

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

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 2021, год. XVIII, бр. 1

Излази два пута годишње

Часопис наставља традицију Узданице, ђачког часописа Учитељске школе у Јагодина, чији је први број објављен 1939. године.

## *Издавач*

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

## *За издавача*

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

## *Главни и одговорни уредник*

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

## *Уреднички тим*

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; проф. др Елени Грива, Универзитет Западне Македоније, Грчка, Факултет друштвено-хуманистичких наука; доц. др Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица; проф. др Јелена Јовановић Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет – Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Јурка Лепичник-Водопивец, Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Словенија, Копер; проф. др Сања Мацура, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет; проф. др Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; доц. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу; др Розвита Штуц, Универзитет за педагошке науке, Аустрија, Линц

## *Editorial board*

Prof. Milanka Babić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy; prof. Dijana Vučković, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philosophy in Nikšić; prof. Eleni Griva, PhD, University of Western Macedonia – Greece, Faculty of Humanities and Social Sciences; Branko Ilić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Branko Jovanović, PhD, University of Priština, Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica; prof. Jelena Jovanović Simić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Miloš Kovačević, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology – University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Jurka Lepičnik-Vodopivec, PhD, University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia, Koper; prof. Sanja Macura, PhD, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy; prof. Nina Milanović, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; Sanja Milić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; prof. Milka Nikolić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Ružica Petrović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Dušan Ristanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Vera Savić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Jelica Stojanović, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philology in Nikšić; Roswitha Stütz, Mag. Phil. Romanistik, University of Education Upper Austria, Linz

## *Општински уредник*

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

## САДРЖАЈ

### РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Часлав В. Николић, Никола М. Бубања: *Дуџме*: поетика симболичке минијатуре у *Дневнику о Чарнојеву* Милоша Црњанског и *Хамлеиу* Вилијама Шекспира / 7–20
- Предраг С. Мирчетић: Одлике епа и епске технике на примеру *Ейа о Гилјамешу* / 21–35
- Александра Д. Матић: Завичајни простор у *Хроници моје вароши* Момчила Настасијевића и роману *Нишчи* Видосава Стевановића / 37–51
- Бранко А. Илић: Хомодијегетички роман Борислава Пекића: почетак српске постмодерне / 53–68
- Александра З. Стојановић: Велики Други и (не)могућност достизања реалног: лакановски приступ причи „Црна мачка” Едгара Алана Поа / 69–82
- Бојан М. Вељковић: Наука или псеудонаука – пример истраживања телепатије / 83–101
- Самир Х. Љајић, Милан Н. Дојчиновић: Персуазивност медија и медијски ефекти на појединца и публику / 103–115
- Јелена Љ. Спасић: Употреба англицизама у креирању медијске слике конзумеризма / 117–130
- Марина В. Кебара: Еративи, хетероними властитих имена и интернет жаргонизми у роману *Шлем ужаса* Виктора Пелјевина / 131–147
- Јелена В. Лазаревић: Карактеристике комуникације о спорту на друштвеним мрежама / 149–158
- Јована С. Стојановић: Прагматичке информације у двојезичним речницима за језички пар немачки и српски (или хрватски) / 159–180
- Снежана Т. Милић: Боје у речнику *Турцизми у српскохрватском језику* Абдулаха Шкаљића / 181–196

- Раиса Ј. Цветковић, Биљана С. Солеша: Фигура учитеља у новелама „Запрега”, „Професор књижевности”, „Човек у футроли” и „Учитель” Антона Павловича Чехова / 197–209
- Јелена Д. Теодоровић, Радован М. Живковић: Управљање променама и осигурање квалитета у средњим стручним школама у Србији: ставови директора / 211–229
- Vesna S. Ružičić: Development of Methodology for Successful Realization of the Teaching Process / 231–244
- Нада М. Крњаић-Цекић: Развој наставе немачког језика на Лицеју (1838–1863) / 245–267
- Марија Б. Нијемчевић Перовић: Допринос позоришне педагогије развоју компетенција наставника немачког језика у иницијалном образовању / 269–285
- Јована Н. Ђорђевић: Студентско планирање ситуација учења ликовног васпитања: утицај тематског оквира на исправност дефинисања ликовног проблема и ликовне теме за ликовну активност / 287–301
- Соња Н. Пајић, Милена Д. Радовановић: Лудичке активности у настави шпанског језика / 303–314
- Сандра Р. Милановић, Невенка П. Зрнзевић: Повезаност моторичких способности и успеха ученика млађег школског узраста / 315–324
- Ивана Р. Јовановић, Ненад Р. Вуловић: Уочавање законитости и правила у почетној настави математике / 325–338
- Ивана Д. Тасић Митић, Александар М. Стојадиновић: Проблеми рецепције бајке у разредној настави / 339–349

## ПРИКАЗИ

- Весна С. Трифуновић: Породица и свет пун изазова / 353–355
- Марија Н. Вујовић: Више од класичног уџбеничког комплета – стандардни уџбеник и иновативна мултимедијална средства у функцији фацилитације учења страног језика / 357–361

*УПУТСТВО АУТОРИМА* / 363–366

## РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Часлав В. Николић  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Катедра за српску књижевност  
Никола М. Бубања  
Катедра за англистику

УДК 821.163.41-31.09 Црњански М.  
811.111-21.09 Шекспир В.  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.007N  
Оригинални научни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 14. мај 2021.

## ДУГМЕ: ПОЕТИКА СИМБОЛИЧКЕ МИНИЈАТУРЕ У ДНЕВНИКУ О ЧАРНОЈЕВИЋУ МИЛОША ЦРЊАНСКОГ И ХАМЛЕТУ ВИЛИЈАМА ШЕКСПИРА

*Ајсџтракџи*: У овом раду настојали смо да испитамо наративно-симболичку вредност фигуре дугмета у роману *Дневник о Чарнојевићу* Милоша Црњанског. У потресу што настаје кад јунак, приликом сусрета са драгом, нехотице, а услед своје љутине, откине дугмад са њене хаљине препознајемо траг процепа који ће одредити њихов брачни однос. Дугме које пада и обнавља девојку знак је прекорачења и дестабилизације онтолошке уније два бића. Овај поремећај – грубост јунака, узнемирење, повлачење и пад жене – одређен је самооспоравајућим снагама самих субјеката. Криза као стање модерног субјекта у роману Црњанског сагледава се поредбено, према односу Хамлета и Офелије у драми Вилијама Шекспира. Дугме које се дреши, у Шекспировој драмској литератури знак осипања реда и негације делања, у Хамлету је фигура театарности и симулације; раскопчани Хамлет Офелију, а преко ње и друге, заводи утиском о губитку памети, одајући хладноћу ни налик лиризму Црњанског. Једино је спрема ове лирике, чини се, могуће опремити читање дугмета у *Хамлећу* Офелијином претпостављеном лирском мисрепрезентацијом аридне театарности. У модернистичком роману, откинута дугмад, пак, обележавају кошмарне егзистенције, преврате старих представа и појмова, демонтажу категорија субјекта, идентитета, историје, метафизике, језика. Симболичка минијатура, дугме је сцена на којој поетика приказује себе.

*Кључне речи*: дугме, симболичко, минијатура, субјект, љубав, смрт, поетика.

У животу, о коме поводом брака и љубави мисли јунак *Дневника о Чарнојевићу* Милоша Црњанског, ништа не зависи ни од њега, ни од жена које је волео. Као да никог свог на свету нема осим ње, јунак је у Кракову љубио Лусју, која је „сва луда, измучена, дишући тешко шапутала горко како је све гадно, како је сви маме, а како су сви хуље” (Црњански 2004: 30). Поводом девојке „са чудним именом Лусја” Ала Татаренко указује на важност симболичке контекстуализације у одређивању приповедне улоге фигура поједи-

них жена, јер епизоди Рајићевог/Чарнојевићевог<sup>1</sup> сусрета са Лусјом „посебан значај” даје амбијент шуме са руменим врховима, који је повлашћени простор у прози Црњанског. Представљено је стапање „узвишене љубави према руменом дрвешу и телесне пожуде”, па је „те јесени, тог кратког тренутка” јунак *Дневника о Чарнојевићу* „оличење младости саме” (Татаренко 2008: 16). После сахране своје мајке опазио је Мацу, коју су, пошто се он није могао сетити познанства са њом из предратног живота, тетке назвале најлепшом девојком, а у чијој лепоти јунак разазнаје нешто одвећ тешко. Мацине очи, коса, рамена и врат сећају га „на неки харем у роману једном – а ја често читам романе”, као што су у његовом нараштају сви „говорили о романима” (Црњански 2004: 43). То да јунак испрва не може да се сети Маце, чији идентитет конституише дискурс других (нпр. говор тетака), а да га затим њена појава асоцијативно преноси у смисаодавни хоризонт романескног жанра наговештава како је осећајност субјекта у вези са фигуром жене једно од подручја за артикулацију поетичког саморазумевања *Дневника о Чарнојевићу*. У Мациној лепоти постоји тајновита тежина, па је *лејо* налик велу који треба скинути како би се видело оно што је *ишеико*, скривено, а утемељујуће:

„У њеној лепоти беше нечег тешког. Црнина на њој није могла меко да јој обгрли стас; него лежаше на коленима њеним као ћилимови тешко по постелјама, ћилимови са шарама, које сам толико волео. Осетио сам мирис мртвачких свећа и од једном ми се згадило јело и ја одгурнем тањир” (Црњански 2004: 43).

Неколико пута јунак саопштава како су тетке одлучиле да га ожене: „Сви су знали, да ме треба оженити и оженише ме. О мени се исто тако много решавало као и о свему другом и о рату” (Црњански 2004: 46). Иако је тетке

---

<sup>1</sup> Главни јунак *Дневника о Чарнојевићу*, према увидима Новице Петковића, није сам Чарнојевић, већ је то Петар Рајић: „А презиме Чарнојевић, осим у наслову романа, налазимо још само у Рајићевом сну: ту један доста загонетан младић изјављује да му се отац зове Егон Чарнојевић” (Петковић 1996: 124). Петковић се позива и на приказ Милана Дединца из 1921. године и утврђује да Чарнојевић „није засебно лице, него Рајићев двојник” (Петковић 1996: 124). На трагу пређашњих истраживања Николе Милошевића, Ала Татаренко утврђује како је упућивање на Петра Рајића као на подразумевано име главног јунака *Дневника о Чарнојевићу* ефекат једног неспоразума. По Татаренко, наиме, није Чарнојевић, већ је „Рајић у *Дневнику* само сан”, као што ни име на табlici изнад болничког кревета није поуздано, јер су то име у шали исписали весели другови: „Звучи више као зла шала, као подсмех пионирској судбини јунака: Петар Рајић, Свети Петар који држи кључеве од раја. Јунак није светац, далеко је од раја, чак и ако се заиста зове Петар” (више у: Татаренко 2008: 8–9). Обликујући своје разумевање положаја главног јунака у роману Црњанског тако да се у Чарнојевићу, који је уобличен „у визијама и сновиђењима главног јунака у краковској болници”, препозна онај „могући други, помоћу кога Рајић покушава да пронађе нови вредносни и смисаони поредак”, Предраг Петровић указује на својство лика које је важније од његовог строгог формалног позиционирања у модернистичкој прози, јер „у роману који је заснован на облицима аутобиографског приповедања, какав је *Дневник о Чарнојевићу*, лик приповедача, 'човека за себе', постаје хетероген и вишеслојан” (Петровић 2008: 164, 176).



и Мацу дочекивао без радости, јунак признаје како га је та девојка „мамила тихо, али неуморно”. Зачудила га је њена лепота, али то чуђење не расте-рећује биће меланхоличног субјекта, па је он тако не-млад, јер је *уморан*. Када каже да је сваки дан био „све више заљубљен”, јунак открива како та усмереност прекорачује ову девојку, није у вези са њом, јер га је Маца сећала једне пређашње љубави. „Као Казанова, јунак долази до спознаје да љубав не нестаје, она се само сели: идеја љубави је непролазна, пролазне су само жене. Зато он нема речи утехе за своју драгану: *Зар је она крива ако љубав није вечна? Све што признајем*” (Татаренко 2008: 13). Раскривено је и то како је Рајића/Чарнојевића, онда кад је „са досадом” почео да је љуби, Мацина страст „све више гушила” (Црњански 2004: 56). Док она говори о браку, јунак ослушкује „тежак јек звона”, од којег задобија мучнину, отрже се драгој, бежи од ње и оставља је „са изгужваном сукњом лежећи”. Кад тетке Маци најављују „Ево ти иде младожења”, јунак егзистенцијално, али и поетички демонтира архетипски концепт љубави тако што деконструира симболички призив *Песме над њесмама*. У старозаветним стиховима за драгог се каже „ево га, иде скачући преко гора, / поскакујући преко хумова”, јер је драги, како га види девојка, „као срна или као јеленче” док „стоји иза нашега зида, / гледа кроз прозор, вири кроз решетку” (*Пес* 2: 8–9) и позива драгу да устане и дође му. Јунак *Дневника о Чарнојевићу*, међутим, блед је, поднадуо, уморан, а Маца му изнова прича о „о собама и намештају”, па је простор говора о њеним жељама, у коме се појављују ствари и људи, сцена на којој се испољава модерно, нецеловито и неделатно биће главног јунака.

У представи откривања женских недара што је налазимо у роману *Дневник о Чарнојевићу* Милоша Црњанског дугме је симболички траг процепа који деформише онтолошку унију два бића. Указујући се, сићушни предмет испољава перспективу једне могуће интимности, али у исти мах дугме је и набор, хум, рез у тој перспективи. Не само да види како је жена коју грли „поруменела”, или то да у навали страсти и „њене очи плануше”, већ загрљај омогућава да јунак осети „на своме образу, како њено било силно куца” (Црњански 2004: 57). Сусрет је потпун, јер га не условљавају само енергије нагона, већ свеобухватни животни ритмови манифестовани снагом тела. Јунак својим образом урања – додирује, милује, слуша – силину бића другог. Више је то од додир, то је једно уосећавање у патос и у онтолошки метар другог. То је моменат у коме субјект гнезди свој образ у вибрирајућу присутност жене, а она своје ведро треперење преноси на њега који се на месту тог куцања склупчао. И све то што је видео или чуо – њену румен, плам очију, прошаптану сладост – разлива се на јунака преко образа спојеног са животним набојем другог, па очекујемо да то што види, чује и осећа може пронаћи с оне стране образа, унутар себе као резонатора њених срчаних откуцаја, њене светлине и лепоте: „У нереду одела раздрешеног, разли се она још лепша и белја но у рукама мојим” (Црњански 2004: 57). У другом, дакле,

постоји нешто необручено и необухвативо, али моменат тог открића јесте и час сазнања да та несразмера између увида једног духа и откривајуће димензије додира указује на неравнотежу унутар субјекта.

Јунак романа *Дневник о Чарнојевићу* не може да овлада оним што му се у Мациној сугестивној појави даје, као да то откривање премашује његов унутрашњи простор, па откривање бића другог не подразумева унутрашње проширивање и постављање у свој унутрашњи простор онога што је препознато као потенцијал другог. Зато има нешто или инфантилно или демонолично у том приљубљивању образа уз жилу куцавицу драге, јер је у субјекту одвећ велики недостатак, одбитак који треба испунити, слабост коју треба преокренути, хладноћа коју треба прокрвити и загрејати, душа коју треба разиграти, сан из чије се хладноће треба пробудити: „Тежак неки мирис заносио ме је, њене вреле руке играле су по мојим хладним плећима” (Црњански 2004: 57). Мацине вреле руке, што их Рајић/Чарнојевић осећа на својим хладним плећима, показују сцену једног онтолошки и симболички расклопљеног, непотпуног, безруког тела – једног од оних тела у српској књижевности<sup>2</sup> чије су руке толико хладне да одећа што их обручује пада празно покрај безруких трупова. Руке<sup>3</sup> су исказ неурозе модерног: оне не изостају физички, оне су неделатне као функције у којима би бића желела да се искажу, продуже и потврде. Те су руке знак огрубеле, неумешне и неемпатичке субјективности, јер су гневне због онога што не могу да обухвате:

„Тад моја рука љутито и незграпно претрча по њеном телу и нека дугмад отпадоше. Она се прену, цикну, одгурну ме и шапуташе уплашено: 'Не, то не', брзо купећи одело око себе што се бело и црно витлало око њених разголићених колена. Она паде о прозор што звекну мутан и мрачан. Њене руке су уплашено стискале груди и чипке и покидано бело рубље” (Црњански 2004: 57).

Као да долази из једне историје незграпних, грубих руку српског књижевног модернитета, од црне, огромне и закржљале руке у песничтву Војислава Илића, преко руке Станковићевог Ванка, или преко знатижељне, а неопрезне руке Булатовићевог Мухарема, до разорно снажне руке Михаиловићевог Љубе Шампиона, и рука јунака *Дневника о Чарнојевићу*, рука гнева и пометености, показује друкчији, нови замах. Док Мацине вреле руке *штрају* по његовим хладним плећима, као једна класична, узорита могућност ритмике наших тела у култури интимности – као једно пожељно загревање тактова – његова рука, међутим, показује модернистички афект и отуда дисонантност, излажење из реда, из ритмичког поретка, из спокојства хармоније. Њено одело већ је разрешено, лепота и белина женског тела раскривене су

---

<sup>2</sup> У луку модернистичке фикције од Борисава Станковића до Драгослава Михаиловића.

<sup>3</sup> Киротоп означава, по Петеру Слотердију, „оперативно царство људских руку” (Леменс 2017).

у довољној мери, па је Рајићева/Чарнојевићева рука која гневно прелази по том телу и случајно откида дугмад, услед чега до краја обнажује, излаже и објективизује жену, заправо одметнути, парцијални објект што дестабилизује и пререгиструје смисао интимног сусрета. У сцени бивствовања намах настаје криза, као што се у сцени врлине уочава неповратност „на редовни пут”, па је лепота само повод лудила (Шекспир 1998: 107).

„Преплашена” могућношћу да је дански принц одиста луд, Офелија поверава свом оцу Полонију утиске о часу када је у њену собу ступио „у прснику кнез Хамлет, раскопчан, / без капе на глави, с прљавим чарапама, неподвезаним, палим до чланака” (Шекспир 1998: 73). Раскопчани Хамлет, блед и тужан – „ко да из пакла побеже да прича / о ужасима” (Шекспир 1998: 73) – хвата Офелију

„за руку, и тако чврсто држаше,  
па затим стукну за дуж једне руке,  
а другом руком преко чела пређе,  
и тако ми се унесе у лице  
ко да га црта. Дуго је осто тако” (Шекспир 1998: 73–74).

Раздрешење дугмета, за које руку другог моли Краљ Лир (*pray you, undo this button*) – иако кодирано као занемоћалост, артритичност, насупрот сугерисаној виолентности либида, неумитно сигнализира шекспировско осипање реда и ништење делања (*un + do, нишићиии + чинићии, делати*). Дугме, та мала брана поретка и граница слободе од другог и жеље према другом, својом конкретношћу контрапунктира и прекида олују егзистенције. Раздрешени Хамлет у сусрету са Офелијом, пак, по први пут експериментише са симулацијом раздрешене памети (Блум 2003: 38). Оно што из сусрета (Блум 2003: 39) „[...] јасно следи је да Хамлет глумата, и да је Офелија већ прва жртва његовог притвориштва” (“[...] emerges clearly that Hamlet is playacting, and that Ophelia already is the prime victim of his dissembling”).

То је позиција јака као тврђава; тешко да је Хамлет овде „љубавник у агонији” како каже Сен (1940: 146–147). Раскопчани Хамлет ступа пред Офелију непосредно након што је на мачу заклео Хорација и Марцела на тишину најавом: „јер можда ћу за сходно наћи кад / да узем на се држање чудњака” (Шекспир 1998: 66). Екстравагантна театралност Хамлетових гестова (дуго пиљење, рука на челу, огромни уздах) упућује на артифицијелно, готово карикатурно, кулминирајући с комично претераним изласком са сцене гледајући уназад, ка Офелији: „са главом / ко окренутом преко рамена / изгледао је да је без очију / нашао пут свој” (Шекспир 1998: 74). Да и не говоримо о мишоловци, Хамлетовој склоности театру – његовој (Скура 2004: 82) „зависности од опасно коруптивне несталности перформанса пред публиком” (“[...] depends on the dangerously venal vicissitudes of performance before an audience”).

Изван екстравагантног патворења, тог парадоксалног одговора на *Theatrum Mundi*, Хамлет је ситуиран унутар наратива о северњачком идентитету, те је, неупоредиво дубље него јунак Црњанског, хладан, непрокрвљен и слаб. Хладноћа прожима Шекспирове комаде, у којима се проминентно појављује 217 пута (Палмер 2009: 14); Британија је у старој зоналној картографији (Макробиус) виђена као део *Europa Frigida*, а најдискутованији лик њене литературе је Хамлет, Данац (Палмер 2009: 12). Британски и северњачки идентитет био је кодиран стереотипом о неотесаној, маргиналној, интелектуално тупој и телесно оријентисаној личности (Палмер 2009: 14) – стереотип који је британска култура 16. и 17. века покушавала да стабилизује и рехабилитује (Палмер 2009: 14). У том имаголошком премрежавању отуђени Данац који премало дела, а превише мисли, жали што се не може отопити (I, 1, 129) и инвестира се у активно, како би стабилизовао свој маскулинитет (Палмер 2009: 24).

Хамлет се, у хладноћи и настојању да се конструише спрам идентитетског стереотипа, може заправо учинити лишеним капацитета да воли, у чему се састоји његова усамљена слобода (Блум 2003: 43–44). Брак са Хамлетом био би за Офелију једина судбина жалобнија од смрти у блатној води (Блум 2003: 44). Примери потпуног одсуства Хамлетове емфазе, конструисаног или не, бројни су (говор о утроби несрећног Полонија кога је управо убио, на пример). Офелији се обраћа речима каквим се ниједан други Шекспиров јунак не обраћа жени – чак ни Отело Дездемони у страшној оптужби (Бредли 2008: 239), коју стотинама година касније није могао да заборави Хакслијев јунак.

Хамлет: Смем ли да легнем у ваше крило?

Офелија: Не, господару.

Хамлет: Хтео сам рећи, смем ли наслонити главу на ваше крило?

Офелија: Можете, господару.

Хамлет: Мислите ли да сам мислио што ружно?

Офелија: Ја не мислим ништа, господару.

Хамлет: Лепа је то ствар лежати међу девојачким ногама.

Офелија: Шта, кнеже?

Хамлет: Ништа.<sup>4</sup> (Шекспир 1998: 118–119)

Офелијино одрицање лежања у крилима није дато у интими, него пред погледима многих; није реч о прекораченом прерогативу страсти, већ о перформативном унижавању пред публиком. А превод, ни овако уприличен, не успева до краја представити Хамлетов вулгарни цинизам. У њему видљивим инсинуацијама лежања, крила, простих ствари, мора се додати да проми-

---

<sup>4</sup> Lady, shall I lie in your lap? / I mean, my head upon your lap. / Ay, my lord. / Do you think I meant country matters? I think **nothing**, my lord. **That's** a fair thought to lie between maids' legs. What is, my lord? Nothing.

нентно *нишиџа*, енглеско *no-thing*, нескривено алудира на женске гениталије (*no-thing* је супротно од *thing*, односно мушких гениталија)<sup>5</sup>.

Чак и кад се сагледа кроз начин на који је наративно уоквирен, као уметнути Офелијин наратив, и кад се стави уз дубоко пулсирајућу сцену интимног доживљаја у роману Црњанског, Хамлетов први, раскопчани наступ, једва да одаје потенцијале значења који заобилазе хладног протагонисту и немогућа, антидидроовска, питања о продору улоге у психологију тумача. Јер, Офелија израња као могући носилац неочекиване непатворености сцене само у назнакама.

Офелија је један од Хамлета у Хамлету, нешто слабије видљив од Лаерта и Фортинбраса, од духа и Клаудија. Осим у позицијама младости, неостварене љубави, убијених родитеља и немогућих конфликта лојалности (Хамлета према мајци, Офелије према Хамлету), Офелија је напоредо Хамлету и у драмској механици лудила. У тој механици, Офелијино лудило, било да је узроковано превасходно смрћу оца (на пример, Дрејпер, Шфукинг, Вест) или љубављу према Хамлету (Бенедикс, Баџ), контрапунктира својом искреношћу Хамлетовој мимикрији лудила (Камден 1964: 249). Хамлетова глума и његово сценаристичко-режисерско утемељење у јавној сцени у тензином је односу са народним баладама, изворнијим и природнијим, којима Офелија у свом лудилу прибегава (Биало 2013: 294). Из тих односа посредно следи и да су Офелијина осећања (психолошки можда мотивисана братовљевим упозорењима и очевим забранама, колико и Хамлетовим поступањем) једноставнија и чистија од Хамлетових. Офелијина медијација Хамлетовог раскопчаног наступа – структурирана као нагла почетна раскопчаност, тензија физичког контакта, уграбљења жене од стране мушкарца, праћеног силним уздахом који га окончава – без фриволности се, из перспективе прозе Црњанског, може читати као сензуална и дубоко интимна. Кад се стави уз прозу Црњанског, провири дубоки, лирски темељ наизглед потпуно аридне хладноће тог стиска раскопчаног Хамлета, у девојачкој соби.

Мислећи о животу пре рата, о младости и својим лепим, витким, белим крилима и плећима, јунак *Дневника о Чарнојевућу* досећа се и тога како се „у писмима потписивао” као „’сиромах Јорик””, па је његов потпис означио двореду идентификацију: са Јориком, мртвом краљевом будалом, чију лобању Хамлету показују два гробара у петом чину, али и са Хамлетом, чије су то речи. Пре него што је наишла „грдна олуја” рата и разнела „тај учмао живот без сржи и без бола”, у Хајделбергу су словенски ђаци хтели да спасе свет, а ипак су „носили свилене чарапе и целе дане проводили по улици и кафанама” (Црњански 2004: 21). Потписујући се као Хамлет, који се огледа у гробу и лобањи безгранично веселог Јорика, јунак Црњанског уписује се у хамлетов-

<sup>5</sup> Видети, на пример, Кук 2009: 59. У питању је стандардна ренесансна игра речи: Џон Дан има песму насловљену „Ништа”.

ско препознавање неумитне и неплемените супстанцијалности смрти. Док му Хорацио потврђује, Хамлет проговара о распадању тела у земљи, о његовом заударану, о претварању у блато и луде и краља, а у сликама борби на галицијском ратишту, где се „грозно клало”, Чарнојевић је нашао баш таква тела, жута и смрадна, што падају „у глиб”, као што је цео рат био „лудило у мору блата”: „Све мокро, све киша, куће неке разрушене, вода што смо је пили била је блатна, хлеб је био пун блата” (Црњански 2004: 24).<sup>6</sup> И Шекспир и Црњански проблематизују светско достојанство људског тела, па је и Александар Велики претворен у блато којим се може „зачепити какво буре пива”, као што се прах Цезаров не може реактивирати, он тек „чува рупу, ветра да не уђе дах”, само „закрпа зиду” (Шекспир 1998: 194–195).

Лобања је кугла самог бивствовања-у-свету. Та кугла је, као што знамо, мртва и неузвишена, јер из збирке животних сила не преостаје ниједна која би се негде пренела и вечно сачувала. Након усмрћења Бога, „људи су иманентни још само спољашњости: мора се живети с том тешкоћом” (Слотердијк 2015: 569). Човек се претвара у блато и само се о томе може мислити као о коначном хоризонту личности и историје, што значи да међу великим округлим телима „човечанству лишеном сфера може још нешто да значи само његова сопствена планета” (Слотердијк 2015: 785). Зато и јунак *Дневника о Чарнојевићу*, пописујући у себи Хамлета, у кога је уписана луда Јорик, на један онтолошки смисаодаван, а не тек на психијатријски начин осећа да припада родослову лудих.<sup>7</sup> Субјект у роману Црњанског, као и Шекспиров принц, јесте „луди човек”, као „космолошки будан појединац новог века који први не може више да има било каквих илузија о Земљиној ситуацији” (Слотердијк 2015: 568). Чарнојевићева самоусмерена и престапајућа рука указује на то да модерни човек „живи нескривеност као голу егзистенцију, као постојање изнесено напоље, као живот који је ван контроле и који је изван свог омотача” (Слотердијк 2015: 568).

Дугмад су означитељи границе: видљиве границе између полуобнаженог тела и његове потпуне нагости. Али она су и белег нечујног сагласја између простора слободе, као удаљености од тоталитета жеље, у којој лепота и светлина женског надилазе импулсе страсти, и дејства надсубјективног, моралног и метафизичког закона, који извесне димензије интима сакрализује, премешта у календар културе, не препуштајући интиму олуји нагона и чувајући од хаоса естетско-етички интегритет лепог и светлог: „Она се осмехну

---

<sup>6</sup> Уметност у коју све треба претворити „представља потпуну реализацију идеје о екумени”, јер се у тоталитету уметности и свеукупност малих светова „сједињује у заједничку форму”, у форму као у обећање „да су скупљање и сједињавање разноврсног у целину могући унутар лепе границе” (Слотердијк 2015: 308).

<sup>7</sup> У Хамлетовом детињству упоришна је фигура дворске будале, па је својство самосвесне будаластости једна од перспектива што их принцип луде постулира у бићу Шекспирове трагичне личности.



слабо и зашапута: 'Кад ми будеш муж.' Прсти су јој хитро стезали и везивали витице и дрхтали под дугмадима. Она се осврте и поче завијати косу и рече: 'Више нећу доћи.'" (Црњански 2004: 58). Дугме, дакле, треба да запечати уговор између лепоте и поштења. А посреди је, досетићемо се, један парадокс чије доказе изводи Хамлет када Офелији говори о поштењу и лепоти, о нездруживости, непомирљивости, несразмерности и контаминативности две моћи: „Јер ће моћ лепоте пре претворити поштење, од оног што јесте, у подводачицу, него што ће снага поштења преобразити лепоту у нешто слично њему” (Шекспир 1998: 110).

Дугме је симболичка микросцена егзистенцијалних и онтолошких промена, оно оцртава радикализујуће векторе тих промена, оно комуницира између прошлости и преокрета који се открива *saga*. Јер као што дугмад отпадају под слепом силом и непријатном ужурбаном гневне руке, тако и ова жена, пренута наглошћу и наредбодавношћу те руке – уплашена парцијалитетом, јер се рука уистину понаша као откинута, али ипак жива и самовољна, дакле као *сабласи* – прибирајући *скуће раширене* (Шекспир 1998: 181) и сама „паде о прозор што звекну мутан и мрачан” (Црњански 2004: 57). Свест жене о свом измењеном положају – поимање о *несрећи сојсџивеној* (Шекспир 1998: 181) – има звучни рефлекс, а то је звонкост самог модернитета: прозор о који је пала „звекну мутан и мрачан”. Налик „огледалу воденом” кроз које је из своје „песме у блатњава смрт” одвучена несрећна Офелија (Шекспир 1998: 181). Дугмад „отпадоше”, али одјек тог пада треба чути. Ипак, то што се може чути сада се разуме не тек као оно што долази споља, већ као оно што долази изнутра, као откриће властите узнемирености, дисхармоничности, као проналазак властите палости у оно тамно, хаотично, претеће и силовито другога. Као спознаја болности модернистичке интиме, искуства у коме је интегритет субјекта разорен упадом другога, и споља и изнутра. Реч је о унутрашњем разарању којим је раздешена и „та реч и језик мудрости и знања”, и „васпитања пример”, и „очима свима и узор и циљ”, те се с правом може очајавати: „О, какав диван ту посрну дух!” (Шекспир 1998: 111).

Дугмад што отпадају програмирају симболичку сцену која се, премда изведена из дискретне и минијатурне појаве, проширује у наративну сцену великих фигура и драстичних промена: у пад жене услед откидања њених дугмади. Ово је пример како се маленост и димензија субјективности у приповедном хоризонту не само надовезују једна на другу, јер се додатно перспективизују једна у другој. Субјект и минијатуре у којима се субјект открива симболичким изборима различитог обухвата саопштавају једнако деликатан увид о модерности егзистенције и о модерности нарације: живот и поетику одређује потрес. Шта, након потреса, показују женске руке? Из ритма у коме су спокојно играле те руке нашле су се, као топљењем печатног воска живота, у модернистичком окрету и виру саме наративно-симболичке репрезентације, па отуда – у хитрини, страху и дрхтању. Њени су прсти

„дрхтали под дугмадима”, што значи како баш ова мала ствар јесте важан симболички топос духовног интегритета, екстернализовани израз снаге која уравнотежује биће. У подрхтавању прстију као да се буди и књижевно сећање на Офелијин необични венац, јер у њему је, уз коприву, шебој и божур била и кандилка, коју „девојке [...] ’мртвачки прсти’ зову” (Шекспир 1998: 181). Када дугмад отпадне, жена губи равнотежу и, дисхармонизирана оним што је надошло споља и изнутра, пада. Пренувши се у стању насиља, усковитланиности, кидања и слабости, она узима натраг отпалу дугмад, која тада приказују колико силно у прстима који их придржавају сада подрхтава до малочас радосно и хармонично било. Жена која остаје на ивици, на линији, као на граници онога што постоји, „конкурише импулсу” да се ивица „прекорачи” (Слотердијк 2015: 205). На граници коју је досегнула и која јој је наредила да стане започела је „драма промене унутрашњег простора” (Слотердијк 2015: 205). Наша пажња остаје још часак при тим прстима зато да бисмо под увеличавајућим стаклом, у древној дубини књижевности, разазнали и један хомеровски моменат. Налик Одисеју, који се на свом дугом путовању нашао пред хридима Сирена, „које очарати знају / гласом човека сваког што њима се примакне близу”, и коме је било допуштено да послуша песму о свему што се „збива на овој храновидној земљи”, али уз ограничавајућу околност, јер пре слушања другови треба да му „свежу на броду и ноге и руке / испод јарбола право, а околу ужима стегну” (Хомер 2004: 212, 216), тако су и женски прсти у *Дневнику о Чарнојевићу*, након што је мушкарцу казала „Не, то не”, „хитро стезали и везивали витице” (Црњански 2004: 57–58). Да би се, када завије офелијански усталасану косу, као да закључава тајну свога бића, она могла осврнути, а онда и ономе који је из властите пропасти дозива, као неодољивом и фаталном гласу Сирена, рећи: „Више нећу доћи” (Црњански 2004: 58). Међутим, баш то *не* постаје знак онтолошки уграђен у њен повратак и у потоњи брачни однос.

У првим данима брака Маца је била „сузна и невина”, али се ова сентиментална диспозиција мења, па је после „брзо, са њеним безазленим кикотом почела весело сипати шале и досетке” (Црњански 2004: 59). Чудновате исповести, испитивање о љубавним заблудама, грозне и гадне приче о другим женама, неочекивано усредсређење њене мисли на сексуалност – „То вече смо мало више пили за вечером и она се весело насмеја: ‘Па шта ћеш, око тога се окреће свет’” (Црњански 2004: 60) – нагвештаји су промене која фигуру Маце ситуационо одваја од злосрећне Офелије. Или је можда реч управо о потврђивању офелијанског принципа, јер Жак Лакан напомиње како се „једна од великих фигура човечанства, појављује у крајње двосмисленом обличју”, те није извесно „да ли је она сушта невиност, која дочарава своје најјачулније пориве с једноставношћу чистоте која не зна за стид, или је она, напротив, дроља спремна на све радње” (Лакан 1987: 312). Двострукост се назира и именовану које чини приповедач Црњанског, јер би надимак „Маца”



„могао бити верзија њеног имена – Марија, уз истовремено значење на које би реч 'маца' упућивала, са функцијом да се лик ове жене додатно омаловажи” (Радовановић 2016: 37). Сталност и далекосежност преображаја преко којих јунак у роману Црњанског упознаје своју жену обележје су модернистичког саморазумевања. Субјект је пренеражен, јер други не редифинише само представу о себи, него обнажује трауму опште несолидности. Фигура Маце у *Дневнику о Чарнојевићу* знак је промењеног онтолошког устројства света, у коме је све у самопрекорачивању: „Лежала је крај пећи сва гола. Њене лепе сјајне ноге испружене витлале су се у жару пећи, као да су играле са неким” (Црњански 2004: 60). Опсценост у коју је лепа жена преиначена не може се опозвати, па јунак тихо и са дотле себи непознатим „осмехом пуним стида” прилази, кошуљом покрива нестидну жену и говори јој „о земљорадничким задругама”. Иронијски рефлекс у опреци реторике и нагости један је од трагова модернистичке свести о отварању, демонтажи, раздешавању института какви су субјект, идентитет, љубав, брак, језик, репрезентација, метафизика. Дугмад су откинута, кошмари субјекта, другог и света ковитлају и превраћају старе представе и појмове о њима. У отвореном прозору, „као у неком мутном огледалу”, јунак може видети само своју „бледу главу” и своје „крваве усне” (Црњански 2004: 61). Жене у *Дневнику о Чарнојевићу* стоје пред јунаком и кад год гледају кроз прозор, чини се да гледају у то замућење и отежалост његовог бића. А као да су њихове фигуре приповедно призване ради испитивања тајне замућења, онтолошког замора и отежалости субјекта. И Хамлету треба измамити тајну, па је Офелија „ту да би испитала тајну”, но не тек ону у вези са „његовим мрачним намерама, које брину све који га окружују”, него тајну његове жеље (Лакан 1987: 313). Када се о Маци приповедно извести као о оној која је „сироче без оца и мајке” Чарнојевића „давно волела, и чекала и била жељна”, и која је „жељна 'да живи, живи’” (Црњански 2004: 52–53), онтолошки смисао оцртан здруживањем жеље за Чарнојевићем са жељом за животом назначава да положај главног јунака треба испитати и с обзиром на конститутивну улогу жеље другог. А трагови жеље управо потенцирају тајну поретка субјективности: „А кад бих је ја запитао, шта хоће тиме да каже 'да живи, живи', она би поруменела, заћутала, па се насмејала” (Црњански 2004: 53). Иако је „све више био заљубљен”, јунак одуговлачи, драгу љуби са досадом, гуши га њена страст, губи дах под њеном тешком, расплетеном, офелијанском косом као под тежином сопствене тајне:

„Она би расплела косу, мада сам ја тајно ту тешку косу брисао са лица, јер нисам могао под њом да дишем. А имала јој је коса неки тежак мирис од ког сам се гадио. Нисам могао дотле да замислим тако тешке и дуге пољушце, док је она једнако уздисала: 'Слатки, још, још...’” (Црњански 2004: 56).

Маца је она девојка коју је јунак заборавио, а чија се појава, као да долази из самог одсуства, усправља на дан сахране његове мајке. Док су на столу „гореле тешке, мирисне мртвачке свеће”, девојка чије су га „очи и силна, црна коса, рамена и врат у којем су се криле плаве модре вене” сетили харема „у роману једном”, девојка „врло лепа, 'здрава' како рекоше тетке”, писала је посмртнице (Црњански 2004: 43). По Лакановом увиду, Офелија у Шекспировој драми испуњава функцију фалуса, јер код Хомера „постоји *Ophelio* у значењу нарасти, набубрити, употребљено за товљење, животно врење које доводи до промене, дебљања” (Лакан 1987: 313). И сам Хамлет, одвраћајући је од рађања, Офелију препознаје као слику животне плодности (Лакан 1987: 313). Кратко саопштење о Мациним телесним променама у браку и јунак Црњанског наставља исказом о изостанку рађања, о преврату пуноће у офелијанско *нишија*: „Она је почела да се гоји. И ми нисмо имали деце” (Црњански 2004: 60). Хамлетова истина је „истина без наде”, јер је дански краљевић у мајчиној удаји за новог краља, а свог стрица, у њеној недокучивој и непоправљивој издаји љубави, сагледао апсолутну лажност „онога што му је изгледало као сушто сведочанство лепоте и истине, свега битног” (Лакан 1987: 307). Када почне да жали мртву Офелију, Хамлет почиње да *жели* објект који је изгубљен, који је ишчезао у смрти. Жеља за неповратно ишчезлим објектом јесте и жеља за смрћу у којој би и сам Хамлет ишчезао.

Не само да бисмо из онога за чим Хамлет жали много сазнали, „кад би нам то било познато, о људској жељи” (Лакан 1987: 313), и не само да бисмо из онога што Рајић/Чарнојевић нема, а што га, баш као то чега нема, конституише, много сазнали о поретку модерног субјекта, него бисмо из тог губитка који зближава јунаке, дискурсе и времена могли сазнати нешто и о самој литератури. О литератури као о изразу дубљег, космичког закона и смисла „ради којег се туга, из Камоењшових сонета, кроз толика stoleћа, преноси у нас”, захваљујући којем се откривају нови састојци „у љубави, у страсти, у болу”, а чијим се указивањем многи ослобађају „бивших срамота, веза, закона и заблуда” (Црњански 1993: 239). О литератури која дрешти сазнање „да нисам онај који управо мислим да јесам”, јер кад год „мислим да јесам”, то увек „мислим на месту другог”, па сам зато увек „други у односу на оног ко мисли да ја јесам” (Лакан 1987: 308). Када дугмад ослободе оно најтеже у бићу, када замућење, туга, неред и смрт раскрију празна места љубави, живота, историје, идентитета, знања, језика, тада литература на сцени епохалне истине својим дискурсом, својим поуздањем у тишину смрти, као у *Хамлеићу* Вилијама Шекспира, или својим хипермодерним бунцањем, као у *Дневнику о Чарнојевићу* Милоша Црњанског, ослобађа тајне језика, уприсутњује чежњу, жалост, празнину и успоставља покрете који бића и светове чине људским. Литература увек одлази даље.

## ИЗВОРИ

Црњански (2004): М. Црњански, *Дневник о Чарнојевићу*, Београд: Политика, Народна књига.

Црњански (1993): М. Црњански, *Лирика Ийџаке и коменџари*, приредио Тиодор Росић, Београд: БИГЗ, Српска књижевна задруга.

Хомер (2004): Хомер, *Одисеја*, превод Милош Ђурић, Београд: Дерета.

*Песма над њесмама* (2005): Песма над песмама, у: *Библија – Свешто њисмо Сџа-рој и Новој завеша / Сџари завеш* по преводу Ђуре Даничића и *Нови завеш* по преводу Вука Караџића и Светог архијерејског Синода и преводима Светог владике Николаја, Ваљево: Глас цркве, 635–645.

Шекспир (1998): В. Шекспир, *Хамлеј*, Београд: Књига-комерц.

## ЛИТЕРАТУРА

Биало (2013): С. Bialo, Popular Performance, the Broadside Ballad, and Ophelia's Madness, *Studies in English Literature, 1500–1900*, Vol. 53, No. 2. Tudor and Stuart Drama, 293–309.

Блум (2003): Н. Blum, *Hamlet, Poem Unlimited*, New York: Riverhead Books (Penguin Putnam Inc.), 2003.

Бредли (2008): А. С. Bradley, From Shakespearean Tragedy, In: *Hamlet: Bloom's Shakespeare Through the Ages*, Edited by Н. Bloom and Brett Foster, New York: Infobase Publishing, 230–247.

Камден (1964): С. Camden, On Ophelia's Madness, *Shakespeare Quarterly*, Vol. 15, No. 2, 247–255.

Кук (2009): А. Cook, Staging Nothing: Hamlet and Cognitive Science, In: *William Shakespeare's Hamlet: Bloom's Modern Critical Interpretations*, New York: Infobase Publishing, 55–71.

Лакан (1987): Џ. Lakan, Hamlet, ili želja za мајком, *Трећи програм, темат Шекспир и психоанализа*, бр. 75, 289–313.

Леменс (2017): Р. Lemmens, Spheres (Foams: Spheres Volume III: Plural Spherology), *Inference: International Review of Science*, Volume 3, Issue 1.

Палмер (2009): D. W. Palmer, Hamlet's Northern Lineage: Masculinity, Climate, and the Mechanician in Early Modern Britain, In: *William Shakespeare's Hamlet: Bloom's Modern Critical Interpretations*, New York: Infobase Publishing, 11–32.

Петковић (1996): Н. Петковић, *Лирске епифаније Милоша Црњанског*, Београд: Српска књижевна задруга.

Петровић (2008): П. Петровић, *Авангардни роман без романа: њоеџика крајџког романа српске авангарде*, Београд: Институт за књижевност и уметност.

Радовановић (2016): Ђ. Радовановић, Поетика романа као поетика модерни-тета (*Дневник о Чарнојевићу* Милоша Црњанског и *Новембар* Гистава Флобера), *Наслеђе*, бр. 34, 21–62.

Сен (1940): Т. Sen, Hamlet's Treatment of Ophelia in the Nunnery Scene, *The Modern Language Review*, Vol. 35, No. 2, 145–152.

Скура (2004): М. А. Skura, On Hamlet's Theatrical Self-Consciousness, In: *William Shakespeare's Hamlet: Bloom's Guides*, Edited by Н. Bloom, New York: Chelsea House, An imprint of Infobase Publishing.

Слотердијк (2015): Р. Sloterdijk, *Sfere: makrosferologija*, Том 2, *Globusi*, s nemačkog превео Božidar Zec, Beograd: Fedon.

Татаренко (2008): А. Tatarenko, *U začaranom trouglu: Crnjanski – Kiš – Pekić: eseji i studije*, Zaječar: Matična biblioteka „Svetozar Marković”.

Časlav V. Nikolić

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department of Serbian Literature

Nikola M. Bubaња

Department of English Language and Literature

## BUTTON: POETICS OF SYMBOLIC MINIATURE IN CRNJANSKI'S *THE JOURNAL OF ČARNOJEVIĆ* AND SHAKESPEARE'S *HAMLET*

*Summary:* The paper analyzes the narrative and symbolic values of the *button* in Miloš Crnjanski's novel *The Journal of Čarnojević*. In the perturbation that occurs when the hero, during the meeting with his beloved, angrily but inadvertently tears the buttons off her dress, traces of the gap that will determine their marital relationship can be recognized. The button that falls and exposes the girl is a sign of overstepping and destabilization of the ontological union of two beings. This destabilization – the rudeness of the hero, the agitation, the withdrawal and fall of the woman – is determined by the self-challenging forces of the subject itself. The crisis as a state of the modern subject in Crnjanski's novel is viewed against the relationship between Shakespeare's Hamlet and Ophelia. The button in Shakespeare's dramatic literature, a sign of disruption of order and of the negation of action, is a sign of theatricality and dissembling; the unbuttoned Hamlet seduces Ophelia, and others through her, painting a coldness falling quite short of the lyricism of Crnjanski. In fact, it seems that only against this tense lyricism can *Hamlet* be made ready to be read as a lyrical misinterpretation of arid theatrical coldness. The lyrical force of modernity in Crnjanski's novel transforms the torn off buttons into marks of nightmarish existences, upheavals of old ideas and concepts, the dismantling of the categories of subject, identity, history, metaphysics, language. A symbolic miniature, a button is a scene on which an entire poetics presents itself.

*Keywords:* button, symbolic miniature, subject, love, death, poetics.

Предраг С. Мирчетић  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет  
Катедра за општу књижевност и  
теорију књижевности

УДК 821.411.111-13.09:398  
DOI 10.46793/Uzdаница18.1.021M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 14. мај 2021.

## ОДЛИКЕ ЕПА И ЕПСКЕ ТЕХНИКЕ НА ПРИМЕРУ ЕПА О ГИЛГАМЕШУ

*Айстиракџи:* У раду се на примеру сумерско-вавилонског *Епа о Гилгамешу* представљају и објашњавају основне одлике епа као књижевне врсте, као и најважније епске технике. У првом делу рада аутор на примерима из *Гилгамеша* разматра најважније епске одлике као што су идеализовани херој, низање пустоловина (епизода) око хероја, херојев пријатељ и епска опширност. У другом делу аутор анализира епске технике попут ретардације, дигресије, епизоде, антиципације и ретроспекције у *Епу о Гилгамешу*. У завршном делу рада аутор на основу добијених резултата закључује да *Еп о Гилгамешу* представља темељ и узор целокупне епске поезије.

*Кључне речи:* *Еп о Гилгамешу*, еп, ретардација, ретроспекција, антиципација.

*Не хитамо несћирљиво неком циљу  
већ се са љубављу задржавамо на сваком кораку*  
Фридрих Шилер, писмо Гетеу, 21. април 1797.

Назив *еп* или *епопеја*, као што је познато, потиче од грчке речи *ἔπος* која значи „ријеч, приповијест, каткада и стих” (РКТ 1986: 171), а сам термин означава дуже приповедно дело у стиху.<sup>1</sup> Иако су вековима Хомерови епови, на које су се многи песници попут Вергилија угледали, схватани као „најбољи примери епске творевине” и „[о]бразак епског песништва” (Тартаља 2000: 192), нису ретки они који су основна епска обележја проналазили у „најстарије[м] књижевно[м] дел[у]”, старијем од *Илијаде* и *Одисеје*, *Старој завети*, *Веда* и *Ујанишада*, у *Епу о Гилгамешу* (Милутиновић 1999: 9). Владета Јанковић (1994: 7), на пример, пише да се Гилгамеш сматра „праизвором све епске

<sup>1</sup> „[О]сновно обележје епике” је „причање о догађајима” (Тартаља 2000: 192). Еп је „дужи саставак у стиховима у којему се о некој важној теми приповиједа на опширан (епски) начин” (Павличић 1986: 413).

поезије” јер се у њему „назиру све основне одређујуће особине класичне епске структуре”, „сва битна уџбеничка одређења епа као књижевног рода” као што су: 1) идеализован херој натприродних телесних и духовних моћи; 2) низање пустоловина, споредних лица и догађаја (епизода); 3) херојев пријатељ; 4) наивно одушевљење физичким светом и 5) опширност, склоност ка детаљима и карактеристична понављања.<sup>2</sup>

1) Када је о првој одлици епа реч, Гилгамеш је свакако идеализован на духовном и телесном плану, а што се види већ у уводним стиховима епа: „Све је видео он, господар земље. [...] Мудрост, као понор дубока, била му је јасна. [...] по лепоти и снази никада му нису видели равног” (*Гилгамеш* 1994: 19, 20). Штавише, Гилгамеш није представљен ни као смртник, чак ни као полубог, већ као „најповлашћенији од свих људских бића и најближи божанском: само једном својом трећином је смртник, а двома трећинама бог” (Милутиновић 1999: 12). Гилгамешово божанско порекло само потврђује да су „темељне одлике епске поезије вишега ранга” „натчовечанска својства и натприродно херојство” (Вишић 2003: 89).

Ову идеализовану слику протагонисте, међутим, проблематизује чињеница да Гилгамеш влада Уруком као силник и деспот: „Његове речи и говор у граду су закон” (*Гилгамеш* 1994: 20) или, како то Јан Кот (1990: 39) наглашава: „Гилгамеш је био строги тиранин. Његове жеље бејаху безграничне”.<sup>3</sup> С тим у вези треба скренути пажњу на два тумачења Гилгамешове намере да травку која враћа младост подели са народом. Према једном тумачењу, он „травку хоће да понуди својим људима како би је они [први] пробали”, па да, ако „средство делује”, „покуша и сам”, и тада протагониста не би био „човекољубац прометејског типа”, већ би остао „тиранин с почетка епа”; према другом тумачењу, ако Гилгамеш хоће да подели травку из несебичних мотива, онда је „непросвећени силник, захваљујући спознаји људске пролазности, прерастао у хуманисту”, а јунак би се могао схватити као лик у развоју (Јанковић 1994: 11–12). Ово друго тумачење заступа, на пример, Марко Вишић. Овај аутор први знак промене у Гилгамешу препознаје у јунаковом одбијању љубавне понуде богиње Иштар, а што коментарише следећим речима: „Гилгамеш, међутим, није више незасити љубавник него човек овенчан славом

---

<sup>2</sup> Америчка асириолошкиња Ерика Рајнер (1982: 45) сугерисала је другачије жанровско одређење *Гилгамеша*: „*Сјев о Гилгамешу*, упркос својој слави, у много је мањој мери еп – а поготово 'национални еп', како су неки учењаци хтели – него *Bildungsroman*, опис личног развоја и трагедије легендарног јунака, с којим се читалац идентифицира зато што и он, као и сви људи, губи на крају у игри са судбином и вољом богова.”

<sup>3</sup> И Марко Вишић (2003: 105) истиче овај аспект Гилгамешове владавине: „Јунакова се самовоља посебно огледа у блудничењу, односно у насилном одвођењу жена и кћери *која с јунаком заче, с човјеком верена*.”



коју је задобио властитим трудом, што је први знак Гилгамешове оумдрености коју ће тако снажно испољити после смрти друга” (Вишић 2003: 110).<sup>4</sup>

2) Када је реч о другој одлици епа, епизодама, то јест пустиловинама које се нижу око главног јунака, о њима ће бити више речи касније када се буде говорило о епским техникама. За сада треба приметити да је у *Гилгамешу* приповедање остварено као „низање мотива према начелу ’оног што је даље било” (Солар 2005: 192). Другим речима, *Еп о Гилгамешу* припада степенастом „склопу приповедне целине” у коме се „епизоде нижу једна за другом” (Тартаља 1994: 194). Друга два склопа називају се прстенасти и паралелни, а ове термине Иво Тартаља позајмио је из *Теорије књижевности* Бориса Томашевског (1972: 279–281). Иако се термини руског формалисте односе првенствено на роман и приповедну прозу, чини се да није велика грешка склоп *Гилгамеша* одредити као степенаст будући да се пустиловине једноставно нижу једна за другом: после сукоба са Енкидуом следи борба против Хумбабе, па савладавање небеског бика и, на крају, борба против човековог највећег непријатеља – борба против смрти.<sup>5</sup> Иако се овако сагледана композиција *Епа* сјајно уклапа у дефиницију Томашевског (1972: 279): „[т]ипичан поступак везивања [епизода]<sup>6</sup> је њихово [узастопно] излагање, обично нанизано око једног јунака и излагано редом временске последности”, треба скренути пажњу на специфичност композиције самог *Епа* и његовог јединства.<sup>7</sup>

Епови „са почетка епске традиције” „усредсређени [су] на судбину изабраног јунака”, а што „доприноси њиховом унутарњем јединству” (Тартаља 2000: 195). Ако је Хомерова *Илијада*, која се сва заснива на Ахиловом гневу, добра илустрација овог јединства, питање јединства *Епа о Гилгамешу* је донекле сложеније. Еп се „може поделити на два готово једнака дела. [П]рвих седам плоча” ређа „догађај[е] с извесном ведрином и борбеношћу” (Препрек

---

<sup>4</sup> Ако је друго тумачење тачно, онда Гилгамеш, као ни Ахил из Хомерове *Илијаде*, не подлеже следећем правилу: „Е[п] не развија карактерне особине својих јунака (ликова); они имају од почетка до краја једнаке психо-динамичке особине” (РКТ 1986: 171). Штавише, ово правило се не може применити ни на другог најважнијег лика у делу, Енкидуа, који је „проживео све фазе људског рода, то јест невин живот у природи, живот пастира и живот у урбаној средини” (Вишић 2003: 145).

<sup>5</sup> Према Вишићу (2003: 114) и Јанковићу (1994: 12–13), у епу постоје „бар четири јасно разлучиве фабуларне линије”: 1) прича о Енкидуу; 2) поход против Хумбабе; 3) прича о небеском бику и 4) прича о путовању и трагању за бесмртношћу.

<sup>6</sup> Борис Томашевски користи термин *новела*. Значење новеле, међутим, како је он одређује (проста фабула, једна фабулистичка нит, кратак ланац променљивих ситуација или с једном средишњом променом ситуација) суштински одговара значењу епизоде.

<sup>7</sup> Томашевски (1972: 279) пише и да је за поступно приповедање неопходно да свака епизода или „прошири своју тематску грађу, у поређењу с оним што јој претходи, на пример: сваки нов доживљај треба да увлачи нов круг личности у поље јунаковог дејствовања, или да сваки нов доживљај јунаков буде сложенији и тежи од претходног”. Гилгамешове четири борбе се могу посматрати у градицијском кључу, у смислу да је свака следећа борба сложенија и тежа од претходне.

1991: 49) и оне представљају „типичн[у] приповест о јунаку и његовим делима” (Милутиновић 1999: 12). На то упућују и стихови које изговара сам Гилгамеш: „Пријатељу, / ми нећемо беспослено мировати у Уруку, / нећемо рађати децу у Иштарином храму, / *йоһи ћемо за йусйоловинама и јуначким делима*” [истицање П. М.] (*Гилгамеш* 1994: 31).

За разлику од првог дела у коме је је Гилгамеш типичан јунак херојског епа чије поступке покреће слава или жеља за славом: „Сви ће крајеви земље славити наша имена!” (*Гилгамеш* 1994: 42), у другом делу епа „интонација пева” се мења, јунак се среће са „новим [и највећим] непријатељем: са смрћу” (Милутиновић 1999: 12), а потрага за бесмртношћу коју покреће страх од смрти, а не жеља за славом, постаје основна тема.<sup>8</sup> Стога се може рећи да еп припада и херојском епу „у којем све особине епске поезије долазе највише до изражаја, а чија је тематика од посебног значења за друштвени живот народа у некој повијесној епохи” и дидактичном епу јер је у њему уобличен „знанствено-филозофски, односно неки други поучни садржај” (Солар 2005: 197).<sup>9</sup>

О мешавини две врсте епа Јан Кот (1990: 39–40) је изнео следећа запажања: „О херојском епу размишљамо *Илијагом*.” „[У *Гилгамешу*] не чуди избор између смрти и славе, већ постојање страха, и то од самог почетка. Хектор, најмужевнији од свих мушкараца у смртном страху” трипут оптрчава Троју. „Због тога што се бојао можда је од свих јунака најљудскији. У целој *Илијади* само се Хектор бојао и сумњао у смисао херојства. Гилгамеш и Енкиду наговарају један другог да крену на чудовиште, намећу себи хероизам, некако против своје воље. [...] Позив хероја прихвата се без радости.” Кот (1990: 46) разлику између два дела епа пореди и са разликом између Хомера и *Сјтарој завейта*, о којој у *Мимезису* пише Ерих Ауербах (1968: 7–29): „Нарација у првих шест од дванаест плоча епа о Гилгамешу” „спада у хомеровски тип”, а „од Енкидуове смрти нагло почиње да подсећа на библијске приче”.

<sup>8</sup> „Други део епа, од осме до дванаесте плоче, застрт је неком узвишеном сетом, а главни мотиви су страх од смрти и тежња за вечним животом” (Препрек 1991: 49).

<sup>9</sup> Према Светозару Кољевићу (према Куленовић 1991: 157), у *Гилгамешу* постоје „два различита цивилизацијска стадија” оличена у Гилгамешу-јунаку и Гилгамешу-ходошаснику. Ова два стадија свакако одговарају двома целинама епа, херојској и дидактичкој. Твртко Куленовић (1991: 164), међутим, сматра да *Гилгамешу* не треба приступити „као класичном, хомерском епу”, дакле, херојском, већ као „идеолошком” јер почива, као и Вергилијев спев, „пре свега, на идеји”. И Јан Кот (1990: 36) истиче да је „ова херојска епика” „[и]зненађујућа” будући да је јунак на самом почетку, у уводу, представљен као „уморан”. Разлику између два дела *Гилгамеша* Станислав Препрек (1991: 49) је разумео на следећи начин: „У првом делу описан је Гилгамешов однос према спољњем свету, а у другом, његов однос према себи, према свом унутрашњем најинтимнијем бићу”. Занимљиво је да Марко Вишић (2003: 111), који критикује Кољевића и Куленовића, дословце понавља Препреков став; у првом делу дат је „Гилгамешов став према околном свету”, а у другом „однос према његовом интимном животу”.



3) Што се пријатељства као трећег обележја епопеје тиче, Гилгамеш најбољег друга стиче путем борбе: „Из жестоког сукоба [рађа] се чврсто и трајно пријатељство које ће бити пословично кроз многе векове” (Вишић 2003: 107). Није на одмет имати на уму да у другим сумерским текстовима о Гилгамешу, на пример у поеми *Гилгамеш и земља живих*, Енкиду није представљен као „пријатељ” протагонисте, већ као његов „роб” (Рајнер 1982: 42) или „слуга” (Вишић 2003: 90–92, 107; Јанковић 1994: 12).<sup>10</sup> Енкиду у самом *Епју о Гилгамешу* на плану композиције обавља двоструку функцију. С једне стране, Енкиду свакако представља неку врсту конфидента, из чијег разговора са протагонистом публика „природним путем” сазнаје више о мисаоном и емотивном свету, то јест интимном животу Гилгамеша. С друге стране, Енкидуова смрт има функцију главне прекретнице у радњи и теми дела, будући да његовим погребом почиње друга целина епа, Гилгамешова потрага за бесмртношћу.

4) и 5) Речено је да четврту одлику епа представља наивно одушевљење физичким светом, а пету опширност, склоност ка детаљима и карактеристична понављања. Наивно одушевљење физичким светом и склоност ка детаљима могу се разумети као елементи епске опширности, док ће о понављањима бити више речи када се буде говорило о епским техникама. Иво Тартаља (2000: 193, 195) истиче да је епско казивање, за разлику од лирског које „дочарава лична расположења”, „окренуто спољашњем свету”, а као примере опширности, „епски надахнуте технике казивања”, наводи Ахилов штит из Хомерове *Илијаде*, одевање Милоша Војиновића из *Женидбе Душанове*, те Балзаков пансион Вокер из романа *Чича Горио*. Миливој Солар (2005: 192, 194) на сличан начин одређује разлику између лирике и епике; прва се служи „изрицањем”, а друга приповедањем и описивањем, а поводом детаља пише да „епска поезија дочарава читав један свијет: она редовно даје широко замишљену и детаљизирану слику живота неког народа”. Корисно је сагледати и шта Волфганг Кајзер пише о самој опширности. Кајзер (1973: 213) као битну и специфичну одлику епског поступка наводи управо „проширивање”: „Приповедач има пун преглед не само над временом које је прошло, већ и над

---

<sup>10</sup> Новија тумачења, попут књиге *When Heroes Love (Кага хероји воле)* ауторке Сузан Акерман из 2005. године, однос Гилгамеша и Енкидуа посматрају као „виши од пријатељског” (видети: Акерман 2005: 33–150). Наговештај могућности оваквог тумачења постоји и код Јана Кота (1990: 48) када о Енкидуу пише као о Гилгамешовом двојнику: „То двојништво се пре свега испољава у томе што су обојица смртни, а не у снази мишића или херојској увежбаности, или *мушкој љубави* [истицање П. М.]”. Старија тумачења су у односу Гилгамеша и Енкидуа препознавала првенствено сукоб културе и природе („Енкиду оличава природу, а Гилгамеш културу”; Вишић 2003: 107). Према другим интерпретацијама, Гилгамеш и Енкиду, „који се често називају ’рођеном браћом’ и ’близанцима’”, у ствари су „одрази соларног односно лунарног божанства”, а на „карактер јунака као богова Сунца и Месеца” указује и то што се у ликовним уметностима представљају са лавом, односно биком (Јанковић 1994: 13). Видети и Вишић 2003: 112, 136.

простором; све збивање о коме има да извештава стално је уплетено у један већи свет и окружено тим светом. [...] еп нуди *обилје и дубину једној свећи* [истицање П. М.].”<sup>11</sup>

Као примери описивања, окренутости ка споља и детаља, то јест епске ширине у *Еју о Гилгамешу*, могу се навести дескрипција Енкидуа из I плоче („Сада он стоји сам у степи, / длакав по целом телу. / Као у жене таласа му се дуга коса, / пружа се као пшеница. / Ништа не зна о земљи и људима. / Крзница је одевен као Сумукан, бог њива и стада”) и почетак VI плоче у којој је дат кратак опис Гилгамеша после борбе са Хумбабом: „Он опра своје оружје / и осветла краљевске украсе, / очешља косу која му је падала на врат, / збаци са себе прљаво одело / и обуче чисту одећу” (*Гилгамеш* 1994: 20, 47).

И на крају, потребно је рећи нешто и о одликама самог приповедања карактеристичног за еп као књижевну врсту као што су објективност, неутралност и дистанцираност (одступање). Објективност подразумева да се догађаји излажу као „извјешће о нечему што се доиста догодило”, да се „казивање развија прије свега по логици приче, по логици слиједа догађаја”, те да је главни циљ изложити „цјелину збивања” (Павличић 1986: 415). Што се неутралности и дистанцираности тиче, Иво Тартаља (2000: 192–193) истиче да префикс *при* у самој речи приповедање „подразумева извесно држање по страни од предмета”, као да приповедач наступа „негде ’при’ догађајима”, и да је „тон епског ствараоца мање личан, мирнији, објективнији”, као да „говори са удаљености, више или мање непристрасно”. Солар (2005: 193) резонује на сличан начин: „Постоји нека дистанција између [...] оног што се приповиједа, односно описује и самог приповједача који говори о нечем што му је већ унапријед, отприје познато, а о чему он обавјештава властиту публику.” Објективности и дистанцираности епског приповедања, као и епској опширности, свој допринос свакако дају епске технике.

\*\*\*

Епске технике је Миливој Солар (2005: 194) одредио као изражајне поступке „својствен[е]” „епској поезији” којима се дочарава такозвана епска слика света. Иако се у овом раду под епским техникама схватају првенствено приповедне, наративне технике којима се песник служи за изношење радње

---

<sup>11</sup> Павао Павличић другачије одређује опширност. Он је заједно са наративношћу и избегавањем напетости наводи као „особин[у] својствен[у] свим типовима епскога пјесништва”, а схвата је као присутност већег броја ликова и већег броја њихових акција у делу. Саму акцију, пак, одређује као „појављивање препреке или задатка” и „превладавање препреке односно рјешавање задатка” „у већем броју просторних и временских амбијената, што значи да постоји већи број епизода” (Павличић 1986: 415–416). О епизодама, акцијама како их још назива Павличић, биће речи касније кад се буде говорило о епским техникама.

или фабуле, требало би скренути пажњу и на две карактеристике епске поезије као што су инвокација и *in medias res*. Према Солару (2005: 195), после кратког увода „у којем се зазива помоћ богова и износи основна тема пјесме”, „дјела епске поезије” служе се „увођењем *in medias res* (латински: у ’средиште збивања’)”, то јест она износе ситуацију „већ знатно развијене радње, односно описом ситуације у којој је збивање већ близу завршетка, тј. расплета”.

*Еп о Гилгамешу* не почиње инвокацијом, већ „похвалом јунаку, која подсећа на краљевске натписе из сумерских храмова, и слави мудрост краља-јунака и његова градитељска постигнућа” (Милутиновић 1999: 12). О краљевским инскрипцијама Зоран Милутиновић (1999: 10) пише и следеће: „Налазили су се на киповима краљева смештеним у храмовима: краљ, који је божији заступник на земљи, преко њих је подсећао божанство на своје заслуге. Неке [од њих] нико никада није ни прочитао” јер су били намењени само „очима бога и узидани у зидове светилишта”.<sup>12</sup> Иако изостаје инвокација, краљевска инскрипција се може схватити као увод „(лат. *exordium*)” или „садржај (лат. *argumentum*)” који најављује „предмет што ће га пјесник обрађивати” (РКТ 1986: 171). Када је реч о поступку *in medias res*, он представља „[п]очетак који без околишања прелази на ствар, на оно што је главно” и за разлику од поступка *ab ovo*, „сместа уводи читаоца у средиште радње” (РКТ 1986: 266). *In medias res* заступљен је у *Епу о Гилгамешу*, будући да после увода – краљевске инскрипције, следи опис града Урука и главног јунака Гилгамеша, а потом песник публику уводи директно у радњу приказивањем становника који се жале боговима на Гилгамешову тиранију.

Једна од најважнијих епских техника свакако је ретардација или успоравање тока радње. Ретардација, од латинске речи „*retardatio* – успоравање” (РКТ 1986: 650–651), представља поступак по коме су још Гете и Шилер видели да се „епско песништво разликује од драмског” јер се њиме „задржава и успорава развој радње и одлаже њен исход”. Иво Тартаља (2000: 194–195) објашњава ретардацију на следећи начин – приповедач, „[у]даљавајући се од главног тока фабуле”, „каткад направи дужи или краћи излет и задржи се на појавама које, бар наоко, немају узрочно-последичне везе са основним збивањем”. Према Тартаљи, различити начини удаљавања пажње „од средишњег догађаја”, као што су засебне приповетке, доживљаји споредних лица, описна партија или дужи коментар, „на свој начин” подржавају „привлачност [главне] приче” (Тартаља 2000: 195). Павличић (1986: 428) пише да се проблем „главне радње и паралелних мотива” решава „системом ретардације”, то јест низом других, секундарних радњи које „с главном радњом нису у особито чврстој вези”, а „главна задаћа” им је да „темељну радњу испреки-

<sup>12</sup> И тема краће песме о Гилгамешу насловљене *Гилгамеш и земља живих* „подсећа на намену месопотамских краљевских инскрипција” „које владари остављају за собом ради сећања” и „у којима се слава владара изводи из његовог јунаштва и градитељске активности” (Милутиновић 1999: 11–12).

дају и успоре”, при чему „[м]ања удаљавања од основнога фабуларног тока” назива „*дигресијама*, а већа *еџизогама*”. Будући да се као најважнији облици ретардације обично наводе дигресија, епизода и понављање (Солар 2005: 195; РКТ 1986: 651), у даљем тексту ћемо се позабавити овим трима формама успоравања фабуле.

„Дигресија (према латинском *digressio*, удаљавање од предмета) успорава приповиједање збивања на тај начин што прекида нит излагања дужим описом неког предмета, особе или догађаја који не улази изравно у континуирани приказ темељне фабуле” (Солар 2005: 195). Као примери дескриптивне дигресије, описне партије како би то рекао Тартаља, у *Еџу о Гилгамешу* могу се навести, осим већ поменутих описа Енкидуа и Гилгамеша, и опис града Урука („Високо као брег диже се свети храм / у утврђеном граду. / Чврсто, као туча, лежи насути темељ. / Под заштитом узвишене куће, / у којој пребива бог неба, / далеко се пружа житница града, / прекрасно спремиште”), Хумбабе („Шапе је имао као лав, / а тело покривено бронзаним љускама, / на ногама јастребове канце, / на глави рогове дивљег бика, / а реп и уд расплођавања завршавали се змијском главом”) и Врта богова („У бујној пуноћи стоје кедрови, / на дрвећу блистају племенити драгуљи. / Као морска трава пружа се под дрвећем / зелени смарагд. / Драго камење цвета овде као трње и чичак. / Сафир је семе плода”) (*Гилгамеш* 1994: 19, 46, 69).

Епизоду, као други облик ретардације, Солар (2005: 195) дефинише на следећи начин: „Епизода (према грчком [ἐπεισόδιον], придолазак, додаток, уметак) већа је тематски заокружена дигресија, таква дигресија која се може издвојити из цјелине дјела, а да се при томе сачува њена властита цјеловитост почетка, средине и завршетка.” Епизода у овом значењу свакако одговара ономе што је Иво Тартаља назвао засебна приповетка, а као пример се може навести Утнапиштимова прича о потопу (XI плоча).<sup>13</sup> Важно је нагласити да сам термин *еџизога* има два значања. Епизода као дигресија представља „онај догађај или део радње који није довољно и значајно повезан са широм целином књижевног дела у којем се појављује” (РКТ 1986: 182). О епизоди као дигресији Солар (2005: 195–196) пише и да „[у] неким изразито великим епским дјелима епизоде нарастају до готово потпуно самосталних књижевних дјела”, а као пример наводи староиндијски еп *Махабхарата*. Као пример епизоде у овом смислу свакако се може разумети и читава III плоча из *Еџа о Гилгамешу* будући да се главни ток радње, борба против Хумбабе, прекида, а текст посвећује ономе што Тартаља означава као доживљај споредног лика, у случају *Гилгамеша* – Енкидуовом бекству у степену. Међутим, епизода може означавати и онај „догађај или део” „радње који представља мање или више

<sup>13</sup> Иако прича о потопу „својим обимом, и уметничком елоборацијом”, те сличношћу са потопом из *Библије*, представља важну тему, она је формално гледано, „[п]о месту које заузима у структури пева” „само епизода” (Куленовић 1991: 167). Видети и: Препрек 1991: 50.

заокружену наративну целину, смисаоно повезану са широм целином” (РКТ 1986: 182). Епизода у овом смислу би се односила на оне пустоловине које се нижу око хероја епа као што су Гилгамешове борбе са Енкидуом, са Хумбабом и са небеским биком.

Када је о епским понављањима реч, Солар (2005: 196) пише да су она „средство успоравања”, „али и средство повезивања између појединих дијелова епског пјесничког”, те да се понављају поједине ријечи и гласови, али и поједини стихови и групе стихова, чак и читаве ситуације”. Јан Кот (1990: 38) о понављањима у *Гилгамешу* запажа следеће: „Епски ток је тром и пун понављања као код Хомера.” Према Твртку Куленовићу (1991: 160), репетитивни ритам Гилгамешовог туговања може бити доказ везе спева „са фолклором, са праизвором поезије у ритуалном јединству речи, покрета и музике” и, за разлику од Јана Кота, он сматра да понављања, бар не „у тако приметном облику”, немају Хомерови епови *Илијада* и *Одисеја* и индијски спевови *Махабхарита* и *Рамајана*. Према Марку Вишићу (2003: 135), „[р]ефрен, паралелизам и формуле јесу особине *Епа* којима аутор *Епа* постиже велики естетски учинак, док се ритмички ефект у *Епу* постиже варијацијама образаца понављања”.

Од бројних случајева понављања у *Гилгамешу*, као пример репетиције појединих речи и стихова може се навести опис протагонисте као „човека бола и радости” и разговор Гилгамеша са збором жена после савладавања небеског бика „Ко је леп међу мужевима? / Ко је диван међу ратницима?” // „Гилгамеш је леп међу мужевима! / Гилгамеш је диван међу ратницима!” (*Гилгамеш* 1994: 20, 26, 52–53). Као понављање групе стихова могу се навести речи којима се становници Урука жале богу неба на Гилгамешову страховладу, а које понављају стихове којима је певач претходно описао главног јунака („Не пушта љубавницу њеном драгом, / Ни кћерку јунака њеном мужу”) и опис борбе двојице јунака који понавља стихове из Гилгамешовог сна: „Тада сам га стиснуо као жену, / преврнуо тако да сам лежао на њему” (*Гилгамеш* 1994: 20, 27, 30). Као понављање читаве групе стихова, па и ситуације, може се навести низ Гилгамешових дијалога са ликовима које среће на путу до Утнапиштима, са ловцем, са људима-шкорпионима, са Сидури Сабиту, са Ур-Шанабијем и, на крају, са самим Утнапиштимом. На пример, питање: „Зар нећу и ја морати да се смирим као он и да не устанем довека?” поновљено је неколико пута у разговорима са ловцем, са Сидури Сабиту и са Ур-Шанабијем (*Гилгамеш* 1994: 62, 63, 73, 77).

Као посебну врсту понављања, Солар (2005: 196) наводи градицију, „варијациј[у] основних ситуација или израза који се незнатно мијењају и употпуњују све новим и новим појединостима”. Као пример градиције могу се навести Енкидуови снови, будући да „један за другим, представљају репетитивне ритмове појављивања теме смрти, сваки пут за нијансу појачане” (Куленовић 1991: 160). Као пример градиције може се навести и само последњи Енкидуов сан с почетка VII плоче у коме јунак описује како га је

зграбио орао, однео високо, а потом испустио да се размрска о тло. Описујући лет у висину, Енкиду приповеда како му земља и море који леже испод њега изгледају све мањи и мањи, прво као „брег” и „мала вода”, потом као „врт” и „речица” и, на крају, као „каша од брашна и валов за воду” (*Гилгамеш* 1994: 55). Имајући у виду сличност термина *трагација* и *климакс*, да први означава „фигуру поступног појачавања изражаја”, а други фигуру „у којој се речи и изрази нижу по интезитету значења”, онда би дати пример, Енкидуов сан, „саздан од репетитивних ритмова” (Куленовић 1991: 160), заправо представљао пример антиклимакса будући да су речи „поредане по опадању интезитета” (РКТ 1986: 225, 336).

И на крају, у посебну врсту понављања спада репетиција не речи, стихова или ситуације већ мотива, а за пример се могу узети стихови који понављају границу између људског и божанског, пролазног и вечног, смртног и бесмртног. Први пут Гилгамеш ову опомену чује пењући се са Енкидуом на Брег богова након савладавања Хумбабе. Од тог наума их одвраћа Ирнина, „богиња чуварица Брега богова” (*Гилгамеш* 1994: 107) следећим речима:

Вратите се! Свршено је ваше дело.  
[...]  
На Свето брдо где станују богови,  
не може се успети ниједан смртник.  
Онај који погледа у лице боговима  
мора умрети! (*Гилгамеш* 1994: 46)

На путу до Утнапиштима, Сидури Сабиту, „богиња Стабла живота и чуварица улаза у Врт богова” (*Гилгамеш* 1994: 107), поред „хедонистичк[е] препорук[е] да треба до краја уживати у ономе што је човеку на овом свету дато” (Јанковић 1994: 15), Гилгамешу казује и следеће стихове:

Гилгамешу, куда журиш?  
Живот који тражиш нећеш наћи.  
Кад су богови створили људе,  
смрт су одредили за њих,  
а живот задржали за себе. (*Гилгамеш* 1994: 73)

Завршни акорд на крају даје, наравно, сам Утнапиштим:

Богови и људи имају различите судбине. [...]  
Човеку није одређен вечни живот.  
Смрт је страшна,  
сваком животу она поставља циљ. [...]  
Не личи ли једно другом  
новорођено дете и смрт?  
Зар нису обоје обележени знацима смрти? (*Гилгамеш* 1994: 81)



„Утнапиштим, који је преживео потоп, оуглао је на велику равнодушност богова. Зна да је све људско и земаљско пролазно” (Кот 1990: 50).

Волфганг Кајзер (193: 249–250) у *Језичком уметничком делу* пише: „Приповедачева слобода огледа се у већини случајева и у томе што овај преокреће временски распоред”, и она је „најтешње повезана са његовим широким прегледом над стварима и његовим ’свезнањем’”. И Миљивој Солар истиче важност времена за схватање приповедања. За разлику од описивања које ниже мотиве „према закону асоцијације по мјесту односно по сличности”, приповедање ниже догађаје „на такав начин што обухваћа њихов слијед у времену: оно ’иде’ од почетка до краја неког збивања” (Солар 2005: 192). Ретроспекција и антиципација, које ни Тартаља ни Солар у својим теоријама књижевности не помињу експлицитно, свакако се могу схватити као епске технике временског изокретања. Тартаља (2000: 193) пише да се одстојање (дистанца) „својствено класичном епском песништву” заснива „и на извесној удаљености у времену” и да „приповедач наступа као носилац знања о стварима са којима жели да упозна” публику. У наставку он пише да приповедач може да „распоредује повест” „држећи се хронолошког реда”, али и да „*може да наговештава оно што ће тек наступи или да се накнадно враћа у даљу прошлост*” [истицање П. М.], другим речима, да се служи антиципацијом и ретроспекцијом. Ове две технике нису карактеристичне, наравно, само за епопеју, већ се као приповедне стратегије користе и у другим облицима епике попут романа или приповетке, а као пример се може навести одломак из Андрићеве *Проклетие авлије* који преноси сам Иво Тартаља (2000: 193) – прича фра-Петра „могла је да се прекида, наставља, понавља, *да казује ствари унајред, да се враћа уназад* [истицање П. М.], да се после свршетка допуњава, објашњава и шири, без обзира на место, време и стварни, стварно и заувек утврђени ток догађаја”.

Ретроспекција, термин састављен од латинских речи *retro* („уназад”) и *spectare* („гледати”), означава представљање догађаја/дживљаја у епу и роману, али и драми, „који су се одиграли пре оног тренутка радње у којем се саопштавају” (РКТ 1986: 654). Џералд Принс (2011: 173) у *Наратолошком речнику* не дефинише одредницу *ретроспекција* већ наводи њој синонимне термине као што су *осврт*, *окрећанье уназад*, *флешбек* и *аналепса*. Аутор исто тако не одређује ни термине *осврт* и *окрећанье уназад*. Што се флешбека тиче, Принс (2011: 173, 19) пише да се термин „најчешће користи у вези с филмском наративом”, а *аналепса* одређује као „враћање у прошлост у односу на ’садашњи’ тренутак” и као евокацију „једног или више догађаја који су се десили пре ’садашњег’ тренутка”. Принс (2011: 19) као пример *аналепсе* наводи следећу реченицу: „Џон је побеснео и, премда се пре много година зарекао да никада неће губити главу, почео хистерично да урла.”

Најпознатији пример ретроспекције или *аналепсе* у *Еју о Гилјамешу* представља свакако XI плоча која садржи Утнапиштимову причу о потопу.

Занимљиво је да је ова важна тема заправо антиципирана на почетку дела у уводном стиху: „Донео је вести из времена пре великог потопа” (*Гилгамеш* 1994: 19). Као други пример ретроспекције може се навести, условно речено, епски каталог Иштариних „срамотн[их] дела” и љубавника (бог пролећа Тамуз, пастир, лав, коњ, старешина пастира и Ишулану, вртлар бога неба) којим Гилгамеш одбацује љубавну понуду богиње љубави (*Гилгамеш* 1994: 48–49), док се као пример аналепсе на нивоу реченице могу навести речи којима Сидури Сабиту одвраћа протагонисту од потраге за вечним животом: „Кад су богови створили људе, / смрт су одредили за њих, / а живот задржали за себе” (*Гилгамеш* 1994: 73).

Џералд Принс (2011: 19) пише и о подсећањима или повратним аналепсама које „изнова казују већ поменута ранија збивања”. Понављања о којима је већ било речи, попут дијалога које Гилгамеш води са другим јунацима, могу се схватити и као примери повратне аналепсе. Неко би могао, додуше, приметити да се дијалoшка форма не може посматрати као приповедна или епска техника. Важно је стога направити разлику између тога да ли јунак у дијалогу или монологу саопштава своје мисли и осећања или догађаје. У поменутим Гилгамешовим дијалозима постоје делови у којима херој говори о свом интимном свету, а као пример се може навести већ наведено питање-зeбња које мучи протагонисту: „Зар нећу и ја морати да се смирим као он / и да не устанем довека?” (*Гилгамеш* 1994: 62, 63, 73, 77). Иако ови делови спадају у оно што Солар (2005: 192) одређује као „изрицање мисли”, важно је имати на уму да „чак ни преовладавајући директни говор не прикрива чињеницу да је у епској сцени ипак приповедач тај који све обликује и нијансира, да се таква сцена приповеда а не приказује” (Кајзер 1973: 218). Дијалoшка понављања у којима, пак, Гилгамеш излаже догађаје, то јест приповеда – „пантера степе, Енкидуа, мога пријатеља, / који је све учинио / да се успнемо на Брег богова, / да ухватимо и убијемо чаробног бика, / да савладамо Хумбабу на Брегу богова” (*Гилгамеш* 1994: 61, 72, 76) – пример су повратних аналепси или подсећања.

Када је о антиципацији реч, сама реч потиче од латинске речи *anticipatio* која значи „узимање унапред, предупредивање” (РКТ 1986: 27). У Нолитовом *Речнику књижевних ѿтермина* (1986: 27, 609) није дата њена дефиниција, већ дефиниција пролепсе као њеног синонима: 1) „[а]нтиципација субјекта споредне реченице у претходној, главној реченици” и 2) „описивање појава које које тек треба да се догоде као да су се већ догодиле”. За потребе овог рада од веће је користи дефиниција коју предлаже Џералд Принс. Принс (2011: 20–21) антиципацију дефинише као поступак који „одводи у будућност у односу на ‘садашњи’ тренутак (или тачку у којој се прекида хронолошко приповедање низа догађаја да би се отворио простор за антиципацију)”, а као њене синониме наводи *flashforward*, анахронију и превремену опаску. Примере антиципације или пролепсе свакако представљају три Енкидуова



сна који наговештају смрт самог јунака, као и Гилгамешов сан о борби са Енкидуом чије значење хероју тумачи мајка Ришат. Будући да је дат пример ретардације на нивоу само једне реченице, треба то исто урадити и за антиципацију – пример је следећи стих: „Друг ће ти бити у борби, / биће ти пријатељ” (*Гилгамеш* 1994: 27).

Према Кајзеру (1973: 244), који не користи термин антиципација већ „тумачење унапред (*Vorausdeutung*)”, „тима што се већ унапред казује оно што је будуће” не руши се нужно напетост у погледу развојног тока. Ово заиста важи за све примере антиципације у *Еју о Гилгамешу*, почевши од краљевске инскрипције у којој је наговештена прича о потопу. Осим тога, када Кајзер (1973: 245) наглашава да *Vorausdeutung* има главну функцију да пружи „живо осећање за јединство и за компактност песничког света”, онда је тешко не сложити се са следећом оценом. У стиховима првог Енкидуовог сна: „Сам сам се супротставио некоме јаком. / Лице му је било мрачно као ноћ” (*Гилгамеш* 1994: 35) може се препознати не само „наговештај” будуће радње, дакле антиципација, него и увођење главне теме дела, теме смрти која ће у другом делу епа постати „главна и безмало једина тема” (Куленовић 1991: 158–159). Главна тема дела *Еју о Гилгамешу*, смрт и страх од ње, захтева, наравно, посебну студију, а требало би јој приступити не само из угла науке о књижевности, већ и на основу историје културе, упоредне религије и митологије.

\*\*\*

У раду смо на примеру сумерско-вавилонског *Еју о Гилгамешу* представили и објаснили најважније одлике епа као књижевне врсте, као и најбитније епске технике. У првом делу рада размотрили смо на примерима из *Гилгамеша* карактеристике епа као што су идеализовани херој, низање епизода око хероја, херојско пријатељство, епска опширност и епска понављања. У другом делу текста анализирали смо *Еју о Гилгамешу* на основу епских техника попут ретардације, дигресије, епизоде, антиципације и ретроспекције. Из свега наведеног може се закључити да *Еју о Гилгамешу*, најстарије књижевно дело на свету, поседује све битне одлике епа као књижевне врсте, те да представља темељ и узор свеколике епске поезије.

## ИЗВОРИ

- Гилгамеш (1991): *Gilgameš: sumersko-vavilonski ep*, Сарајево: „Veselin Masleša”.
- Гилгамеш (1994): *Гилгамеш: сумерско-вавилонски еј*, Београд: Књига-комерц.
- Гилгамеш (2003): *Гилгамеш, сумерско-академски еј о Гилгамешу*, Београд: Издавачка кућа „Драганић”.

## ЛИТЕРАТУРА

Акерман (2005): S. Ackerman, *When Heroes Love*, New York: Columbia University Press.

Ауербах (1968): Е. Ауербах, *Mimesis, prikazivanje stvarnosti u zapadnoj književnosti*, Београд: Nolit.

Вишић (2003): М. Вишић, Сумерско-академски *Еп о Гилгамешу*, у: *Гилгамеш, сумерско-академски еп о Гилгамешу*, Београд: Издавачка кућа „Драганић”, 87–160.

Вишић (2016): М. Вишић, Сумерско-академски *Еп о Гилгамешу*, *Материца црногорска*, бр. 68, 391–482, <http://www.maticacrnogorska.me/matica68.html> [12. 12. 2020.].

Јанковић (1994): В. Јанковић, На праизвору епског песништа, у: *Гилгамеш: сумерско-вавилонски еп*, Београд: Књига-комерц, 7–15.

Кајзер (1973): В. Кајзер, *Језичко уметничко дело*, Београд: Српска књижевна задруга.

Кот (1990): Ј. Кот, *Kamení potok*, Београд: Књижевне новине.

Куленовић (1991): Т. Kulenović, Gilgameš, poema o smrti, u: *Gilgameš: sumersko-vavilonski ep*, Сарајево: „Veselin Masleša”, 157–168.

Милутиновић (1999): З. Милутиновић, *Еп о Гилгамешу*, у: *Општина књижевности, изабрана тумачења*, прир. Зоран Милутиновић, Београд – Крагујевац: Филолошки факултет – ИДП „Нова светлост”, 9–14.

Павличић (1986): Р. Pavličić, Epsko pjesništvo, u: *Uvod u književnost*, ur. Zdenko Škreb, Ante Stamać, Zagreb: Globus, 411–439.

Препрек (1991): S. Prepek, Na tragu rane kulture, u: *Gilgameš: sumersko-vavilonski ep*, Сарајево: „Veselin Masleša”, 5–54.

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

Рајнер (1982): Е. Reiner, Mezopotamska književnost, u: *Povijest svjetske književnosti*, knj. 1, Zagreb: Mladost, 35–52.

РКТ (1986): *Rečnik književnih termina*, ur. Dragiša Živković, Београд: Nolit.

Солар (2005): М. Solar, *Теорија књижевности*, Загреб: Школска књига.

Тартаља (2000): И. Тартаља, *Теорија књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Томашевски (1972): Б. Томашевски, *Теорија књижевности, поетика*, Београд: Српска књижевна задруга.

Predrag S. Mirčetić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of General Literature and Literary Theory

## CHARACTERISTICS OF EPIC POEMS AND EPIC TECHNIQUE ON THE EXAMPLE OF THE *EPIC OF GILGAMESH*

*Summary:* The paper presents and explains the basic features of the epic as a literary genre, as well as the most important epic techniques, on the example of the Sumerian-Bab-

ylonian *Epic of Gilgamesh*. In the first part of the paper, the author uses examples from the *Epic of Gilgamesh* to discuss the most important epic features such as the idealized hero, a series of adventures (episodes) around the hero, the hero's friend and epic extensiveness. In the second part, the author analyzes epic techniques such as retardation, digression, episode, anticipation and retrospection in the *Epic of Gilgamesh*. In the final part of the paper, the author concludes on the basis of the obtained results that the *Epic of Gilgamesh* represents the foundation and model of the entire epic poetry.

*Keywords:* *Epic of Gilgamesh*, epic, retardation, retrospection, anticipation.



Александра Д. Матић  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Катедра за српску књижевност

УДК 821.163.41-32.09 Настасијевић М.  
821.163.41-31.09 Стевановић В.  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.037M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. јануар 2021.  
Прихваћен: 14. мај 2021.

## ЗАВИЧАЈНИ ПРОСТОР У ХРОНИЦИ МОЈЕ ВАРОШИ МОМЧИЛА НАСТАСИЈЕВИЋА И РОМАНУ НИШЧИ ВИДОСАВА СТЕВАНОВИЋА<sup>1</sup>

*Айспиракџи*: Предмет рада је истоветна имагинација завичајног простора, заснована на модернистичкој реконтекстуализацији митско-фолклорне матрице, у збирци приповедака *Хроника моје вароши* Момчила Настасијевића и у роману *Нишчи* Видосава Стевановића. Циљ рада је да се укаже на митопоетска значења топонима и микропонима, који формирају фикционалну мапу „нечистих” локалитета завичајног простора, онтолошки аутономну у односу на стварни свет и прожету особеним семантичким слојевима, а који се нераскидиво прожимају са лицима и догађајима у анализираним делима. Рад се отуда бави и односом просторних карактеристика и менталних, моралних, биолошких слабости мештана, услед којих се ствара аура „зле коби” над завичајним простором.

*Кључне речи*: мит, предање, простор, завичај, нечисто, коб, хронотоп, топонимија.

Подстицај за истраживање представља преиспитивање одређења „стварносно”, које је књижевна критика приписала прози Видосава Стевановића. Како је образложио Јован Деретић у *Историји српске књижевности*, тзв. стварносна проза привржена је конкретној стварности „у препознатљивости историјских и географских оквира приче”, са оживљеним интересовањем за регионалну тематику и локалну анегдоту, „за свет друштвене периферије и подземља, за ружно и ниско” (Деретић 1987). Названа још и „обновљеним реализмом”, ова се проза у много чему пореди са класичним српским реализмом: почев од усмерености на регионализам, оријентације на сеоски и малоградски, варошки живот, дијалектизме итд.

У роману *Нишчи* (1971) Видосава Стевановића настојаћемо, међутим, да истакнемо модернистичко поетичко искуство – засновано на једној лини-

---

<sup>1</sup> Део рада под називом „Зла коб Шумадије у *Хроници моје вароши* М. Настасијевића и у роману *Нишчи* В. Стевановића” представљен је на научном скупу *Шумадија кроз векове*, Крагујевац, 2018, али није објављиван.

ји модернистичке прозе коју зачиње Момчило Настасијевић, те да, на трагу мишљења Драгана Бошковића о реалистичком дискурсу<sup>2</sup> (в. Бошковић 2018), покажемо да препознатљивост географских и историјских координата, односно простора шумедијских села и вароши, представља илузију стварносног, непотпуну идентификацију, која раскриљује пукотине текстуалног света, истовремено откривајући/скривајући недостатак и бивајући њим одређен.

Компаративна анализа завичајног простора у роману *Нишчи* и збирци приповедака *Хроника моје вароши* предузима се не само услед ситуирања радњи у родна места писаца, већ услед незанемарљиве интеракције коју текстови остварују на семантичким, структурним, формално-стилским, приповедним и културним основама.

## ОНТОЛОГИЈА ТЕКСТУАЛНОГ СВЕТА

Као један од савремених приступа у проучавању наратива, посткласична когнитивна наратологија објашњава да је наш свет отворен према свету текста нашим искуством, имагинацијом као делом нашег бића, те да је свако читање уједно и другачији доживљај текста, без обзира на то што је текст исти за све читаоце. Кључно питање когнитивне наратологије јесте који когнитивни процеси омогућавају разумевање наратива, дозвољавајући читаоцима да изграде менталне моделе светова евоциране специфичним сигналимa текста. Креирање света, које представља обележје већине наратива, доводи до преусмеравања објекта истраживања са приче на „текстуални свет” са мноштвом детаља, а не само следа догађаја, тј. представљање наратива као уметности стварања света. Идеја текстуалног света претпоставља да читалац гради у имагинацији окружење од језички независних објеката, користећи као водич текстуалне одреднице<sup>3</sup>, али уградња ових слика у живљу представу врши се путем интернализованих когнитивних модела, инференцијалних механизма, реалног животног искуства и културних знања, укључујући и знања изведена из других текстова (Рајан 2001: 91). Кључна импликација концепта „текстуалног света” теоретичарке Мари Лори Рајан односи се на измену функције језика, како би се омогућило „урањање” у свет текста. Уместо усмерености на ступњеве посредовања између језика и представљеног света, прибегава се „илузији” урањања у представљени свет техникама менталне репрезентације

---

<sup>2</sup> У полемици са канонским тумачењем реализма, Драган Бошковић у својој студији *Нишчи сивејен реализма* указује управо на једну модерну позицију реалистичких текстова, учећи нас да реализам „није знак стварности, он је знак реалистички обликовног дискурса; реализам није облик друштвене стварности, он је облик поезике” (Бошковић 2018: 92).

<sup>3</sup> Мари Лори Рајан у својој теорији урањања читаоцу даје извесну моћ над наративним текстовима јер без вољне сарадње читаоца ниједан наратив не може оживети. Ментално мапирање је тако основни услов за стварање смисла наратива.

наратива. Метафора (менталног) путовања у виртуелну стварност текстуалног света везана је за онтолошки модел који признаје плурализам могућих светова. На темељима теорије могућих светова Умберто Ека, Томаса Павела и Лубомира Долежел, Рајанова гради сопствено становиште о могућим световима инсистирајући на процесу рецентрирања стварног света, односно на довођењу стварног и фиктивног света у исту равн, при чему се говори само о актуализацији једног од могућих светова. Актуални свет је свет из кога се говори и у који смо уроњени, било стварни или фикционални, док су неактуални могући светови они на које гледамо споља (Рајан 2001: 100). Рецентрирање, као конститутивни потез за фикционални модус читања, омогућује да фикционалне светове доживимо као актуалне (Рајан 2001: 103). Теорија Мари Лори Рајан тиме избегава искључивост Долежелове теорије могућих светова, која фиктивни свет у потпуности одваја од могућих референци из стварног света, док теорија урањања претпоставља да се онтолошке пукотине текстуалног света могу употпунити већ поменутиим животним реалијама и когнитивним оквирима.

У разрешавању проблема онтолошког статуса текстуалног света, уставнољује се и једна наративна стратегија коју помиње и Умберто Еко у *Шест и шећерних кроз нарајивну шуму*, где се питање онога што називамо стварним светом (па и стварносном прозом) утврђује извесним наративним споразумом (Еко 2003: 88). Могући светови књижевности, како сматра Умберто Еко, преузимају стварни свет као позадину која им омогућава постојање јер „све оно што текст не именује или не описује [...] мора да се схвата тако као да одговара законима и условима стварног света” (Еко 2003: 97). Кретање кроз књижевни лавиринт није дакле интерпретација текста, већ пристајање на један имагинативни протокол при којем се користимо текстом за оријентацију унутар наратива који самим тим чинимо „стварним”. Наведени читалачки принцип Мари Лори Рајан у својој студији *Наратив као виртуелна реалност* назива играњем улога, тј. *make-believe* теорија, која је значајна и за њен концепт реалистичног – односно за наше разумевање реалистичног у вези са анализираним текстовима:

„Текст је реалистичан када ствара веродостојну, наизглед аутономну и језички независну реалност, када стил приказивања укључује ауру присуства, када читалац постаје имагинативни део текстуалног света и осећа да је више присутан у том свету него што му је тај свет приказан текстом [...] Ова врста реализма је индиферентна према врсти представљених објеката – као надреалистичко сликарство, које може дати чврстину сновима и постојање немогућим објектима – и у потпуности зависи од начина представљања. Његов стил мора да понуди вербални еквивалент тродимензионалности, оштрину линија и пуноћу детаља унутар визуелног медија. Мора да уприличи оно што Волтон назива 'богатство' игре *make-believe* (мимезиса)” (Рајан 2001: 158).

Ослањајући се на наведене теорије, свету текста приступамо као аутентичном, аутономном, актуалном свету, у којем се стварни топонимни подаци – у Настасијевићевим приповеткама о Горњем Милановцу, у Стевановићевом о Крагујевцу и околним селима – растачу у митопоетском обликовању простора. Питање онтолошког статуса текста романа *Нишчи* (као и збирке приповедака *Хроника моје вароши*) отвара се већ са мотом романа, односно напоменом приповедача: „Лица и догађаји у овој домаћој притчи су измишљени. Али, нису измишљени: Свет и његов Творац, многопомињани град Крагујевац, и његови скудоумни житељи” (Стевановић 2011: 5). Наведена напомена свакако изолује географски објект приповедања, али истовремено сугерише и једну симболичку реалност, виртуелни свет, суштствено различит од стварног, пре свега по томе што је фикција онтолошки незавршена, али су, упркос томе, границе пропустљиве, до те мере да се свет романа отвара као стварнији од саме стварности, премда јој није истоветан.

## ПРИПОВЕДАЧ И ЕПИСТЕМОЛОШКЕ ЗАБЛУДЕ

Анализа прозног дискурса показује једну важну заједничку карактеристику оба текста а то је мера заступљености приповедачевог гласа. Наиме, приповедач јасно ставља до знања да је присутан јер „проговара сопственим гласом, користи заменицу првог лица једнине, тумачи, износи општа и морална запажања” (Четман 1978: 166).<sup>4</sup>

Обе приповести претпостављају истоврсни идентитет наративне инстанце, која је и сама изданак представљеног света (маркирана заменицама *ми* и *наш*): у Настасијевићевој збирци видљива и у насловима приповедака „Откуда дођосмо”, „Како се сазда наша богомоља”, а у Стевановићевом роману у мотоима сваког поглавља, попут: „Зашто нам је дивљина на почетку, издајство у средини, неслога на крају, Господе над војскама?” или „Куда ћемо отићи ми, душевни, кад нам челичне машине дом и поље населе?”. Као кључни моменат истакнут је ступањ учешћа приповедача, односно његовог знања и његове дистанце од самога наратива. Нараторова дистанца утиче на став који заузимамо према информацијама које су предочене у тексту и колико поверења имамо у његово морално и емотивно предочавање догађа-

---

<sup>4</sup> Типолошка разграничења која одређују однос наратора према тексту предлажу нараторози Мике Бал и Вејн Бут. Мике Бал у *Наратологији* прави разлику између екстерног приповедача, који се јавља „када приповедна инстанца нигде у тексту експлицитно не указује на себе као лик”, и приповедача везаног за лик који наступа „када је 'ја' идентично лику из приче коју сам приповедач приповеда” (Бал 2000: 23). Сличну дистинкцију прави и Вејн Бут, разликујући недраматизованог и драматизованог приповедача, где је за драматизованог карактеристично да „умеће своје ја” у наратив, истичући стално присутну разлику између „казивања” и „приказивања” (Бут 1976: 169–170).



ја. Из тог разлога, морамо имати у виду запажање Јасмине Ахметагић да је позиција првог лица увек хегемонистичка позиција „чак и када је у питању тзв. непоуздани приповедач”, са чиме ће се оба приповедача поигравати, јер је посредни наративна стратегија хотимичног замагљивања свезнања (Ахметагић 2014: 10). Међутим, поред тог свезнања које нам приповедач свесно ускраћује, суочавамо се и са другом врстом епистемолошке оскудице, која проистиче из природе самог наратива. Локалну хронику Цветојевца и Крагујевца у роману Видосава Стевановића приповеда Константин Горча. Његов однос према наративном свету и његовим пукотинама илуструје реченица: „ако се ишчита нечитљиво, можда ће нам корак бити сигурнији” (Стевановић 2011: 245), што ипак оставља изван модернички и хуманистички оптимизам и веру у то да се и оно истински нечитљиво, сновидно, замагљено, нејасно и потиснуто у тексту и у језику може уцеловити, да читалац може осветлити мрачне кутове „наративне шуме”. То је она утопија реалистичког дискурса коју деконструише Драган Бошковић разумевањем наратива као жеље за причом која све упорније покреће приповедање, носећи причу све даље „у немогућност завршетка, у ништа жеље осим приче без краја” (Бошковић 2018: 95). Свест о неисписивости и нечитљивости јасније је изражена у *Хроници моје вароши*, коју наратор започиње као *пројектор о неказаном* које непрестано узмиче, а све упорније је ту (Настасијевић 2003: 65). Жеља за приповедањем показује се као неутажива, па самим тим и пукотине које се у приповести свесно или несвесно остављају, било онтолошког или епистемолошког карактера – јесу нужност, која даје читаоцу управо могућност нових ишчитавања.

Опредељујући и себе као „мучког сина” – односно припадника несрећне уклете вароши, приповедач *Хронике* својим преиспитивањем и преиначавањем усменог предања доводи до дезинтеграције колективна знања и сећања на која се позива (Перишић 2015: 174). У форми сличној усменом приповедању, у Настасијевићевој прози или хроничарском, документарном бележењу у Стевановићевој, приповедач се особеним средствима у тексту обзнањује и на тај начин најпре „драматизује” своје присуство као поузданог сведока. Симулација реалистичких ефеката постиже се непосредним сведочанствима, колективним знањима и неупитним „истинама”, коментарима и облицима који представљају доживљени говор, изражавајући перспективу, недоумице, мисли и ставове колектива, али кроз глас наратора.

Наратор у *Нишчима* нам се најпре представља као познавалац родослова и порекла лозе Младеновића из Цветојевца:

„Који ово руком записује, на хартији као на мрамору, унили Константин Горча, пријатељ светлости, извидитељ непријатеља, испуњен само судном мишљу, по налогу унутарних прегалаца и правилима самосаздања, зна:

Човек од кога све почиње, Младен Лазарев, добеглица од града Перника испод планине Витоше [...]” (Стевановић 2011: 19, подвлачење А. М.)

да би потом поставио дистанцу према тој истини и унео сумњу у своје и самим тим читаочево знање које је претходно успостављено:

„*Смајрамо* да није нимало сигурно да је родно место Младена Лазарева, дошљака, било под планином Витошом. Није проверена ни притча о успаљеној војникуши. Неки мисле, а међу њима има и паметних, да је Младен у ствари био Србин из источнијех крајева, Шоп, Влах, Црнотравац, или тако нешто, и да није имао ни капи бугарске крви у себи” (2011: 49, подвлачење В. С.)

Слична колебљивост знања, која ће одредити и жанровско одређење текста, показује се и у приповедању *Хронике моје вароши*. Иако је најпре крстио своје казивање као хронику, приповедач нас убрзо разуверава – „не није ово хроника [...] простите, драги земљаци, више сам ја ово него ви” (Настасијевић 2003: 65). Пренебрегнувши писану заоставштину о вароши, сећање предака се представља као једини поуздани извор приче која „живи још у памети оних што родише наше родитеље” (Настасијевић 2003: 67), али се ироничном димензијом слој предања деконструираше, доводећи у питање истинитост исприповеданог: „пошто постоји само оно чега има у људском сећању, мора се свему овоме веровати без опозива” (Настасијевић 2003: 50).

Контактне формуле којима се приповедач обраћа читаоцима притом имају велики потенцијал за пребацивање у виртуелни наратив. Апелативним коментарима читалац бива увучен у референтни свет самих представа тако да „гледа” у њега, осећајући се његовим делом, а да притом сам приповедач не поништава сасвим своје присуство у свести читаоца, тј. да истовремено постоји на наративној сцени као (не)поуздани сведок. Имагинарна дистанца се укида и спаја свест читаоца и наратора у исту тачку гледишта. Виртуелно тело чија перспектива одређује оно што се доживљава припада истовремено наратору и читаоцу, али се самим тим и читалац одређује као део тог и таквог „мучког”, „скудоумног” света.

## СЕОБЕ, ПРЕДАЊА, ЗАВИЧАЈ

Користећи се обрасцима колективних предања као „уверљивих” извора једне необичне слике света, у два различита поетичка хоризонта, аутори у збирци приповедака *Хроника моје вароши* и роману *Нишчи* креирају представе о процесу дегенерације наследника и растакања у биолошком, социолошком, идентитетском смислу, односно о развијању демонских црта које постају и онтолошки принцип једног специфичног простора, једнако као и становника. Период сеоба и настањивања на садашња пребивалишта смешта се у време Првог српског устанка, односно „време буна и устанака” код Стевановића и „кад се оно диже кука и мотика” код Настасијевића. Осим што се тај историјски тренутак одређује посредно, доживљај времена позајмљује се

из усмене епике, тачније из песме „Почетак буне против дахија” у Настасијевићевој прози, која догађај свакако одређује космичким знамењима, по узору на космолошко-есхатолошке митологеме, што додатно лишава приповести насловом навешћене хронологије. Историјска позорница у роману *Нишчи*, пак, маркира временске и технолошке помаке, али је она само обележје цикличног кретања и континуиране присутности исте коби у једној културној и егзистенцијалној затворености. Обе вароши се на тај начин искључују из линеарног тока историје, а проток времена се односи само на опстанак кобног наслеђа, унутар простора који делује као искључен од остатка света, односно постаје свет за себе. Отуда и имагинарни и стварни географски појмови у овом случају надилазе просторне координате, не припадају логици стварности, већ су дубоко запретени у митологизовани егзистенцијални вртлог.

Конституисање фиктивне вароши у *Хроници* на простору Дивљег Поља одређује се као недовршен процес, као рођено „да расте, а не порасло” (Настасијевић 2003: 65), док ће се у Стевановићевом роману пак остварити ретроградно кретање од дивова ка патуљцима „телом и духом” (Стевановић 2011: 33), као митска ознака дегенеративног процеса и моралног суноврата крагујевачког становништва, који од митско-бајковитих слика прапочетака доспева до слике града Крагујевца као „предворја пакла” омеђеног страдањима.

Онтолошко стање идентитета становника шумадијских вароши своју недостатност посредује кроз категорију самог простора и његове митолошко-демонолошке особености, које замагљују историјску основу, премда се та основа несумњиво назире у пукотинама митског. Наиме, прича о насељавању шумадијског села Цветојевца, односно о једном од пет родова који су га населили – Младеновићима, осим на колективно памћење, у великој мери је ослоњена и на историјске податке. За разлику од романа *Нишчи*, у којем су топоними јасно именовани, у *Хроници моје вароши* постоје само алузије, које додатно митологизују простор, али Милица Карић потврђује да у Настасијевићевој причи „Откуд дођосмо”, о сеоби из Бесног Потока у Дивље Поље, постоје историјске чињенице које недвосмислено указују да је Настасијевићева варош управо Горњи Милановац, пишчево родно место, „јер је историјат његовог постанка у складу са настанком ове фиктивне вароши” (Карић 2014: 705). Осим тога, и његов оснивач, који се „скраси ту из горе однекуд дивљине, и затргова свињама” (Настасијевић 2003: 67), није нико други до Милан Обреновић, „рођен у Брусници, месту које је имало део који се звао Бесни Поток”, а „одлазећи из Бруснице, настањују се у месту Дивље Поље” (Карић 2014: 705).

Управо је употреба властитих имена, према Рајановој, посебно ефикасан начин да се створи осећај за место, без прибегавања дугим описима. „Функција имена није да одреди особине одређеном предмету, већ да призове своје постојање у пажњи читаоца, да наметне оно што је тема дискур-

са – укратко, да дочара присуство у уму” (Рајан 2001: 128). Склоност ка причама које се одвијају на познатим локацијама указује на то да је увек лакше да се изгради ментална репрезентација из материјала личног искуства него састављајући слике посредно пратећи упутства из чисто текстуалних описа: „Личне успомене омогућавају читаоцима да изграде прецизну мапу текстуалног света и да визуализују промене у окружењу док се ликови крећу од локације до локације, слично као што играчи тзв. компјутерских игара у перспективи првог лица виде слику света игрице која се развија као резултат њихових потеза” (Рајан 2001: 128). Ова се стратегија уклапа са поетиком усмених предања, која се као приповедна стратегија користи у оба прозна текста, где је прецизно географско мапирање неопходно, а читаоци најчешће имају материјални доказ онога о чему се приповеда, а најчешће се и говори о блиским просторима или регијама. Такав је пример уписивање предања о уграђеној жртви у цветојевачку пругу.<sup>5</sup> Иако је наратор представља као случајну несрећу (попут смрти Арапина у Андрићевом роману *На Дрини ћуприји*), колективна свест прерађује догађај према митско-ритуалној матрици: „и рашчу се по логоришту и селу да је то детенце уграђено у пругу, као млада Гојковица у Скадру на Бојани и да његова невина крв још увек течура из шљунка код *јовановачкој ѓресцинала*” (Стевановић 2011: 70, курзив В. С.)

Било да су посредни географски прецизно одређени локуси или они општег типа, њиховим уписивањем у фолклорни фонд знања и подизањем до митског статуса читаоцу се отварају заједнички когнитивни оквири и представе оцртане културом којој припадају. Процес просторног урањања и стварање тродимензионалног простора управо су олакшани оваквим фондом општих знања о законитостима митског простора. Митолошко-демонолошки набој који се учитава у топониме и микротопониме романа, као и *Хронике*, посредством транспозиције фолклорних матрица, али и усменокњижевних приповедних стратегија, додатно осамостаљује фикционални свет од претпостављеног „стварносног” залеђа.

Генеалогичка „лозе вампира” код Настасијевића и лозе „дивље праоца” код Стевановића показује како се специфичност бића зачетника не преноси само на потомке већ, пре свега, на квалитет простора, тако да Дивље Поље, Цветојевац, Крагујевац итд., добијају ознаке демонског, нечистог, хтонског, које своју коб исијава и обузима попут демона и самог приповедача или, како наводи Тања Крагујевић, приповедач је у сваком тренутку „везан за тај спутани, у себе затворени простор, који занавек обележи свакога ко му се приближи и дотакне га” (Крагујевић 1976: 22).

Сеоба из Бесног Потока у Дивље Поље у *Хроници моје вароши* обележена је као гранични моменат када зла коб погоди земљаке, за шта је кривац

---

<sup>5</sup> У *Хроници моје вароши*, у приповеци „Како се сазда наша богомоља” у темеље цркве узидана је сенка туђина.

„само то наше зло и наопако” (Настасијевић 2003: 68) „То *наше* као утврђено својство, као [једино] познато и сигурно основни је идентитетски темељ житеља [...] *вароши*” (Перишић 2015: 174). Зло које прати варошане добија још једну димензију доласком туђина приликом изградње богомоље, те узимањем његове сенке у грађевину црвеним концем као жртвени обред који обезбеђује грађевини живот. Мајстор који је прибегао том злом чину, мимо сваког обичаја, од све зараде ће подарити богомољи звона „живима за мир” (Настасијевић 2003: 66). Међутим, и поред тога, Настасијевићев вилајет од својих темеља постаје уклету локусу, а мистериозна коб усмераваће његово постојање и живот мештана. У *Нишчима* та коб – мржња, куђење и тужакање, које никад неће пресахнути – потиче од мајчине клетве изречене приликом деобе Младеновића на Светог Ђорђа, и које ће усмеравати односе међу Младеновим потомцима у Цветојевцу: „Дабогда гвоздене опанке носили, у туђој земљи, за туђе греје! Мајка вас у мртве очи пољубила, и ви њу! У недрима вам се змије легле, а змичићи у коси! Све вам било црно, а очи беле! Што вас срело, то вас јело, што остало, Богу не пристало!” (Стевановић 2011: 42). Као некакав демонски хронотоп, и град Крагујевац ће надаље привлачити „свакојаке гурбетаре и доњоземце”. (У Речнику на крају књиге, уз *џурбейшара* стоји одредница: „пробисвет, бедник, неваљалац”.) Град ће у Стевановићевом роману бити окарактерисан као „стоглаво чудовиште” које „убија последњу храброст, част, понос, мушкост, узноситост, доброту, мудрост и плодност” (Стевановић 2011: 33), губајући се између библијске Содоме и Гоморе и савременог дехуманизованог Мегалополиса.

Фактички простор се замагљује пред фиктивним хронотопима који подстичу реципрочно уписивање трагова бића у простор који се насељава и уписивање квалитета простора у биће мештана. Такав простор зла коб прожима на трансгенерацијски начин, тако да уклету простор преноси коб у нови нараштај, чак и када напредује и развија се у материјалном или технолошком смислу, као што је случај у Стевановићевом роману, који прати прогрес Крагујевца, али и учареност његових становника.

## НЕЛАГОДА У ПРИЧИ И У ПОСТОЈБИНИ

Доминантно се у оба текста прати развијање вампирских знамења зачетника лозе, чиме се у први план поставља култ претка, тачније „нечисте душе претка”, од којег даље настаје „наопаки пород”, већ унапред предодређен за девијантна понашања или злу судбину.

Прво поглавље Стевановићевог романа под називом „Непотпуни родослов племена Младеновог (у крњем виђењу духа нечистог)”, које обзнањује причу о насељавању Цветојевца, користећи се библијским обрасцем Књиге

Постања: „На почетку беше Реч”, предочава нам шта стоји на почетку хронике овог села:

„На почетку беше Младен Куроња, смрдљиви јарац са главом обајаног хајдука и непоменика, који у себи сажимашње жир, храст и опет жир, зид, циглу и мистрију, беден снаге, који сам беше лиснато и гранато дрво над земљом.

И тецијаше многоплодно семе Његово, источник светлости и безумља, из којег настају Народи и Градови, бића лакога даха и светле крви, сени без будућности” (Стевановић 2011: 11).

Прво поглавље романа *Нишчи* открива нам да је родоначелник „непоменик”, према Чајкановићу – рђави демон, зло, које не треба звати по имену јер може доћи. Ако је „човек од кога све почиње”, Младен Лазаров, „непоменик”, „вештац”, „крвопилац” и „слуга Репатог”, поставља се питање какво је оно што је од њега постало, а одговор се нуди већ у наредном поглављу: „Отац илити Дрво је дрво а плод је ништа”. Ако је потомство ништа, какво заправо јесте оно што није? Како мислити то ништа и како о њему писати? („Чеса није може ли се дати?” – питао се Теодосија Мркојевић у *Лажном цару Шћејану Малом.*) Трансцендирајући логику наше стварности, у роману се и питање идентитета цветојевачких житеља доводи до рубних позиција, а у складу са традиционалном логиком и фолклорним мишљењем, те тежњом да се свет издиференцира на „своје” и „туђе”, „препознатљиво” и „страно”, оно што је непостојеће, што не припада оквирима појавне стварности изазива осећај угрожености и страха. Плод демонског, које нема своје онтолошко упориште, може дакле бити само ништа. Не само да Младену Лазаревом није забележен датум рођења у „Књигама Рождених”, већ му ни након смрти „ђаво не да мира”, те му се и гроб отвара, потврђујући утварну природу, која се не рађа и не умире, те није омеђена преломним тачкама људског постојања на овом свету, већ прелази границу живота и неживота, постојања и непостојања: „[...] Сваке се ноћи виђа некаква грдна сенка на раскрсницама, у обличју људскоме, и чује се цвилеж од туге и јада. А на кући му неко стално лупа у врата, кано вукодлак, и завија у оцаклији. Кажу да му се и гроб отвара чим груну кише и ветрови, домунђавале су се усукане цветојевачке жене [...]” (Стевановић 2011: 30).

Родовски односи у основи су две анализиране приповести, што суштински представља основу њихове митске структуре, најпре кроз однос отац–син али се и грана кроз низ других опозиција, разрађујући се кроз фолклорни принцип зле коби. На тај начин се приповедни свет конституише на унутрашњем конфликту – на „нелагодности”, у фројдовском смислу<sup>6</sup>, појави која опседа модернитет изнутра, износећи на видело све што је одбачено или потиснуто. „Темељна димензија модернитета” представља управо колебање

<sup>6</sup> Das Unheimliche, промаљање познатог кроз непознато, језовито, страшно.



подвојених и разграничених традиционалних опозиција „есенција/појавност, ум/тело, субјект/објект, дух/материја” (Цветић 2011: 87). Потиснути материјал проваљује у стварност постајући њен интегрални део, уобличавајући се у демонска бића и постајући присутан у тој мери да субјект „више није сигуран ко је он сам”, тачније подлеже правилима не-идентификације пре него идентификације. У модерно доба „димензије мистичног, ирационалног, демонског” (Радин 1996: 129) са натприродних бића преносе се на човека, те, као аспект људског, демонско у модерној књижевности постаје метафоричка или симболичка конструкција или, послужимо ли се закључком Едмунда Лича, „Пакао, то смо ми”.

Сама прича производи истовремени осећај блискости и страности, јер у тренутку када се овлада предачким искуствима кроз приповедање долази до цепања Ја и антитетичког Ја, подвајања слике субјекта у огледалу. Парадоксално, међутим, потреба за приповедањем изазвана је жељом да се превлада тај произведени дисоцијативни јаз, да се оствари утемељење кроз причу, тј. кроз сусрет са самим собом и са оним што би требало да остане скривено у идентитету – а то је оно злокобно, трауматично које се понављањем, предањима и причањем изнова обнавља и оживљава. Нелагодност постаје и осећање субјекта према простору, али, како објашњава Маријела Цветић, лакановског субјекта за којег стварност није онтолошки конзистентна (Цветић 2011: 19), и наступа као веза међу приповедним субјектом и завичајним светом, који је испуњен застрашујућим садржајима и у којем субјект не разликује са сигурношћу блиско–далеко, своје–туђе, живо–мртво. О томе сведочи и доживљај живог Младена као утваре:

„И не ухватише га ниједном, јер се између заседа кретао као месечар, као да има хиљаду очију, и само га повремено, у глуво доба или цик зоре, чуше како им се кикоће иза леђа, урла и псује их презриво, радостан што је у опасности, весео што има коме да пркоси, сулуд, помамљен и невидљив као утвара” (Стевановић 2011: 27).

Док је стварност Настасијевићевих дела фрагментарна и непотпуна, састављена од искиданих збивања која се употпуњују фантазијом и низом уобразиљних слика (Крагујевић 1976: 18), дотле стварност Стевановићеве прозе производи „илузију [...] света блиског свакодневном искуству живота”. У таквим поетичким струјањима могућно је поставити Фројдов појам као метафору којом се унутар познате стварности почиње указивати страну, застрашујуће, као осветљавање рубова и расцепа иза којих се назире потиснуто.

Не само да су се приче о злокобној лози усталиле међу мештанима вароши, већ су и сами они почели саживљавати са својом коби. Предача искуства „посисана с млеком”, како се тврди у причи „Истина о Опакоме”, навешће на „улево скретање животом” (Настасијевић 2003: 74). Такав се поступак назива интерпелацијом, као врста друштвеног позива који започиње



именовањем и прихватањем наметнутог идентитета (Карић 2014: 707) која ће се одразити и на физичка обележја потомака – модар печат над левом обрвом.

У складу са тим, биолошка (физиолошка) наказност потомака постаће уобличење коби коју носе у свом идентитету: ванбрачно дете које напаствована млада Никодија из Груже роди Младену је „дете са огромном главом, смежураним телом, црно, глуво, мутаво, слепо” (Стевановић 2011: 28), дакле, са обрисима хтонског чији се трагови обзнањују и у овом свету, и који треба да буду материјализација родитељске греховности.

Осим Младена, и остали јунаци су на ивици живота и смрти, вампири који то нису, у својој коби маргинализовани, а опет нераздвојни од колектива у свом страдању, а често онемогућени да подају пород или је он једнако обележен кобним знамењима на рођењу. У приповеткама „Наход” и „Нероди” не само да се износи породична трагика, већ читава варош „зебе од њиховог неживота” (Настасијевић 2003: 147), као какве заразне болести. Неживот, односно јаловост, симптом је присуства нечисте силе, греха или каквих злих радњи, те изазива страх међу мештанима. „Нероди сињи” (који су се застајали и сасушили, како наратор наводи) и када рађају, рађају наказна бића, као и у Стевановићевом роману: немо, убого, старије но што јесте, тек да се назове живим. Иако се дућани и подруми пуне у приповеци о „Неродима”, празнина обележава овај дом и двориште, што ће сатрти оца, а убрзо потом и посао ће се изјаловити док не остане само звук грицкања у дућану, асоцирајући на нагризање и гашење живота. Слично и у „Находу” – слика пустиг простора ознака је неживота и јаловости: „Пас закавликао би, сукнула мачка. Врапцу се ту не смело на кров, врани прелетети” (Настасијевић 2003: 154). Али не само да греховност предака одређује будућност потомака, већ и демонски пород изједа своје родитеље: „Казивања о Земљиној кћери” описују Туту као неман која из утробе изједа своју мајку, а тамо где се демонско потомство настани остаје само празнина – како материјална, тако и духовна, што се симболички приказује у причи „Наход” просипањем златника из ћупа ради сахрањивања детета. Материјални просперитет у наведеним причама обрнуто је пропорционалан виталистичком принципу. Туђа, у греху рођена деца, различитог соја и узраста, остављана су у пукотини зида Ђор-Вујине пусте куће, као просторној метафори тескобе и неудобности у овом животу, показујући се као простор укрштаја и суживота пропасти и опстанка, али и туђинства (неприпадања) на овоме свету, као једине извесне судбине сваког новорођеног детета.

Поглавље романа *Нишчи* под називом „О скотолошцу Никодију илици Девет будућик живота (*по ирчању шрезноја Гробара Миљенка*)” разрађује такође мотив находа. Стевановић, међутим, пародира препознатљиви сиче народне песме „Наход Симеун”, јер поочим пријављује властима Никодија због зоофилије, након чега га бацају у тамницу. И док народна песма тамницу представља као место покајања због инцеста, где ће се Симеун посветити, на-

хода Никодија походи демонска жена коју зову „Морија, Анђама, и Проклетија” (Стевановић 2011: 62). Прича о Никодију и Морији наставља се након девет месеци – у народним причањима о чулавом и двоглавом детету, пола женског, пола мушког пола. И док су једни тврдили да је бачено у Лепеницу, други да су га однели Цигани, трећи су казивали да га је сачувао Господарев измећар, те да је то „био почетак издајника и ненавидника, који ће на мртви народ ставити печат пропасти” (Стевановић 2011: 63). Једини пород који опстаје је, дакле, пород проблематичног идентитета, који остаје као опомена, као мрачни терет заједнице да подсећа на оно што смо. И то што колектив носи у себи – пројектује на другог, на оне који долазе изван затворене средине, на туђине, јер препознавање нечега што је другачије од њих самих, што је добро, неискварено и чисто, изазива осећање нелагоде. „Опаки” је представљен као туђин који долази одакле болештине дувају, са ковчежићем злата и мачком на рамену, што се у фолклорном коду препознаје као знакови вампиризма. Настанивши се на место Коле казанције, коме ће болест за три дана похарати пород, око Опаког се гомилају демонска знамења, до тренутка када мештани спаљују његов дом, а њега каменују до смрти. Износећи „колективне истине”, наратор их истовремено доводи у питање, слутећи да је Опаки невин, као и да је лози Вампира демонско обележје наметнуто јер, како тврди, „милије беше народу да вампир облежа жену, и такво им се име, горе но икоје зло, у баштину натураи” (Настасијевић 2003: 80). Једнако за своје несреће Цветојевчани криве мртвог претка:

„Селани рекоше, на збору у црквеној порти, да се проклети Бугараш сигурно повуклодлачио, јер навлише да умиру деца по селу, и освањиваху са чивитним угризима на вратовима, слошке доконаше да му преко гроба преведу врањог ждрепца двогоца и, ако ждребе буде стукнуо и зањиштао што је поуздан знак да је ту нечиста сила, да ископају злотвора, избоду га глоговим коцем и спале, по предачкој навади” (Стевановић 2011: 56).

Пројектујући сопствено зло на другог, коме се приписује вампиризам, суштински се као вампирска, демонска показује сама заједница, која у таквој коби живи изван живота и изван смрти.

Дакле, поред ништавила на које упућује просто одсуство порода, у оба наратива постоји још један облик негативитета који искривљује простор бића и, уместо акумулације, доводи до прањњења. Или, како Тања Крагујевић тврди, „Настасијевићев је вилајет уравнотежен између одсуства потпуне виталности и одсуства потпуног пропадања” (Крагујевић 1976: 44).

Кобни терет који усмерава судбину јунака осмишљава и ток саме приче, претварајући је у магично сведочанство управо оног тајанственог, непознатог, немуштог у самом језику, којим се жели исказати и просторни и лични идентитет, између колективних предања и сопственог доживљаја средине приповедача, али и једно и друго непрестано измиче.

Управо користећи се народним веровањима, завичајна свест обликује и утиче на разумевање стварности и потребу да се свет у својој хетерогености подреди овладаним предачким искуствима, односно наративу који осмишљава животе, па самим тим и интерпелира и све будуће нараштаје у исти зачарани круг. Суштински, зла коб се показује као наративни принцип на којем се осмишљава дати простор и лоза која је на њему зачета. Као принцип грађења стварности једног „уклетог” локуса, демонолошко је посматрано из граничне перспективе приповедача који је истовремено и изван и унутар предоченог света. На тај начин демонолошко свој онтолошки статус изграђује не само кроз магијско-религијске представе, како је то случај у премодерној свести, већ као могућност другачијег ишчитавања прича о пореклу и постанку шумадијских вароши и њихових мештана, у једном самосвојном, субверзивном кључу, који актуализује трауматичне моменте приповести. Фолклорна грађа у основи Настасијевићеве и Стевановићеве приче о злој коби трансформише тако своју митску подлогу, која претпоставља поистовећивање приповедача и приче и износи на видело оно што треба да остане скривено у идентитету.

## ИЗВОРИ

Настасијевић (2003): М. Настасијевић, *Хроника моје вароши*, Горњи Милановац: Библиотека „Браћа Настасијевић”.  
Стевановић (2011): V. Stevanović, *Nišći*, Beograd: Dereta.

## ЛИТЕРАТУРА

Ахметагић (2014): Ј. Ахметагић, *Приповедач и његова прича*, Лепосавић: Институт за српску културу.  
Бал (2000): М. Bal, *Naratologija*, Beograd: Narodna knjiga.  
Бошковић (2018): Д. Бошковић, *Нулићи стилизован реализма*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.  
Бут (1976): V. But, *Retorika proze*, Beograd: Nolit.  
Деретић (1987): Ј. Deretić, *Kratka istorija srpske književnosti*, Beograd: BIGZ.  
Еко (2003): У. Еко, *Šest šetnji po narativnoj šumi*, Beograd: Narodna knjiga.  
Карић (2014): М. Карић, Шумадија – историја и мит: *Хроника моје вароши, Зборник радова са научној скупи Шумадија – историја и мит*, ур. Миодраг Стојановић, Живојин Андрејић, Рача: Центар за митолошке студије Србије, 697–714.  
Крагујевић (1976): Т. Крагујевић, *Митско у Настасијевићевом делу*, Beograd: „Вук Караџић”.  
Перишић (2015): Н. Перишић, *Поемика његова Момчила Настасијевића*, докторска дисертација, Beograd: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.  
Радин (1996): А. Радин, *Митови вампира у митској и књижевности*, Beograd: Просвета.

Рајан (2001): M.-L. Ryan, *Narrative as Virtual Reality, Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Цветић (2011): М. Цветић, *Das Unheimliche: psihoanalitičke i kulturalne teorije prostora*, Београд: Orion Art, Универзитет, Архитектонски факултет.

Четман (1978): S. Chatman, *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*, Cornell: Cornell UP.

Шаровић (2009): М. Шаровић, Типови хронотопа у прози о вампирима, *Моћ књижевности: in memoriam Ана Радин*, ур. Мирјана Детелић, Ана Радин, Београд: Балканолошки институт САНУ, 117–137.

Aleksandra D. Matić

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department of Serbian Literature

## HOMELAND IN MOMČILO NASTASIJEVIĆ'S *HRONIKA MOJE VAROŠI* AND VIDOSAV STEVANOVIĆ'S *NIŠČI*

*Summary:* The paper deals with the imagination of the homeland, based on the modernistic recontextualization of the mythical-folklore pattern, in Momcilo Nastasijević's short stories collection *Hronika moje varoši* and in Vidosav Stevanović's novel *Nišči*.

The aim of the paper is to point out the mythopoetic meanings of toponyms and microtoponyms, which form a fictional map of "impure" localities of the homeland, ontologically autonomous in relation to the real world and imbued with special semantic layers.

Considering that the space is inextricably permeated with faces and events in the analyzed literary works, the paper also deals with the relationship between spatial characteristics and mental, moral, biological weaknesses of the locals, due to which an aura of "evil fate" is created over the homeland.

*Keywords:* myth, tradition, space, homeland, impure, fate, chronotope, toponymy.



Бранко А. Илић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за филолошке науке

УДК 821.163.41-31.09 Пекић Б  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.053I  
Оригинални научни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 4. јун 2021.

## ХОМОДИЈЕГЕТИЧКИ РОМАН БОРИСЛАВА ПЕКИЋА: ПОЧЕТАК СРПСКЕ ПОСТМОДЕРНЕ

*Ајсџракиј:* У раду се полази од жанровског дефинисања *хомодијегетичког романа* – приповедне врсте засноване на специфичном положају наратора у тексту. Указује се на значајну улогу Борислава Пекића као аутора који, заједно са Данилом Кишом, учествује у преображају модернистичке српске књижевности током шездесетих и седамдесетих година прошлог века. Посебно се анализира карактеристични наративни субмодел коришћен у свим Пекићевим раним текстовима – хомодијегетички приповедач који у равни приказаног света *записује* сопствено казивање. На примеру *Ходочашћа Арсенија Њећована*, првог у низу од четири ауторова хомодијегетичка романа, испитују се импликације примењене наративне *сјрајшеије йронађеној рукописа*. Интерпретација остварених ефеката приповедног поступка, као и сложеност значења овог текста, указују на ауторово супротстављање модернистичкој уметничкој парадигми доминантној у српској књижевности поменутог периода. Анализа примењених наративнотехничких решења у роману открива да инверзија подразумеваног односа између *йекста* и *сјварности* представља кључни елемент Пекићевог постмодерног стваралачког приступа.

*Кључне речи:* хомодијегетички роман, Борислав Пекић, хомодијегетичко приповедање, постмодерна српска књижевност, *Ходочашће Арсенија Њећована*, наративна страстија, роман у првом лицу, српски роман.

### 1. ПОЧЕТНА ТЕОРИЈСКА ОДРЕЂЕЊА

Следећи мисао Хенрика Маркијевича да је успостављање једне типологије романа засноване на „приповедачевом односу према предоченој стварности” и изводљиво и сврсисходно<sup>1</sup>, наше истраживачко полазиште у овом раду подразумева да је *хомодијегетички роман* жанровски релевантан и теоријски јасно диференциран приповедни облик. Сам појам одређен је доминантном позицијом „оног облика наратије који уводи приповедача међу

<sup>1</sup> Маркијевич и сам приступа формулисању такве типологије и образлаже њене домете (Флакер 2011: 284).

личности приче” (Русе 1995: 6) – оствареном у жанру романа. Користимо Женетов термин (а не, рецимо, „роман у првом лицу”) зато што прецизно одваја *хомодијегетичку* нарацију од других поступака и ограничава је *искључиво* на оне типове приповедања означене присуством приповедача у свету књижевног дела (Женет 1983: 245). Приповедачева активна улога у фабули представља и разликовно обележје у односу на друге моделе у којима се наратор такође оглашава *у своје име* (по правилу и у првом граматичком лицу), али не као учесник у приказаним догађајима већ као инстанца надређена приповедном свету. Наше истраживање фокусирано је, дакле, на функцију и ефекте тог специфичног наративног поступка у коме, како каже Џејмс Фелан, аутор романа комуницира са својим читаоцем посредством комуникације између конкретног јунака-приповедача и његовог (подразумеваног) слушаоца (Фелан 2005: 1).

Из визуре писца посматрано, сам избор хомодијегетичког наратора као средишње приповедне позиције романа представља, у извесном смислу, ограничавање могућности казивања, редукцију потенцијала приповедања. Отуд и појава, очигледна, рецимо, у доба реализма, да се нарација из перспективе лика неупоредиво чешће користи у приповеци него у роману, пошто приповетка и подразумева „део” извесне целовите слике. Наиме, она не пледира да прикаже „тоталитет” света. „Вишегласје, чак и у slabим траговима, ознака је уласка у романескно поље” (Пантић 1999: 93). Наше испитивање покренуто је намером да се истражи, на примеру текстова Борислава Пекића, одступање од ове „подразумеване” правилности. Претпостављамо да је ауторов избор инициран покушајем да се остваре другачији уметнички циљеви – како у поређењу са различитим варијантама реалистичког приказа тзв. објективне стварности, тако и са актуелним модернистичким моделима стваралачке аутономије у односу на приказани свет. Уосталом, приповедна стратегија којој Пекић остаје веран крајем шездесетих и почетком седамдесетих година прошлог века сасвим је у складу и са епохалном променом културне доминанте која се, у много ширим размерама, одиграва управо у проучаваном периоду.

Избор Женетове наратолошке поставке за теоријски основ нашег истраживања лежи и у томе што чувени француски теоретичар, колико год био посвећен успостављању прецизне и детаљне номенклатуре приповедних облика, феномену приповедања прилази уз свесни напор да се „истражи однос између наративне форме и значења приповедног текста” (Марчетић 2003: 19). Тако ће и наша аналитичка пажња бити усмерена према моделу хомодијегетичког романа Борислава Пекића како бисмо, тумачећи текст, указали на повезаност изабране наративне стратегије са *новом стваралачком њарадијом* коју, упркос различитим проблемима дефинисања самог појма (Солар 2012: 323–340), не можемо означити другачије него *њосијмодерном*.



## 2. ВЕСНИЦИ СРПСКЕ ПОСТМОДЕРНЕ

Током шездесетих и седамдесетих година прошлог века опајају се процеси опадања послератног модернизма (Јерков 1991: 59–63) који најмлађи аутори почињу да доживљавају као стерилан, претенциозан и превише апстрактан. Сасвим у складу са глобалном културном доминантом периода, нова генерација аутора ће „бивши модерни покрет сада посматрати као збирку мртвих класика” (Џејмсон 1985: 185). У то време се у текстовима новог таласа српске књижевности по први пут, осим поетичких, уочавају и отвореније изражени идеолошки разлози за удаљавање од парадигме послератног модернизма дословно истрошеног уобичајеним поступцима разарања конвенција предмодерног доба и непрестаним „обитавањем” наративног средишта приче у свести (и подсвести) књижевних јунака (Илић 2019: 110–112). Чињеница да су се поједини наши аутори приклањали ескапизму који је подразумевао укрштање „поетског и имагинативног, фантастичног и визионарског, натуралистичког и симболичког, психоаналитичког и интроспективног, чак и дијаболичког” (Палавестра 2012: 343) у исто време је указивала и на политички притисак коме су писци континуирано били изложени, али и на скривени потенцијал новог стваралачког замаха. Наредна генерација аутора је стваралаштво претходне сматрала, не без разлога, обликом компромиса са владајућом идеолошком матрицом и, стога, издајом „праве” уметности. Шездесете и, нарочито, седемдесете године XX века представљају нову фазу преображаја српске књижевности која подразумева проблематизовање целокупног система вредности успостављеног након Другог светског рата, како на државном тако и на културном плану. Поетички облици и актуелна литерарна пракса биће тако темељно измењени да су модернистички модели приповедања из педесетих и шездесетих година млађим писцима сада деловали једнако превазиђено као што је соцреалистичка књижевност изгледала њиховим старијим колегама деценију или две раније.

У време када се кроз „стварносну прозу” одиграва својеврсна „обнова и преображај критичког реализма”, а ново дефинисање односа књижевности према „стварности” поставља као кључно питање савремене српске прозе (Палавестра 2012: 345), Борислав Пекић се оглашава својим првим романом / циклусом приповедака *Време чуда* (1965). Ова необична збирка блиско повезаних текстова, чија је радња десетинама векова удаљена од „савременог друштвеног тренутка”, дискретно, готово неприметно, врши тако далекосежну инверзију подразумеваног односа између *шекста* и *свећа* да ће, у том тренутку непрепознат, двадесетак година касније тај измењени *однос* обележити даљи развитак наше књижевности неупоредиво снажније него све оне, данас заборављене, поетичке, философске и идеолошке расправе из поменутих година. Наиме, овај аутор у потпуности преокреће аподиктичку поставку да „стварност”, на један или на други начин, неминовно одређује текст, односно

да текст нужно мора успостављати *извесну* релацију према неприкосновеној „стварности”. Ово устаљено полазиште не нарушава ни чињеница да поменути однос у књижевном делу може бити различито уобличен: као реалистички или фантастично-преображени, као поетско-симболички или сатирично-алегоријски. Чак и „најкомплекснија модерна проза, фокнеровског или џојсовског типа, увек је ’фер’ када је реч о односу текста и (историјског) могућег света” (Батлер 2012: 85). У Пекићевом роману, међутим, догађа се нешто неочекивано – један текст (макар то не био било који текст!) *није* подређен стварности, већ се управо стварност, приказани свет, *мора* саобразити Тексту (библијског пророчанства). Колико год поменута инверзија подразумевала и комичне конотације, она не остаје на нивоу хумористичке досетке, већ пресудно одређује положај јунака у односу на новозаветно откривење којим се роман бави.

Својом првом приповедном прозом тридесетпетогодишњи Борислав Пекић се представља као потпуно другачија „књижевна појава” у поређењу са шареноликим модернистичким окружењем шездесетих, а однос према „пронађеном” тексту, који постаје тематско и композицијско средиште његових наредних романа, чини га, у то време, блиским једино Данилу Кишу. У том смислу можемо говорити и о снажном заједничком утицају стваралаштва ове двојице писаца, током шездесетих и седамдесетих година, на генерације млађих аутора све до наших дана. Посматрано из истраживачке перспективе почетка XXI века, њихова дела сада нам изгледају као очигледна прекретница у савременој српској прози, упркос томе што су обојица релативно кратко (не дуже од три деценије) деловала на нашој књижевној сцени и, при томе, највећи део тог времена провели у емиграцији као „добровољни” изгнаници.

Пекићев положај у односу на модернистичко окружење је посебно занимљив. За разлику од Кишовог младалачког, изразито самоувереног уласка у српску књижевност почетком шездесетих, појава овог другог, нешто мало старијег писца, могла би се упоредити са доласком ненаметљивог госта, неког ко из позиције (идеолошког) аутсајдера не изгледа да може битније утицати на магистралне токове српске литературе. Значај овог аутора, међутим, од тада, из деценије у деценију непрестано расте, а то посебно важи за теоријску мисао почетка новог века која управо у Пекићу препознаје кључну фигуру српске књижевности последњег раздобља (Пјановић, Јерков 2009; Владушић 2013).

### 3. ПЕКИЋЕВ ПОСТМОДЕРНИ ХОМОДИЈЕГЕТИЧКИ ПРИПОВЕДАЧ

Оно што Пекића доводи у средиште нашег интересовања јесте учестала употреба хомодијегетичког приповедања у првим романима. Занимљиво је

да аутор бира једну његову специфичну варијанту коју бисмо могли назвати *хомодијегетичким зайисом*, не тако често коришћену у традицији српског романа. Реч је о наративном облику који подразумева казивање хомодијегетичког приповедача у писаној форми, започетом *Дневником о Чарнојевићу*, а затим настављеном, ако традицију посматрамо искључиво у равни високо вредне књижевности, романима *Прољећа Ивана Галеба* и *Дервиш и смрт*. Избор хомодијегетичког приповедача као оног који, у равни приказаног света, дословно бележи своје казивање, означиће почетни стваралачки круг прозе Борислава Пекића, у чему се, такође, може уочити сличност са Данилом Кишом (романи *Мансарга*, 1960. и *Башија, њејео*, 1965).

Након друге по реду објављене књиге, *Хогочашће Арсенија Њећована* (1970), а затим и неформалне прозне трилогије писане крајем шездесетих и почетком седамдесетих, а коначно штампане тек у другој половини осме деценије – *Усијење и сунувраи Икара Губелкијана* (1975), *Одбрана и њоследњи дани* (1977) и *Како ујокојити вампира* (1977) – Пекић завршава *хомодијегетички* и започиње наредни, другачији циклус свог изузетно плодног и разноврсног стваралаштва. Пре свега кроз колосално седмокњиже *Злајино руно* (1978–1986), а затим и низом дистопијских текстова из осамдесетих, који, узети заједно, представљају најзначајније странице српске прозе краја XX века. Због другачијих наративних стратегија ови романи не улазе у круг нашег истраживања.

Своје разумевање нове приповедачке парадигме Пекић најсажетије изражава у интервјуу часопису *Књижевна критика*, датом у време објављивања његовог другог романа. „Када пишем, имам утисак да само изнова режирам неки стари текст” (Пекић 1970: 103–108), каже аутор у реченици коју уредници часописа, нимало случајно, претварају и у наслов интервјуа. Ауторско поигравање са текстом, свакако најпрепознатљивији постмодерни уметнички поступак (Батлер 2011: 32), наговештено у *Времену чуда*, добиће израженије облике управо избором хомодијегетичког приповедача као неизоставног наративног решења у неколико наредних Пекићевих романа. Реконструкција текста као полазиште „приповедачке дедукције” и извориште јединствене нарације (Јерков 1991: 165–174) постаје кључна поетичка карактеристика оба водећа писца са почетака српске постмодерне. Међутим, колико год „споља” изгледале слично, Пекићева приповедна стратегија значајно се разликује од Кишове, и ту разлику је неопходно истаћи. Она се првенствено уочава у природи *дистанце* коју дело у целини успоставља према поменутом средишњем тексту романа. Она није, као код Киша, доминантно метапоетичке врсте, већ је наглашено метаисторијски интонирана и дата је у преовлађујуће иронијском кључу. Отуда и појава да хомодијегетички „аутори” Пекићевих „пронађених рукописа” нису писци, песници или књижевни znalци, већ управо супротно: литерарно неукли људи, у најбољем случају лаици – они који се, попут рибара којима је пало у део да испуне пророчанство о спасењу (у

*Времену чуда*), и сами невољно и тек приучени, прихватају тегобног посла записивања.

Кишов приповедач је прави писац, књижевник *par excellence*, свестан чина писања и у непрестаном напору да досегне извесну литерарну висину, како у самом процесу стварања тако и у погледу смисла онога о чему пише. Очигледно је да се по свом положају у односу на причу коју приповеда, пре свега захваљујући израженој метанаративној свести, упадљиво разликује од наратора које користе Кишови модернистички претходници и савременици, код којих аспект интроспективног и индивидуално психолошког апсолутно доминира. Ипак, иако различит, Кишов приповедач је задржао све оне кључне особине које су карактерисале и јунака из доба модернизма (а чије изворно романтичарско порекло није тешко препознати). Наиме, то је по правилу *интелектуалац* осетљиве природе, најчешће *уметник*, обично *писац*.

Пекићев хомодијегетички наратор, са друге стране, *није* књижевник. Њега су тек (изузетно необичне) животне околности, а не унутрашњи уметнички порив, натерале да се, приучен и невешт, подухвати писања. Из овако постављеног наративног исходишта произлази да приповедач само делимично може контролисати сопствено приповедање, а сâм његов запис у том погледу необично подсећа на привидну неспособност казивања сказ-наратора „стварносне прозе” (Јеремић 2007: 162–163) – текст као да говори више него што је „невољни” записивач заиста „планирао” да саопшти. Осим тога, овај приповедач је неизоставно и *тројескна* фигура: најчешће није уметник, али ако јесте, онда мора бити и клоун; ако је интелектуалац, по правилу болује од шизофреније. Оваквим избором приповедача и главне личности своје приче Пекић, за разлику од Киша, врши својеврсно тривијализовање етаблираног јунака модерне књижевности, што такође треба сврстати у препознатљиве постмодерне ауторске поступке (Солар 2010: 327).

Насупрот гротескно уобличеном лику приповедача, животна перспектива из које они упућују своје *записе* обележена је изразитом озбиљношћу и поседује извесну *есхајолошку* димензију. Наиме, њихови необични текстови настају увек у периоду последњих животних прегнућа јунака, дословно са тачке преласка у други свет, односно записи се до краја казивања претварају у опорuku. Арсеније Његован, Икар Губелкијан, Андрија Гавриловић и Конрад Рутковски, наратори Пекићевих хомодијегетичких романа, обраћају се из позиције која указује на лагано али неумитно приближавање смрти. У сваком од поменутих текстова читалац, на крају, сазнаје да су аутори већ преминули, а претходно остварена комуникација са њиховим записима омогућена је, заправо, посредовањем једне готово не приметне али важне приповедне инстанце која, неминовно, баца нову светлост на претходно исприповедано.

#### 4. ИСКОШЕНА ПЕРСПЕКТИВА ПРИРЕЂИВАЧА

Поред необичне личности *казивача-скрићџора*, по правилу доведеног до самог краја животног пута, *сџрајџеџја џронађеноџ рукоџиса* (Јерков 1991: 84), којој је Пекић у својих првих неколико романескних текстова дао парадигматично уверљив и занимљив уметнички облик, обавезно укључује још једну важну наративну позицију, неку врсту неизбежне приповедачеве сенке. Наиме, као (са)учесник у приповедању појављује се и *онаџ* који је текст „открио”. Најчешће представљен у лажном паратексту романа (Женет 1991: 261), незаобилазни *џприређивач рукоџиса* се у кључу постмодернистичког поигравања са идентитетом (Батлер 2012: 67–70) и потписује као Борислав Пекић. Својим коментарима и објашњењима „пронађеног” текста приређивач учествује у најфинијем иронијском померању статуса и значења приповеданог. Док читамо речи Пекићевих приређивача немогуће је не помислити на чувени „Хасанов запис” и значењски преокрет који он доноси на крају романа *Дервиш и смрџ*. Међутим, треба се вратити читав век у прошлост и подсетити се једног још старијег претече, *сачинџиџеља* из Игњатовићевог *Милана Наранџића*, који на сличан начин, додуше без конкретне завршнице и поенте, наговештава накнадну реинтерпретацију романескног света и ликова који се појављују пред читаоцем (Илић 2020: 39–42). Посматрано у књижевноисторијском контексту српске прозе, Пекић као да коначно испуњава давно наговештени потенцијал хомодијегетичке нарације да се поигравање са значењем и смислом целине текста остварује кроз интеракцију између *заџиса* и *оквира*, кроз сложени однос између две кључне наративне инстанце: (хомодијегетичког) приповедача и подразумеваног писца (приређивача текста).

Дословно сваки од четири Пекићева романа поменутог типа укључује краћи или дужи оквирни текст *џприређивача* којим се сџм, „независни” запис наратора доводи у непосредну везу са актуелним „друштвеним приликама”, али се притом иронијски сенчи, прелама и усложњава његово значење. Поступак који само пар година раније (1966) Селимовић користи као ефектну завршницу романа *Дервиш и смрџ*, са увођењем перспективе Другог кроз Хасанову белешку на крају текста (Илић 2015: 738–739), Пекић ће учинити неизоставним делом сопственог композиционог плана. Аутономни и „аутентични” запис необичног приповедача постаје тако „само” сегмент једне сложеније *нарџџивне џџре*. Она ће подразумевати најразноврсније алузије и референце, како према другим текстовима тако и према актуелној или историјској стварности, којих сам приповедач, „док пише”, не мора бити свестан. *Приређивач џџексџа*, са друге стране, појављује се као неко ко би морао да унесе „неопходни ред” у збркан и идеолошки проблематичан исказ приповедача, управо онакав какав је, према Скерлићевим речима, изостављен у Игњатовићевом *Милану Наранџићу* – да буде недостајући *корекџив* етичком застрањивању главних ликова (Илић 2020: 46–49).

Наравно, улога приређивача у Пекићевом случају далеко је од било каквог покушаја да се смисаоно стабилизује свет уобличен приповедачевим записом. Пошто је и његов дискурс наглашено иронијски обележен, приређивач својим коментарима отвара нови, сложенији значењски круг романа и усмерава оштрицу сатире према савременом контексту. Такво смисаоно сенчење, међутим, никако не умањује самосталност и довршеност основне приче, која, упркос иронијском отклону приређивачевог прилога, остаје у исто време и засебна семантичка целина. Уношење нове, искошене перспективе разумевања испричаних догађаја, коју приређивач остварује својим коментарима на оквиру, омогућава наглашену отвореност ка вишеструким интерпретацијама текста, што ће бити карактеристично за постмодерни принцип одрицања од сваке могућности да се тумачење сведе на било које довршено значење или коначно успостави јединствени смисао целине (Батлер 2012: 36–40).

## 5. „ПРОНАЂЕНИ” РУКОПИС

Редослед објављивања три Пекићева романа написана после *Времена чуда*, крајем шездесетих година, био је одређен ванлитерарним разлозима, односно невољношћу издавача да у „политички осетљивом тренутку” штампају идеолошки проблематичне текстове. Стицај таквих околности учинио је да *Ходочашће Арсенија Њећована* буде објављено пре осталих (1970. године), иако је овај текст завршен 1969, као последњи од три писана у то време. Захваљујући оваквом расплету управо је *Ходочашће* означило Пекићев улазак у романескни хомодијегетички жанр, пошто је нарација *Времена чуда* била организована по другачијем моделу.

Важно је истаћи да од прве странице романа, различито од претходника који су користили исти наративни *субмодел* (Црњански, Десница, Селимовић, Киш), аутор гради *хомодијегетички запис* свог главног јунака као својеврсни *двослојни писан текст*. Наиме, приповедач започиње писање сопственог *тестамента*, покренут разлозима који превазилазе уобичајену бригу да се остави изјава о последњој вољи, али убрзо са непосредног бележења опоруче „несвесно” прелази на детаљно објашњење поменутих разлога, што ће и дословно означити прави почетак приповедања. Писање *завештања* се тако претвара у писање *исповести* (а исповест као облик казивања постаће правило у Пекићевом хомодијегетичком роману), док иницијални, тестаментарни део записа, неупоредиво мањи обимом, бива и графички јасно одвојен од остатка текста (обележен курзивом).



*Будући да сам сред година међу којима је крај веку људскоме већ и ѿ природи ѿсан, а уза ѿо ме ни здравље ѿнајбоље не служи, ја, Арсеније Кирила Његован, ренѿијер овдашњи, одлучио сам да, ѿри ѿнуј свесѿи и савесѿи, а у ѿриѿежању свих законом ѿредвиђених душевних моћи, сачиним овај ѿсѿтаменѿ...*<sup>2</sup>

*Хогочашће Арсенија Његована* (Пекић 2010: 9)

Мада ће се своме планираном завештању враћати неколико пута током приповедања, кроз различите *годѿије* тестаменту (укупно их је једанаест у роману), и у најразличитијим текстуалним облицима – *ѿоѿис* остављених књига, *изражавање воље* о судбини куће у којој је живео, *белешка* о оснивању „Фонда Арсенија Његована”, о сопственој сахрани и изгледу надгробног споменика, као и кроз различите *изјаве* (о поклону мајстору Томажу Шомођију, о одређивању накнаде повређеном студенту, о поклону Меланији Фуко, о признавању Исидора Његована за пуноправног наследника) – средишњи сегмент записа, који чини исповест главног јунака, настаје не као његов главни део, већ у форми узгредног бележења *ѿорег* тестамента, у тренуцима када „сѿа рука приповедачаева” наставља да се супротставља његовој вољи и првобитној замисли.

[...] Кад ми се ето и перо отима да потање објасни ову хитњу са завештањем, хитњу којој су и године, ма колико да их је, и здравље, ма како нарушено, тек споредан повод, просто рећи изговор, најбоље да почнем тиме што ћу, без дволичности својствене такозваном самопосматрачком размишљању, признати [...]

*Хогочашће Арсенија Његована* (Пекић 2010: 9–10)

Иако је казивање главног јунака, макар и формално, замишљено као *зѿѿис*, оно ипак, у техничком смислу, у великој мери подсећа на *ѿоѿ мисли* од раније познат из модернистичких приповедних текстова педесетих и шездесетих година. Ту сличност не може да умањи ни рефренско указивање на „дволичност самопосматрачког размишљања”, јасна алузија на најчешће примењиван поступак у књижевности послератног модернизма, коју наратор понавља неколико пута у тексту. Начин приповедања налази се, заправо, на граници између једног и другог облика, а по својој унутрашњој организацији можда је најближи моделу казивања оствареном у *Мемоарима Пере Боѿаља* (1968). У овом делу Слободана Селенића, упркос насловом наговештене писане форме исказа, ипак није искоришћен поступак записивања, што представља кључну разлику у односу на Пекићеву наративну стратегију. Сличност са Селенићевим првим романом биће нарочито појачана у завршном делу

---

<sup>2</sup> Курзив у оригиналном тексту.



*Ходочашћа*, када се приповедање на моменте претвара у (епистоларно) обраћање главног јунака синовцу Исидору.

Међутим, управо је разлика у егзистенцијалном статусу исказа, инстирање на самом *чину записивања* коме главни јунак дословно приступа, од суштинског значаја за разумевање специфичности Пекићевог приповедног поступка. Док за Селенића облик казивања приповедача има другоразредни значај у односу на саму причу и служи формалном конституисању нарације као слободног, асоцијативног, али *усмереног* тока свести, Пекићу је управо несвакидашња и очуђена *позиција записивања* текста романа једнако важна колико и необична личност наратора. Читав приповедачев *запис* настаје у периоду између 3. и 6. јуна 1968, у неколико одвојених сеанси, што значи да је главни јунак оно што ће заузети више од 300 страница штампаног текста успео да прибележи за свега четири дана. Уосталом, и сама композиција романа, подељеног на четири одвојена сегмента, упућује на такво разумевање процеса настанка записа у равни света књижевног дела. Овде треба истаћи да Пекић и не рачуна на реалистичност (или техничку изводљивост) поступка записивања<sup>3</sup>, већ искључиво на унутрашњу *корелацију* између насловне личности и форме казивања. Приповедач и не треба да буде приказан као „реални” аутор текста, он је, у правом смислу речи, *ошелошворење* сопственог записа.

Наглашена „ишчашеност” начина, облика и времена писања исповести главног јунака за Пекића је приповедачки функционална. У време када се већ може говорити о типизованом јунаку модерне српске послератне прозе, овај аутор свог приповедача чини саставним делом сложене наративне игре, а тиме и у дословном значењу – *посљемодерним*. Треба нагласити и то да приповедач Арсеније Његован из првог Пекићевог објављеног хомодијегетичког романа није никакав изузетак, већ део успостављеног наративног обрасца. Тако ће и клизач на леду, Икар Губелкијан, своја сећања говорити у перо часној сестри Валерији – лежећи непокретан у кориту од гипса (*Усијење и суновраи Икара Губелкијана*), а исповест Андрије Гавриловића, „заклетог спасиоца дављеника”, представљаће „само један прилог” („изјава и кратка биографија”) уз *молбу*, написану у немачком затвору, да му југословенске власти дозволе сахрану у домовини (*Одбрана и посљедњи дани*). Очигледно је да сам процес *записивања* представља наставак, или, прецизније речено, почетак иронијског ографивања текста, које ће у финалу довршити „непристрасна рука” приређивача записа. Функција онеобичавања самог поступка писања је двострука: са једне стране, на овај начин остварује се могућност да „наивна” прича (а подсећамо да је модернизам XX века све наративе прет-

---

<sup>3</sup> „Постмодернистички роман не покушава да створи постојану илузију реализма: он отворено показује своју склоност ка илузорним триковима манипулације стереотипима и наративом” (Батлер 2012: 89).

ходне епохе у већој или мањој мери учинио наивним) постане саставни део постмодерног текста и, са друге, значење приче, како смо већ истакли, бива преображено необичним околностима њеног настанка и тиме усложњено на неочекиван начин.

## 6. СУЖЕНА ПЕРСПЕКТИВА НАРАТОРА КАО ИСХОДИШТЕ СТВАРНОСТИ

За остварење сложено замишљене приповедачке конструкције Пекићу је потпуно неважна реалистичност или објективност конкретне наративне поставке. Успешност учитавања различитих, алегоријски постављених, идеолошких и метаисторијских аспеката у семантички слој романа у овом случају пре свега зависи од вештине уобличавања *сужене визуре* хомодијегетичког приповедача. Она у првом Пекићевом хомодијегетичком тексту није само иманентно постављена у оквирима наративне конфигурације целине, већ и симболички приказана описом Његованове *осмајтрачнице* са прозора, кроз коју наратор може да види увек само један исти ограничени простор са друге стране Саве (на коме се, у дугом трајању Арсенијевог заточења, помаљају обриси „анти-града”, дијаболичног отелотворења свега онога што у дословном смислу опонира Његовановом разумевању неимарства и урбанизма).

Одмах треба истаћи да *сужена ѿрсијекѿива* приповедача у овом случају нема за циљ да истакне осетљиву субјективност или узнемирена психолошка стања главног јунака – што је, још од доба авангарде, представљало један од основних мотива модернистичког приповедања – већ да додатно нагласи његово врло специфично виђење света. Њоме текст не упућује на некакав „необични случај Арсенија Његована”, већ на епистемолошки релативизам претпоставке да *слика светиа* коју појединац перципира из своје субјективне позиције нужно мора бити партикуларна и ограничена, односно она је већ унапред уобличена – *ѿред-ѿосѿављена* његовом сопственом перспективом. Исто онако како се „стварност” у *Времену чуда* саображавала тексту јеванђеља, тако се и у *Ходочашћу* уклапа у слику света коју подразумева и, у сусрету са чињеницама стварности, увек изнова *креира* главни јунак и приповедач романа Арсеније Његован. Уместо да сусрет са објективном стварношћу мења доживљај света наратора, како би се очекивало, дешава се обрнуто – „стварност” непрестано бива преображавана његовим раније формираним виђењем света. Како је читалац принуђен, у складу са хомодијегетичком поставком нарације, да непрестано прати искључиво једну повлашћену перспективу – ону самог приповедача – остварује се, осим хумористичког, и субверзивни ефекат постепене деструкције приказане стварности.

Творачка, готово магијска моћ која, у случају Пекићевог јунака, припада субјективној перспективи посматрања, изузетно успело је приказана у

сцени сусрета са студентском побуном из шездесет осме. Стицајем необичних околности Арсеније Његован непосредно сведочи једном недвосмислено историјском догађају – *настиујању* групе студената код подвожњака на Новом Београду, претвореном, савршеним иронијским преокретом у његовој свести, у коначни почетак социјалистичке револуције од које је читавог живота страховао. У тим тренуцима, једини начин да се супротстави „исконском злу” главни јунак проналази у померању фокуса двогледа у својим рукама.

Како сам котурић окретао, тако су као из густе зимске магле преда мном израњали ОНИ, на челу са барјактаром који је махао црвеном заставом [...] Снага кажипрста и палца, између којих сам држао точкић за подешавање сочива, била је ма и за трен јача од све те војске која је чекала испод насипа [...] Нема сумње, био сам их недовољно удаљио, тек неколико корачаја одбацио у маглу из које су сад испонова на мене насртали. Обрнух точкић снажно и они још једном несташе.

*Хогочашће Арсенија Његована* (Пекић 2010: 282–283)

Колико год приповедачева немоћ да разуме стварност око себе била извор многобројних хумористичких ефеката у тексту и деловала карикатурално, она открива нужну ограниченост појединачне перспективе сваког, па и „најобјективнијег”, партикуларног погледа на свет. Указује, заправо, на непостојање једне објективне или истините слике света и води (постмодерно интонираном) сукобљавању текста са читаочевим разумевањем стварности (Батлер 2012: 85).

Однос који главни јунак успоставља са другим карактерима романа једнако сведочи о парадоксалним последицама различитог виђења стварности, а једном од њих, из читалачке перспективе, предност се даје једино захваљујући инерцији препознавања историјског контекста у коме се прича одиграва. Да таква привилегована позиција никако није објективно задата читаоцу сугерише управо Арсенијево понашање према сопственом окружењу. Онако како њему блиске особе (Катарина, адвокат Голован, госпођица Фуко), свесне „друштвених околности” у којима сви заједно невољно учествују<sup>4</sup>, покушавају да га заштите од „стварности” која се у међувремену променила, ускраћујући му било каква сазнања о спољашњем свету, тако и главни јунак од самог почетка приче, правећи се невешт и глумећи незнање, све време жели заправо да сачува њих, понављајући, на један карикан начин, онај исти заштитнички однос који други успостављају према њему.

---

<sup>4</sup> Њима треба придружити и лик приређивача. Наиме, на завршним страницама романа, образлажући препреке извршењу последње воље главног јунака, приређивач рукописа изражава и сопствени однос према тим „околностима”: „[...] да неким срећним случајем није дошло до револуције чијим се последицама ни писац *Post scriptum*-а баш не може похвалити, ипак се Арсенијево завештање не би могло испунити [...]” (Пекић 2010: 358–359).

Парадоксални положај *Ходочашћа Арсенија Његована* као „првог право, целовитог, уметнички заокруженог грађанског романа у српској књижевности” који, уместо заснивања и успона, приказује суноврат и „сумрак тек конституисане грађанске класе” препознат је и убедљиво протумачен од стране познавалаца наше модерне литературе. Отуд је могуће сложити се са констатацијом да Арсеније Његован, попут модерног Дон Кихота, „живи у сопственој утвари света, а не у свету самом” (Пантић 2007). Међутим, ипак остаје кључно питање – постављено не на нивоу философске спекулације већ, како би рекао Вејн Бут, у равни смисла који формира књижевно дело у целини – шта би заиста био „свет сâм”, односно „свет по себи”. За Пекићевог Арсенија Његована ово питање било би чисто реторско.

Излазак из добровољног тродеценијског заточеништва, као кулминација драме насловног јунака, неће се окончати суочавањем са „истином”, како би се очекивало од модернистички конципираног приповедног текста (у каквом год маниру то суочавање било изведено). Никада се неће одиграти катарзично донкихотовско „прогледавање” јунака на крају приче, већ ће се, парадоксално, сасвим у кључу наступајуће постмодерне стваралачке парадигме, додатно учврстити његова претходно формирана слика света у потпуности саображена карактеристичној визији стварности и смисла живота. Пекићев јунак, за разлику од славног Сервантесовог претходника, остаје Дон Кихот до (свог) краја. Одсуство Арсенијевог „уразумљивања” у расплету драме представља неочекивани преокрет који трагедију једне личности претвара, на тематском нивоу, у суочавање са универзалним димензијама трагике читавог народа, у овом случају датог у обличју његове грађанске класе. Оно сугерише коначну потврду немогућности да се икоја *сiтварносiй* прихвати као апсолутно објективна, односно независна од предефинисане перспективе онога који је посматра и тумачи.

За такво разумевање метаисторијских порука текста постоји још један аргумент који, чак, прекорачује и границе самог романа, али га је немогуће превидети са временске дистанце која нам припада. Наиме, иако је у трагикомичним сценама Арсенијевог ходочашћа и смрти очигледно приказан представник поражене и „изгубљене” предратне грађанске класе, њима је на чудесан начин антиципирана и судбина Његованових (али и Пекићевих) идеолошких противника. Двадесетак година касније, они ће и сами негирати очигледни суноврат сопственог света и, попут Арсенија на новобеоградском насипу, суочени са његовом пропашћу свесно „обртати точкић” свог двогледа и затварати очи, надајући се да апокалиптичне слике историје могу тако да нестану.

## 7. ЗАКЉУЧАК

У роману *Ходочашће Арсенија Њејована* Пекић бира крајње необичан модел за сучељавање два неспојива света и времена, међусобно удаљена три деценије. Он успева да их, намерно им одузимајући континуитет и подразумевану временску перспективу, непосредно укрсти кроз ограничену и сужену визуру једне личности, неког ко се управо пробудио из тридесетогодишњег сна. Непрепознавање разлике између два историјска тренутка коју демонстрира приповедач, испод успелог хумористички обележеног виђења „са-времености“, указује на привидност и илузорност опажања сваке друштвене промене, а заправо сведочи о парадоксалној непромењивости вечитих социјалних механизма и неумитних историјских законитости. Осим тога, својом неспособношћу да учествује у објективној појавности света који га све време окружује, али му до краја остаје непознат, главни јунак антиципира *йосџи-сџиоријско* доба у коме постаје могуће да појединац живи у сопственој стварности, игноришући оне њене „верзије“ са којима се не слаже и истински комуницирајући само са истомишљеницима који прихватају исту слику света.

Показује се да Пекић у *Ходочашћу Арсенија Њејована* наставља *йои-џравање са џексџом*, као и са проблематизовањем односа текст–стварност, започетим у својој првој књизи. У овом случају, међутим, управо карактеристична позиција приповедача обезбеђује да се различите импликације основне фабуларне поставке романа уобличе на пожељан начин. Једноставније речено, свако другачије наративнотехничко решење, осим доследно изведеног хомодијегетичког приповедања, умањило би могућност да се ефекти овако постављене приче заиста и остваре. О томе сведоче и наредни романи које овај аутор пише у истом приповедном кључу.

Инверзија подразумеваног односа између текста и света, поигравање са текстом у оквиру стратегије пронађеног рукописа, конституисање јунака-приповедача као гротескне фигуре, игра са идентитетом приређивача рукописа, манипулација стереотипима и наративом, као и наглашено одрицање од довршеног значења или коначно успостављеног смисла текста, истичу Пекићеву специфичност у односу на модернистичко окружење у коме ствара и потврђују чињеницу да управо проза овог аутора обележава улазак српске књижевности у доба постмодерне.

Четири хомодијегетичка романа, од којих је овде детаљније указано само на један, као уосталом и читав задивљујуће обиман корпус текстова Борислава Пекића, који подразумева виртуозно поигравање са различитим литерарним и паралитерарним жанровима, можемо посматрати и као коначну потврду тврдње да у савременој (постмодерној) књижевности више не постоји јасна разлика између елитне и тривијалне литературе (Солар 2010: 327). Међутим, управо је проза нашег аутора најбољи доказ да та чињеница,

очигледно тачна, никако не доводи у питање једну и даље непремостиву границу – ону која раздваја врхунску од сваке друге књижевности.

## ИЗВОРИ

Пекић (2010): Б. Пекић, *Ходочашће Арсенија Њећована*, Београд: Evro-Giunti.  
Пекић (1970): Б. Пекић, Када пишем, имам утисак да само изнова режирам неки стари текст, *Књижевна кришка*, I, 1, 103–108.

## ЛИТЕРАТУРА

Батлер (2012): К. Батлер, *Постмодернизам: Сасвим крајњак увод*, Београд: Службени гласник.

Владушић (2013): С. Владушић, Зашто Пекић овде и сада, *Лейојис Мајинце српске*, год. 189. књ. 491, св. 4, Нови Сад: Матица српска, 445–446.

Женет (1983): G. Genette, *Narrative Discourse: An Essay in Method*, Ithaca, New York: Cornell University Press.

Женет (1991): G. Genette, Introduction to the Paratext, *New Literary History*, 22 (2), (Spring, 1991), Johns Hopkins University Press, 261–272.

Илић (2015): Б. Илић, Мотив двојника у српском хомодијегетичком роману – *Дервиш и смрт* Меше Селимовића, у: М. Ковачевић (ур.), *Наука и слобода: зборник радова*, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, књ. 9, том 1/2, 729–745.

Илић (2019): Б. Илић, Роман Гроздане Олујић *Преживејши до сунца* у окружењу српског послератног модернизма, *Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке*, XVI/1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 105–117.

Илић (2020): Б. Илић, Тридесет година из живота Милана Наранџића – први српски хомодијегетички роман, *Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке*, XVII/1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 55–51.

Јеремић (2007): Љ. Јеремић, *О српским њисцима*, Београд: Српска књижевна задруга.

Јерков (1991): А. Јерков, *Од модернизма до постмодерне: Приповедач и њоејисика, њрича и смрт*, Приштина: Јединство – Горњи Милановац: Дечје новине.

Марчетић (2003): А. Марчетић, *Фигуре њриповедања*, Београд: Народна књига / Алфа.

Палавестра (2012): П. Палавестра, *Послератна српска књижевност 1945–1970. и њена исјорија*, Београд: Службени гласник.

Пантић (1999): М. Пантић, *Модернистичко њриповедање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пантић (2007): М. Пантић, *Грађански роман Б. Пекића*, преузето 4. 2. 2021. са <http://www.borislavpekić.com/2007/10/graanski-roman-b-pekića-1-deo.html>.

Пијановић, Јерков (2009): П. Пијановић, А. Јерков (ур.), *Поетика Борислава Пекића: Преибливање жанрова*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Службени гласник.

Русе (1995): Ж. Русе, *Нарцис романописац: олед о првом лицу у роману*, Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Солар (2010): М. Солар, *Како говорити о постмодернизму у књижевности?*, *Укус, митови и поезика*, Београд: Службени гласник.

Фелан (2005): J. Phelan, *Living to tell about it: a rhetoric and ethics of character narration*, Ithaca and London: Cornell University Press.

Флакер (2011): А. Флакер, *Период, стил, жанр*, Београд: Службени гласник.

Џејмсон (1985): Ф. Џејмсон, *Постмодернизам или културна логика касног капитализма, Трећи програм*, 64/1, Београд: Радио Београд, 181–227.

Branko A. Pić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

## BORISLAV PEKIĆ'S HOMODIEGETICAL NOVEL: THE BEGINNING OF SERBIAN POSTMODERNISM

*Summary:* The paper starts from the genre definition of “homodiegetic novel” as a narrative type based on the specific position of the narrator in the text. The significant role of Borislav Pečić as an author who, together with Danilo Kiš, participated in the transformation of modernist Serbian literature during 1960s and 1970s is pointed out. In particular, the specific narrative submodel Pečić used in his early novels is analyzed – the homodiegetic narrator who records his own narration. The implications of the applied narrative “strategy of the found manuscript” are examined on the example of the novel *Hodočašće Arsenija Njegovana* [*The Pilgrimage of Arsenije Njegovan*], the first in a series of four Pečić’s homodiegetical texts. The interpretation of the effects of the narrative procedure used in the novel, as well as the complexity of the meaning of the text, indicate the author’s opposition to the modernist artistic paradigm which was dominant in the Serbian literature of the period. The analysis of the applied narrative-technical solutions in the novel reveals that the inversion of the implied relationship between *text* and *reality* is a key element of Pečić’s postmodern creative approach.

*Key words:* homodiegetical novel, Borislav Pečić, homodiegetical narration, post-modern Serbian literature, narrative strategy, first-person novel, Serbian novel.



Александра З. Стојановић  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Студент докторских студија

УДК 821.111(73)-32.09 По Е. А.  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.069S  
Оригинални научни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 14. јун 2021.

## ВЕЛИКИ ДРУГИ И (НЕ)МОГУЋНОСТ ДОСТИЗАЊА РЕАЛНОГ: ЛАКАНОВСКИ ПРИСТУП ПРИЧИ „ЦРНА МАЧКА” ЕДГАРА АЛАНА ПОА

*Айстџракиј:* Циљ рада јесте анализа личности наратора приче „Црна мачка” Е. А. Поа у кључу психоаналитичке теорије Ж. Лакана. У покушају да разјаснимо наизглед иррационалне поступке наратора, сагледаћемо причу кроз појмове Симболичког, Реалног и великог Другог. Фигура црне мачке биће представљена као велики Други који има потпуну контролу над симболичким поретком у коме се наратор налази. Фрустрација због немогућности напуштања овог поретка изазива жељу наратора да уништи оно што он види као препреку на путу до Реалног. Међутим, упркос бројним покушајима да се наратор ослободи стега симболичког поретка и контроле великог Другог, жеља остаје неиспуњена. Како мачку желимо представити као великог Другог, покушаје њеног убиства можемо посматрати као покушај бег. У раду ће, дакле, бити размотрена (не)могућност напуштања Симболичког и достизања Реалног, што се може сагледати као финални чин ослобођења наратора.

*Кључне речи:* „Црна мачка”, Е. А. По, Ж. Лакан, Реално, Симболичко, велики Други, мачка, психоанализа.

### УВОД

„Црна мачка” представља једну од најпознатијих и најпопуларнијих прича Е. А. Поа, стога постоји доста спекулација у вези са њеним значењем. Аутори попут Д. Хофмана истичу психосексуално тумачење приче у којем се појмови жене и црне мачке доводе у везу. Нараторова жена предлаже „да су све црне мачке зачаране вештице” (По 2018: 512), на основу чега Хофман (1972: 231) закључује да су вештице исто што и жене, што даље изједначава жену и мачку. Овај силогизам окосница је за даља тумачења о улози и значају жене за Поову причу.

Како „Црна мачка” представља „проблем у детекцији” у коме је кривац познат од самог почетка, на читаоцима је да изведу закључак о нараторовим

мотивима (Хофман 1972: 231). Један од најподеснијих начина да се то учини јесте путем психоаналитичког тумачења књижевног дела. Овакав приступ може објаснити наизглед ирационално понашање појединаца и открити дубље значење приче. Претходне анализе дате приче фокусирају се на примену теорија С. Фројда у откривању мотивације иза нараторових гнусних дела. М. Будеј ослања се на психоанализу са циљем да демистификује наратора и рационално објасни недоследности у причи. Наратор приче сагледава се као психопата због насилног понашања и потпуног одсуства кривице и кајања (Будеј 2014: 14). Централну улогу у овом тумачењу има Фројдов појам трансфера приликом ког се изводи закључак да је нараторова жена, а не мачка, прави објект његове мржње. Значај овог тумачења јесте у идеји да је наратор заправо, вршећи над мачком насиље које је осећао према жени, пројектовао своја осећања. Ц. Дерн продубљује овакво тумачење истичући значај степеница и секире према Фројдовом тумачењу сна. „Комбинација степеница као симбола полног односа, и секире као симбола фалуса, наговештава да је нараторов злочин, макар делом, сексуалне природе [...]”<sup>1 2</sup> (Дерн 2017: 173), док је другим делом личне.

Поова прича такође је тумачена из перспективе Јунгове психологије, при чему би нараторово понашање било објашњено појмом репресије који укључује „репресију инстинктивних психичких енергија, енергија које, када се интегришу са рационалним моћима личности, могу бити исказане на креативан и позитиван начин, али ако се потисну постају изокренуте, нагомилавају вишак енергије и коначно се исказују као необуздива деструктивна сила”<sup>3</sup> (Ридер 1974: 20). У јунговској анализи мачка је представљена као анима – „женски принцип у човековој души који означава несвесне, инстинктивне силе”<sup>4</sup> (Ридер 1974: 20). Наратор је током свог детињства потиснуо емоције и претворио се у пасивну и покорну личност и у причи долази до тренутка када се све претходно потиснуто испољава у виду јаких емоција и насиља (Ридер 1974: 20).

Поштујући психоаналитички приступ из претходних тумачења, овај рад има за циљ да представи наратора и његово понашање кроз теорије француског психоаналитичара и психијатра Жака Лакана. Наиме, истражује се однос наратора и мачке, као и сам симбол мачке у контексту симболичког и реалног поретка. У оваквом тумачењу мачку сагледавамо као великог Другог

---

<sup>1</sup> Сви цитати литературе на енглеском језику наведени су у преводу аутора рада.

<sup>2</sup> “The combination of the stairs, a symbol of sexual intercourse, and the axe, a symbol of the phallus, suggest that the narrator’s crime was, at least in part, a sexual one.”

<sup>3</sup> “The narrator’s account of his behavior is a case of repression of instinctual psychic energy, energy which, if integrated with the rational powers of personality, can be expressed positively and creatively, but which, if repressed, becomes distorted, builds up surplus energy, and finally bursts forth in uncontrollable destructive power.”

<sup>4</sup> “the feminine principle in man’s soul representing unconscious, instinctual forces”

који управља жељом наратора и кога он мора да „победи” како би се ослободио друштвеног притиска који је наметнут симболичким поретком. Како је немогуће напустити симболички поредак, нараторов покушај да се ослободи наилази на неуспех и мачка, односно велики Други, тријумфује. Допринос лакановске анализе ове приче јесте у расветљавању нараторовог наизглед беспредметног насиља и указивању на разлог његовог незадовољства, прерасходно собом, али и светом око себе.

## ОКОВИ СИМБОЛИЧКОГ И (НЕ)МОГУЋЕ РЕАЛНО

Доживљена стварност, за Лакана, конституисана је трима међусобно повезаним нивоима – Симболичким, Имагинарним и Реалним. Да би боље описао ову тријаду, он се служи примером шаховске игре у којој симболички ниво представљају потези које одређена фигура може начинити, као и распоред фигура по правилима игре. Имагинарни ниво подразумева ликове који се везују за сваку фигуру, док реални ниво представља непредвидиве спољашње околности које могу утицати на ток игре (Жижек 2017: 16).

На почетку свог живота дете нема свест о себи нити увиђа свој идентитет одвојено од мајке. Према Лакану, дете се мора раздвојити од мајке да би постало део културе, односно мора увидети себе као засебну личност и ући у симболички поредак. Беба која још увек није прошла кроз ово раздвајање постоји у домену Реалног.

Реално је место (психичко 'место', а не физичко) где се налази оно изворно јединство. Из тога разлога не постоји ништа одсутно, губитак или недостатак. Реално јесте потпуност и целовитност, где не постоји потреба која не може бити задовољена. И због тога што не постоји ништа одсутно или губитак и недостатак, у Реалном не постоји ни Језик (Клејгс 2019: 90–91).

Дакле, Реално представља зону безбедности, једини „простор” у којем можемо повратити јединство које смо изгубили оног тренутка када смо упловили у културу и постали заувек везани за језик. Из тог разлога, напуштање Реалног представља својеврсни трауматичан доживљај за појединца, јер се тиме одузима стабилност и јединство, чинећи личност фрагментарном. Можемо приметити одређену идеализацију Реалног као појма који представља потпуну слободу, задовољење жеља и циљ ка којем треба тежити.

Тек када беба почиње да се одваја од мајке, настаје идеја Другог. Сама свест о другости ствара анксиозност и потребу за поновним јединством и осећајем безбедности, који само Реално може пружити. Међутим, „то је наравно немогуће, зато што тај недостатак, или одсуство, осећај 'другости' јесте услов да беба постане сопство/субјекат, функционално биће-у-култури” (Клејгс 2019: 92). Беба мора постати део симболичког поретка, упливати у

море језика и добити своју улогу у систему да би успоставила своје постојање. Читав живот одиграва се у домену Символичког, стога Реално постаје само предмет жеље и неостварена могућност.

У Лакановој дефиницији Реалног можемо уочити две наизглед супротне тенденције. „Као прво, Реално је оно што је увек већ тамо а субјект му не може приступити, било да је то физички објект или сексуална траума. [...] С друге стране, међутим, Реално је првобитни хаос којим оперише језик” (Бовуи 2019: 65). Траума не мора нужно бити физички догађај, попут повреде, већ може бити емотивни, а чак и несвесни доживљај појединца. Одвајање од мајке, односно напуштање Реалног, не постоји у сећању појединца као такво. Међутим, овакав догађај оставља траг на личност и касније знатно утиче на њено формирање. Д. Еванс (2019: 166) наводи „немогућност” Реалног да буде интегрисано у симболички поредак и стога и немогућност достизања као „његов суштинско трауматични квалитет”. Реално за Лакана је „уписано у саму срж људске сексуалности” коју „обележава несводиви неуспех” (Жижек 2017: 69).

Л. Алтисер (2018: 45) показује „да смо ви и ја увек-већ субјекти, и да као такви стално практикујемо ритуале идеолошког препознавања, које нам гарантује да смо заиста конкретни, индивидуални, различити и (наравно) незамењиви субјекти”. Не само да субјект поседује име на основу којег је препознат као члан друштва, већ има и тачно одређену позицију у систему, као и правила/норме које треба поштовати како би био прихваћен у оквиру заједнице. Премда Алтисер уводи појам интерпелације<sup>5</sup> да би указао на препознавање субјекта у владајућој идеологији, ова замисао може се применити и на Лаканов симболички поредак. У процесу напуштања Реалног и уласка у Символично не говоримо о пукој хронолошкој смени поредака, већ о позицији у којој се Реално може сагледати само ретроактивно. Трауматични доживљај јесте чињеница да је „индивидуа увек-већ субјект, чак и пре рођења” (Алтисер (2018: 47). Стога о Реалном, као и о великом Другом који њиме руководи, можемо говорити само из позиције у оквиру симболичког поретка који указује на заробљеност субјекта, недостатак и губитак. Управо је овај „темељни губитак” (Жижек 2017: 69) оно што изазива трауму.

Као последицу напуштања Реалног Лакан наводи немогућност човека да током живота повеже концепт сопства са својим бићем. „Дете ће, до краја свог живота, погрешно препознавати своје сопство као 'друго', као лик у огледалу који обезбеђује илузију сопства и моћи над собом” (Клејгс 2019: 94). Раскол до којег долази услед овог (не)препознавања створиће несигурну личност, слабу и анксиозну. Реално представља извор анксиозности јер је

---

<sup>5</sup> Процес интерпелације Алтисер дефинише као процес стварања субјекта, јер је у идеологији свака индивидуа увек-већ субјект, чак и када она није још увек свесна тога (в. Алтисер 2018: 43–48).

оно „суштински објект који више није објект, већ то нешто са којим суочене речи нестају и све категорије пропадају, објект анксиозности *par excellence*“ (Лакан 1991: 164). До фрагментације личности долази управо због јаза који се јавља између човекове личности и онога што мора представљати другима.

Једна од главних карактеристика Реалног јесте његово постојање изван језика. „Реално је оно што је радикално спољашње у односу на след означитеља [...] Оно је непоправљиво и непопустљиво 'изван' језика, оно је нестајање како Симболичког тако и Имагинарног“ (Боуви 2019: 65). Када једном напустимо Реално, повратак неће бити могућ, иако ће увек бити прижељкиван. „Лакан показује делотворност Поретка, оног Закона који још пре рођења вреба свако дете, грабећи га чврсто од часа када први пут удахне ваздух да би му доделио место и улогу, а тиме и наметнуту судбину“ (Алтисер 2019: 38). Поставши део симболичког поретка, човек постаје подређен закону који морају поштовати сви чланови заједнице. Међутим, „нисмо ли стално у искушењу да, и поред свих добрих разлога, нарушимо оно што се зове *Закон*, само зато што га као таквог уважавамо?“ (По 2018: 513). У овом контексту, *Закон* се може сагледати као симболички поредак, док је његово кршење покушај да се ослободимо наметнутих улога или да се он у потпуности напусти. Превазилажење Симболичког представљало би досезање Реалног, што представља жељу сваког субјекта. Симболички поредак „усмерава и контролише моје поступке, он је море у којем пливам, а које ипак остаје потпуно непрозирно – никада га не могу ставити пред себе и овладати њиме. Чини се као да ми, субјекти језика, причамо и делујемо као марионете, и као да наш говор и поступке налаже нека безимена, свеприсутна инстанца“ (Жижек 2017: 16).

Језик није настао постепено, већ одједном. Прелазак у симболички поредак ствара осећај као да је он одувек био присутан, јер ми не можемо говорити о ономе шта је претходило овом поретку без адекватних симбола (в. Еванс 2019). Због свеобухватног карактера симболичког поретка, Лакан говори о њему као о универзуму. „У симболичком поретку тоталитет се назива универзумом. Он од самог почетка поприма универзални карактер. Не конституише се део по део. Истог трена када симбол стигне, настаје универзум симбола“ (Лакан 1991: 29). Стога, када једном уђемо у симболички поредак, ми из њега не можемо изаћи. Наше мисли укорењене су у језику. Чак и када мислимо о напуштању Симболичког, ми се опет налазимо у оквиру самог поретка који желимо да напустимо. И када маштамо о Реалном ми то чинимо

---

<sup>6</sup> “the essential object which isn't an object any longer, but this something faced with which all words cease and all categories fail, the object of anxiety *par excellence*”

<sup>7</sup> “In the symbolic order the totality is called a universe. The symbolic order from the first takes on its universal character. It isn't constituted bit by bit. As soon as the symbol arrives, there is a universe of symbols.”

из оквира Символичког. Човек је део ланца означитеља, његова позиција је јасно детерминисана у систему и напуштање оваквог положаја није могуће.

Означитељ је овде кључни појам. Што се више субјект, уз помоћ означитеља, труди да напусти ланац означитеља, и што више улази у њега и интегрише се са његовим деловима, све више постаје знак у овом ланцу. Уколико би човек себе елиминисао, тада би постао знак више него икад. (Лакан 2017: 228)

Иако се налазимо у симболичком поретку, он ће нама остати непознат, јер ми немамо могућности да њиме овладамо. Односно, постојање у оквиру симболичког поретка јесте кључни део људског идентитета. Лакан (1983: 263) примећује да „човек не може тежити за тим да буде потпун [...] чим игра премештања и згушњавања, у којој је он осуђен на извршавање својих функција, обележава његов субјекатски однос према означитељу”. Субјект је осуђен на извршавање функција унутар симболичког поретка, тежећи да достигне целовитост сопства ступањем у Реално, што би уједно означавало и излазак из језика. Како није могуће напустити оквири језика, оваква жеља остаће неиспуњена.

## (НЕ)ИСПУЊЕНА ЖЕЉА НАРАТОРА

„Човекова жеља налази облик као жеља Другог.” (Лакан)

Прича „Црна мачка” написана је у првом лицу, што нам омогућава да истражимо психу наратора, уједно анализирајући елементе које он отворено дели са читаоцима, као и оне који се крију иза његових речи и дела. Наратор инсистира на томе да је његова прича само „низ сасвим обичних догађаја” (По 2018: 511), алудирајући на идеју да су муке са којима се он сусреће уобичајене и да се могу догодити било коме. Поов наратив конструисан је на врло рационалан начин, што је у контрасту са ирационалним понашањем наратора. Овим контрастом доводи се у питање његово психичко стање и отвара могућност да психоаналитичким теоријама откријемо његове мотиве за убиство. Стога, „не само да је могуће спровести психоанализу писаног текста већ је и неопходно да се аналитичар или, у овом случају, тумач књижевног дела ослони искључиво на писани дискурс<sup>8</sup>” (Будеј 2014: 12) како би расветлило догађаје наратива. Горепоменути контраст може се схватити као јаз који постоји између онога што наратор јесте и онога што он жели бити, односно између Реалног које жели да достигне и Символичког у коме је заробљен. Применом Лаканових појмова Реалног и Символичког, можемо

---

<sup>8</sup> “it is not only possible to perform psychoanalysis on the written text, it is imperative for the analyst, or, in this case, the interpreter of a work of art, to rely chiefly upon the written discourse”

успоставити јаснију везу између наратора који је првобитно представљен као човек благе нарави и насилника који он постаје како прича одмиче.

Код Поових наратора јавља се „подсвесна потреба да скину своје маске, откривајући сопство које се не уклапа у очекивања друштва” (Макопин 2012: 105). Наратор приче „Црна мачка” представљен је као неко ко је „запажен по нарави мекој и човечној” (По 2018: 511). Током читавог детињства био је окружен љубимцима према којима наслућујемо да је имао и готово мајчински однос, јер, како и сам наратор наглашава, „никад срећнији нисам био него када сам их хранио и мазио” (По 2018: 511). Љубав према животињама и брига за њих биле су толико јаке да их наратор описује као једно од његових главних задовољстава у животу (По 2018: 511). Међутим, оваква нарав и опхођење према животињама се, према друштвеним нормама и стереотипним очекивањима мушкости, не сматра уобичајеним понашањем за дечака тих година. У очима других он је мање вредан због своје благе нарави и нежности коју испољава према животињама, због чега је био изложен честом ругању и подсмеху. Као последица, незадовољство сопственом наравом је расло. Женственост из детињства прерасла је у неуспелу мушкост током одраслог доба коју наратор истовремено препознаје и пориче (Блис 2009: 96). Он покушава да сакрије ове карактеристике, при чему се насиље може сматрати видом компензације и покушајем успостављања мужевне улоге у симболичком поретку. Покушајем да потисне своју женствену страну личности долази до исказивања нараторове „хипер-мушкости” која се испољава у његовом повређивању животиња (Блис 2009: 96). У симболичком поретку постоје јасно додељене улоге сваког субјекта које одређују читав низ очекиваних карактеристика и правила понашања. У случају Поовог наратора нису испуњена очекивања за улогу мужа, што се може закључити на основу тога да пар нема децу, нити наратор има посао. „Чињеница да је наратор без деце и без посла указује на његову немогућност да испуни биолошка и културолошка очекивања пола. Да би прикрио женствене аспекте своје личности и да би се супротставио својој неуспелој мушкости, наратор све више постаје насилан<sup>10</sup>” (Блис 2009: 97). До јаза у његовој личности долази услед немогућности да испуни очекивања других и успешно заузме позицију у систему која се од њега очекује. У питању је јаз између онога што субјект јесте и онога што би он требало да буде.

Човекова жеља може бити жеља за другим, жеља да нас други прихвати, или просто жеља да други жели нас. У односу између наратора и жене може се наслутити блага љубомора на њену присност са његовим највољенијим љу-

<sup>9</sup> “unconscious obsession to unmask themselves, revealing a self that does not adhere to societal expectations”

<sup>10</sup> “Both childlessness and joblessness indicate the narrator’s inability to meet biologically and culturally determined gender expectations. In order to mask the feminine aspects of his identity and to counter his failed masculinity, the narrator performs increasingly violent acts.”



бимцем. Како наратор примећује, мачка је „постала најдражи љубимац моје жене” (По 2018: 515). Осећања наратора према овом односу су у најмању руку амбивалентна. Колико љубави осећа према животињи, толико почиње и да се ствара анимозитет и пројектовање фрустрација над неиспуњеном жељом. Бити објект нечије љубави може се сагледати као насилно и трауматично искуство јер „када ме неко воли, онда непосредно осећам јаз између себе као одређеног бића и оног недокучивог Х у мени које ту особу побуђује да ме воли” (Жижек 2017: 49). Наратор се не осећа вредним љубави и што више љубави добија од животиња које повређује, он се осећа безвреднијим и постаје мање толерантан. Фрустрација расте сразмерно љубави коју животиња испољава, стварајући агресивне нагоне.

Ма колико жеља била недостижна, она је неизоставни део човековог идентитета. „Жеља је однос бића према неком недостатку. Недостатак је, исправно речено, недостатак бића. То није недостатак овога или онога, већ недостатак бића путем ког биће постоји<sup>11</sup>” (Лакан 1991: 223). Морамо желети да бисмо постојали, морамо покушавати да достигнемо Реално да бисмо тиме били још више учвршћени у Символичко. Како Жижек (2017: 52–3) наводи: „Изворно питање жеље није непосредно ’Шта ја желим?’ већ ’Шта *групи* желе од мене? Шта то они виде у мени? Шта сам ја за те друге?’. Услед задиркивања које је претрпео када је био млађи, наратор има искривљену слику о себи. Последично томе, наратор губи себе како прича одмиче. Примећујемо како постаје љуштура без емоција, без бриге савести.

Када ми се разум вратио са јутром – када сам одспавао сва испарења ноћне пијанке – доживео сам осећање пола страха, пола кајања због злочина који скривих; али беше то, у најбољем случају, неко слабо и двосмислено осећање, и не дотицаше се душе. (По 2018: 512–513)

Као нешто што никада не може бити задовољено, у очајничком покушају да се ослободи, жеља субјекта за отклањањем притиска друштвених норми и очекивања наводи га на убиство. Занемаривање и злостављање животиња (По 2018: 512) само тренутно задовољава потребу наратора да се осети као да се успешно уклапа у калуп мушкарца који је постављен, али насиље није трајно решење, нити је довољно да испуни његову жељу. Према лакановској психоанализи, када је дете гладно флашица млека му може само привремено утолити глад, као што повређивање само ствара илузију мушкости и привидно уклапање наратора у симболички поредак. Права жеља наратора остаје неиспуњена. Ма колико бола нанео животињама, наратор не може достићи место одакле жеља потиче. Он се не може помирити са сликом себе као неуспелог мушкарца и мужа. Међутим, сви покушаји бега су узалудни,

---

<sup>11</sup> “Desire is a relation of being to lack. This lack is the lack of being properly speaking. It isn't the lack of this or that, but lack of being whereby the being exists.”

јер наратор никада не осећа задовољство и дуготрајно олакшање. „Поново сам дисао као слободан човек. Чудовиште је, застрашено, побегло из куће заувек! Не морам да га гледам више! Моја срећа је била неизмерна!” (По 2018: 517). Јавља се тренутни привид слободе и тренутак када наратор сматра да је однео победу над мачком. Срећа је краткотрајна и испоставља се да је оваква победа ипак недостижна. Прича се по наратора завршава неповољно, јер мачка узрокује његово хапшење.

„Наратор је човек који је у рату са самим собом, свесно покушавајући да сакрије свој злочин док на подсвесном нивоу истовремено покушава и да га обелодани<sup>12</sup>” (Ампер 1992: 484). Он крије злочин јер зна да је убиство против правила успостављених симболичким поретком и као такво представља неприхватљиво одступање. Међутим, потреба да се злочин обелодани може се довести у везу са нараторовом жељом да изађе из тог поретка, па макар то било и кршењем закона. Кршење закона и ослобађање од наметнутих правила значило би достизање Реалног, које је ван нашег домања и стога ће сваки покушај бити суочен са немогућношћу напуштања Симболичког. Он живот проводи покушавајући да изнова достигне то јединство. Наратор је фрагментарна личност према Лакановој теорији, јер само привидно влада собом и својим нагонима, не знајући како да помири своју личност са наметнутим симболима, односно своју љубав према животињама са захтевима мушкости. Услед оваквог раскола, наратор постаје анксиозан и испољава се траума напуштања Реалног. Реално за њега представља простор без наметнутих стереотипа, без ругања због љубави према животињама и без сумње у себе и своју личност.

## ЦРНА МАЧКА КАО ВЕЛИКИ ДРУГИ

Лакан уводи појам великог Другог, који се пише са великим словом Д (на француском великим А од речи *Autre*), да би направио разлику између концепта другог и стварних других. Дете када себе види у огледалу<sup>13</sup> оно види неког другог, на основу чега стиче идеју о другоме, односно о самој другости. Позицију Другог сви покушавају да достигну. „Стога позиција Другог ствара

---

<sup>12</sup> “The narrator is a man at war with himself, consciously trying to hide his crime, while subconsciously trying to reveal it.”

<sup>13</sup> Стадијум огледала код Лакана односи се на „формирање Ега путем процеса идентификације” (Еванс 2019: 172). Непосредно пре стадијума огледала беба још увек нема контролу над својим покретима и нема осећај свог тела као целине. Она види своје тело као искомадано и „баца се ка на крају прихваћеном оклопу отуђујућег идентитета, који ће својом крутом структуром обележити сав ментални развој јединке” (Лакан 1983: 9). У стадијуму огледала дете почиње да наслућује своју целовитост и сматра да је у огледалу спознало свој потпун лик. Мајка је ту да помогне детету и овом погрешном препознавању и да му предочи да заправо није сагледало себе већ само свој одраз. Овим чином дете се уводи у симболички поредак.

и одржава бескрајни Недостатак, који Лакан зове Жеља. Жеља је жеља да се буде Други” (Клејгс 2019: 96). Ова тежња може се изједначити са намером да се превазиђе симболички поредак и достигне оно човеку недостижно – сфера без језика, без ограничења, без правила, без очекивања. У Реалном би наратор био ослобођен очекивања у вези са тим какав муж и мушкарац треба да буде и како треба да се опходи према својим љубимцима.

Велики Други делује на симболичком нивоу. У циљу успостављања успешне комуникације, када говоримо, ми се морамо придржавати одређених правила. Ослањањем на правила налазимо се у датој мрежи значења и постајемо део тог система. Поов наратор показује тенденцију ка напуштању система на основу понашања које је у супротности са очекивањима друштва о маскулинитету. Како се из симболичког поретка не може изаћи, велики Други је увек присутан. Однос између субјекта и великог Другог одређен је жељом јер „човекова жеља налази смисао у жељи другог, не толико што други држе кључеве жељеног објекта, колико што је његов примарни циљ да буде признат од стране другог” (Лакан 1983: 50).

Насилно понашање наратора експлицитно је описано у причи, са пуно детаља и пажње, док је агресија испољена према жени само успутно споменута. „Извадих из цепа на прслуку перорез, растворих га, дограбих сироту животињу за грло, и намерно јој ископах једно око из дупље!” (По 2018: 512). Како прича одмиче, злодела постају све гнуснија – прво уочавамо насилно понашање према свим животињама осим мачке, затим мачка престаје да буде изузетак, да би је на крају усмртио. „Једног јутра, сасвим хладнокрвно, намакох јој омчу око врата и обесих је за грану једног дрвета [...]” (По 2018: 513). Када говори о Плутону, наратор ретко употребљава његово име, или било који други вид приснијег обраћања. Уместо имена можемо приметити речи попут: животиња, чудовиште, бештија. Наратор осећа стид, не због злодела над животињом, већ због немогућности овладавања сопственим животом и задовољењем жеље за јединством, односно Реалним. Наратор мачку сагледава као главног „кривца”, јер је због своје нежности према њој управо и био задиркиван и омаловажаван. Мачка контролише нараторове поступке током целе приче тако што га љубав/мржња према њој наводи на насиље. Амбивалентан однос према Плутону кључан је за тумачење мачке у контексту Лаканове теорије јер, како је претходно наведено, наратор тежи да задобије љубав Другог, али истовремено му и замера на контроли коју има над њим. Пошто је постала централни део нараторовог дома и живота, мачку можемо сагледати као великог Другог. У љубави и нежном опхођењу према Плутону и осталим љубимцима уочавамо све што наратора издваја као појединца, односно, истакнуто је оно што наратор јесте наспрам онога што се од њега очекује да буде. Овај јаз између нараторове личности, с једне стране, и очекивања друштва, с друге стране, изједначава се са односом између Реалног које он жели да достигне и Симболичког у коме је заробљен. Како у Реалном нема

језика, нема ни успостављених улога рода и правила понашања, што би омогућило наратору да се осећа слободним. Узевши мачку као фигуру великог Другог у животу наратора, може се закључити да би се уништавањем мачке наратор ослободио својих жеља и симбола који су му наметнути и достигао оно универзално, ванвременско, ванјезично – Реално.

Једини могући ток радње у његовој глави јесте да убије мачку и ослободи себе осећаја срама и неуспеха. Да би се наратор ослободио од притиска симболичког поретка, он мора одбацили суштински део своје женствености – нежност према животињама. Из овог разлога је он у стању да нанесе повреду мачки коју је претходно волео и да не осети грижу савести, већ да хладне главе проматра да ли ће бити ухапшен за свој злочин. Наратор је на путу самоуништења, гоњен својим опсесијама, које нису ништа више до погрешно усмерени покушаји да се суочи са сопственом подсвешћу (Макопин 2012: 106). У покушају да избегне истину о томе ко је заправо (или сурову истину да се симболички поредак никада не може напустити), он своју фрустрацију усмерава на мачку коју сагледава као ентитет који контролише и усмерава његову жељу. Тако, постепено, „ова осећања гађења и зловоље порасташе до јетке мржње” (По 2018: 515) и долази до насиља над оним што спречава нараторово ослобођење.

Месецима се нисам могао отрести привиђења те мачке; а током овог периода вратило ми се у духу неко полуосећање које је сличило, мада то није било, кајању. Одох тако далеко да ми је било жао губитка те животиње, па сам тражио по гадним местима које сам сад по навизи често посећивао, другог љубимца исте сорте и барем мало сличног, којим бих попунио њено место. (По 2018: 514)

Он жели да уклони Другог, али то заправо није могуће, зато што себе дефинише наспрам њега. Контролишућа моћ симболичког поретка кључна је за успостављање нараторовог идентитета и понашања, јер без великог Другог наратор не би знао како да се понаша, иако мисли да би му једино слобода донела срећу и олакшање. Када успе да се привидно отараси терета, односно мачке као великог Другог у свом животу, он схвата да, упркос вољи да буде слободан, није спреман да живи без њега, због чега креће потрага за што сличнијом заменом. „Где год да сам сео, смотала би се испод моје столице, или ми скочила у крило, обасипајући ме својим одвратним умиљавањем” (По 2018: 515). Мачка је, попут великог Другог, увек присутна у нараторовом животу и представља извор фрустрације, као и сталну тежњу да се отклони.

Поред појма великог Другог, кључан за анализу приче „Црна мачка” биће и појам *objet petit a*, односно *објект̄и мало a*. Лакан уводи овај појам да означи „ентитет без икакве супстанцијалне конзистентности који је по себи 'ништа друго до збрканости' и добија одређен, конкретан изглед тек кад се посматра са становишта које су изобличиле субјектове жеље и страхови [...]”

(Жижек 2017: 73). Овај појам означава недостижност објекта и представља узрок наше жеље пре него оно чему тежи, стога се такође назива и *објект-узрок жеље*.

Представљајући не само недостатак одређеног објекта већ и сам недостатак, *објект мало а* у причи може се изједначити са фигуром друге мачке. Жеља сама по себи нема објект, већ се тиче жеље за нечим што нам недостаје. Стога се налазимо у константној потрази за нечим. Управо у јазу између субјекта и Другог настаје *објект мало а*. Овај појам не представља, дакле, нешто што смо изгубили, јер би онда могло бити пронађено, што би довело до задовољења жеље. Како жеља никада не може бити задовољена, увек се налазимо у потрази за нечим што не поседујемо, било да је то слобода, пажња или љубав. У Поовој причи, дакле, наратор изнова повређује мачку у покушају да се ослободи. Без обзира на то колико ће мачку повредити, наратор никада не може осетити задовољство и испунити замисао, јер се жеља по дефиницији не може никада остварити, велики Други не може победити и Реално не може достићи. Мислећи да ће сваки следећи насилни чин смирити жељу која га прогања, наратор наставља да повређује мачку све до њене смрти. Међутим, чак ни у њеној смрти наратор не проналази утеху, јер жеља као таква никада не може бити задовољена. *Објект мало а* јавља се „у виду неке мрље која поприма форму тек када, у смислу анаморфозе, део тог поља изобличи субјектова жеља” (Жижек 2017: 73). Мачка која се појављује на месту Плутона има једну дистинктивну карактеристику у виду беле мрље. Овај белег иницијално нема облик и не може се прецизно дефинисати. За другу мачку наратор каже: „Био је то црни мачак – неки врло крупан – крупан баш као Плутон, и веома налик њему у сваком погледу сем у једноме. Плутон нигде по себи није имао беле длаке, док је ова мачка имала велику, мада неодређену мрљу белине која јој прекриваше готово цела прса” (По 2018: 514). Како време одмиче белег постаје јаснији, тако да је „најпоследње узео строгу одређеност једног облика” (По 2018: 516) – вешала, асоцирајући наратора на насилну смрт претходног љубимца.

## ЗАКЉУЧАК

Борба са којом се наратор свакодневно суочава јесте инхерентна потреба за слободом и потрага за изгубљеним јединством. Након што индивидуа стекне представу о својој другости, односно о свом одразу у огледалу, покреће се читав низ поступака који је уводе у симболички поредак и утврђују њену позицију у њему. Почевши од имена које носимо, које обележава наше порекло и припадање одређеној заједници, па све до улога наметнутих нашем позицијом у друштву, националношћу и полом. Своју личност формирамо кроз другога, односно на основу начина на који нас други виде.

Како је наратор, док је трпео ругање због своје нежне природе имао немило искуство у одрастању, почео је да осећа анимозитет не само према улози која му је додељена, већ и према самом поретку који је на такав начин постављен. Наратор осећа дубоко незадовољство и фрустрацију, која временом прераста у насилно понашање, повређујући вољеног љубимца у покушају да олакша себи. Убиство мачке посматра се као уништавање Другога, онога који стоји између њега и утопијског простора који не зна за језик и ограничења. Победа је краткотрајна. Убрзо се појављује фигура друге мачке која, осим једне беле мрље, у потпуности личи на Плутона и подсећа наратора на његово недело. Изазива га својом појавом и појачава његову жељу, услед чега се и може посматрати као *објект-узрок жеље*. Жеља се, за разлику од пуких потреба, не може задовољити. У случају приче „Црна мачка”, уочавамо жељу за ослобађањем од Симболичког и достизањем Реалног у којем нема недостатка. Видевши да се жеља не може задовољити, као и да се симболички поредак не може напустити, наратор испољава своје фрустрације на врло опипљив начин – злостављањем и повређивањем животиња, а касније и своје жене. Оно што се може закључити из лакановске анализе овог дела јесте да наратор тежи слободи каква се може постићи само у Реалном, услед чега ће схватити да жељу није могуће задовољити, оставши осуђен на живот у тамници Симболичког.

## ИЗВОР

По (2018): Е. А. По, Црна мачка, *Едгар Алан По: Сабране приче*, Београд: Танеси, 511–518.

## ЛИТЕРАТУРА

Алтисер (2018): Л. Алтисер, *Идеологија и државни идеолошки апарати*, Лозница: Карпос.

Алтисер (2019): Л. Алтисер, Фројд и Лакан, *Увод у дело Жака Лакана*, Лозница: Карпос, 21–46.

Ампер (1992): S. Amper, Untold story: The Lying Narrator in “The Black Cat”, *NINE: A Journal of Baseball History and Culture*, 475–485.

Блис (2009): A. Bliss, Household Horror: Domestic Masculinity in Poe’s “The Black Cat”, *The Explicator*, 67(2), 96–99.

Боуви (2019): М. Боуви, Жак Лакан, *Увод у дело Жака Лакана*, Лозница: Карпос, 47–86.

Будеј (2014): М. Buday, Psychoanalyzing “The Black Cat”: The Journey from Emotional Transference to Displays of Psychopathy, *English Matters*, 5, 11–15.

Дерн (2017): J. Dern, “A Problem in Detection”: The Rhetoric of Murder in Poe’s “The Black Cat”, *The Edgar Allan Poe Review*, 18(2), 163–182.

Еванс (2019): Д. Еванс, Основни појмови Лаканове психоанализе, *Увод у дело Жака Лакана*, Лозница: Карпос, 139–174.

Жижек (2017): С. Жижек, *Како чийаји Лакана*, Лозница: Карпос.

Клејгс (2019): М. Клејгс, Увод у Лакана, *Увод у дело Жака Лакана*, Лозница: Карпос, 87–100.

Лакан (1983): Ж. Лакан, *Сјиси*, Београд: Просвета.

Лакан (1991): Ј. Ласан, *The Seminar of Jacques Lacan, Book II: The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis 1954–1955*, New York: W. W. Norton & Company.

Лакан (2017): Ј. Ласан, *Formations of the Unconscious: The Seminar of Jacques Lacan, Book V*, Cambridge: Polity Press.

Макопин (2012): Р. McCoppin, Horrific Obsessions: Poe's Legacy of the Unreliable and Self-Obsessed Narrator, *Adapting Poe: Re-Imaginations in Popular Culture*, New York: Palgrave Macmillan, 105–273.

Ридер (1974): Р. Reeder, "The Black Cat" as a Study in Repression, *Poe Studies*, Vol. VII, No. 1, 20–22.

Хофман (1972): D. Hoffman, *Poe Poe Poe Poe Poe Poe Poe*, Baton Rouge: Louisiana State University Press.

Aleksandra Z. Stojanović

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

PhD student

## THE BIG OTHER AND THE (IM)POSSIBILITY OF REACHING THE REAL: A LACANIAN APPROACH TO EDGAR ALLAN POE'S "THE BLACK CAT"

*Summary:* The paper aims to analyze the narrator of "The Black Cat" by using Jacques Lacan's psychoanalytic approach. In an attempt to explain what seems like utterly irrational actions, we took a closer look at the story through Lacan's notions of the Symbolic, the Real and the big Other. The black cat will be represented as the big Other, a figure that has full control over the Symbolic order in which the narrator is trapped. Frustration due to his inability to escape from this order leads to the narrator's desire to destroy what he sees as an obstacle on his path towards attaining the Real. No matter the number of attempts to kill the cat, which would lead to his freedom, the narrator's desire remains unfulfilled. As the black cat is represented as the big Other, the narrator's attempts to murder the creature are seen as an attempt to escape the Symbolic. The possibility of leaving the Symbolic and reaching the Real are examined in the paper as the narrator's ultimate attempt at freedom.

*Keywords:* "The Black Cat", Edgar Allan Poe, Jacques Lacan, the Real, the Symbolic, the big Other, cat, psychoanalysis.



Бојан М. Вельковић  
Академија васпитачко-медицинских  
струковних студија  
Крушевац  
Одсек Ћуприја

УДК 001.97/98:159.961  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.083V  
Прегледни рад  
Примљен: 29. јануар 2021.  
Прихваћен: 9. април 2021.

## НАУКА ИЛИ ПСЕУДОНауКА – ПРИМЕР ИСТРАЖИВАЊА ТЕЛЕПАТИЈЕ

*Апстракт:* Није увек једноставно поставити линију раздвајања између правих научних теорија, погрешних али проверљивих (оповргљивих) научних теорија и оних псеудонаучних које је немогуће проверити. Као пример, у овом раду су приказана истраживања различитих феномена екстрасензорне перцепције, прекогниције, видовитости, комуникације на даљину, предосећаја за пријем СМС порука, телефонског позива или имејла, која се сврставају у домен истраживања телепатије. Спровођена су у оквиру различитих парадигми, са разноликим истраживачким методологијама и приступима, од анегдотских искустава, студија случаја и интуитивног закључивања, па до пажљивог бележења података и њихове статистичке обраде. Последњих година истраживања се врше применом најсавременије „brain-to-brain” технологије помоћу које се региструју мождане активности учесника у истраживању. Телепатија није остала незанимљива ни појединим савременим физичарима који у Ајнштајновој теорији релативности и законима квантне физике виде могућност постулирања новог квантног модела телепатије. Овакав нови, неконвенционалан приступ истраживањима телепатије условљен је променом парадигме у истраживањима овог феномена и значајним померањима од псеудонаучног ка научном приступу. Овај рад има за циљ да укаже на неопходност постављања јасне демаркационе линије између научних и псеудонаучних истраживања и изградње способности критичког мишљења које је услов диференцијације науке од псеудонауке. Користећи специфичан пример феномена телепатије подвукли смо значај истраживања у развоју научног знања, али истраживања које задовољава критеријуме репродуктивности и проверљивости који јасно диференцирају науку од псеудонауке.

*Кључне речи:* наука, псеудонаука, телепатија.

## УВОД

*Ако идеја на први поглед не звучи  
ајсурдно – нема наде за њу.*  
Алберт Ајнштајн

Невероватном брзином ствари које су некада биле „смешна идеја”, „немогућа ствар” или „тешко изводљиве” постају део наше реалности. Убрзани технолошки развој многе идеје и уређаје из „света чуда” пребацио је директно на наше радне столове. Све смо обазривији кад кажемо да је нешто немогуће. А то што је немогуће данас – а не крши ниједан познати закон физике – можда ће бити могуће за стотину година, можда за хиљаду (Каку 2011: 12–20). Да ли су многобројна истраживања телепатије инспирисана управо њеном апсурдношћу кад упорно покушавају да докажу њено постојање? Да ли су истраживачи некада или истраживачи данас комбиновали своја знања и идеје, попут, на пример, Ајнштајна и теоретичара физике, или су вођени пуким сензационализмом и добрим познавањем човекове потребе да учествује у општеприхваћеној илузији (Каку 2011: 12–20)?

Колико су Рајнова (J. В. Rhine) истраживања телепатије са шпилом од 25 Зенерових карата суштински различита од савремених истраживања телепатије као способности појединца да предосети и погоди од кога ће добити СМС поруку, телефонски позив или имејл (Шелдрек 2009: 272–276)?

По мишљењу Куна (Thomas Kuhn), физичара и филозофа науке, наука пролази кроз три фазе у свом развоју: фазу нормалне науке, фазу кризе и фазу научне револуције. Суштински, ове фазе дефинишу комфор или тескобу парадигме у оквиру које научник ради. Тескоба владајуће парадигме у фази кризе науке доводи до промене парадигме и фазе научне револуције – новог квалитативног скока у истраживањима одређеног феномена (Кун 2012).

Да ли су истраживања телепатије научна или псеудонаучна, колико су карактерисана скептицизмом, емпиризмом и рационализмом (Вербић 2006; Тодоровић 1994), на ком ступњу развоја су данас истраживачке методе за област телепатије и да ли је уследила фаза кризе која условљава промену парадигме и нову методологију – покушаћемо да одговоримо у овом раду. Након приказа неколико карактеристичних истраживања телепатије, у другом делу рада „пропустићемо их кроз филтер” разлике између науке и псеудонауке.

## 1. ИСТРАЖИВАЊА ТЕЛЕПАТИЈЕ

У приказима истраживања телепатије која следе акценат је на методолошком приступу. Описи истраживања су дати тако да приказују општи начин приступа проблему или организовања истраживања, без детаљних описа свих поступака, свих добијених података и целокупне статистичке обраде података. То би заиста изискивало много више страница писаног текста него што је оптимално за овакву врсту рада. Истраживања су приказана хронолошки, почев од оних која имају сасвим мало или нимало обележја озбиљног истраживачког приступа, па до савремених истраживања којима се у методолошком смислу не може наћи пуно замерки.

### 1.1. ИНТУИТИВНА ЗАКЉУЧИВАЊА, АНЕГДОТСКА ИСКУСТВА И СТУДИЈЕ СЛУЧАЈА

Друштво за психичка истраживања 1882. године на Кембрицу основали су тада угледни научници из неколико европских земаља, међу којима и Француз Фредерик Мајер који је сковао и термин *телефаишија*. Један од шест одељака Друштва имао је задатак да изучава телепатију, духове и друге паранормалне феномене. Њихова истраживања бавила су се углавном анегдотским искуствима са телепатијом, била су дескриптивна, дакле описивала су појаву и утврђивала њено присуство или неприсуство.

Познат је и експеримент са телепатијом америчког аутора Аптона Синклера, који је описао у својој књизи *Ментални радио* где документује телепатске способности своје друге жене Мери Креиг. Она је покушала да реплицира 290 цртежа свог мужа седећи у одвојеној просторији. Наводно је потпуно реплицирала 65, са парцијалним успехом 155, док је у само 70 покушаја била неуспешна. Услови извођења експеримента су били слабо контролисани, са великим могућностима тзв. сензорних цурења.

Сигмунд Фројд и Карл Г. Јунг такође нису остали имуни на проблем телепатије. Проучавајући појединачне случајеве и служећи се углавном интуитивним закључивањем, без икаквих емпиријских поткрепљења, Фројд је ипак на крају изразио скептицизам према појави телепатије, признајући да он сам није имао таквих искустава. Оно што се могло представити као телепатско искуство, његови снови у којима му умире син или сестра, он је назвао „чистим субјективним очекивањем”.

Јунг је, пак, био склон изучавању парапсихолошких феномена, телепатије, прекогниције, итд. Описивао је случајеве телепатских искустава (нпр. „Случај Сведенберговог виђења пожара у Стокхолму”, где је наводно Сведенберг „видео” тај пожар из стотину километара удаљеног Гетебурга). По Јунгу, фундаментална реалност садржи и менталне и материјалне елементе који

су у некаузалној вези, не произлазе једни из других. *Психа* није производ материјалне високоорганизоване материје – мозга. Градећи нови природни закон који је назвао *синхроноси*, Јунг је тврдио да материјално и ментално иду једно *уз* друго, а не једно *из* другог. Јунг је трпео критике због превише интуитивног закључивања и дескрипција у вези са телепатијом, а премало емпиријских истраживања.

## 1.2. ЕКСПЕРИМЕНТИ СА ЗЕНЕРОВИМ КАРТАМА

Експерименти са картама били су доминантни у истраживањима телепатије у периоду 1880–1940. године. За време тог периода, 142 издата чланка описивала су на хиљаде покушаја погађања карата (Шелдрек 2009). Истраживач Ј. Б. Рајн (J. B. Rhine) са Универзитета Дјук (Duke) у Северној Каролини, САД, интензивно је вршио експерименте са погађањем карата у периоду 1927–1930. године. Шпил од 25 карата био је састављен од 5x5 карата са симболима: круг, крст, валовите линије, квадрат и звезда. Дакле, сваки од симбола био је представљен на по 5 карата. Те карте Рајн је назвао Зенерове карте, по свом асистенту Зенеру, и тај је назив постао општеприхваћен.

Слика 1. Зенерове карте (преузето са: [en.wikipedia.org/wiki/Telepathy](https://en.wikipedia.org/wiki/Telepathy))



Експеримент се одвијао на следећи начин: 25 карата би било поређано на столу испред „пошиљаоца”, у пет редова по пет карата, случајним редоследом. „Пошиљалац” телепатске поруке би се сконцентрисао и упорно гледао у једну карту. Карту је бирао насумице, без претходно утврђеног редоследа. Током трајања експеримента „слао” би свих 25 карата. Информисао је истраживача коју карту је изабрао за „слање”. За то време „прималац” телепатске поруке је седео у другој просторији (у неким случајевима није био у другој просторији већ само одвојен параваном) и покушавао да погоди која му је карта „послата” користећи ПСИ (телепатију). Статистички, свака стопа по година већа од 20% (5 погодака) излазила је из оквира случајног погађања и сматрала се доказом постојања телепатије, односно ЕСП (екстрасензорне перцепције), како ју је Рајн назвао. Неки учесници у експерименту успевали су да имају чак 18 погодака, али то су били појединачни случајеви. Када су пажљиви статистичари израчунали просечну успешност свих учесника у истраживањима, на основу 142 објављена чланка који су садржали те податке,

укупна просечна успешност погађања била је само 2% већа од очекиваних погодака који су се могли десити пуком срећом (Шелдрек 2009).

Рајн је био под ударом критике научне јавности и скептика због организације истраживања у нелабораторијским условима, лоше статистичке обраде података (неке погрешне одговоре код погађања није рачунао приликом обраде резултата), могућности сензорних цурења током истраживања (нпр. дешавало се да се одраз карте види у наочарима „пошиљаоца”, а „прималац” је седео иза ниског паравана). Рајн је прихватио критике и методолошки поправљао своја истраживања трудећи се да услове приближи лабораторијским, али од полазне идеје – доказивања да телепатија постоји, није одустајао. Истраживања телепатије помоћу Зенерових карата спроводили су и неки савремени истраживачи, инсистирајући пре свега на детаљној статистичкој обради података. Пример таквог истраживања јесте истраживање Ан Мартин са Авондал колеца на Н. Зеланду, под радним називом „Телепатичан или само патетичан” (Thelepathic or just Pathetic) (Мартин 2008). Она је спровела истраживање са 60 студената – учесника у истраживању. Број Зенерових карата подигла је на 30 (6x5 карата са симболима), тако да је сваки студент-учесник имао по 30 покушаја погађања карте коју му је „слао” пошиљалац. Вероватноћа случајних погодака била је 20% (6 погодака). Дистрибуција успешности била је од 2 до 13 погодака. Ипак, само мањи проценат учесника у истраживању, њих 10–15%, успео је да има 8 и више погодака. Након истраживања, на основу добијених резултата, сам истраживач је поставио нека питања у извештају о истраживању – нпр. колико на испитанике утиче могућност да виде претходне одговоре других испитаника и да ли се, након статистичке обраде података, може доказати постојање телепатије.

### 1.3. ГАНЗФЕЛД (*GANZFELD*) ЕКСПЕРИМЕНТИ

*Ganzfeld* експерименти су били нарочито популарни у истраживањима телепатије током 70-их година прошлог века. У условима аудио-визуелне депривације учесници би седели у опуштеном стању, у просторији са пригушеним црвеним светлом, са половинама пинг-понг лоптице преко оба ока. У другој просторији налазио се „пошиљалац” који би се сконцентрисао на слику или видео-клип, насумице изабране из мноштва који су му били припремљени. Након сесије учесника би питали да од 4 слике или видео-клипа изабере оно што највише одговара садржају који је „примио” током експеримента. Могућност случајног погађања је 1 од 4 покушаја, односно 25% (Хонортон 1985). Хонортонова метаанализа, спроведена 1985. године на 28 студија ганзфелд експеримената које је у својој лабораторији извео Хајмен (Ray Hyman), условила је покретање дебате између њих двојице која је постала „неизбежни део пејзажа парапсихологије” (Шелдрек 2009). Током дебате извукли

су смернице за даља истраживања, којима предлажу ригорозне мере предострожности, потпуно документовање целокупне експерименталне процедуре, појачавање мера за спречавање превара. Следећи те смернице Хонортон је у својој лабораторији поновио ганзфелд експерименте и анализом резултата 354 такве сесије дошао до резултата да је просечан проценат погодака био 32%, што је знатно ниже од 35% које је у својим истраживањима утврдио Хајмен (Хонортон 1985). Међутим, ганзфелд експерименти имају мало сличности са феноменом телепатије у свакодневном животу. Људи обично не леже у соби са црвеним пригушеним светлом са пинг-понг лоптицама преко очију, покушавајући да „приме” садржаје које им шаље „пошиљалац”.

#### 1.4. ТЕЛЕПАТИЈА И САВРЕМЕНИ ОБЛИЦИ КОМУНИКАЦИЈЕ

У последњих 10–15 година, тенденције у истраживањима телепатије јесу истраживања „телепатског” предосећаја о пријему СМС поруке, телефонског позива или имејла. Многи људи су спремни да тврде да су имали телепатска искуства код ових видова комуникације, тј. да су без икаквог објашњивог претходног разлога помислили на особу која их је само неколико тренутака касније позвала телефоном или им је послала СМС или имејл поруку (Шелдрејк 2009).

Такође, анкетирани учесници изјављују да се често дешавало да су телефонирали неком ко је изјавио да је „управо хтео да их позове”. Код једне такве анкете у Санта Крузу, (Калифорнија, САД), од 200 случајно изабраних учесника анкете чак њих 78% је изјавило да су имали таква искуства (Браун, Шелдрејк 2001). Истраживања овакве врсте спроводе се у различито контролисаним условима, са различитим степеном надзора и увида у понашање учесника у истраживањима, без потпуно искључене могућности варања од стране учесника. Углавном су дескриптивна, што је карактеристично за проучавање области која садржи веома много непознатог. Следи приказ неколико истраживања.

##### 1.4.1. ОСЕЋАЈ ЗА ПРИЈЕМ СМС ПОРУКЕ

У истраживању које је спровео Руперт Шелдрејк са сарадницима, учесници су регистровани онлајн преко веб-сајта Р. Шелдрејка (<https://www.sheldrake.org>) тако што су оставили своје име и презиме, пол, године старости, имејл адресу, број свог мобилног телефона и податке о бројевима мобилних телефона још три особе (чланови породице или пријатељи) које ће имати улогу „пошиљалаца” у експерименту. Пре почетка експеримента учесници су обавештени о врсти експеримента и могућности да могу одустати у сваком тренутку ако то пожелe. Њихови подаци били су смештени у онлајн базу по-

датака и доступни само уз одговарајућу лозинку (Шелдрејк, Аврамидес, Новак 2009). Учесници „пошиљаоци” су имали задатак да „примаоцу” пошаљу СМС поруку онда кад буду случајно изабрани од стране рачунара. Рачунар бира једног са листе контаката и шаље му СМС поруку: „Ово је тест телепатије. Молимо Вас пошаљите СМС који ће бити прослеђен (име субјекта). Не покушавајте да контактирате (име субјекта).” Пре него што „примаоцу” стигне порука од „пошиљаоца” систем му је слао следећу поруку на мобилни телефон: „Један од Ваших контаката Вам је послао поруку. Молимо Вас одговорите ко је он.” Тада „прималац” свој одговор (телепатски предосећај о томе ко је „пошиљалац”) шаље као СМС поруку систему који аутоматски бележи његов одговор. Тек након извесног времена (од неколико минута до пола сата) систем прослеђује поруку „пошиљаоца” и тада „прималац” види да ли је имао успеха у погађању или не. Након насумичног одлагања процес се понавља све док „прималац” не испуни 9 покушаја. Тада са система прима поруку: „Хвала Вам што сте учествовали у овом тесту. Ваш скор је \_\_\_\_ . Пошаљите СТАРТ ако желите да радите тест поново.” У бази података систем је регистровао активности учесника, све покушаје погађања и пуну листу свих послатих и примљених порука за време трајања аутоматизованог теста, са тачним временом када су поруке примљене и послате.

Резултати: Укупно је било 886 покушаја, од тога 336 погодака (37,9%), значајно изнад очекиваних погодака пуком срећом (33%). Међутим, нису сви учесници учествовали до краја експеримента, неки су из различитих разлога напуштали експеримент. Када се узме у обзир само резултат оних који су до краја учествовали, онда је било 594 покушаја и 224 поготка (37,7%). Дакле, нема значајне разлике између стопе погодака у некомплетним и комплетним тестовима. Закључак је да је укупна стопа погодака – 37,9% знатно виша од нивоа погодака пуком срећом – 33,3%. Као предности овог експеримента истраживачи наводе употребу модерне технологије и извођење у реалном животу насупрот тестирањима у лабораторији. Овакав експеримент омогућава да се из масе издвоје најуспешнији и да се касније са њима ради сличан експеримент у строго контролисаним условима. Као недостатке наводе чињеницу да телепатски контакт није био симултан, а претпоставка је да то можда смањује ефекат. Такође, мала је могућност надзора учесника, што оставља могућност да неко од учесника вара. Међутим, занимљив је коментар организатора експеримента да „учесници нису имали мотив да варају јер су искрено желели да сазнају какви ће бити резултати” (?!). Наводе, даље, да „и ако су вараили, нису то радили пуно”, поткрепљујући ту тврдњу резултатима статистичке обраде података сличних експеримената у којима су учесници снимани видео-записом и где пад стопе погодака није био значајан.



#### 1.4.2. ИШЧЕКИВАЊЕ ТЕЛЕФОНСКОГ ПОЗИВА (ТЕЛЕФОНСКА ТЕЛЕПАТИЈА)

Дејвид Браун и Руперт Шелдрејк (Браун, Шелдрејк 2001) урадили су телефонско анкетање 200 чланова домаћинстава из Санта Круза (Калифорнија, САД). Помоћу генератора случајних бројева изабрали су учеснике користећи бројеве из телефонског именика. Најпре су са изабраним учесницима спровели телефонски интервју о спремности да учествују у истраживању, али им није речено да се у било ком смислу ради о испитивању њихових телепатских способности. Учесницима су, након њиховог пристанка да учествују у истраживању, истраживачи постављали унапред припремљена питања:

1. „Да ли сте икада телефонирали неком ко је рекао да је управо размишљао да телефонира Вама?” *Да / не / не наравно* (ако је одговор *Да* онда следи питање):

„Колико често се то дешавало?” *Често / понекад / једном*

2. „Да ли сте икада мислили о особи коју нисте видели неко време, а она вам је телефонирала истог дана?” *Да / не / не наравно*

3. „Осим искустава са телефонским позивима, да ли сте имали других телепатских искустава?” *Да / не / не наравно*

На овај начин испитано је 200 учесника, од тога 78 мушког пола и 122 женског пола. Истраживачи су евидентирали одговоре учесника на свако питање, а бележили су и име и презиме, адресе, бројеве телефона и старост учесника у истраживању. По завршеном истраживању анализирали су и статистички обрадили одговоре учесника. У обради података приказали су резултате за цео узорак, као и резултате у односу на варијаблу 'пол' или 'узраст', па чак и за варијаблу 'поседовање кућног љубимца'. Истраживачи у извештају наводе, на пример, да је 78% учесника изјавило да је имало искустава са телефонирањем особи која је рекла да је управо хтела да назове њих, 48% учесника је изјавило да су имали „осећај” ко их зове кад им је зазвонио телефон. Власници кућних љубимаца су се показали као успешнији у „телефонској телепатији”, а особе женског пола су биле генерално успешније у односу на особе мушког пола.

Истраживачи наводе и извесне уочене недостатке оваквог типа истраживања, на пример да није било могуће утврдити колико су учесници искрени у одговорима с обзиром на то да су телефоном разговарали са незнамцем. Предлажу да евентуална наредна слична истраживања треба унапредити, рецимо тако што ће унапред селектовани учесници уредно водити „књиге дневника” својих телепатских искустава у којима ће бележити свако телепатско искуство јер би тако смањили могућност селективне меморије и могли би истраживачима дати квалитетније одговоре.

#### 1.4.3. СНИМАНИ ЕКСПЕРИМЕНТ ТЕЛЕФОНСКЕ ТЕЛЕПАТИЈЕ СА СЕСТРАМА НОЛАН

Руперт Шелдрејк извео је 2003. године у Лондону истраживање телефонске телепатије са пет сестара Нолан (Ан, Морин, Линда, Дениз и Колин), које су изјављивале да имају честа телепатска искуства, изузев најмлађе Ан која је била скептична у односу на феномен телепатије (Шелдрејк 2004). За потребе истраживања био је изнајмљен један бар у Лондону и један стан удаљен 1 км од бара. Шелдрејк је организовао видео-снимање целог истраживања ангажујући продукцијску кућу, са професионалним ТВ екипама и сниматељима, која је била задужена да снима све на временски кодирани видео-запис, од почетних инструктивних састанака до целог тока самог истраживања.

За експеримент се користио искључиво фиксни телефон без идентификатора позива и свако коришћење мобилног телефона током експеримента било је забрањено. Експеримент се одвијао тако што четири сестре остају у подруму бара, а једна (Колин) са Шелдрејком одлази у стан који је удаљен око 1 км. Сестре у бару бацањем коцке врше избор редоследа телефонирања. Укупно је било 12 позива. Она која је на реду да телефонира остаје у подруму бара, одакле телефонира претходно интензивно мислећи на сестру „примаоца”, док преостале три одлазе на спрат изнад бара и разговарају о различитим темама како не би мислиле на сестру која је „прималац” и чека позив. Кад телефон зазвони, сестра „прималац”, пре него што подигне слушалицу, каже пред камером име сестре за коју „предосећа” да је зове.

Колин, сестра „прималац”, од 12 позива је у 6 случајева погодила ко је зове (50% успешности). Аутор истраживања даје табеларни приказ времена позивања и имена сестре која је звала (јер нису све сестре оствариле исти број позива, коцка среће је нпр. хтела да Ан и Дениз зову по 4 пута, а Линда и Морин по 2 пута). Аутор такође наводи да је најмању процентуалну стопу успешности у телепатској комуникацији Колин остварила са Ан, која се изјашњавала као скептична у односу на телепатију. Узимајући у обзир целокупни резултат експеримента, Шелдрејк закључује да је недвосмислено доказано присуство телепатске комуникације међу сестрама Нолан. Наводи такође да је евентуални недостатак експеримента некоришћење детектора за мобилне телефоне у просторијама, али и да је убеђен да није било превара и да сестре Нолан, с обзиром на то да никада раније нису учествовале у сличном експерименту, нису имале припремљену стратегију варања (Шелдрејк 2004).

Шелдрејково извођење експеримента са учесницама које су рођене сестре и инсистирање на чињеници да је Колин остварила најмању успешност са Ан која је била скептична по питању феномена телепатије, док је са осталим сестрама остварила фантастичних 50% успешности, представља заправо његову намеру да поткрепи тврдњу о директном утицају природе везе између „примаоца” и „пошиљаоца” на успешност телепатске комуни-

кације. До сличних закључака дошли су и други аутори, а као илустрацију можемо узети истраживање Томаса Геофа и Гарта „Тачност читања мисли у блиским односима, мета и судија” (Геоф, Гарт 2003). Аутори су, испитујући 50 парова са различитим нивоом познанства и емотивне везаности (од потпуних странаца до парова који су били у пријатељској или партнерској вези), дошли до закључка да је прецизност међусобног „читања мисли” много боља код парова који се боље познају, који су у пријатељским или партнерским односима, који су задовољнији својим односом, као и да су жене у „читању мисли” биле прецизније од мушкараца.

#### 1.4.4. ТЕСТИРАЊЕ ТЕЛЕПАТИЈЕ У ВЕЗИ СА ПРИЕМОМ ИМЕЈЛ ПОРУКЕ

Памела Смарт и Руперт Шелдрејк извели су од јануара 2002. до августа 2003. године експеримент у вези са телепатијом код пријема имејл порука, а приказ истраживања објављен је 2005. године у часопису *Перцептивне и мојторне вештине* (Смарт, Шелдрејк 2005).

Учесници су регрутовани преко огласа на веб-сајту за запошљавање. Оглас је садржао информације да ће се радити истраживање имејл телепатије и да ће учесници бити плаћени 10–15 евра по сваком покушају, без обзира на успешност. Истраживачи су навели да су одустали од случајног избора учесника у експерименту јер су желели да добију узорак који је пристрасан у корист могућих телепатских искустава са имејловима. Сви учесници експеримента који ће имати улогу „примаоца” именовали су по четири потенцијална „пошиљаоца” из групе својих чланова породице или пријатеља. Прималац је знао да ће му у одређено време бити послата имејл порука од стране једног од четири могућа пошиљаоца, на пример у 10 ч. 10 мин., а он је морао један минут раније, у 10 ч. 09 мин., да пошаље имејл поруку истраживачу са именом особе за коју „телепатски предосећа” да ће му послати имејл. Учесници су били физички удаљени једни од других, у различитим градовима или државама, од неколико десетина до неколико хиљада миља. Редослед „пошиљалаца” биран је случајно. Првих 50 покушаја није снимано видео-записом, већ су само послужили да истраживачи изаберу 5 најуспешнијих учесника-прималаца. Свеукупан учинак је био 235 погодака од 525 погађања, што је 43% успешности. Међу изабраним најуспешнијим учесницима су биле четири жене и један мушкарац, старости 16–29 година и са њима је урађен други део експеримента, сниман видео-камерама које су временски кодирани. „Примаоци” су пред камером изговарали име особе за коју предосећају да ће им ускоро послати имејл. Од укупно 137 снимљених погађања тачних погодака је било 64, што је 47% успешности.

Истраживачи закључују да су и код сниманих и код несниманих погађања резултати далеко изнад могућих случајних погодака пуком срећом. Такође, закључили су да успешност размене телепатских порука не зависи од

растојања између учесника у експерименту јер су неки били на 6000 миља удаљености (Лондон–Хонгконг) а били су врло успешни.

## 2. НЕКИ ДРУГАЧИЈИ ПРИСТУПИ ИСТРАЖИВАЊИМА ТЕЛЕПАТИЈЕ

Сетимо се још једном порекла речи телепатија. Најопштији превод означавао би размену осећаја и мисли на даљину, комуникацију између две особе (два бића) без коришћења пет познатих чула. Зато смо сматрали да у овом раду треба да представимо и нека другачија истраживања која се баве комуникацијом између два мозга. Можда то на први поглед не изгледа као истраживање телепатије схваћене у класичном смислу, на који смо навикли, али ми данас не можемо знати куда ће та истраживања одвести и шта ће се наредних година, деценија или векова открити. Уосталом, наглашено је раније у тексту да је за потребе овог рада акценат на методолошком приступу истраживањима и њиховој диференцијацији на линији научно–псеудонаучно.

### 2.1. МОЗАК НА МОЗАК ИНТЕРФЕЈС (*BRAIN-TO-BRAIN INTERFACE*)

Група истраживача са универзитета Дјук (Duke), Мигел П. Виера, Михаил Лебедев, Каролина Куницки, Јинг Ванг и Мигел Николелас, спровела је у строго контролисаним лабораторијским условима, уз коришћење најсавременије технологије, истраживање о комуникацији два мозга на експерименталним животињама – пацовима (Виера, Лебедев, Куницки и др. 2013). Аутори су у свом истраживању показали да парови мишева сарађују у постизању заједничког циља понашања уз помоћ БТБИ (мозак на мозак интерфејса) за пренос кортикалних моторних сигнала. Мишевима су имплантиране кортикалне микроелектроде способне да региструју интракортикалну микростимулацију. Пре тога мишеви су извесно време обучавани основним елементима задатка, као што је одговор на тактилну или визуелну драж. У тој обуци посебно је било важно да се селектују ефикаснији „енкордер” мишеви од којих ће у другој фази експеримента полазити сигнали. Током експеримента животиње су добијале воду као награду ако додирну одговарајућу полуку изнад које се упали црвена лампица.

Мождани сигнали са „енкордер” миша снимани су тренутак пре него што би он притиснуо полуку и емитовани су „декодер” мишу. Регистрована је већа успешност миша „декодера” услед квалитетне информације – сигнала који му је слао мозак миша „енкордера”. Тим истраживача је забележио да, иако није имао визуелну информацију – паљење црвене лампице изнад полуге – „декодер” миш је исправно притиснуо полуку у 60–72% случајева.

Сваки заједнички успешан покушај оба миша награђиван је тако што су добијали воду као награду. То је доводило до преноса све јаснијих сигнала и повећавања стопе успешности.

Експеримент је спроведен у строго контролисаним условима, понашање животиња је снимано, регистровани су и трајно бележени сви параметри који су праћени.

## 2.2. ГАО ШАНОВ КВАНТНИ МОДЕЛ ТЕЛЕПАТИЈЕ

Гао Шан, истраживач са Института за квантну физику и електронику (Пекинг, Н. Р. Кина) (Шан 2003) позива се на строго контролисане експерименте за истраживање телепатије које су спровели Гринберг и Зилбербаим 1994. године, као и Вакерман и сарадници 2003. године (Гринберг, Зилбербаим 1994; Векермен 2003), када су учесници смештани у аудио-изоловане просторије са особинама Фарадејевог кавеза и њихове мождане активности су снимане помоћу ЕЕГ (електроенцефалограф). Пошто су у таквим условима доказане телепатске комуникације између учесника у експерименту, а они се нису могли међусобно видети, чути, нити комуницирати електромагнетним таласима (просторије су биле направљене као Фарадејеви кавези), Гао Шан закључује да су њихови мозгови једино могли комуницирати преносом честица које имају квантну природу (фотонску), тј. својство корпусуларно-таласног дуализма, понашају се и као честице и као таласи (Шан 2003).

Сложеним математичким поступцима и уз ослањање на Ајнштајнову теорију релативитета, Гао Шан постулира свој *квантни модел телепатије*. Детаљније представљање овог модела у нашем раду подразумева познавање сложених математичких и физичких модела, како од стране аутора тако и читалаца, па смо сматрали да на овом месту нема потребе за таквим детаљнијим приступом, али је свакако било неопходно поменути Гао Шанова истраживања у контексту савремених истраживања телепатије као феномена.

## 3. ПОГЛЕД КРОЗ ПРИЗМУ НАУКЕ

Да бисмо могли да учимо демаркациону линију између науке и псеудонауке потребно је да поседујемо елементарну научну писменост, да знамо „како наука ради“, да можемо да препознамо разлику између емпиријске чињенице и некоректне интерпретације или намерне преваре. Проблем је већи него што на први поглед изгледа јер се многи научници и истраживачи слажу да је та демаркациона линија често непријатно магловита (Вербић 2009). Истраживачи телепатије, као и других парапсихолошких феномена, активно доприносе тој конфузији трудећи се да своја истраживања органи-

зују и прикажу као „скоро научна” или потпуно научна. На сајту Рајновог истраживачког центра (основаног још давне 1965. године кад се Рајн повукао са Универзитета Дјук), који издаје часопис *Парасихологија*, можете у опису деловања Института наћи и следеће тврдње: „[...] наша истраживања су мултидисциплинарна са строгим протоколом и дефинисаном методологијом”, или „[...] што представља нашу тежњу да и даље будемо значајан фактор у научној заједници”.

На замишљеној скали процене која би личила на дуж А–Б и на крајњој левој страни код тачке А приказивала псеудонаучне теорије, а сасвим десно код тачке Б потпуно научне, где бисмо могли да поставимо истраживања телепатије? Сасвим лево би била, рецимо, хиромантија, па хомеопатија, па око средине акупунктура и нутриционизам (а ту око средине мајстори заваривања праве највећи новац!); идући удесно наилазимо и на Фројда, а када смо већ прилично одмакли, на истој страни наилазимо на квантну физику и на самом крају, код тачке Б, имамо крајње једноставне и недвосмислене научне теорије – нпр. да се вода под нормалним притиском мрзне на свим температурама нижим од нула степени (Вербић 2009). На овој замишљеној скали истраживања телепатије представљена у овом раду могла би бити постављена од крајње леве стране (анегдотска искуства, прикази „фасцинантних” телепатских моћи појединаца), било би их и око примамљиве комерцијалне средине скале (Зенерове карте, СМС телепатија, телефонска телепатија и сл.), а нека истраживања би била прилично на десној страни (*brain-to-brain* интерфејс). Пропустићемо сада приказана истраживања телепатије кроз призму науке у односу на неколико критеријума.

### 3.1. ОПИС ИСТРАЖИВАЊА, ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА РЕПРОДУКТИВНОСТ

За разлику од научног приступа где се истраживања детаљно описују по сваком сегменту, са јасним приказом поступака и добијених резултата, што омогућава њихову репродуктивност и проверљивост, код истраживања телепатије то није случај. Посебно се то односи на почетна истраживања која заправо и нису била истраживања у правом смислу речи, већ су представљала веома уопштене приказе анегдотског типа, са пуно неутемељених аналогича заснованих на интуитивним закључивањима. Резултати су такође приказивани уопштено, са пуно субјективности у оцењивању шта је успешан пренос телепатске поруке а шта није. Сетимо се, на пример, тумачења резултата које је дао А. Синклер у својој књизи *Менџални радио*, где он неке репродуковане цртеже које је његова супруга цртала примивши их претходно као телепатску поруку од њега оцењује као „репродуковане са парцијалним успехом”. Цртежи су оцењивани крајње субјективно и не постоје јасни критеријуми који

дефинишу „парцијалну успешност”. У познатој дебати Хајмана и Хонортона суштина дебате била је управо Хонортонов критички приступ резултатима Хајманових истраживања са Зенеровим картама. Иако су кроз дебату показали свест о великим пропустима у организацији и приказу истраживања и сложили се да уведу ригорозне мере контроле услова и укупног документовања истраживања, то их није спречило да код поновљених истраживања резултате приказују селективно и субјективно одлучују који покушаји преноса телепатске поруке не улазе у коначну статистичку обраду резултата (Хонортон 1985).

Вероватно под утицајем оваквих критичких осврта на истраживања и сталне тежње да се што више приближе научном приступу, истраживачи СМС телепатије, телефонске или имејл телепатије труде се да што детаљније опишу своја истраживања, да их чак и филмски документују, а у обради резултата користе све више статистичких техника. Међутим, у приказима резултата наилазимо на формулације типа „људи се разликују по оштрини вида, осетљивости, аудитивним и другим аспектима, па разлике у телепатским способностима изгледају вероватним” (Шелдрек 2005). Случајно или не, телепатија се доводи у исту раван са чулом вида или слуха и извлачи се аналогија која је у складу са жељеним закључком – телепатија постоји. Међутим, чињеница је да снажна властита уверења истраживача и њихове емотивне изјаве не повећавају научну истинитост њихових тврдњи (Фајгел 2012: 26–78). Тек организацијом *brain-to-brain* интерфејс истраживања уочавамо јасно описану процедуру, детаљно представљене резултате и могућност репродуковања истраживања (Виера, Лебедев, Киницки и др. 2013).

### 3.2. ОДНОС ПРЕМА ГРЕШКАМА У ИСТРАЖИВАЊУ

Истраживач треба да је у стању да избегне велики број могућих грешака током истраживања, или да бар максимално смањи могућност њихових појављивања како би се повећала поузданост резултата и вредност закључака истраживања (Тодоровић 1994).

Код почетних истраживања телепатије грешке су апсолутно негиране, а неутемељеним аналогијама и чистом дескрипцијом феномена долазило се до закључка да телепатија недвосмислено постоји. Касније, код истраживања помоћу Зенерових карата, такође су занемаривана извесна сензорна цурења (нпр. одраз слике карте у наочарима „пошиљаоца” телепатске поруке), што је у каснијим истраживањима све више редуковано. Али већ код истраживања СМС телепатије, телефонске или имејл телепатије опет се велико одсуство контроле услова спровођења истраживања правда намером да се „истраживања спроведу у природним условима” или „да се истражи радикално нова процедура” (Шелдрек 2009). И сами истраживачи наводе да многе тестове



нико није надзирао, што је остављало огромне могућности за варање. Ипак, они закључују да „грешке нису вероватне” или да „учесници нису имали разлога да варају”, или чак да „ако су учесници варали, они су то радили мало или нимало” (Браун, Шелдрејк 2001).

### 3.3. ДЕФИНИСАЊЕ ФИЗИЧКОГ ПРОЦЕСА КОД ИСПИТИВАНОГ ФЕНОМЕНА

Емоционално привлачна хипотеза о недвосмисленом постојању телепатије и тражење искључиво оних доказа који јој иду у прилог карактерише истраживања Рајна, Хајмана, Хонортона, Шелдрејка. Циљ њихових истраживања био је што боље „ухватити” телепатију и представити је јавности. Физички процес који се дешава код истраживаног феномена уопште није био тема нити самог процеса истраживања нити извештаја о истраживању. Додуше, у једном од приказа својих истраживања Шелдрејк се, више реторички, пита „да ли је то што је уочено телепатија или комбинација срећне коинциденције и селективне меморије” (Шелдрејк 2009).

Тек *brain-to-brain* интерфејс истраживања покушавају да утврде природу физичког процеса који се дешава при комуникацији мозгава двеју експерименталних животиња (Виера, Лебедев, Куницки и др. 2013). Постулирањем свог квантног модела телепатије и Гао Шан са кинеског Института квантне физике бави се природом физичког процеса код преношења телепатске поруке, што га приближава научном приступу (Шан 2013). Међутим, његово изношење фантастичних тврдњи које противурече свему познатом у природи и излагање из оквира познатих закона природе вероватно би поделило мишљење неких процењивача да га сврстају у ред псеудонаучника, пре свега зато што његова теорија о телепатији не може бити поуздано тестирана и проверена, тј. оповргнута. У науци уверење мора доћи од позитивних доказа у прилог тврдњи, а не од недостатка доказа за тврдњу или против тврдње (Фајгел 2012: 26–78).

### 3.4. НАПРЕДОВАЊЕ ТОКОМ ВРЕМЕНА

Истраживања телепатије су дуго „тапкала у месту”. Ако је и било кретања – то је било кретање у круг. Безброј анегдотских приказа случајева телепатије, бескрајни низови експеримената са Зенеровим картама, истраживања телефонске телепатије – ништа није померило опсег знања о суштини феномена телепатије, о каузалном односу код истраживаног феномена. Осим упорне и мање или више темељне дескрипције феномена, није било крупнијих корака напред у разјашњавању *шта* се ту заправо дешава и *за-*

*шито* се дешава. Није било објашњења на основу чега се може очекивати веза међу појавама, односно шта је узрок а шта последица – да ли је „прималац” телепатске поруке заиста примио некакву поруку или је у својој свести индучувао слику, тј. садржај помоћу психолошки познатих механизма маште, очекивања, или интуиције.

Истраживачи су радили у оквиру парадигме *телепатичка некако али сигурно постоји* и своја истраживања организовали у правцу потврђивања тог става. Истраживачима су недостајали поступци којима би исправљали или одбацивали нетачне полазне теорије. Они, заправо, полазе од жељеног закључка, па се онда крећу уназад у осмишљавању поступака којима би потврдили тај закључак (Антонић 2000).

### 3.5. МОГУЋНОСТ УОБЛИЧАВАЊА НАУЧНИХ ЗАКОНА И НАУЧНИХ ТЕОРИЈА

После уочавања проблема истраживања, а у случају истраживања телепатије то је преношење телепатске поруке, односно комуницирање на даљину без посредовања пет познатих чула, истраживач треба да постави хипотезу која може бити или дескриптивна или аналитичка. Експерименталном провером и анализом резултата истраживања хипотеза се или потврђује или одбацује, па ако је потврђена следи поставка научне теорије и из ње проистеклих научних закона. Код већине приказаних истраживања телепатије хипотеза је увек дескриптивна, никада није аналитичка, тј. не бави се узрочно-последичним везама код испитиваног феномена и природом самог феномена. Та општост даје јој могућност олаког потврђивања и закључивања да је у истраживању доказано постојање телепатије (што смо видели у свим приказаним истраживањима). Превише ослањања на потврду уместо на озбиљне покушаје оповргавања одваја псеудонаучну теорију од научне (Вербић 2009). Зато, ако посматрамо алгоритам постављања теорије научном методом лако уочавамо критичну тачку на којој „запиње” постављање научних закона проистеклих из истраживања телепатије. Та тачка је могућност репродуковања општеприменивих резултата у добро контролисаним условима и успешно предвиђање појаве. Код приказаних истраживања телепатије није доказано могуће предвиђање појаве утицањем на узроке. То телепатију чини веома „приватном” чињеницом, а наука се бави објективним чињеницама.

### ЗАКЉУЧАК

Истраживања телепатије дуго су „тапкала у месту”, спровођена у оквиру парадигме да телепатија свакако постоји само је треба „ухватити и показати

ти”. Истраживачи нису стављали у фокус истраживања аналитички приступ и разјашњавање природе феномена, утврђивање узрочно-последичних веза (*шита* се ту заправо дешава и *зашио*), већ дескрипцију и половична објашњења феномена. Као што знамо, дескрипција истраживаног феномена је тек почетни, најнижи ниво у процесу изградње научног знања. Зато није било кретања напред и преласка у следећу фазу истраживања – а то је предвиђање и контрола феномена. Упркос њиховим настојањима да побољшају услове истраживања и приближе их научним (истраживања Рајна, Хајмана, Хонортона), или да што боље статистички обраде и прикажу резултате (Шелдрејк и сарадници), њихова истраживања ипак можемо окарактерисати као псеудонаучна. Квантум информација и закључака произашлих из тих истраживања остао је недовољан за постулирање научних закона који би се уобличио у научну теорију о телепатији. Без суштинске прогресивности и аутокорективности, без продора нових идеја, уз свеprisутну грешку циркуларног закључивања (да је *шо* што се дешава телепатија, а да се *шо* дешава *због* телепатије), цела прича готово век и по није излазила из оквира псеудонауке.

Променом парадигме, полазећи од чињенице да је потребно утврдити да ли је уопште могуће комуницирање између два бића мимо коришћења пет познатих чула и ако је могуће – како се та комуникација одвија и која је природа самог процеса, дошло се до организације сложених и методолошки дотераних истраживања *brain-to-brain interface*. Ако та истраживања ставимо под кишобран истраживања телепатије (најшире схваћене), онда можемо закључити да истраживања више не „тапкају у месту” и не врте се у круг. Парафразирајући Куна (Т. Kuhn), наступање фазе кризе у истраживању ове појаве условило је промену парадигме и општег приступа феномену ванчулне комуникације између два бића. Дакле, у методолошком смислу добро организована *brain-to-brain* истраживања, са јасним процедурама и репродуктивним резултатима, јесу научна истраживања. Вишеструко понављање, утврђивање законитости функционисања *brain-to-brain* комуникације, омогућиће верификацију и креирање научне теорије о истраживаној појави, што је основни циљ сваког истраживања које претендује да буде научно. Свакако да остаје за решавање проблем етичности спровођења таквих истраживања на људима и генерализације закључака из истраживања са животињама – на људе.

Овим радом смо, на специфичном примеру, покушали да укажемо на значај истраживања као активности људског духа, али и на чињеницу да резултат истраживања које претендује да буде научно мора да испуњава критеријуме проверљивости и репродуктивности резултата. Само на тај начин наука као систем акумулираних знања и искустава може служити појединачном и општем друштвеном напретку.

## ЛИТЕРАТУРА

Антонић (2000): V. Antoniћ, *Zablude; da li postoje stvari koje ne postoje – vodič za kritičko razmišljanje*, autorski tekst, preuzeto januara 2019. sa: [www.zablude.org/pseudonauka](http://www.zablude.org/pseudonauka).

Браун, Шелдрейк (2011): D. Braun, R. Sheldrake, The anticipation of Telephone Calls – a Survey in California, *Journal of Parapsychology*, 65, 145–156, preuzeto januara 2019. sa: <https://www.sheldrake.org/files/pdfs/papers/The-Anticipation-of-Telephone-Calls-A-Survey-in-California.pdf>.

Вербић (2006): S. Verbić, О триковима псеудонауке, *Mali petički dobošar*, preuzeto februara 2019. sa: [almanah.petnica.rs/22/12.html](http://almanah.petnica.rs/22/12.html).

Виера, Лебедев, Куницки, Ванг, Николелис (2013): M. P. Vieira, M. Lebedev, C. Kunicki, J. Wang, A. L. Nicolelis, *A brain-to-brain interface for real time sharing sensorimotor information*, Scientific reports: Nature Publishing group, preuzeto marta 2019. sa: [www.nature.com/srep/2013/130228/srep01319/full/srep01319.html](http://www.nature.com/srep/2013/130228/srep01319/full/srep01319.html).

Геоф, Гарт (2003): T. Geof, F. Gart, Mind riding, *The Journal of Science and Healing*, 5, 272–276, preuzeto marta 2019. sa: [psycnet.apa.org/index.cfm=Telepathy](http://psycnet.apa.org/index.cfm=Telepathy).

Каку (2011): M. Kaku, *Physics of the impossible*, Smederevo: Heliks.

Кун (2012): T. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press, preuzeto marta 2019. sa: [https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas\\_Kuhn\\_Structure\\_of\\_Scientific\\_Revolutions](https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Kuhn_Structure_of_Scientific_Revolutions).

Мартин (2008): A. Martin, *Telepathic or just pathetic*, preuzeto januara 2019. sa: [https://www.Stat.aucland.ac.nz/teachers/2008/SZWC\(Anna\)](https://www.Stat.aucland.ac.nz/teachers/2008/SZWC(Anna)).

Тодоровић (1994): D. Todorović, *Osnovi metodologije psiholoških istraživanja*, Beograd: Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju.

Фајгел (2012): S. Fajgelj, *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Хонортон (1985): Honorton, Meta-analysis of ganzfeld research: a response to Нуман, *Journal of Parapsychology*, 49, preuzeto januara 2019. sa: [www.skepticreport.com/part2b.pdf](http://www.skepticreport.com/part2b.pdf).

Чучковић (2011): А. Чућковић, *Razvoj naučnog znanja*, preuzeto marta 2019. sa: [www.ef.uns.ac.rs/Download/metodologija\\_nir/2011-11-14](http://www.ef.uns.ac.rs/Download/metodologija_nir/2011-11-14).

Шан (2003): G. Shan, *A primary quantum model of telepathy*, preuzeto marta 2019. sa: [archived.parapsych.org/papers/44.pdf](http://archived.parapsych.org/papers/44.pdf).

Шелдрейк, Смарт (2005): R. Sheldrake, P. Smart, An Automated Test for Telepathy in Connection with Emails, *Perceptual and motor skills*, 101, 771–786, preuzeto januara 2019. sa: [www.sheldrake.org/files/pdfs/papers/email\\_telepathy.pdf](http://www.sheldrake.org/files/pdfs/papers/email_telepathy.pdf).

Шелдрейк (2004): R. Sheldrake, A Filmed Experiment with the Nolan Sisters, *Journal of the Society for Psychical Research*, 68, 168–172, preuzeto februara 2019. sa: [www.sheldrake.org/papers/Telepathy/Nolan.pdf](http://www.sheldrake.org/papers/Telepathy/Nolan.pdf).

Шелдрейк, Аврамидес, Новак (2009): R. Sheldrake, L. Avramides, M. Novak, Sensing the sending of SMS messages: an automated test, *The Journal of Science and Healing*, 5, 272–276, preuzeto marta 2019. sa: <https://www.sheldrake.org/research/telepathy/sensing-the-sending-of-sms-messages-an-automated-test>

Bojan M. Veljković

Academy of Educational and Medical Vocational Studies

Kruševac

Čuprija Department

## SCIENCE OR PSEUDOSCIENCE – AN EXAMPLE OF TELEPATHY RESEARCH

*Summary:* It is not always easy to draw a dividing line between true scientific theories, erroneous but verifiable scientific theories and pseudo-scientific ones that are impossible to verify. As an example, this paper presents researches on various phenomena of extra-sensory perception, precognition, clairvoyance, distance communication, premonition for receiving SMS messages, phone calls or e-mails, which are classified in the domain of telepathy research. They were conducted within different paradigms, with diverse research methodologies and approaches, from anecdotal experiences, case studies and intuitive reasoning, to careful recording of data and their statistical processing. In recent years, researches have been conducted using state-of-the-art “brain-to-brain” technology, which is used to register brain activities of the research participants. Telepathy has not remained uninteresting even to some modern physicists who find in Einstein’s theory of relativity and the laws of quantum physics the possibility of postulating a new quantum model of telepathy. This new, unconventional approach to the research of telepathy is conditioned by the paradigm shift in the research of this phenomenon and significant shifts from the pseudo-scientific to the scientific approach. This paper aims to point out the necessity of setting a clear demarcation line between scientific and pseudo-scientific research and building the ability of critical thinking, which is a condition for differentiating science from pseudoscience. Using a specific example of the phenomenon of telepathy, we underlined the importance of research in the development of scientific knowledge, but the kind of research that meets the reproducibility and verifiability criteria that clearly differentiate science from pseudoscience.

*Keywords:* science, pseudoscience, telepathy.



Самир Х. Љајић

Милан Н. Дојчиновић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Студенти докторских студија

УДК 32.019.51:654.19

DOI 10.46793/Uzdanica18.1.103L

Прегледни рад

Примљен: 12. фебруар 2021.

Прихваћен: 28. мај 2021.

## ПЕРСУАЗИВНОСТ МЕДИЈА И МЕДИЈСКИ ЕФЕКТИ НА ПОЈЕДИНЦА И ПУБЛИКУ

*Апстракт:* Моћ медија и убеђивачка својства „седме силе” одувек су интересовали јавност, али и многе теоретичаре медија, социологе, психологе, па и медицинаре, који су истраживали утицај медијског садржаја на ниво хормона у телу или телесне девијације које су се догађале људском организму услед претеране употребе медија. У овом раду сублимирани су ефекти медија на појединца и публику у оквиру неких од најпознатијих медијских теорија, тражећи упоришта у области психологије медија и социјалне психологије. Персуазивност медија описана је у раду ослањањем на *теорију дневног реда* и *теорију о спирали тишине*, уз проматрање ефеката ових теорија, од штампе па до дигиталних медија. У раду је истакнут и утицај медија коришћењем декора и мизансцена у ТВ студију, затим рекламократије, потрошачког конзумеризма, а наведен је и значај информативне лавине за персуазивно дејство медија.

*Кључне речи:* утицај медија, теорија дневног реда, теорија о спирали тишине.

### УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Медији поседују „моћ да на одређене начине представе свет. И баш зато што постоји толико много различитих и супротних начина на које се значење света може изградити, од суштинске је важности шта се и ко се изоставља и како се представљају ствари, људи, догађаји и односи”. (Стјуарт Хол)

Примери злоупотребе медијске моћи током историје су бројни, а на самом почетку рада истакли бисмо неке од најјупечатљивијих, који илуструју моћ медија у јавној сфери.

Мартин Лутер, зачетник протестантизма у хришћанству, користио је тадашњи (XV век) медиј (плакат) како би се изборио са безобзирношћу вели-



кодостојника католичке цркве. У оквиру 95 теза, које је 1517. године објавио и окачио на врата дворске цркве у Витенбергу, Лутер је позвао на глас разума тадашњи народ Светог римског царства немачког народа и посредством теза осудио грамзивост свештенства, која је била исказана у виду продаје опроштајница (индулгенција). Четири века касније, тачније 1895. године, у париском ресторану „Гран кафе” (*Grand café*), браћа Луј и Огист Лимијер (Luis et Auguste Lumière) организују прву филмску пројекцију у историји медија. На запрепашћење браће Лимијер, приликом пројекције филма „Улак воза у станицу”, сцена појављивања воза у пуној брзини на платну, како јури ка публици, изазива општу панику међу гледаоцима, који потом хитро истрчавају ван, не би ли побегли од фикционалног воза.

Четрдесет и три године касније, тачније октобра 1938. године, млади новинар Орсон Велс, тада двадесеттворогодишњак, изазива свеопшту панику у аудиторијуму широм САД користећи један медиј – радио. Велс је тада емитовао радио-драму „Рат светова” као директан и аутентичан пренос инвазије Марсоваца на Земљу, на коју се приземљује мноштво марсовских свемирских бродова који крећу у пустошење САД, рушењем пруга и мостова. Марсовци испуштају црни отровни дим, а водитељ Велс укључује у програм председника Рузвелта (кога најверније могуће имитира глумец Кени Делмар), који позива на прибраност и изражава наду да ће Бог спасити Америку. Као реакција публике на емитовање ове радио-драме, створила се паника која је изазвала бекство становништва широм САД у правцу планинских предела, а знатан део грађана је спас од „инвазије” тражио у црквеним молитвама. Паника је досегла тај ниво да су се јавиле халуцинације у одређеном делу јавног мњења. Те халуцинације су ишле дотле да су, према писању тадашње штампе, поједини грађани јављали да осећају мирис отровног гаса и да су видели одсјаје борбе у даљини. Неки аналитичари медија су наводили да је програм слушало око шест милиона људи, од којих је 1,7 милиона поверовало да је пренос истинит, док је 1,2 милиона грађана било истински уплашено.

Утицајност медија може се препознати и у Наполеоновој владавини након француске Буржоаске револуције, када је говорио: „Ако не зауздам штампу, нећу опстати на власти ни 7 дана”. По нацизму и холокаусту упамћени Адолф Хитлер користио је радио-сигнал како би мобилисао грађане Немачке за подршку на путу ка „чистокрвној нацији”.

У савремено доба дигиталних медија интернет ће, за нека нова поколења, остати упамћен по томе што је допринео стварању друштвених покрета који су свргли са власти вишедеценијске владаре. Нови медиј, друштвена мрежа Фејсбук, великим делом је заслужна за покретање тзв. „Арапског пролећа” и свргавање са власти диктатора Бен Алија у Тунису. Египатско рушење диктатуре такође ће остати као пример револуције која је започета на интернету у борби против тридесетједногодишње владавине некадашњег војсковође Хоснија Мубарака. Ваел Гоним (Wael Ghonim), компјутерски тех-

ничар који је радио за Гугл (Google), уз помоћ интернета успео је да подигне праву револуцију у Египту и да организује масовне протесте током 2011. против диктатуре председника Мубарака, најављујући протесте на Фејсбуку. Згрожен поступцима египатске полиције, која је демонстрирала своју моћ над грађанима, Ваел Гоним је направио Фејсбук страницу „Сви смо ми Халед Саид”, по двадесетосмогодишњем Египћанину кога је полиција претукла на смрт, насилно га извукавши из кафића у Александрији. Након првог протеста, организованог 25. јануара 2011. године, у којем је погинуло више од 300 грађана, демонстранти су кренули још одлучније у борбу са актуелним режимом, све док нису свргнули са власти Мубарака.

Циљ овог рада је да се препознају неке од најзначајнијих теорија о утицају медија, где ће се кроз теоријски и практични оквир идентификовати и илустровати персуазивна и манипулативна својства медија. Најпре, биће укзано на две значајне теорије о персуазивности медија, *теорију дневног реда* (*Agenda setting theory*) и *теорију о спирали тишине* (*Spiral of Silence Theory*). Даље у раду промишља се значај препознавања медијске репрезентације стварности, како би се створио отклон од поистовећивања медијске слике са реалном сликом света, а разматрају се и разни утицаји медија, узимајући у обзир елементе телевизијске експресије, декор и мизансцен, затим рекламократију и потрошачки конзумеризам. Напоследку, медији су овом раду означени и као „институције културе” које имају и просветитељску улогу, али и као „институције некултуре”, што проистиче из комерцијалних побуда власника медија, а што су уочили још припадници Франкфуртске школе, односно критичке теорије друштва, који су масовну културу разумели као део капиталистичке економије која ствара пасивне и некритичке потрошаче.

## ПОСТАВЉАЊЕ АГЕНДЕ У ФУНКЦИЈИ МЕДИЈСКЕ „ЗАВОДЉИВОСТИ”

Једна од најцитиранијих и најчешће помињаних теорија о персуазивном дејству медија на појединце свакако је *теорија дневног реда*, којом се истиче да медији имају функцију тематизације јавне сфере. Када се говори о овој теорији, полази се од претпоставке да масовни медији диктирају теме, односно да одређују „дневни ред” информација које ће бити пренете публици. Претпоставка је да медији могу мање утицати на оно што људи мисле, а више на оно о чему мисле. Дакле, реч је о својеврсном усмеравању или преусмеравању пажње аудиторијума. Према савременијим становиштима која се односе на тумачење и промишљање деловања и утицаја медија на појединце, мас-медији имају ту моћ утицаја на промену ставова и понашање публике под визуелним или аудио-визуелним сензацијама које производе медији. Ипак, *теорија дневног реда* није испрва тако описивана. Цитирајући групу

аутора (Шенк 1987: 194; Мекомбс, Шо 1972: 177), Цифел и Кунцик наводе да је у примарним схватањима утицаја медија ова теорија била описивана у политичком контексту: „Иако масовни медији имају мало утицаја на правац или интензитет ставова, претпоставља се да су масовни медији поставили дневни ред за сваку политичку кампању, утичући на истакнутост ставова према политичким питањима” (Кунцик, Цифел 2006: 197).

Како би се тестирала та претпоставка, наведена група аутора је за време председничке кампање 1968. године у САД спровела истраживање у којем је било анкетирано 100 неодлучних бирача из Северне Каролине. Пред испитаницима је стајала ранг-листа тема које је требало означити као најважније и оне на које би влада требало да обрати пажњу. Одговори испитаника били су означени као „агенда становништва” и она је била упоређена са „медијском агендом”, односно са садржајима политичких кампања у различитим медијима (новине, политички магазини, телевизија). Истраживање је показало да је постојао велики проценат подударња „медијске агенде” са „агендом становништва”. За утврђивање агенде становништва истраживачи су користили три различите методе: 1. *евиденцирање тематских приоритета на индивидуалној, односно индивидуалној основи*, дакле бележи се лично виђење проблема; 2. *евиденцирање тематских приоритета на индивидуалној основи*, дакле бележе се најчешће спомињане теме разговора у кругу пријатеља и познаника; 3. *евиденцирање перципиране важности тема*, дакле бележе се тематски приоритети за које испитаник сматра да су важни другим особама или групама (Меклауд, Бекер, Бернс 1974: 139; Шенк 1987: 203, према: Кунцик, Цифел 2006: 204).

На постулатима ове теорије заснива се и читава једна научна дисциплина – психологија медија. Сугерисање норми, вредности и културних образаца се нарочито односи на васпитну улогу коју има нпр. телевизија, па није ни чудо што се читав један сегмент социјалне психологије бави медијима и телевизијом као агенсима васпитања младих, као и читав један део развојне психологије који проучава перципирање медијске стварности и реалности код деце, која нису у стању да до своје пете године разлуче екранизовану стварност и реалан свет, чулно опипљив.

## ТЕОРИЈА СПИРАЛЕ ТИШИНЕ У КОНТЕКСТУ МЕДИЈА

*Теорију спирале тишине* развила је на почетку 70-их година XX века Елизабет Ноел-Нојман (Elisabeth Noelle-Neumann) полазећи од претпоставке да се јавно мишљење заснива на несвесној тежњи људи који живе у заједници да постигну сагласност око неке теме и да створе заједнички суд. Ова теорија је базирана на основама социјалне психологије, а Ноел-Нојманова своју аргументацију заснива првенствено на експериментима Соломона Еша

(Solomon Asch, 1951) и Стенлија Милграма (Stanley Milgram, 1961), и повезује се са друштвено пожељним одговорима и конформизмом, који је у друштву награђен, док се мишљење супротно од увреженог „кажњава”. Према мишљењу Ноел-Нојманове, у свим друштвима могу се уочити интеграцијски поступци који су засновани на страху појединца од презира, изолације и извргавања руглу. С тим у вези јавља се притисак конформизма, односно притисак за придруживање и сагласје са неким мишљењем, који појединцу омогућује друштвену интеграцију. Ноел-Нојманова је тако истицала да не постоји друштво које не познаје страх од изолације, а такав страх описивала је у оквиру „социјалног карактера”, под којим је подразумевала јављање конформизма у већој групи људи у склопу психологије масе. Наспрам „социјалног карактера” и потребе за приклањањем мишљењу већине стоји јавно мишљење које се у овом контексту дефинише као „мишљење и понашање прожето моралним вредностима који се у случају чврстог сагласја мишљења, какво на пример обележава обичај или догму – морају исказати јавно ако се жели избећи изолација; или, који се, кад је реч о мишљењу које је у ’текућем’, тј. стању мене, могу исказати јавно, а да то не доведе до изолације” (Ноел-Нојман 1983: 141). Нојманова је, даље, у својој студији о теорији спирале тишине истицала и то да појединац непрекидно проматра своју околину и ослушкује мишљење других, што она означава као „климу мишљења”. Клима мишљења може бити „опасна” у медијским системима, нпр. јер новинари у свом послу прате и рад својих колега, па у контексту неправичног извештавања о некој теми може да дође до генерализације у извештавању, што може да буде и на штету неког или нечега о коме или о чему се извештава. Суштину ове теорије Ноел Нојманова је описала следећим речима: „Људи се не желе изоловати, они непрекидно проматрају своју околину и могу регистровати најсуптилније промене и осетити које мишљење прихвата све више људи, а које постаје све ређе. Ко види да његово мишљење преовладава, постаје јачи, јавно се изјашњава и одбацује опрез, док онај ко уочи да његово мишљење губи тло, постаје ћутљивији” (Ноел-Нојман 1983: 142, према: Кунцик, Цифел 2006: 208).

На тај начин тишина, односно прећуткивање, ствара искривљену слику реалности о суштинским темама од јавног интереса.

Изван конформистичког круга мишљења, према Ноел-Нојмановој, стоји тзв. авангарда, која се не плаши изолације и која не признаје страх, односно и уколико постоји, може га надвладати. Ноел-Нојманова наводи да преовлађујуће, уврежено мишљење може ослабити онда када с временом припадници већинског мишљења постану неспособни у аргументацији јер се више не морају суочавати са различитим мишљењем. Као илустративан пример за *теорију спирале тишине* и „двоструке климе мишљења” Ноел-Нојманова наводи пример избора за Бундестаг 1976. године. Наиме, резултати анкета показивали су да је општа клима унутар становништва изједначена

када је реч о различитим политичким партијама. Међутим, телевизијски новинари су истицали да су шансе владајуће коалиције СПД/ФДП много веће од противничких. Ноел-Нојманова закључује да је део популације који је гледао много таквих политичких ТВ емисија проценио да су изборне шансе владе веће него испитаници који нису гледали те емисије. Тако су телевизијски новинари створили повољну „климу мишљења” која се разликовала од реалне „климе мишљења”, што се и одразило на резултате избора, будући да је коалиција СПД/ФДП освојила 114 посланичких места, наспрам 94, колико је освојила опозициона ЦДУ. СПД/ФДП коалиција победила је опозициону ЦДУ са разликом од 5,4% гласова.

Иако донекле емпиријски доказана, теорија о спирали тишине је нашла и на нека оспоравања. Сама Елизабет Ноел-Нојман је изјавила да ова теорија није довршена, а резултати неких других истраживања (Глин, Хејз, Шанахан 1997, према: Кунцик, Цифел 2006: 212) показују да је мањина спремнија на изјашњавање од већине. Аутор једне такве студије, Шерер (Scherer) (1992: 120, према: Кунцик, Цифел 2006: 213), то назива „ефектом мисионара” који се супротставља ефекту спирале ћутања. Осим из страха од изолације, конформистичко понашање може се појавити и из других разлога као што су симпатија, односно поистовећивање с другим особама или привлачност неке друштвене групе.

Мишел Шенк и Патрик Рослер (Michael Schenk, Patrick Rössler) (1997, према: Кунцик, Цифел, 2006: 212) истакли су и важност снаге личности. Ови аутори су утврдили да јаке личности за своје гледиште пре кажу да одступа од мишљења већине, док мање јаке личности своје мишљење држе усклађеним са преовлађујућим јавним мишљењем. Такође, многи аутори наводе да непосредна референтна група више утиче на појединца од анонимне јавности, тј. да је особа спремна исказати своје мишљење иако оно одступа од перципираног већинског мишљења јавности (Шефеле, Мој 2000, према: Кунцик, Цифел 2006: 212).

## МЕДИЈИ КАО ИНСТИТУЦИЈЕ (НЕ)КУЛТУРЕ

Поред тога што медије можемо посматрати као политичке и економске институције, засигурно их можемо означити и као културне институције. У том погледу, једна од најзначајнијих карактеристика медија јесте и њихова просветитељска улога, коју поред теоретичара медија посебно истичу и социјални психолози, када говоре о агенсима социјализације како деце, тако и одраслих. У том развојном смислу личности појединаца, поред породице, школе и вршњачких група, и медији заузимају значајно место у пружању знања, формирању укуса, промоцији науке, очувања традиције и културног наслеђа. „Школе и наставници су на тај начин у великој мери изгубиле воде-

ће место које су имале у процесу стицања знања. Зато се суочавају са новим задацима – да школу учине привлачнијом за децу, али им имплицитно обезбеђују водиче за кориснике медија” (Делор 1996: 132).

Говорећи о медијима као о институцијама културе дотичемо се и медиологије, посебне научне дисциплине у области медија која се конституисала 2000. године, заснована на идејама француског филозофа Режија Дебреа. Дебре у овој релативно новој области теорије медија уводи појам *трансмисија*, под којим подразумева преношење информација кроз време на релацији: некад, сад и у будућност. Медијска трансмисија се може схватити и као начин настајања и одржавања колективног памћења, преношења знања, културног наслеђа и традиције кроз генерације, што недвосмислено упућује на то да се медији могу посматрати и као чувари културне матрице и идентитета једног народа. „Медијска трансмисија се може схватити и као начин настајања и одржавања колективног памћења, преношења знања, културног наслеђа и традиције кроз генерације” (Дојчиновић, Петковић 2017: 133).

Како би се аудиторијум „опремио” посебним знањем за интерпретацију специфичне медијске стварности и критичким погледом на медијску репрезентацију догађаја неопходно је познавати основне постулате медија. Моћ спознаје специфичне медијске стварности у доба информацијског загушења огледа се у праћењу истог догађаја из разнородних извора (традиционалних и алтернативних медија<sup>1</sup>), као и у стицању медијске компетенције путем медијског образовања. У том погледу, значајно је оспособити аудиторијум да самостално и компетентно резонује о програму који гледа и слуша или садржају који чита, као и за то да учествује у производњи медијског садржаја прикупљајући, креирајући, анализирајући и ширећи информације, чиме се промовише концепт грађанског новинарства<sup>2</sup>. „Будући да се масовна публика, како то примећује Мелвин де Флер, стратификује на три нивоа укуса – висок, обичан/просечан и низак – и да се њени припадници истовремено појављују у улогама грађанина/бирача и потрошача/купаца, из угла стабилности друштва најбољи су они садржаји који изазивају пажњу најшире публике, дакле са просечним и ниским укусом” (Радојковић, Милетић 2005: 177, 178).

Ипак, важно је истаћи да су са економског аспекта овакви садржаји „најбољи”. Са аспекта новинарске етике, психологије медија и медијске културе, забавни медијски садржаји креирани по принципу *инфойејмениј*

---

<sup>1</sup> **Алтернативни интерактивни медији** представљају ону врсту интернет гласила која се базира на комбинацији рада новинара професионалаца и ангажованих грађана, настали као одговор на деградацију новинарске професије услед захтева капиталистичког тржишта. Медији овог типа транспарентне су власничке и финансијске структуре.

<sup>2</sup> „Грађанско новинарство је концепт модерног доба који подразумева активно учествовање грађана у прикупљању, креирању, анализирању и ширењу информација. На енглеском језику постоји неколико различитих назива за грађанско новинарство: *citizen, participatory, people's* или *grassroots journalism*” (Богдановић 2013: 71).



*новинарсџива*<sup>3</sup> пре воде ка стварању „медијски подобног” појединца. С обзиром на такав начин функционисања медија, у којем се информација третира као роба, из угла стабилности медија „најбољи” су они садржаји који провоцирају пажњу најшире публике, дакле са просечним и ниским укусом. Због свега овог нарочито је важна медијска писменост, јер они који се не буду медијски описменили „настрадаће” у вртлогу информација којима су сваки дан „затрпани” и водиће се лажним осећајем да су добро информисани само зато што добијају велики број информација.

## ПЕРСУАЗИВНИ УТИЦАЈ КОРИШЋЕЊЕМ ДЕКОРА И МИЗАНСЦЕНА

Инфотејнмент новинарство је постало доминантан облик медијског изражавања, док је телевизија постала, метафорично речено, „звечка за одрасле”. Читава социокултурна стварност постала је индустријски репродукована забава, баш као што су предвиђали Адорно и Хоркхајмер у књизи *Dialectic of Enlightenment*, пишући да су „елементи културе, уметности и забаве субјекти једнаки *концијеиу сврхе* под тоталитетом културне индустрије” (Хоркхајмер, Адорно 2002: 108).

Међутим, инфотејнмент новинарство се не односи само на медијски дискурс, хибридизацију жанрова и начин презентовања вести, већ обухвата и дистрактивни слој (забавни) у који спадају: колоритност штампе, декор у ТВ студијама, музички цинглови на радију, мултимедијалност веб-сајтова... Из тог разлога се новине и часописи стилизују тако да буду што шареноликији, док се насловне странице штампају на масном папиру у што пунијем колориту и са што већим словима. Телевизијски студији се уређују по угледу на дневне собе, тако да изазивају топлину дома, чиме ће изазвати осећај лагодности код гостију. Радио-програм је „обогаћен” веселим музичким цингловима, који имају задатак да подигну расположење слушалаца, а да их успут и информишу, док се веб-сајтови служе линковањем фотографија, аудио и видео-записа, као и колоритним интерфејсом (дизајном сајта).

---

<sup>3</sup> *Инфојтејнментџ новинарсџиво* је термин скован од енглеских речи *info(rmation)* и *(enter)tainment* а означава информативни програм који је дизајниран по принципима који важе за забавне и комерцијалне емисије.



## ПЕРСУАЗИВНИ УТИЦАЈ ПОСРЕДСТВОМ РЕКЛАМОКРАТИЈЕ

Глобални медији представљају суштински елемент у механизму глобалног капитализма и представљају круцијалан услов за развој глобалног друштва. „У медијској репрезентацији стварности, у којој се медијски текст третира по принципу тржишне економије као роба, важи правило псеудоиндивидуализације. Ово правило подразумева производњу и дистрибуцију информација за широке народне масе под лажном маском индивидуализације – производње садржаја за појединце” (Петковић, Дојчиновић 2016: 458). Нови медији су најпогоднија средства масовног комуницирања и информисања за освајање глобалног тржишта пропагандним стратегијама. Крајњи циљ медијских конгломерата је пласирање медијског „производа” који треба да оствари конкурентску предност на тржишту. У том правцу Херман и Мекчесни, аутори књиге *Глобални медији*, наводе: „Глобални медији представљају главно средство за рекламирање корпоративних производа намењених продаји и на тај начин олакшавају продор корпорација у нове земље, регионе и тржишта” (Херман, Мекчесни 2009: 17).

Када говоримо о оглашавању у медијима, на овом месту је неизоставно поменути једну од значајних психолошких теорија – теорију когнитивне дисонанце. Идеја ове теорије проистиче од раскорака у мишљењу појединца о одређеној предметној ствари и начину на који је тај предмет представљен у медијима. Дејвид Џајлс у књизи *Психологија медија* наводи интересантан пример који најбоље илустрије овај медијски ефекат: „На пример, уколико сте управо купили потпуно нов ауто, а у часопису о аутомобилима прочитали чланак у коме стоји да је тај модел склон удесима, то ће произвести одређени степен дискрепанције, или дисонанце” (Џајлс 2011: 70).

Напоследку, телевизијски програми и њихови водитељи (ТВ звезде) утичу на формирање укуса и на доношење трендова, како код младих тако и код старијих медијских реципијената. Начин на који ће неко уредити своје стамбене просторије, свој радни простор, начин на који ће се овог месеца ошишати, као и избор гардеробе коју ће куповати, у великој мери зависи од виђеног на телевизији или у неком магазину.

## ПОТРОШАЧКИ КОНЗУМЕРИЗАМ У КОНТЕКСТУ НОВИХ МЕДИЈА

Савремени медији су поприште процеса који илуструју промене у њиховом друштвеном статусу. Настајали су као могућност окупљања свих у агору, а данас све више постају средства истискивања грађана из јавне сфере и њиховог претварања у пуке потрошаче медијских производа. (Дивна Вуксановић)

У доба „тоталитарног капитализма” и медији су морали да се уклопе, поставши велики билборд за рекламирање етаблираних брендова, подлежавши рекламократији и изгубивши аутономију у односу на оглашиваче. Овим је инаугурисано доба потрошачког конзумеризма, које се може описати као тенденција појединаца да достигну срећу конзумацијом услуга и да нађу задовољство поседовањем материјалних добара: „Укратко, конзумеризам као начин живота заменио је улагање у заједницу, а нови идоли које су медији промовисали отелотворили су и другачији концепт моћи у друштву: гламурозна појава славних постала је важнија од дела која доносе добробит грађанима” (Вукадиновић 2013: 23).

Утицај глобалних медија у Европи нарочито је повећан падом Берлинског зида. Бивше социјалистичке земље определиле су се да се окрену политици Запада и да либерализују тржиште. Глобални медији и рекламократија нарочито су допринели порасту имица великих корпорација које вешто користе и контролишу медије како би дошле до циљане публике. Притом, реклама не представља само промоцију производа, већ и промовисање одређеног начина живота и културних вредности стварајући потрошачку културу. „Ера дигиталних медија условила је развој потрошачког конзумеризма и наметнула одређене навике аудиторијуму. Реципијенти медијског садржаја више се не перципирају као гледаоци, слушаоци, читаоци или публика, већ као ’конзументи’ и ’циљна група’, којима се путем медија продају рекламни производи” (Дојчиновић, Љајић, Дојчиновић 2020: 180).

Напоследку, важно је истаћи и то да је погрешно уверење да је захваљујући интернету проток информација постао бесплатан. У том правцу, Дејвид Рунциман (David Runciman), професор политичких наука и шеф катедре за политичке науке и међународне односе на Универзитету у Кембриџу, у тексту који је објављен августа 2015. на сајту Пешчаника, истиче: „На пример, нико не говори о редистрибутивним учинцима нове политичке економије коју стварају друштвене мреже. Толико смо се навикли на чињеницу да су многе од услуга које користимо путем интернета бесплатне – од Фејсбука и Гугла до *Гардијана* и националне железнице – да то више и не примећујемо.

Наравно, те услуге нису бесплатне; разлика је само у томе што их не плаћамо новцем, већ својим подацима – личним подацима о навикама, изборима и плановима које откривамо сваки пут када услуге користимо. Ти подаци се могу претворити у новац кроз рекламе.”<sup>4</sup>

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Медијима не можемо утећи. Нарочито у дигиталној ери где је стварност постала медијатизована, а друштво глобално умрежено. Са медијима смо се толико сродили да је свакодневица готово незамислива без мобилног телефона и/или интернета. Они су свуда око нас, и ми смо у њима. Креирали смо виртуелни имиџ и виртуелне идентитете који су постали део наших офлајн (*offline*) личности. Идеја Ендија Ворхола да ће у будућности свако имати својих 15 минута славе сада се остварује. Посредством профила на друштвеним мрежама сви су постали видљивији и на неки начин „селебрити (енгл. *celebrity*) у мањој размери”. Стварност је постала медијски посредована, а савремени човек све визуелнији. Почели смо да размишљамо у сликама. Приоритет писмености нам се променио, тако да је с циљаног анализирања информација и критичког мишљења (из доба вештина памћења и читања књига) измештен на брзу обраду информација (у доба дигиталних медија и информативне лавине). Ефекти медија су свакодневно присутни и осетљиви, кроз праћење идеолошки обојених телевизијских вести, преко тенденциозних извештаја у новинама, па све до плаћених ПР текстова на интернету који се представљају као рад новинара у служби грађана. Не би било решење ни престати битисати на друштвеним мрежама или престати да користимо медије. Онда бисмо били изван свих дешавања, а у информацијско доба, где је информација капитал, не би баш било ни исплативо. Имуност на медијске утицаје може се остварити познавањем кроз овај рад неколико пута помнутих постулата медијске и информатичке писмености. Медијска писменост је, у најкраћем, ефикасна селекција информација у медијски засићеној околини. Основни циљ медијске писмености јесте да оспособи аудиторијум за овладавање критичким вештинама које су усмерене на медијску праксу. Те вештине укључују знања, критичко резонување, препознавање суштинских питања, идентификовање правих одговора и представљају темељ интелектуалне слободе.

Императив савременог човека управо треба да буде да сваки програм или вест узме са дозом резерве и да се запита зашто се одређена вест појављује у одређеном тренутку, а да извуче информације које су корисне за

---

<sup>4</sup>Доступно на линку: <https://pescanik.net/digitalna-politika/> (приступљено септембра 2020).

његово професионално опредељење, интересовања, лични живот и средину у којој живи.

## ЛИТЕРАТУРА

Богдановић (2013): Ј. Богдановић, Грађанско новинарство у Србији, *ЦМ: Communication Management Quarterly: Часопис за управљање комуницирањем*, Београд: Факултет политичких наука.

Вукадиновић (2013): М. Вукадиновић, *Звезде супермаркет културе*, Београд: Слио.

Вуксановић (2007): Д. Вуксановић, *Филозофија медија: онтологија, естетика, кристика*, Београд: Чигоја штампа.

Делор (1996): Ж. Делор, *Образовање – скривена ризница*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Дојчиновић, Љајић, Дојчиновић (2020): М. Дојчиновић, С. Љајић, Н. Дојчиновић, Иззови медија у дигитално доба – питање профитабилности и опстанка, *Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке*, XVIII/1, 179–194.

Дојчиновић, Петковић (2017): М. Дојчиновић, В. Петковић, Улога медија у служби очувања културног идентитета, *Језик, књижевност, време – Књижевна исцртаживања*, зборник радова, Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу, 131–149.

Кунцик, Цифел (2006): М. Kunzicik, А. Zipfel, *Увод у знанос о медијима и комуникологију*, Загреб: Zaklada Fridrich Elbert.

Петковић, Дојчиновић (2016): В. Петковић, М. Дојчиновић, Технолошки напредак медија као предуслов вишезначности, *Језик, књижевност, значење: Језичка исцртаживања*, зборник радова, Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу, 457–473.

Радојковић, Милетић (2005): М. Радојковић, М. Милетић, *Комуницирање, медији и друштво*, Нови Сад: Stylos издаваштво.

Херман, Мекчесни (2004): Е. С. Херман, Р. В. Мекчесни, *Глобални медији*, Београд: Слио.

Хоркхајмер, Адорно (2002): М. Horkheimer, Т. W. Adorno, *Dialectic of Enlightenment – Philosophical Fragments*, California: Stanford University Press.

Џајлс (2010): Д. Џајлс, *Психологија медија*, Београд: Слио.

## ВЕБ-ИЗВОР

Рунциман (2015): D. Runciman, *Дигитална политика*, <https://pecsanik.net/digitalna-politika/>, приступљено септембра 2020.

Samir H. Ljajić

Milan N. Dojčinović

University of Niš

Faculty of Philosophy

PhD students

## PERSUASIVE IMPACT OF MEDIA AND MEDIA EFFECTS ON INDIVIDUALS AND THE AUDIENCE

*Summary:* The power of the media and the persuasive properties of the “seventh force” have always intrigued the public, as well as media theorists, sociologists, psychologists and even physicians, who have investigated the influence of media content on hormone levels in the body or bodily deviations due to excessive use of media. In this paper, the effects of the media on individuals and the audience are sublimated through some of the most famous media theories, seeking support in the field of media psychology and social psychology. The persuasive impact of the media is described through the *agenda setting theory* and the *theory of the spiral of silence*, observing the effects of these theories, from printed to digital media. The paper also emphasizes the influence of the media through the decor and mise-en-scène in the TV studio, through advertising, market consumerism, and the importance of the information avalanche for the persuasive action of the media.

*Keywords:* influence of media, agenda setting theory, spiral of silence theory.



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

УДК 811.163.41'373.45:070  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.117S  
Претходно саопштење  
Примљен: 15. фебруар 2021.  
Прихваћен: 15. март 2021.

## УПОТРЕБА АНГЛИЦИЗАМА У КРЕИРАЊУ МЕДИЈСКЕ СЛИКЕ КОНЗУМЕРИЗМА<sup>1</sup>

*Айстиракџи:* Начин пласирања информације о друштвеним феноменима утиче на формирање представа али и језичких навика читалаца. Предмет анализе је употреба англицизама у електронским издањима српских дневних новина, недељника и магазина. Применом лингвостилистичке и функционалностилистичке методе анализирамо језичка средства помоћу којих се креира медијска слика конзумеризма и посредно утиче на пишењеност читалаца и њихове језичке навике.

*Кључне речи:* стилистика, новинарска стилистика, српска штампа, англицизми.

1. У раду се анализира употреба англицизама у електронским издањима српских дневних новина, недељника и магазина. Читајући новински текст остварујемо директан сусрет са језичком културом, а нарочито с језичком нормом, као значајним аспектом језичке културе (Јовановић 2017: 47).

Лексичко позајмљивање из страних језика је природан процес и оправдано је када се за одређени појам или појаву не може сковати нови назив од домаћих творбених елемената<sup>2</sup>. Процес адаптације англицизама је дуг и захтева укљученост различитих језичких стручњака, а често је условљен социолингвистичким факторима, на пример схватањем језика даваоца као престижног.

1.1. У анализи употребе англицизама за креирање медијске слике конзумеризма коришћене су лингвостилистичка и функционалностилистичка

<sup>1</sup> Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-9/2021-14/ 200140).

<sup>2</sup> У анализи употребе англицизама следимо Прћићеву петостепену скалу оправданости англицизама, према којој постоје сасвим неоправдани, неоправдани, условно оправдани, оправдани и сасвим оправдани англицизми (Прћић 2005: 130–135).



метода. Корпус чини по десет електронских издања дневних новина<sup>3</sup>, недељника<sup>4</sup> и магазина<sup>5</sup> на српском језику<sup>6</sup>. Приликом прикупљања грађе, користили смо архиве електронских издања штампаних гласила Републике Србије.

2. Анализом су обухваћени неадаптирани и адаптирани англицизми који за денотате имају централне појмове феномена конзумеризма.

2.1. *Сирови англицизми*, преузети без икакве ортографске и морфолошке адаптације, чија је употреба сасвим неоправдана (Прћић 2005: 121) представљају језички сигнал приближавања западноевропском узору, уз нотирање пословности (Кликовац 2008: 85) и веома су чести у новинским текстовима објављеним у електронским издањима српске штампе.

Највеће одступање од српске филолошке традиције и правописне норме је изворно писање синтагме преузете из енглеског језика (Шипка 2012: 1400), коју новинар преноси без прилагођавања језику примаоцу, јер стоји у називу објекта о коме пише, уз неуједначено ортографско решење, па у електронским издањима српске дневне штампе налазимо *Shopping Centar* и *Shopping centar*:

Серијал мотивационих предавања у Ушће *Shopping Centru!* (*Телеграф*, 27. 6. 2017); ЕССО продавница отворена у *Shopping Centru* Ушће – рај за љубитеље удобне и модерне обуће (*Телеграф*, 19. 10. 2017).

У српској штампи је присутан и *shopping*, као неприхватљив правописни облик (Васић и др. 2011: 247), јер је реч о сировом англицизму, написаном у изворном облику. Електронска издања женске штампе нуде још једно недопустиво решење, које указује на непоштовање ортографске норме српског језика, али и на непознавање енглеског језика:

У уторак, 11. јула, са почетком у 19х биће организован Deichmann Magic Night на платоу испред Ушће *shoping* центра. (*Story*, 7. 7. 2017); Пратим модне трендове и волим да идем у *shoping*. (*Story*, 16. 4. 2018).

---

<sup>3</sup> То су електронска издања следећих дневних новина: *Данас*, *Ало*, *Блиц*, *Информер*, *Курир*, *Полиџика*, *24 сата*, *Вечерње новостии*, *Телеграф* и *Дневник*.

<sup>4</sup> У наш корпус улазе електронска издања следећих недељника: *Базар*, *Блиц жена*, *Глорија*, *Hello*, *Нови маџазин*, *Експрес*, *Скандал*, *Story magazin*, *Време* и *Недељник*.

<sup>5</sup> Електронска издања магазина *Elle*, *Лейоџа* и *здравље*, *City magazin*, *Кућа стил*, *Енџе-ријер маџазин*, *National Geographic*, *SEE Business*, *Travel & Meetings Magazine*, *Travel Magazine*, *PC Press* и *Леџа* и *срџна*.

<sup>6</sup> Предмет посматрања су новине, недељници и магазини које имају електронска издања на српском језику, а која за циљну групу имају општу популацију, жене или млађу публику. У наш корпус нису ушла електронска издања магазина који су уско специјализовани за појединачне области (спорт, лов, наутика, аутомобилизам, одбрана, програмирање и сл.), која за циљну групу имају мушкарце, као ни *Полиџикин забавник*, као једини недељник који за циљну групу има превасходно децу.

2.2. *Тржни центар* у српским новинама чешће је означен транскрипцијом изворне енглеске синтагме *shopping mall*<sup>7</sup> или америчке варијанте *shopping center*<sup>8</sup>.

Англицизам *шојини* у значењу *оглазак у куловину, нарочито у друји траг или земљу* је сасвим неоправдан, јер у српском језику постоји именица *кујовина* (Васић и др. 2011: 247). Англицизам *шојини* врши функцију детерминатива у синтагми *шојини центар*, а јавља се и у устаљеном споју речи *шојини лисица, шојини тигра* (Васић и др. 2011: 247).

У српским дневним новинама, недељницима и магацинима превладајуће фонолошки адаптиран и ортографски неадаптиран англицизам *шојини центар*, који је неоправдан, јер постоји могућност превођења применом продуктивних морфосинтаксичких и семантичких средстава српског језика (Прћић 2005: 120):

Овај *шојини центар* је четврти објект у Европи на чијем се крову налази фудбалски терен, и тиме спада у јединствену грађевину у нашем граду. (*Телеграф*, 13. 4. 2013); Град на југозападу Кине забранио је шетање паса током дана и увео им забрану приступа парковима, *шојини центрима*, спортским теренима и другим јавним местима. (*National geographic*, 6. 11. 2018); Велика мултифункционална грађевина у срцу комплекса, која је такође у изградњи, треба да садржи *шојини центар*, ресторане, биоскопе, конференцијске сале, играонице. (*Кућа стил*, 19. 1. 2019); Саграђен је комплекс који у себи садржи *шојини центар*, са угоститељским објектима, хотел са 125 смештајних јединица, подземном тростажном јавном гаражом и проширени су допунски садржаји објекта Градске библиотеке. (*Ентеријер магазин*, бр. 92); Посета *шојини центрима* је губљење времена, јер су цене превисоке за наше појмове. (*Лейа и срећна*, 25131).

Веома ретко се јавља фонолошки и ортографски адаптиран англицизам *шојини-центар*, полусложенички спој у коме је прва именица непроменљива и ближе одређује другу именицу:

Кад ми се родила прва ћерка, схватио сам о каквој врсти промене у животу су ми старији људи до чијег сам мишљења држао говорили – рекао је својевремено Цветковић, који се и тог дана у *шојини-центру* одлично проводио са ћерком и сином. (*Блиц*, 10. 8. 2015); Новоотворени *шојини-центар* се простире на 150.000 квадрата и у његову изградњу је уложено више од 128 милиона евра. По речима менаџера *шојини-центра* „Променада” Бориса Стевовића, то је један од најзначајнијих додатака богатом портфолију компаније *Peri Rockcastle*. (*Дневник*, 15. 11. 2018).

<sup>7</sup> “*Shopping mall*, noun [C] UK /ˈʃɒp.ɪŋ mə:l/ US /ˈʃɑː.pɪŋ mə:l/; also *mall* mainly us a large usually covered shopping area where cars are not allowed” (*Cambridge Academic Content Dictionary*, одредница *shopping mall*).

<sup>8</sup> “*Shopping center*, noun [C], a group of stores with a common area for parking: There’s a little shopping center next door with a bank and a dry-cleaning place.” (*Cambridge Academic Content Dictionary*, одредница *shopping center*).

Енглеска синтагма *shopping mall* често је у електронским издањима српске штампе адаптирана језику примаоцу, а јавља се у виду три ортографска решења:

а) најчешће као фонолошки адаптиран и неоправдан англицизам *шојинӣ мол*:

*Шојинӣ мол* ће имати укупно 250 локала различитог садржаја, а очекује се да најмање 50 брендова по први пут представи своју понуду на српском тржишту. (*Блиц*, 16. 5. 2012); Варљиви сјај *шојинӣ молова* (*Полиџика*, 31. 3. 2013); Друго питање је какву корист Београђани имају од оних приштева од небодера названих „Београд на води” и *шојинӣ мола* који следи, што би требало да буде прва и основна урбанистичка мисао. (*Време*, 15. 3. 2018).

б) ређе као фонолошки и ортографски адаптиран англицизам *шојинӣ-мол*, полусложеница написана у складу са стандарднојезичком праксом али чија је употреба такође неоправдана због постојања српске синтагме *џирџни ценџар*:

На иницијативу „Кинолошког друштва Новог Београда”, Delta City, први *шојинӣ-мол* у Србији, постао је и први dog friendly објекат ове врсте у нашој земљи. У првој фази реализације пројекта, псима до 8 килограма дозвољено је кретање по *шојинӣ-молу*, а улазак им је одобрило и више од 70 закупаца. (*City magazin*, 18. 3. 2015).

в) веома ретко као ортографски недопустив облик с размакнутом цртом, која представља реченични интерпункцијски знак и не може бити употребљена приликом писања лексичких спојева<sup>9</sup>:

Планом развоја предвиђена је изградња 15 *шојинӣ – молова* у свим већим градовима у региону – изјавио је јуче Дејан Рацић, генерални директор Делта некретнина (рил естејт) најјављујући за 1. новембар отварање *шојинӣ – мола* Делта сити на Новом Београду. (*Данас*, 26. 10. 2007).

Неоправдана је употреба сирових англицизама и делимично адаптираних англицизама када постоји српски преводни еквивалент *џирџни ценџар*, који се упоредо са њима користи у новинским текстовима објављеним у дневним новинама и недељницима:

Бугарски премијер Бојко Борисов отворио је највећи *џирџни ценџар* на Балкану назван „The Mall”. (*See BTM*, 22. 11. 2010); Иако се налазите на Блиском истоку, у земљи сукова и гласних уличних продаваца, у *џирџним ценџири-*

<sup>9</sup> Писање устаљеног лексемског споја с размакнутом цртом се јавља само у једном примеру и притом није доследно у целом тексту, јер се и у самом наслову јавља писање с цртицом (*Делтаа оивара џрви шојинӣ-мол у Србији*), па је употреба размакнуте црте вероватно *lapsus calami*, грешка која у дневној штампи настаје због темпа излажења гласила.

ма нема ценкања. (*Травел маџазин*, 11. 9. 2015); Престонички купохоличари ће у наредних пар година, како је најављено, добити неколико нових и модерних *џирџних ценџара*, и то како у центру града, тако и на периферији. (*Блиц*, 19. 9. 2016); Замислите следећи сценарио: зимска снижења су управо почела и ви сте се упутили у оближњи *џирџни ценџар*. (*Базар*, 18. 1. 2019).

У српским новинама доминира употреба англицизма *шојинџ мол* и *шојинџ ценџар* над синтагмом *џирџни ценџар*, при чему се у истом тексту, а понекад и у истој реченици могу смењивати различите ознаке за исти денотат. Неоправдани англицизми и српски преводни еквивалент смењују се у оквиру исте реченице или у суседним реченицама, како би се избегло понављање:

На платоу испред *шојинџ ценџара* Ушће данас је постављена прва еколошка јелка у Београду направљена од пластичних флаша, чиме је тај *џирџни ценџар* покренуо акцију скупљања пластичних боца која ће трајати до 15. јануара 2013. године. (*Блиц*, 18. 12. 2012); Чак половина њих налази се у Београду, а сви *шојинџ-мол*ови заједно заузимају површину од невероватних 900.000 квадратних метара. До краја 2020. године главни град биће богатији за још четири *џирџна ценџара*, а један ће добити и Нови Сад. (*Информер*, 22. 10. 2018).

Осим у синтагмама *шојинџ ценџар* и *шојинџ мол*, фонолошки адаптиран и неоправдан англицизам *шојинџ* јавља се у електронским издањима српске штампе у функцији детерминатива, односно као непроменљиви придев у синтагмама *шојинџ фестивал*, *шојинџ обласџ*, *шојинџ десџинација*, *шојинџ манија*, *шојинџ водич*, *шојинџ сезона*, *шојинџ џрансверзала*, *шојинџ трозница*, *шојинџ зона*, *шојинџ ган*, *шојинџ локација*, *шојинџ-џуристџ*<sup>10</sup>:

Такође, Дубаи је домаћин два велика *шојинџ фестивала*, током којих се нуде велики попусти, а организују се и бројни садржаји. (*Травел маџазин*, 11. 9. 2015); *Шојинџ обласџ* има по целом граду, али између њих једноставно не можете да прошетате. (*Травел маџазин*, 11. 9. 2015); До краја године очекује се и отварање трамвајских линија, које ће повезивати Дубаи Марину (дом Marina Mall-а, Beach-а и других живописних *шојинџ десџинација*) са хотелом Бурџ Ал Араб и тржним центром Mall of Emirates. (*Травел маџазин*, 11. 9. 2015); Како се мушкарци кроз шалу жале на ову женску *шојинџ манију*, један корисник на Инстаграму досетио се и отворио налог „miserable\_men” на ком објављује фотографије мушкараца у куповини, односно њиховом чекању испред излога. (*Телеџраф*, 19. 11. 2018); Зграбите свој попуст: Ушће *шојинџ водич* за даме и центлмене од стила (*24 саџа*, 1. 11. 2018); Шетња *шојинџ џрансферзалом* – Рицент стрит и Пикадили циркус, права је атракција, нарочито увече када се упале божићни украси, без обавезе да се нешто купи. (*Вечерње новосџи*, 23. 11. 2018); Међутим, цене су углавном такве да српски *шојинџ-џуристџ* више гледају него што купују, уз коментаре да је разумљиво зашто. (*Вечерње новосџи*, 14. 12. 2018); У продавницама у француској престоници, које су јуче

<sup>10</sup> Само последњи од наведених примера, *шојинџ-џуристџ*, ортографски је допустив према Правописном речнику српског језика (Шипка 2012: одредница *шојинџ-џуристџ*).

биле затворене упркос врхунцу празничне *шојиниј сезоне*, процењују штету и чисте поломљено стакло. (*Вечерње новостии*, 9. 12. 2018); *Шојиниј грозница* која се не може избећи пред новогодишње празнике многима од нас одузима много енергије због свакодневних обавеза и брзог темпа живота. (*Експрес*, 29. 12. 2016); Skyline piazzetta садржаће многобројне луксузне ресторане, кафиће, *шојиниј зону*, трговинске објекте, али и парк „Три кључа” који ће бити преуређен и прилагођен потребама свих генерација и као такав представљаће Ваш идеалан делић природе у центру града. (*Експрес*, 13. 12. 2018); Репортери „Блица” посетили су продавнице и шопинг младе по Србији и проверили какве су попусте и погодности наши трговци припремили за најзначајнији „*шојиниј ган*” у години. (*Блиц*, 24. 11. 2016); Три дана снимања, две *шојиниј локације* и наша два експерта [...]. (*Elle*, 26176).

Такође, неоправдани нови англицизам *шојиниј* постаје лексички продуктивна реч, односно мотивна реч глагола *шојинијовајити* и именице *шојиниј-холичарка*, за чију употребу налазимо потврду у електронским издањима српске штампе:

Ипак, Дарко Елез је усликан како у једном београдском тржном центру опуштено *шојинијује*. (*Курир*, 26. 12. 2016); Према Цецили Чоу Андресен на норвешког Универзитета Берген, ако се слажете са најмање четири констатације имате симптоме зависности од куповине. Па, да ли сте *шојинијхоличарка*? (*Блиц жена*, 25. 4. 2017); Фронтмен Тropicо benda *шојинијовао* без лимита: Саша Цветковић обновио гардеробер (*Скандал*, 30. 11. 2017, наслов); Да је то дан када се *шојинијује* знамо, али зашто се зове Black Friday? (*PC Press*, 13. 11. 2018); Опште је место да су жене веће причалице од мушкараца, да више воле да *шојинијују*, оговарају и анализирају. (*Нови магазин*, 24. 6. 2018); Ја јесам *шојинијхоличарка*, али не купујем много... (*Hello*, 3. 11. 2018).

У процесу глобализације долази до наметнуте акултурације путем културног и језичког контакта у коме једна култура преузима вредности друге културе, а овај процес је тесно повезан са информалним учењем (Ротар 2014: 26). Новинарство је постало један од најзначајнијих медијатора јавног мњења уопште, а у савременом друштву постаје и „најважнија област интелектуалног општења међу људима“ (Јовановић 2017: 46). Новински текстови о важним манифестацијама потрошачке културе утичу на формирање друштвених вредности и истовремено обликују језичке навике читалаца.

2.3. Избором језичких средстава могуће је у новински текст унети библијске асоцијације, асоцијације на народну књижевност или познато књижевно дело (Спасић 2019: 263). Међутим, у новинске текстове савремене штампе чешће се избором језичких средстава уносе тржишне вредности и мотивисаност профитом, услед комерцијализације медија (Алерн 2011: 150). Црни петак, главна манифестација конзумеризма, означен је у српској дневној штампи сировим англицизмом, тј. именичком синтагмом директно пре-

узетом из енглеског језика *Black Friday*<sup>11</sup>, као и преводном синтагмом *Црни њејџак*, чије писање варира од текста до текста. Назив америчког празника конзумеризма, првог дана божићне куповине, у електронским издањима српске штампе може бити преузет директно из енглеског језика, када представља сасвим неоправдани англицизам у новинском тексту, при чему се прекључивање кода некад сигнализира употребом наводника а некад не:

Београђани бесни и разочарани у *Black Friday* куповину: „Варају нас, ово није видело попушта! Очекивали смо много више” (*Телеџраф*, 25. 11. 2017, наслов). Недавно је и код нас „*Black Friday*” слављен скоро као празник. (*Story magazin*, 22. 12. 2018).

Писање овог назива варира у оквиру једног параграфа, па чак и у истој реченици новинског текста можемо наћи различита решења, на енглеском и на српском, са наводницима или без њих:

Као и увек, „*Black Friday*” у Хрватској може се свести на „тресла се гора, родио се миш” – пренели су хрватски портали, додајући да поједине мултинационалне компаније нису за „*Црни њејџак*” имале иста снижења у Хрватској и БиХ, као у западним земљама, где се роба углавном продавала по ценама сниженим од 80 до 90 одсто. (*Блиц*, 10. 12. 2017); *Black Friday* потиче из Америке (наравно) и означава први петак после Дана захвалности. Како су Американци практични људи, овај празник нема датум већ се обележава четвртог четвртка у Новембру<sup>12</sup>. На овај начин празник може да се споји са викендом и, што је најважније, представља сјајан увод за *Црни њејџак*. (*PC Press*, 13. 11. 2018)

Преводни еквивалент синтагме *Black Friday* јавља се у електронским издањима српске штампе у три различита ортографска решења:

а) написан великим почетним словом прве речи с наводницима („*Црни њејџак*”):

Сутра је „*Црни њејџак*”, најбољи дан за шопинг у целом свету. (*Блиц*, 24. 11. 2016); У тренутку када читав свет „дрма” шопинг грозница „*Црној њејџка*”, у Француској се, међу сајтовима за електронску трговину, појавио покрет који се противи конзумеризму. (*Блиц*, 24. 11. 2017); Да је јучерашњи „*Црни њејџак*” за српске купце заиста био црн што се тиче снижења потврђују бројни грађани који су више него разочарани дуго најављиваним попустима од којих на крају, како кажу, није било ништа. (*Телеџраф*, 25. 11. 2017); „*Црни њејџак*” и Међународни дан без куповине симболи су два супротстављена става према

<sup>11</sup> “*Black Friday*, noun [ C usually singular ]; the Friday after Thanksgiving, when shops reduce the price of goods in order to attract customers who want to start their Christmas shopping: *The store was full of Black Friday shoppers chasing deals.*” (*Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus*, одредница *Black Friday*).

<sup>12</sup> Погрешно писање назива месеца великим почетним словом је такође последица преузимања ортографских решења из енглеског језика.



потрошњи. „*Црни њејџак*”, настао у Великој Британији и САД, од 1952. пропагира потрошњу. Неретко на тај дан купци газе једни преко других да би дошли до жељене снижене робе. Дан без куповине утемељен је 1992. у Канади, као одговор на ову поаму, и усмерен је против конзумеризма и глобализације. На тај дан људи размењују половну одећу и обућу и подсећају се на важност рециклаже, очувања природе и солидарности. (*Блиц*, 10. 12. 2017).

б) малим почетним словима с наводницима („*црни њејџак*”):

При крају друге године економске кризе овај „*црни њејџак*” је требало да пружи одговор – да ли је релесија заиста готова као што показују статистичке бројке, или још траје у главама Американаца. (*Полиџика*, 29. 11. 2009); Шеф производње у Камифу Фредерик Емери рекао је да је „*црни њејџак*” пример конзумеризма и да „није део француске културе”. (*Нови мајазин*, 24. 11. 2017); Прошли смо улицама Београда и питали грађане да ли су ишта купили на дуго најављиваном попусту за „*црни њејџак*”. (*Телеграф*, 25. 11. 2017).

в) малим почетним словима без наводника (*црни њејџак*):

Био *црни њејџак*, или шарена субота, најјефтинија храна и гардероба су најпродаванији артикли, каже Муриса Марић, извршна директорка Удружења грађана „Дон”. (*Блиц*, 10. 12. 2017).

г) великим почетним словом прве речи без наводника (*Црни њејџак*), што је препоручена форма:

Људи чекају у редовима и купују током такозваног *Црног њејџка*. Уместо да чекају на *Црни њејџак*, који је обично највећи дан за куповину у Америци, више од десетине највећих трговинских ланаца отворило је своја врата на Дан захвалности. (*Лейоџа и здравље*, 1. 12. 2013); Иако смо сви навикли да нас „маме” са чувеним „акција”, „попуст”, „гратис”, „повољно”, „у пола цене”, од *Црног њејџка* и дуго најављиваних попуста смо очекивали више. (*Телеграф*, 25. 11. 2017).

Према стандарднојезичкој норми називи манифестација пишу се великим почетним словом прве речи, без наводника. Као што бисмо Дан захвалности писали без наводника, тако и дан након Дана захвалности, четврти петак у новембру, у потрошачком свету познат као *Црни њејџак*, у текстовима на српском језику пишемо великим почетним словом прве речи без наводника. У примеру *црни њејџак*, није реч само о кршењу ортографске норме, већ и о непостојању фразеолошке компетенције говорника српског језика, јер ова синтагма у српској фразеологији представља део фразеологизма *гођи ће и њеби црни њејџак*.



*Сајбер њонедељак*<sup>13</sup> денотира још један од важних феномена конзумеризма, а реч је о адаптираном англицизму, у ком је непроменљиви придев *сајбер* (према енгл. *cyber*<sup>14</sup>, скраћено од *cybernetics*) у значењу „кибернетички, информатички; који се односи на компјутере и информационе системе” (Клајн, Шипка, 2008: одредница *сајбер*) транскрибован, а управна реч преведена.

У електронским издањима српске штампе понекад се јавља сасвим неоправдана употреба сировог англицизма *Cyber Monday*:

*Cyber Monday* 27. 11, поред Црног петка, јесте један од термина који изазива опште усхићење код љубитеља куповине, а поготово код оних који обожавају да се сместе у омиљену фотељу, скувају шољу вруће кафе и крену у авантуру претраге, неограничених понуда и куповине преко интернета. (*Глопија*, 27. 11. 2017).

У српским новинским текстовима електронских издања неоправдани и фонолошки адаптирани англицизам *Сајбер њонедељак* се најчешће пише као назив манифестације, написан великим почетним словом прве речи, као у примерима:

Грађани Сједињених Америчких Држава се све више окрећу онлајн куповини преко интернета, а то је нарочито дошло до изражаја на такозвани *Сајбер њонедељак*, када су понуђени велики попусти. (*Блиц*, 27. 11. 2012); *Сајбер њонедељак* је установљен 2005. године и пада четири дана након Дана захвалности. Ове године је грађанима Америке понуђено све на попусту током *Сајбер њонедељка*, од одеће до техничких уређаја. (*Блиц*, 27. 11. 2012); *Сајбер њонедељак* је сваке године све успешнији, а људи се окрећу интернету у покушају да пронађу савршени божићни поклон – истакао је он. (*Блиц*, 3. 12. 2013).

У новинским текстовима нашег корпуса ређе се јавља *сајбер њонедељак*, када се назив манифестације пише малим словом и под наводницима, што није у складу са српским правописом:

Овогодишњи „*сајбер њонедељак*”, дан када се традиционално изврши највећи број онлајн куповина, био је још успешнији од претходног. „Амазон” је у просеку примао 47 наруџбина по секунди и продао преко четири милиона артикала. (*Блиц*, 3. 12. 2013).

У нашем корпусу уочавамо и неуједначеност у погледу фонолошке адаптације анализираних англицизама, јер лексика енглеског језика такође

---

<sup>13</sup> “*Cyber Monday*, noun; the Monday after the Thanksgiving holiday in the US, when online stores reduce the price of goods in order to attract customers.” (*Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*, одредница *Cyber Monday*).

<sup>14</sup> “*Cyber* /saɪ.bər-/ је непроменљиви придев, скраћено од *cybernetics*” (*Cambridge Academic Content Dictionary*, одредница *Cyber*-).

подразумева постојање лексичких наноса (стратума) пореклом из различитих језика и култура које су доминирале у појединим историјским раздобљима. У електронским издањима српске штампе ређе налазимо синтагму *Кибер њонедељак*, у којој је одредница *кибер* грчког порекла<sup>15</sup>:

Амазон, једна од највећих онлајн малопродајних компанија, у петак је најавила своју распродају за „*Кибер њонедељак*”, један од највећих дана онлајн куповине, преноси Хина. (*Блиц*, 25. 11. 2017).

Коришћење позајмленица је неопходно, али их треба користити са знањем и мером (Бугарски 1996: 24). Публицистички функционални стил *воли* интернационалне речи, какве су речи преузете из *свејској енглеској* и може их користити како би остварио стилску игру (Силић 2006: 92). Описане језичке појаве којима се креира медијска слика конзумеризма илуструју одсуство језичких знања и осећања мере за оправдану и целисходну употребу лексичких средстава пореклом из енглеског језика као доминантног језика даваоца, нарочито у домену популарне културе, забаве, моде. Позајмленице које нису интегрисане у језички систем слабе систем језика примаоца, а средства масовног информисања у том процесу имају значајну улогу. Истраживања показују да мушкарци, млађи читаоци и читаоци са вишим професионалним квалификацијама радије бирају електронска издања од штампаних издања истог листа (Перић и др. 2017: 55). Текстови о распородајама, Црном петку и отварању тржних центара за циљну групу имају жене, које преферирају штампана издања женских часописа.

Масовни медији имају велику улогу у преузимању језичких образаца из доминантне културе (Маки 2001: 69). Некритичко преузимање творбених модела језика глобално доминантне културе, недопустиво преузимање ортографских решења правописа енглеског језика у електронским издањима српске штампе може се посматрати као рефлектовање идеологије конзумеризма у језику медија. За тумачење смисла медијске поруке неопходно је разумевање друштвеног контекста употребе језика и читав низ вештина (Маркочи 2014), које се могу подвести под савремено схваћен термин *писменосћ*. Млади проводе доста времена користећи медијске технологије, при чему активно прате и традиционалне медије, а новије истраживање указује на низак ниво медијске писмености младих (Љајић 2018: 264). Кроз оснаживање лингвокултурних компетенција говорника српског језика на свим нивоима образовања и подизање нивоа медијске писмености, која обухвата и основну писменост, може се развити критички однос према медијима, не само зарад тумачења сврхе употребе језичких средстава и вредновање порука

---

<sup>15</sup> Упореди *кибернетика* „[грч. *kybernetiké* (кормиларска вештина), према *kybernetēs* (кормилар)] наука о законитостима тока информација и управљачким деловањима у машинама, живим организмима и њиховим заједницама” (Клајн, Шипка 2008: одредница *кибернетика*).

послатих путем медија, већ и зарад стварања квалитетнијих новинских текстова (Спасић 2019а: 584).

Очекивано је да у оквиру корпуса дневне штампе таблоидна штампа показује већи отклон од норме приликом адаптације англицизама и чешћу употребу неоправданих англицизама. Недељници и магазини који за циљну групу имају жене у погледу креирања медијске слике конзумеризма деле се у две групе, на основу старости потенцијалних читатељки. Већ је истицано да новија *женска шпиама*, тематски оријентисана на моду и забаву, садржи већи број сирових англицизама, док тематски разноврснији часописи с дугом традицијом излагања не обилују сировим англицизмима (Јањић, Чутура 2012: 105). Наше истраживање о медијској слици конзумеризма у електронским издањима српске штампе потврђује ове налазе, јер се англицизми који денотирају централне појмове конзумеризма чешће јављају у недељницима и магазинима чија су циљна група млађе жене, који су се на српском медијском тржишту појавили скорије. Такође, ранија анализа употребе англицизама у информативним жанровима штампаних издања дневних новина је показала да су сирови англицизми одлика необавезних вести и текстова о популарној култури, који се обрађају млађим читаоцима (Спасић 2016: 198), а анализа жанровски разнородног корпуса електронских новина показује сличну тенденцију.

2.4. На основу анализе корпуса издвојили смо препоруке за писање анализираних англицизама. Саставница *шојини* ближе одређује саставницу *ценџар* и даје јој значење подврсте, па се пише *шојини-ценџар*<sup>16</sup>, а са становишта оправданости употребе англицизма ова синтагма је сасвим неоправдана, јер се центар у коме се купује може означити синтагмом *џржњи ценџар*, сачињеном од српских морфосинтаксичких и семантичких творбених елемената. Такође, и употреба именице *шојини* је неоправдана, јер у српском језику постоји именица *кујовина*. Према правописном правилу за писање вишечланих назива празника и манифестација (Пешикан, Јерковић, Пижурица 2011: т. 63д), исправан је једино облик *Црни њеџак*, као и *Сајбер њонегељак*.

3. Избор језичких средстава условљен је избором теме новинског текста, а начин пласирања информације зависи и од природе канала којим се преноси информација, од врсте штампе и темпа излагања гласила, али и циљне групе, старости и пола читалаца. У новинским текстовима који промовишу вредности конзумеризма, објављеним у електронским издањима штампаних дневних листова, недељника и магазина у Србији, поред синтагми *џржњи ценџар*, *Црни њеџак* и *Сајбер њонегељак* налазимо велики број неусаглаше-

<sup>16</sup> Ортографска норма српског језика прописује писање полусложеничких спојева с цртицом, јер „саставнице задржавају изванредан степен значењске аутономности, засебан акценат и непроменљивост прве од њих” (Пешикан, Јерковић, Пижурица: т. 82).

них ортографских решења, најчешће насталих под утицајем правописа енглеског језика, као и преузимање назива у оригиналу из енглеског језика.

Приликом извештавања о дешавањима смештеним у најзначајнији објекат потрошачке културе, *џирџни центар* представља препоручену форму. Анализа је показала да се поред коришћења српског преводног еквивалента у електронским издањима српске штампе користе изворно написани англицизми *Shopping Centar* и *Shopping centar*, фонолошки адаптиран и ортографски неадаптиран англицизам *шојинџ центар*, фонолошки и ортографски адаптиран англицизам *шојинџ-центар*, фонолошки адаптиран англицизам *шојинџ мол*, фонолошки и ортографски адаптиран англицизам *шојинџ-мол*, као и ортографски недопустив облик с размакнутом цртом *шојинџ – мол*. С обзиром на могућност употребе српског назива *џирџни центар*, наведени англицизми различитог степена адаптираности спадају у сасвим неоправдане англицизме и представљају илустрацију *немарној сјила* у електронским издањима српске штампе.

Проведена анализа указује на непоштовање ортографске норме српског језика у електронским издањима штампе и некритичко преношење страних културних образаца. Друштвено-медијска слика конзумеризма креирана у српским новинама које за циљне групе имају преваходно младе жене указује на одсуство свести о утицају који медији имају на елементарну писменост и медијску писменост српских читалаца/читатељки.

## ЛИТЕРАТУРА

Алерн (2011): Sigurd Allern, Journalistic and Commercial News Values News Organizations as Patrons of an Institution and Market Actors, *Nordicom Review*, 23 (1), 137–152.

Бугарски (1996): Ранко Бугарски, *Увод у ојинџ линџисџику*, Београд: Чигоја штампа.

Васић (1995): Вера Васић, *Новински рекламни ојлас, сџудија из конџексџиу-алне линџисџику*, Нови Сад: ЛДИ.

Јањић, Чутура (2010): Марина Јањић, Илијана Чутура, Функционалностилска померања у илустрованим женским часописима, у: *Језик, књижевност, џромене – језичка исџражџивања*, Ниш: Филозофски факултет у Нишу, 41–54.

Јовановић (2017): Ивана Јовановић, О неким линџвистичким и социокултуролошким аспектима проучавања новинске информације (на примеру анализе новинског фељтона), *Узданица*, XIV/1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 43–59.

*Cambridge Academic Content Dictionary*, Cambridge University Press. Retrieved in August 2020 from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>

*Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Retrieved in August 2020 from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>

Клајн, Шипка (2008): Иван Клајн, Милан Шипка, *Велики речник сѝраних речи и израза*, Београд: Прометеј.

Кликовац (2008): Душка Кликовац, *Језик и моћ*, Београд: Библиотека ХХ век.

Љајић (2018): Самир Љајић, Медијска писменост ученика средњих школа, *Узданица*, XV/1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 255–266.

Маки (2001): William Mackey, The Ecology of Language Shift, In: *Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*, London: Continuum, 67–74.

Маркочи (2014): Sanda Marcoci, Some typical linguistic features of English newspaper headlines, *Linguistic And Philosophical Investigations*, 708.

Перић, Васиљевић Благојевић, Вујић (2017): Nenad Perić, Milica Vasiljević Blagojević, Nenad Vujić, The Public Perception of the Print and Electronic Newspapers and Magazines Editions – Case of Serbia, *Marketing* (0354-3471), 48(1), 50–57.

Пешикан, Јерковић, Пижурница (2011): Митар Пешикан, Јован Јерковић, Мато Пижурница, *Правопис срѝској језика* (друго издање), Нови Сад: Матица српска.

Потер (2011): Џејмс Потер, *Медијска писменост*, Београд: Клио.

Прћић (2005): Твртко Прћић, *Енѝлески у срѝском*, Нови Сад: Змај.

Ротар (2014): Drago Rotar, The Informal Acquisition of Knowledge, In: P. Kelava, I. Z. Žagar, *From Formal to Non-Formal: Education, Learning and Knowledge*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Спасић (2016): Јелена Спасић, *Језичко-стилске карактеристике новинске вестии и новинској извештаја* (необјављена докторска дисертација), Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Спасић (2017): Јелена Спасић, Диференцијалне језичко-стилске карактеристике новинског извештаја, *Срѝски језик: ситуације срѝске и словенске*, бр. 22, 609–628.

Спасић (2019): Јелена Спасић, Фраzeологија у новинској вестии и новинском извештају, *Наслеђе*, год. 16, бр. 42, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 253–266.

Спасић (2019а): Јелена Спасић, Настава новинарске стилистике у светлу социологије медија, *Социолошки преглед*, 53 (2), Београд: Српско социолошко друштво, 577–595.

Шипка (2012), Милан Шипка, *Правописни речник срѝској језика са правописно-граматичким саветником*, Нови Сад: Прометеј.

Jelena Lj. Spasić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

## USE OF ANGLICISMS IN CREATING THE MEDIA IMAGE OF CONSUMERISM

*Summary:* The way in which information about social phenomena is presented influences the formation of social values, but also the language habits of readers. This paper

analyzes the use of anglicisms in the electronic issues of Serbian daily newspapers, weeklies and magazines. By applying linguostylistic and functional-stylistic methods, linguistic means which create the media image of consumerism are examined. In the online issues of Serbian newspapers and magazines, the syntagms *shopping center* and *shopping mall* are often used unjustifiably, i.e. they are directly taken from the English language, without adaptation. The names of the important dates of consumerism, *Black Friday* and *Cyber Monday*, are also written as in the original or adapted to the Serbian language. However, the orthographic norm of Serbian language is mostly violated, which indirectly affects the literacy of readers and their linguistic habits.

*Keywords:* stylistics, journalistic stylistics, Serbian press, anglicisms.

Марина В. Кебара  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Катедра за српски језик и  
књижевност

УДК 821.161.1.08-31 Пељевин В. О.  
82'27:077.5  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.131K  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. јануар 2021.  
Прихваћен: 9. април 2021.

## ЕРАТИВИ, ХЕТЕРОНИМИ ВЛАСТИТИХ ИМЕНА И ИНТЕРНЕТ ЖАРГОНИЗМИ У РОМАНУ *ШЛЕМ УЖАСА* ВИКТОРА ПЕЉЕВИНА

*Айстпракѝ:* У овом раду<sup>1</sup> бавимо се лингвостилистичком и концептуалном анализом битних својстава језика интернет друштвених мрежа у функцији поетског поступка руског постмодернисте Виктора Пељевина у роману *Шлем ужаса*. Циљ истраживања и анализе је издвајање и опис језичко-стилских и концептуално-семантичких средстава у подлози језичке и семиотичке игре Пељевиновог наративног поступка, заснованог на одликама чет-комуникације. Издвојили смо и описали следећа својства: 1) *ераѝиве* (намерне језичке грешке и одступања од стандарда); 2) *хеѝерониме власѝиѝиѝих имена*; 3) *инѝтернетѝ жарѝгонизме*.

*Кључне речи:* Виктор Пељевин, *Шлем ужаса*, еративи, хетероними властитих имена, интернет жаргонизми.

### 1. УВОДНЕ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКЕ НАПОМЕНЕ

Успостављање антропоцентричне парадигме у модерној лингвистици условљено је све већим интересовањем лингвиста за изучавање говорних чинова и догађајности говорних исказа, односно „говорећег човека” и, сходно, језичке личности (ЈЛ), при чему се акценат са „предмета говора (оно о чему се говори) пребацује на предмет имплицирања у говорној делатности (интенција ЈЛ приликом избора одређених језичких средстава)” (Кебара 2019: 202). Језички стандард и језичко понашање говорника савременог доба, посебно млађих генерација, трпи све већи утицај интернет комуникације и различитих друштвених мрежа које представљају електронски интерактивни медиј глобалних размера. По речима Јелене Редли, која се бавила истражива-

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



њем иновација у језику младих на друштвеним мрежама у Србији, „*prilikom pisanja poruka, teži se uštedi na vremenu i prostoru te se jezik prilagođava takvim potrebama i polako izlazi iz okvira standardnog jezika*” (Редли 2018: 173). Поменути тип комуникације стреми „*jednostavnosti i brzini, ne poštuje gramatička pravila i ortografske norme*” (Редли 2018: 173), па се сходно томе језички систем интернета одликује великим бројем одступања од језичке норме и узуса.

У нашем раду бавимо се истраживањем *ератива*<sup>2</sup>, *хејтеронима властитих имена* и *интернет жергонизама*, битних својстава језика интернет мрежа, са циљем њиховог издвајања и описивања у функцији стилских језичких средстава постмодернисте Виктора Пељевина у роману *Шлем ужаса*. Са становишта језичке културе и етике, језичко-прагматичка својства интернет комуникације врше знатан утицај како на усмени говор, тако и на писану реч. Одређени степен компатибилности основних карактеристика виртуелне стварности са „етосом постмодерног пројекта” (Смиштикова 2007: 14–16) може се препознати у следећим подударностима: а) анонимност комуникације у виртуелном свету интернета, што је у складу са општом кризом данашњег рационализма, губитком сигурности и стабилности социјалне стварности; б) виртуелни простор изграђен на принципу хипертекста, могућности игре по улогама и изградње вишеструког *ја* на интернету на много начина корелира са стварношћу постмодерне као фундаменталног мноштва, које захтева константно пребацивање људи на различите друштвене ситуације; в) индивидуалност егзистирања језичке личности у виртуелном свету темељ је самопрезентације у доба постмодерне културе, која полази од становишта да *ја*, као регулациона и смислена структура, постаје сувишно, услед чега се индивидуа заправо манифестује кроз симулацију *ја*. Из описаних својстава следи да мрежна чет-комуникација учесницима омогућава слободу говора и самоизражавање, право на избор индивидуалног стила комуникације и на крају анонимност, односно некажњивост, нецензурисаност исказа. Анонимност интернета огледа се у одсуству персонализованих извора, услед чега се језичка личност своди на текст, а управо ово својство основа је интернетске креативности. Виртуелно окружење није хијерархијско, недостају му центар и периферија, а мрежни дискурс је фрагментаран, уз истакнуто својство супротстављености кодификованог књижевног језика и (раз)говорног језика, као и норме писаног и усменог говора. Према Гусејнову (Гусејнов 2005), један од битних предуслова за настанак ератива у мрежној комуникацији је принуда, односно борба против филтера који су конфигурирани за кључне речи, превасходно опцене. На тај начин, у одсуству модератора, учесници чет-комуникације могу да користе опцену лексику слободно, некажњено, уз

<sup>2</sup> Термин „ератив” (од латинског *errare* у значењу *погрешићу*) увео је руски лингвиста Гусејнов (2005) за означавање намерног грубог изобличавања и нарушавања језичког стандарда и правописа у комуникацији на друштвеним интернет мрежама.

сигурност да ће им бити омогућен приступ комуникацији. Ипак, не може се тврдити да се нова језичка супкултура заснива на функционалној дисторзији речи (изопачивању, изобличавању, извртању речи), као у СМС жаргону, већ се она углавном заснива на намерној пародији. Могући предуслов за појаву ератива и компјутерског сленга тзв. „падонкаф језика” (Гусејнов 2005; Соловјова 2013) препознаје се у жељи да се изгради систем емоционалних клишеа као замене стандардних „смајлија”, односно емотикона (*emoticons*), битних семиотичких ознака интернет комуникације. Циљ оваквог усмерења је придавање говору обележја индивидуалности и експресивности путем језичке игре. Упркос великом броју еративизама, уочена је тенденција ка својеврсној систематизацији, што се огледа у својствима попут новог стила правописа (намерне правописне грешке), транслитерације (писање страних речи словима матерњег језика), новог начина самопрезентације, односно самоизражавања (псеудоними личних имена, интернет жаргонизми), као и новог погледа на свет. Значајан део језика на интернету чине неологизми и оказионализми, што представља један од начина обогаћивања вокабулара, односно речничког састава стандардног језика. Истовремено, анонимност и некажњивост стварају услове за грађење контракултурног подтекста, истакнуте тенденције у језичкој слици света језичких личности новог доба. Све напред издвојене језичке и концептуалне карактеристике чет-комуникације, тачније интернет жаргона, представљају предмет лингвостилистичке и концептуалне анализе у овом раду, при чему их анализирамо и тумачимо у својству поетског поступка<sup>3</sup> В. Пељевина у роману *Шлем ужаса*. Поменути роман написан је у форми чета, јединственог жанра мрежних комуникација. Само име *чети* потиче од енглеске речи *chat*, што значи *јичајџи*, *ћаскајџи* (Перлић 2015: 41), те је најизразитија карактеристика овог типа комуникације прожимање разговорног стила типичног за усмени говор и писане форме његовог преношења са одликама управо усменог свакодневног говора.

---

<sup>3</sup> Према М. Ковачевићу, „[и]здвајајући 'књижевни поступак' за основни предмет истраживања, модерна лингвостилистика и поетика у центар истраживања стављају појам *избора* као основни инструмент анализе стила, често га комбинујући а неријетко у практичној примени и поистовјећујући с другим нимало неважнијим појмом модерне стилистике – појмом *одсјипања* од уобичајене употребе” (Ковачевић 2000: 320–321).

## 2. ЈЕЗИЧКЕ И КОНЦЕПТУАЛНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ИНТЕРНЕТ ЖАРГОНА У КЊИЖЕВНОМ ТЕКСТУ ВИКТОРА ПЕЉЕВИНА

### 2.1. ЕРАТИВИ И ИНТЕРНЕТ ЖАРГОНИЗМИ У ФУНКЦИЈИ ПОЕТСКОГ ПОСТУПКА В. ПЕЉЕВИНА

Пељевин већ у поднаслову романа *Креатив о Тезеју и Минојауру* замењује устаљену и нормативно очекивану лексему *миш* еративом *креатив*, наговештавајући на тај начин да ће језичка и семиотичка игра представљати базични уметнички поступак у „стварању савременог виртуелног неомита на основу постојећег семантичког обрасца” (Кебара 2019: 205). Наратив у поменутом роману има форму интернет чета, у којем се одиграва полилог конструисан од многобројних реплика, уз мали број сложених реченица, што је битно својство овог типа комуникације. Разговор између ликова (осам главних који размењују реплике током читавог романа и девети *Theseus*, који се убацује у дијалог на крају романа) – *Monstradamus*, *Isolda*, *Nutcracker*, *Organizam* (: *Ariadna*, *UGLI 666*, *Romeo-y-Cohiba*, *Satrik* (или *Sliff\_zoSSchitan*), *Theseus (TheZeus)*, без јасне је границе између стварног и виртуелног простора. Једини објективан простор за учеснике дијалога је чет-простор који подсећа на компјутерску игру, као и све што се дешава са ликовима у стварности коју они сами схватају као објективну. У складу са језиком интернет жаргона, Пељевинов стилски поступак темељи се на интеракцији и прожимању писане речи, као облика говорне активности засноване на визуелно перципираним језичким конструктима и усменог говора. У **репликама** ликова уочена је тенденција економичности говорних исказа, уз укључивање фрагмената на енглеском језику, попут делова речи или целих речи (подвучени делови у наведеним примерима), што је карактеристично за усмени говор, посебно млађих говорника под утицајем интернет жаргона:

(1) **Organizam**(-:

Jasno. Good, bad, UGLI. (Пељевин 2006: 144)

(2) **Nutcracker**

Da, upecaо si se. A Bull Gates, znači, ne stupa u kontakt? (Пељевин 2006: 121)

(3) **Romeo-y-Cohiba**

Znači, vidimo se?

**Isolda**

Sutra u tri, Romeo. I date your car.

**Romeo-y-Cohiba**

Our car. [...] (Пељевин 2006: 111)

(4) **Nutscracker**

[...] Dok brbljaju, deluje kao interesantno i novo. A kad premetaš kasetu, već si sve zaboravio. [...] To i jeste Minotaur, koji u stvari nije čovek-bik, nego čovek-pauk. Ako postoji world wide web, rekao je, onda mora postojati i soul sucking spider. (Пељевин 2006: 129)

У функцији истог стилског поступка уочена је и употреба посебних графичких средстава, акронима (скраћеница), што је такође врло честа појава у језику онлајн комуникације. Акроними се граде од почетних, првих слова различитих речи, односно вишечланих назива, при чему графеме издвојене, саме за себе не значе ништа, док заједно написане именују неки појам. Лексеме добијене на овај начин могу да функционису као посебна категорија речи, а у језику чет-комуникације у функцији су економичности говорних исказа. Управо су у оваквој функцији, а као одлика разговорног стила употребљени акроними у Пељевиновом роману (подвучени делови у ниже наведеним примерима), са напоменом да су углавном грађени од енглеских лексема уз прожимање са лексемама из изворног језика ликова у истом исказу:

(5) **Started by Ariadna**

At xxx pm xx xxx BC GMT

Napraviću lavirint u kojem ću moći da se izgubim sa onime ko poželi da me nade – ko je to rekao i o čemu? (Пељевин 2006: 11)

(6) **Organizam(-:**

Mala soba sa natpisom „Open GL” na zidu. Te reči postoje i u pravom sejveru, samo one tamo više u vazduhu. A ovde su napisane masnom bojom na drvetu. Uzgred, šta to znači?

**Nutscracker**

Monstrume, znaš li?

**Monstradamus**

Open General License. A možda i Open Great Labyrinth. (Пељевин 2006: 121–122)

Ипак, језичко својство разговорног стила са најјачим стилским ефектом у роману је употреба сленга, арго лексике и жаргона, уз знатно присуство пежоративне лексике и говорних израза (подвучени делови ниже наведених реплика), које аутор користи као „најпогоднији начин вербализације концепата и изражавања своје уметничке слике света, са циљем указивања на нове контракултурне токове” (Кебара 2019: 212). Опсцена лексика, такође уобичајено средство изражавања у интернет жаргону, означена је у роману икесевима (xxx) као последица цензуре:

(7) **Nutscracker**

I još nas katastrofalno hrane u poslednje vreme. Jeste li svi juče imali onu crkotinu od lazanje? A kako vam se čini današnji vegetarijanski krvavi biftek? (Пељевин 2006: 113)

(8) **Sartrik**

[...] I te kako će se pojaviti. A onda šlem užasa više neće moći da se skinе. Jeste li shvatili, gadovi? Ja sve znam. (Пељевин 2006: 135)

(9) **Monstradamus**

A zašto smo mi gadovi?

**Sartrik**

Zato što ste vi samo delovi šlema užasa. [...] I kakva je to xxx, kada shvatiš da su svi, svi, i prijatelji i neprijatelji, samo njegovi delovi! (Пељевин 2006: 135–136)

(10) **Nutscracker**

Šta je ovo? Pomozite! Izgleda da je onaj idiot Romeo...

**IsoldA**

Romeo! Zbogom, dubre! (Пељевин 2006: 156–157)

(11) **UGLI 666**

Ovog puta je Arijadna sve izbrbljala. Zato je i skočio. (Пељевин 2006: 160)

(12) **IsoldA**

A tebe u stvari xxx treba u xxx. Zašto si se trpao? Zašto? Pijana njuško.

[...]

**UGLI 666**

Arijadna je kriva. Ona je u Minotauru stajala pored Tezeja, pa su se i slizali.

**Ariadna**

Razmisli malo na koga kevdješ. Inače možeš zauvek da se izgubiš u svojoj crkvi, kapiraš? Ti si ovde na mojoj niti. A druge nema. (Пељевин 2006: 162)

(13) **Romeo-y-Cohiba**

U-a-a! U-a-a! U-a-a!

**Ariadna**

Zdravo, bratac. Baš si nakaza. (Пељевин 2006: 162)

Одлика разговорног стила рефлектована у интернет жаргону је и појачана експресивност исказа у функцији индивидуалних стилских одлика језичких личности које учествују у чет-комуникацији. На плану ортографије поједностављује се правопис ради економисања времена, док се на фонетском плану у ту сврху посебно користи *хомонимија* и *йаронимија* (делимична звучна сличност или подударане речи уз њихову семантичку разлику). Наведена својства такође су уочена као битно средство Пељевиновог стилског поступка (болдиране лексеме у подвученом делу реплике):

(14) **Nutcracker**

Ne pričam o kolima. Alfa-Romeo, Beta-romeo – za mene je to kao klasifikacija mužjaka u čoporu šimpanzi. Govorim o osećanjima. (Пељевин 2006: 112)

(15) **Monstradamus**

Мама. Kada čujem reč „diskurs”, hvatam se za svoj simulakr. (Пељевин 2006: 126)

У примерима који следе напред поменута одлика још јасније се одражава у лексемама и синтагмама позајмљеним из страних језика, француског, немачког, латинског и превасходно енглеског, при чему се у појединим репликама фонетска трансформација гласова спроводи према произвољним обрасцима (подвучени и болдирани делови реплике):

(16) **IsoldA**

[...] Šema koja se tamo nalazila više je ličila na staru graviru nego na nešto savremeno. [...] Na njoj je bilo napisano nekim čudnim nagnutim slovima: plan du labirinthe de versailles. Šta to može da znači? Nešto od reči verse? Zato što su u fontanama junaci basni?

**Romeo-y-Cohiba**

Plan versajskog lavirinta. Vidi ti to, kakva sreća.

**IsoldA**

Versaj? A zašto onda malim slovom? (Пељевин 2006: 46)

(17) **Romeo-y-Cohiba**

Our car. Moja zelenooka Lolito. **Mona Lito**. (Пељевин 2006: 111)

(18) **Monstradamus**

Onda ispričaj o svom lavirintu. Ili neka Organizam sam ispriča.

**Organizam(-)**

Kod mene nema ničeg interesantnog. **Skrin sejver** (од енглеског *screen saver*, у преводу *чувар екрана* – напомена М. К.).

**Monstradamus**

Šta?

**Organizam(-)**

Windows ima **skrin sejver** koji se zove „maze” (од енглеског *maze*, у преводу *лавиринт* – напомена М. К.). Eto, on je kod mene i napravljen. Samo ne od piksela, već od dasaka. Koliko se ja sećam, ovo je jedini slučaj kada je od softa napravljen hard.

**Monstradamus**

A zašto onda skrin sejver? U čemu se sastoji **spasavanje**?

**Nutcracker**

Neka to Ugli pita kanonike. Oni znaju sve o spasavanju. (Пељевин 2006: 117–118)

(19) **Ariadna**

[...] A ispod grba pisalo je „per aspera ad asterisk”. A na papiru – vodeni žigovi. [...]

**Monstradamus**

Postoji izraz „per aspera ad astra” – „preko trnja do zvezda”. A ova varijanta, shodno tome...

**Organizam(-:**

Preko xxx do xxx.

**Monstradamus**

Verovatno u slobodnom pesničkom prevodu. (Пељевин 2006: 117–141)

У функцији експресивности, постизања ефекта појачане изражајности, уочена је и језичка игра са *неолојизмима у форми синџајме* по моделу узусних језичких идиома. Они су најчешће конструисани путем слободних асоцијација, услед чега настају секундарна значења употребљених речи као ознака нових концепата за именовање спољашњих и унутрашњих виртуелно-менталних технологија којима се делује на човекову визуелну и менталну перцепцију. Тако су настали неологизми „Лепљиво око” за означавање концепта *спољашњи редакџор*, „Павловљева куја” за концепт *условно-рефлексни међуредакџор*, „Сунчани пољубац” за *унутрашњи редакџор*, „Магла и мрак” за ознаку *реверзивној програма*, „Седми печат” за *програму технику*, „Клуб Le Pen” за именовање *реверзивне методе* (делове реплика у ниже наведеним примерима подвукла М. К.):

(20) **Nutcracker**

Najjednostavniji spoljašnji redaktor je „Lepljivo oko”. Kada se, pri okretanju glave, jedna od vaza „lepi” za vidno polje, i ostaje u njemu duže nego što bi trebalo. (Пељевин 2006: 67)

(21) **Nutcracker**

Sledeći program je „Pavlovljeva kuja”, to je meduredaktor, uslovno-refleksni.

**Organizam(-:**

Je li to po imenu naučnika koji je primetio da njegov želudac luči sokove kada zvoni telefon?

**UGLI 666**

Ma ne, on je samo proučavao uslovne reflekse na psima. (Пељевин 2006: 68)

(22) **Organizam(-:**

A šta su to unutrašnji redaktori?

**Nutcracker**

Pa, recimo, „Sunčani poljubac”. Ona vaza koju treba da odaberemo dobija pozitivnu emotivnu karakteristiku uz korišćenje opšteprihvaćenih estetskih kodova, odnosno izgleda kao da joj se zadaje pozitivan unutrašnji sadržaj.

**UGLI 666**

Unutrašnji sadržaj – je li on u vazi ili u gledaocu?



**Nutcracker**

Teško pitanje. Moglo bi se reći ovako – u šlemu. Ali to su samo reči. Bolje da objasnim kako se to radi [...] Reverzivni program je „Magla i mrak”. (Пељевин 2006: 69)

(23) **Nutcracker**

Postoji još jedna tehnika koja se zove „Sedmi pečat”. Vaza koju treba odabrati izdvaja se uz pomoć tajanstvenih znakova koji bude maštu ili radoznalost. To može da bude bilo šta – otisak ruke na njenoj površini, strelice na zemlji koje pokazuju na nju, beli golub koji sedi na njenoj ivici [...]. Reverzivna metoda – „Klub Le Pen”. To znači da su vaze koje želimo da isključimo gusto ispisane najgnusnijim psovkama i, po mogućnosti, čak ne ni bojom nego xxx. Virtuelnim, jasna stvar. (Пељевин 2006: 70)

Описани тип језичке игре представља једно од фундаменталних језичких средстава у Пељевиновом поетском поступку, будући да пружа најкомплетније могућности за изражавање нових коцепата као рефлексije ауторског погледа на свет и идеолошких ставова изражених кроз реплике јунака романа. „Неологизми овог типа (у форми синтагме као кодовног знака за обележавање имена концепта)” (Кебара 2019: 212) типични су за дискурс интернет комуникације зато што нису „фиксирани нормативним речницима и не могу се увек разумети на основу уобичајених примарних значења лексема” (Кебара 2019: 212), те пружају учесницима могућност изражавања контракултурних концепата.

Са становишта дескриптивне стилистике, језичка игра са напред описаним еративима и неологизмима у подлози може да се сврста у стилске синониме, будући да еративи и неологизми овог типа имају исто значење са уобичајеним узусним речима, као својим паровима, али за разлику од њих носе додатну експресивну нијансу, што је јасно уочљиво у ниже наведеном примеру песме (подвучени стихови), написане по законима интернет језика и дискурса Пељевиновог компјутерског неомита:

(24) **Ariadna**

Kako si ti pametan, Krcko. Slušala sam te i napisala ti stihove. Posvećeni su tebi, Romeu i Izoldi. Da ih pročitam?

**Nutcracker**

Udri.

**Ariadna**

Neka Lepljivim okom Pavlovljeva kuja

Kroz prozor gleda u Maglu i Mrak

Moj Minotaure! Vodi, ja sam tvoja.

Pogledom pozovi, bestidno-nag. (Пељевин 2006: 71)

## 2.2. ХЕТЕРОНИМИ ВЛАСТИТИХ ИМЕНА У ФУНКЦИЈИ ПОЕТСКОГ ПОСТУПКА В. ПЕЉЕВИНА

Почетак комуникације у чету између јунака романа подудара се са првим репликама у форми редова на монитору компјутера, у којима они сазнају своја интернет имена (наведена у претходном делу рада), аутоматски објављена приликом слања поруке. Њихова права, стварна имена шифрују се иксевима (xxx) по одлуци модератора сваки пут када јунак жели да то саопшти осталим учесницима у виртуелном дијалогу<sup>4</sup>:

(25) **Romeo-y-Cohiba**

Zašto imate takva imena – Organizam, Krcko?

**Nutscracker**

A zašto ti imaš takvo ime, Romeo? Stvarno imaš pravu kohibu?

**Romeo-y-Cohiba**

Ne znam, zavisi s čijom se poredi. A što se tiče imena, nisam ga ja smišljao. Ono se samo pojavljuje na ekranu kada pišem poruku. Nisam ja Romeo. Ja sam xxx. Profesionalni xxx, ako nekog zanima.

**Organizam(-):**

Porno biznis? Vrlo društveno. Ti i ja smo skoro kolege, Romeo – ja sam xxx. Ranije sam radio u xxx.com, zato sam privremeno bez posla [...].

**Romeo-y-Cohiba**

[...] I kakvi su to iksići?

**Nutscracker**

Ne pojavljuju se prvi put. To je cenzura. Neko prati naš razgovor. I ne sviđa mu se kada razmenjujemo informacije o tome ko smo u stvari, ili kada počnemo da psujemo. (Пељевин 2006: 14–15)

Тумачење имена ликова романа је двосмислено, рефлексивна је њихове личности, што није увек очигледно за саме ликове и у овом поступку препознајемо још једно својство Пељевине поетике, *хетеронимију власитијих имена*, такође значајно заступљено у језику интернет жаргона. Сам термин *хетероним*, који потиче из старогрчког језика (ετερωνυμοσ < ετερος – друго + ονομα – име), у *Речнику књижевних термина* објашњен је на следећи начин:

„реč која има исти облик као и нека друга реč, али се од ње разликује по изговору и значењу [...]. Н. се често употребљавају у → **игри реčима**. В. i → **хомоним**” (PKT 1992: 258).

Међутим, као што је напред поменуто, Пељевин кроз форму псеудонима (другог имена) главних ликова, у функцији свог поетског поступка користи појаву *хетеронимности* као облик деперсонализације, односно средство превазилажења или пак губитка сопственог *ја* јунака романа. Оваквим поступком указује на значајно питање функције номинације изражене у

<sup>4</sup> Делове свих наведених реплика у овом делу рада подвукла М. К.

трансформацијама речи-имена у конструкцији уметничке слике, која је готово подударна компјутерско-виртуелној. Показује на који начин се својства уметничке речи (дијалогска књижевна реч) преображавају или деконструишу у језику интернет комуникације (реч чет-дијалога) у процесу језичког изражавања и осликавања сајбер простора. Имена ликова у роману представљају, дакле, псеудониме њихових правих имена, која су цензурисана и обележена иксевима xxx (*Орџанизам, Ромео, Монсијрадамус, Крцко, Аријадна, Изолга, Сарџирик*), што је типично за стил ћаскања на интернет мрежама, при чему сваки од њих има одређену функцију моделовања у приказивању различитих општих концепата и њихових посебних семантичких конотација. Тако, псеудоним *Угли 666*, у енглеској транслитерацији *UGLI 666* (попут свих осталих властитих имена у роману), асоцира на енглеску лексему *ugly*, што у преводу значи *ружан, ђадан, ојак, њлаховић, немио*. На тај начин именује религиозни концепт, будући да су у поменутом псеудониму у графичкој форми уз лексему написане и три шестике (666) које се у когнитивној бази језичких личности хришћанске цивилизације повезују са именом ђавола, односно његовим бројем:

**(26) Organizam(-):**

Reci, Ugli, a jesi li ti svoje nazore smislila u skladu sa imenom, ili su ti ime nametnuli nazori?

**UGLI 666**

Ime sam dobila zbog grehova. I ti svoje takođe. (Пељевин 2006: 28)

Као хомофон, поменуто име асоцира на угаљ, жар, запаљено угљевље, носећи тако додатну семантичку конотацију. Међутим, то су само прецедентна тумачења са ослањањем на прототекстове и протоимена<sup>5</sup>, док се заправо име јунакиње *UGLI 666* у роману дешифрује са аспекта неомита, у складу са језиком интернет жаргона као „Universal Gate for Logic Implementation” („универзални логички елемент”):

**(27) Organizam(-):**

Znaš li šta znači „UGLI”? To nije od reči ugly, kako si verovatno pomislila. To je „Universal Gate for Logic Implementation”. Univerzalni logički element, sećam se još iz škole. Prema tome, ako si nazore birala prema imenu, trebalo bi da se krećeš u suprotnom pravcu. (Пељевин 2006: 29)

---

<sup>5</sup>„Категорија прототекста (у раду га анализирамо као прецедентни текст) реализује се успостављањем у конкретном, новом тексту (текст-реципијент у нашој анализи) мноштва карактеристика егзотекстуалног карактера, одражавајући парадигматске везе текста или његових делова са одређеним прецедентним текстом на који се ослања аутор у грађењу уметничког текста” (Кебара 2019: 202–203). О прецедентности као поестком поступку вид. више у: Кебара 2014; Кебара 2017; Кебара 2018.

Име *Organizm*(-; такође написано на енглеском и са ознаком за емотикон, односно смајли (-; типичном у језику интернет комуникације, асоцира на нешто елементарно, што се рефлектује у Организамовим репликама са доста опсцене лексике и исказима у колоквијалном стилу, супротно интелектуалној конотацији у имену *Monstradamus*, као носиоцу менталног концепта:

(28) **Organizam(-:**

A dva patuljka simbolizuju muška polna jaja, je li?

**Monstradamus**

Ako se radi o simboličnom udu, onda nemam ništa da dodam onome što je rekao Krcko. (Пељевин 2006: 31)

**Nutcracker**

Niko nije ni sumnjao. Nabukodonosor samo teoretiše, je l' tako? (Пељевин 2006: 35)

Ефекат хетеронимности властитих имена интензиван је употребом неколико псеудонима за исто име, које јунаци романа дају једни другима у стилу интернет жаргона. Овакав поступак је у функцији ироније која раздваја, односно умножава имена на семантичком нивоу: псеудоним имена *Nutcracker* је *Крцко*, а настао је преводом са енглеског и значи „Крцко Орашчић”, непосредно асоцирајући на истимено дело Ј. Х. Андерсена. *Набукогоносор* је иронични псеудоним за име *Monstradamus* у функцији носиоца реплике, док се само то име састоји од два корена која се преклапају: *монсџир* – ’чудовиште’ и *нџирадамус*, што је асоцијација за име историјски познатог француског лекара и пророка Нострадамуса.

(29) **Organizam(-:**

Jesi li ti to istoričar, Monstradamuse?

**Monstradamus**

Ne, ja sam xxx. (Пељевин 2006: 18)

**Nutcracker**

Niko nije ni sumnjao. Nabukodonosor samo teoretiše, je l' tako?

**Monstradamus**

Ja nisam Nabukodonosor.

**Nutcracker**

Izvini, Monstradamuse.

**Monstradamus**

Ja sam Monstradamus koliko i Nabukodonosor, tako da nema veze. (Пељевин 2006: 35)

Имена јунака романа *Romeo-у-Cohiba* и јунакиње *Isolda* корелирају са именима јунака Вилијема Шекспира (*Ромео и Јулија*) и Жозефа Бедијеа (*Трисџан и Изолга*), те су као прецеденти носиоци концепта трагизма љубави. Прецедентно име *Ariadna* (енглеска транслитерација), односно *Аријадна* у репликама ликова, као асоцијација на Аријаднино клупко из мита о лавирин-

ту, носилац је концепта несвесног (са аспекта дубинске психологије упућује на *аниму* и унутрашњег водича кроз снове, симболизованог у клупку као путоказу за излазак из лавиринта, тачније подсвесног стања, а у циљу његовог освешћивања):

(30) **Isolda**

A kakve veze ima sekira sa lavirintom?

**Monstradamus**

[...] O njemu sanja Arijadna. Tako se zvala Minotourova sestra. Osim toga, Arijadna počinje ovu nit od pitanja o Lavirintu.

**Isolda**

To je prilično često ime. Imala sam kremu za suhu kožu „Ariadna’s Milk”. (Пељевин 2006: 31–32)

Стилским поступком хетеронимности властитих имена Пељевин гради идиоконцепте, „менталне формације које одражавају свет његових ауторских вредности, односно модификације општеприхваћених вредности” (Кебара 2019: 209). Перцепција стилске разноврсности употребљених имена појачана је мешањем у исказима два стандардна језика, енглеског и матерњег језика ликов романа, и то тако што су имена носилаца реплике у функцији директног именовања лика који куца говорну поруку написана на неком од страних језика, најчешће енглеском (на пример *Romeo-y-Cohiba*, *Nutscracker*, *UGLI*, *Monstradamus*), док су у процесу директне комуникације имена са њиховим додатним ироничним конотацијама написана на матерњем језику:

(31) **Organizam(-)**

Pažnja, prozivka. Ovde smo samo Krcko, Romeo i ja, je li tako?

**Romeo-y-Cohiba**

Tako je. (Пељевин 2006: 12)

Остала имена у роману нису везана за директне учеснике у дијалогу, али такође рефлектују појаву хетеронимије у Пељевиновом поетском поступку. Име *Миноџаур*, употребљено већ у поднаслову романа *Креатив о Тезеју и Миноџауру*, својим прецедентним упућивањем на познати антички мит о лавиринту обухвата псеудоимена свих јунака романа: прво слово сваког имена написаног на енглеском језику гради енглеску варијанту имена: MINOTAURS = Monstradamus, Isolda, Nutscracker, Organizam(-), Theseus, Arijadna, UGLI 666, Romeo-y-Cohiba, Sartrik. Поменуто име у роману такође добија свој псеудоним *Миносаур*, погрешно употребљено у латинској изреци уместо имена *Миноџаур*. На овај начин Пељевин конструише нову семантичку вредност рефлектовану у прецедентном значењу датог имена (древни митолошки змај), те пар хетеронима *Миноџаур* – *Миносаур*, асоцирајући на митолошке животиње бика и змаја, представља концепт животињских, односно нагонских својстава у човеку:

(32) **Monstradamus**

Mislim, ko ćemo mi biti?

**Ariadna**

Sad će nam tata reći.

**Nutscracker**

Otkud...

**Monstradamus**

PRE PASIPHAE HUM HUM MINOSAUR. (Пељевин 2006: 163)

(33) **Organizam(-)**

Zato ćemo sada biti Minosaur. Drevni zmaj.

**UGLI 666**

A mi smo to uvek i bili, he-he. Ljudsko nam je samo smetalo. A i bikovsko takođe.

**Organizam(-)**

Bićemo zmaj. Poletećemo pod oblake, zaronićemo na dno mora. Možda će biti lakše. (Пељевин 2006: 165)

Друго име из поднаслова, *Tezej*, дато на крају романа у форми *Theseus*, такође има псеудоформу *TheZeus*, формално насталу као грешка услед компјутерског вируса, али испуњену новим семантичким садржајем, асоцирајући на име главног бога древног грчког пантеона *Зевса* (*TheZeus*):

(34) **Theseus**

MINOTAURUS!

**Theseus**

A?

**TheZeus**

Fack U (Пељевин 2006: 165)

Предоченим стилским поступком Пељевин име виртуелног јунака даје у облику синкретичког, структурно и семантички вишезначног лексичког деривата са циљем да концепт човека представи као ентитет у којем се прожимају божански потенцијал и обична људска својстава, што му као таквом даје могућност да превазиђе самог себе и оствари свој интелектуални и духовни развој и напредак.

### 3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

У овом раду спроведена је лингвостилистичка и концептуална анализа битних својстава језика интернет комуникације у функцији поетског поступка руског постмодернисте Виктора Пељевина у роману *Шлем ужаса*. Роман је написан у форми чета, уобичајеног жанра интернетских друштвених мрежа, те се у наративу одиграва полилог од многобројних реплика главних ликова. У функцији најизразитијих језичко-стилских и концептуално-семан-

тичких средстава у подлози језичке и семиотичке игре Пељевиновог поетског поступка издвојили смо и описали следећа својства чет-комуникације: 1) *ерајивице* (намерне језичке грешке и одступања од стандарда); 2) *хејтерониме власићких имена*; 3) *инијернеј жарџонизме*. Примери из анализираног корпуса указују на корелацију са језичком нормом са аспекта језичког над-стандарда (на плану опозиције норма–аномалија) и елемената језичке игре. Закључено је следеће:

3.1. *Ерајиви* и *инијернеј жарџонизми* темељ су интеракције писане речи, засноване на визуелно перципираним језичким конструктима, и усменог говора, што заправо и јесте примарно обележје Пељевиновог стилског поступка у анализираном роману. У складу са тим, уочено је следеће: а) тенденција економичности говорних исказа, уз укључивање фрагмената на енглеском језику (примери (1), (2), (3), (4)); б) употреба посебних графичких средстава *акронима* (скраћеница), углавном грађених од енглеских лексема, у интеракцији са лексемама из изворног језика ликова (примери (5), (6)); в) употреба *сленга*, *арџо лексике* и *жарџона*, уз знатно присуство опцене пезоративне лексике и говорних израза (примери (7), (8), (9), (10), (11), (12), (13)); г) појачана експресивност исказа у функцији индивидуалних стилских одлика језичке личности остварена употребом *хомонима* и *џаронима*, чија је изражајност и веза са разговорним стилем појачана употребом лексема и синтагми позајмљених из страних језика, превасходно енглеског (примери (14), (15), (16), (17), (18), (19)); д) *језичка игра са неолојизмима у форми синџајме* по моделу узусних идиома, најчешће конструисаних путем слободних асоцијација са циљем означавања нових концепата (примери (20), (21), (22), (23)). Овај тип језичке игре у Пељевиновом поетском поступку представља фундаментално средство за изражавање ауторског погледа на свет и идеолошких ставова изражених кроз реплике јунака романа.

3.2. *Хејтероними власићких имена*, дати у форми псеудонима (другог имена) главних ликова, изграђени су путем трансформације речи-имена у функцији језичко-стилског средства деперсонализације јунака романа. Анонимност стварних имена ликова скривених иза псеудонима типично је за стил ћаскања и комуникације на интернет мрежама, при чему их Пељевин користи као семантичко-концептуалне моделе за приказивање различитих општих концепата и њихових посебних семантичких конотација: а) псеудоним *Угли 666* (*ugly* у преводу са енглеског *таган*, *оџак*; *666* → прецедент за ђавола) ознака је религиозног концепта, а са аспекта неомита у роману дешифрује се у складу са језиком интернет жаргона у значењу „Universal Gate for Logic Implementation”, односно „универзални логички елемент” (примери (26), (27)); б) имена *Organizam* (-: и *Monstradamus* са псеудонимом *Набукогносор* означавају концепт човека на опозиционој релацији елементарно–ментално (примери (28), (29)); в) имена *Romeo-у-Cohiba* и *IsoldA*, асоцирајући на позната књижевна дела *Ромео и Јулија* (В. Шекспира) и *Трисџан и Изолда*



(Ж. Бедијеа), прецедентни су носиоци концепта трагизма љубави; г) име *Аријадна*, као прецедент Аријадниног клупка из мита о лавиринту, упућујући са аспекта дубинске психологије на човекову подсвест и њено освешћавање, ознака је концепта несвесног (пример (30)); д) имена *Миноџаур* (из подна- слова романа *Креатив о Тезеју и Миноџауру*) и његов псеудоним *Миносаур*, асоцирајући на митолошке животиње бика и древног змаја, представљају концепт животињских, односно нагонских својстава у човеку (примери (32), (33)); ђ) име *Тезеј* (такође из подна слова романа), дато у форми *Theseus* и псеудо форми *TheZeus*, асоцира на име главног бога древног грчког пантеона Зевса, представљајући тако концепт духовности и божанског потенцијала у човеку (пример (34)), па сходно и финалне фазе у његовом ментално-духов- ном развоју. Стилским поступком хетеронимности властитих имена Пеље- вин гради идиоконцепте са контракултурним подтекстом у подлози у сврху изражавања свог ауторског погледа на свет и модификовања општеприхва- ћених културних вредности.

## ИЗВОР

Пељевин (2006): Viktor Peljevin, *Šlem užasa (kreativ o Tezeju i Minotauru)*, Beograd: Geopoetika.

## ЛИТЕРАТУРА

Гусејнов, Г. (2005): Введение в эрратическую семантику // Говорим по-рус- ски, Г. *Берлога веблога*, март 2005, преузето 20. 10. 2020. са [http://www.speakrus.ru/gg/microprosa\\_erratica-1.htm](http://www.speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm).

Кебара (2014): М. Кебара, Језичка игра у дечјем дискурсу као прецедент по- етске употребе речи, у: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевности за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 109–125.

Кебара (2017): М. Кебара, Семантизација спонтаних деривата (дечјих неоло- гизама) у функцији прецедентности језичке игре, *Српски језик XXII*, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 315–331.

Кебара (2018): М. Кебара, Композициони симетризам у језичко-семантичкој анализи интертекстуалног аспекта песме „Пророк” А. С. Пушкина, *Наука без граница 4: Време и простор (међународни тематски зборник)*, Косовска Митровица: Фило- зофски факултет Универзитета у Приштини, 195–212.

Кебара (2019): М. Кебара, Језичка слика света и концептосфера у роману *Шлем ужаса* Виктора Пељевина, *Наука без граница II (међународни тематски збор- ник): 4, Пејзажи ума*, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, 201–218.

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

Перлић (2015): N. Perlić, *Englesko-srpski rečnik sa izgovorom*, Beograd, преузето 3. 10. 2020. са: [https://kupdf.net/download/englesko-srpski-recnik-sa-izgovorom\\_58e43194dc0d60720ada981d\\_pdf](https://kupdf.net/download/englesko-srpski-recnik-sa-izgovorom_58e43194dc0d60720ada981d_pdf).

Редли (2018): J. Redli, Inovacije u jeziku mladih na društvenim mrežama, *Језици и културе у времену и простору VII/2, Тематски зборник*, Нови Сад: Филозофски факултет универзитета у Новом Саду, 173–184.

PKT (1992): D. Živković (gl. urednik), *Rečnik književnih termina* (drugo dopunjeno izdanje), Beograd: NOLIT.

Смиштикова (2007): K. Smištková, *Русский язык в Интернете. Тенденции развития*, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav slavistiky, Ruský jazyk a literatura, Bakalářská diplomová práce, Vedoucí práce: PhDr. Jiří Gazda, CSc.

Соловјова (2013): Н. И. Соловьёва, Олбанский язык (компьютерный сленг Падонкаф), *Eslavistica Complutense*, 13, Universidad de Valencia, 131–148, преузето 20. 10. 2020. са <https://revistasculturales.ucm.es/index.php/ESLC/article/view/41484>.

Марина В. Кебара

Университет у Крагуеваце

Филологическо-художественный факультет

Кафедра сербского языка и литературы

## ЭРАТИВЫ, ГЕТЕРОНИМЫ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН И ИНТЕРНЕТ-ЖАРГОНИЗМЫ В РОМАНЕ *ШЛЕМ УЖАСА* ВИКТОРА ПЕЛЕВИНА

*Резюме:* В данной работе мы проводим лингвостилистический и концептуальный анализ существенных свойств языка общественных сетей интернета в функции поэтического приема русского постмодерниста Виктора Пелевина в романе *Шлем ужаса*. Цель исследования и анализа – выделить и описать лингвостилистические и концептуально-семантические средства, лежащие в основе языковой и семиотической игры нарративного приема Пелевина, основанного на особенностях общения в чате. Мы выделили и описали следующие свойства: 1) *эративы* (намеренные языковые ошибки и отклонения от стандарта); 2) *гетеронимы имен собственных*; 3) *интернет-жаргонизмы*. *Эративы* и *интернет-жаргонизмы* являются основой взаимодействия письменного слова и устной речи, что отражается в тенденции экономичности речи с включением фрагментов на английском языке, а также использования сленга, арготической лексики и жаргона. *Гетеронимы собственных имен*, даны в форме псевдонимов (другого имени) главных героев, использовались как языково-стилистическое средство в функции деперсонализации героев романа. Пелевин использует их как семантико-концептуальные модели для представления различных общих концептов и их особых семантических коннотаций. Таким образом, он обнаруживает контракультурный подтекст, выстраивая идиоконцепты с целью выражения своего авторского взгляда на мир и модификации общепринятых культурных ценностей.

*Ключевые слова:* Виктор Пелевин, *Шлем ужаса*, эративы, гетеронимы имен собственных, интернет-жаргонизмы.



Јелена В. Лазаревић  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет  
Студент докторских студија

УДК 811.163.41'42:[004.738.5:796  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.149L  
Оригинални научни рад  
Примљен: 12. фебруар 2021.  
Прихваћен: 28. мај 2021.

## КАРАКТЕРИСТИКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ О СПОРТУ НА ДРУШТВЕНИМ МРЕЖАМА

*Апстракт:* Циљ рада је представљање карактеристика комуникације о спорту на друштвеним мрежама на примерима из српског језика. Корпус рада је сачињен од садржаја на српском језику са друштвених мрежа Твитер и Инстаграм, а истоврсни примери на шпанском језику користе се као део контрастивне анализе. Резултати истраживања показују да изрази којима се описују спортски догађаји имају адекватне паралеле у српском и шпанском језику, док се разликује степен учешћа страних речи и интернационализма. Резултати истраживања такође указују да се у језику спорта на интернету издвајају две струје: либерална и конзервативна. Корисници либералних схватања односе се равноправно према оба српска писма или предност дају латиници која је без дијакритика заступљена у неформалној комуникацији, док конзервативни користе ћирилицу као примарни начин изражавања националног идентитета. Употреба емотикона је устаљена. Друштвене мреже су обезбедиле привид блискости са спортистима и клубовима, те је комуникација између спортиста и навијача изузетно отворена. Упркос очигледном контрасту између српског и шпанског језика, приметне су сличности у сагледавању спорта као друштвеног феномена. Раст садржаја о спорту у новим медијима и сагледавање спортског дискурса допринеће разумевању промена које се запажају у српском језику.

*Кључне речи:* спорт, језик, дискурс, комуникација, друштвене мреже.

### 1. УВОД

Спорт представља један од саставних елемената живота великог броја појединаца, док је на научном нивоу постао предмет мултидисциплинарних истраживања. Када је реч о истраживањима из области лингвистике, важни су садржај и форма комуникације о спорту (Бобјерева 2017: 227). Циљ рада је представљање карактеристике комуникације о спорту на друштвеним мрежама на примерима из српског језика. Корпус рада је сачињен од садржаја

са друштвених мрежа Твитер и Инстаграм<sup>1</sup>, док се шпански језик користи као део контрастивне анализе.

Језик фудбала и осталих спортова представља засебан социолект коришћен у специјализованој комуникацији, међу спортистима, тренерима, новинарима, навијачима, научницима (Таборек 2012: 251). У савременој лингвистичкој пракси, истраживања специфичности комуникације о спорту значајна су у погледу форме, садржаја и функције и одређене језичким и ванјезичким факторима. У основи, спортска терминологија, професионални жаргон и друге језичке јединице које функционишу у спортском дискурсу, имају јединствене особине и чине материјал за сложену анализу која се среће у радовима бројних истраживача (Исмаева 2016; Абросимова 2015).

Љубитељи спорта користе фразе у свакодневним ситуацијама, преносећи их на остатак популације који не прати спортска догађања, али помену-те фразе остају у њиховом вокабулару, често задржавајући своје примарно значење. Вокабулар спорта део је генералне лексике једног језика (Полок 2002: 120). При употреби спортске терминологије треба имати на уму да се она обично односи на неформалне и жаргонске контексте, као и на формалне у оквиру науке о спорту.

## 2. ЗНАЧАЈ ИНТЕРНЕТА У КОМУНИКАЦИЈИ О СПОРТУ

Сталан пораст броја корисника интернета изузетно поједностављује комуникацију између спортских клубова, спортиста, спортских новинара и навијача. Зарад једноставнијег разумевања, термин *навијач* ће се у овом раду користити као синоним за *љубитеља спорта*.

Управо је аспект интерактивности нових медија учинио да навијачи у комуникацији још интензивније осете парасоцијалну везу између себе и спортиста којима се диве (Ентман 2007). Губитак доскорашње баријере између једног фудбалског клуба, његових првотимаца и навијача из читавог света, променио је начин на који љубитељи спорта посматрају своје идоле.

<sup>1</sup> Корус истраживања и датуми приступа:

<https://www.instagram.com/p/CEOpkYvnYRR/> (23. 8. 2020)

<https://twitter.com/Izvrsilac/status/1302635090946686978> (7. 9. 2020)

<https://twitter.com/CzvLuki/status/1303041646955696128> (7. 9. 2020)

<https://twitter.com/PartizanBC/status/1303336320304111616> (8. 9. 2020)

<https://twitter.com/PartizanBC/status/1303414832675336192> (8. 9. 2020)

[https://twitter.com/search?q=kkcZ&src=typed\\_query](https://twitter.com/search?q=kkcZ&src=typed_query) (2. 9. 2020)

[https://twitter.com/search?q=partizan&src=typed\\_query](https://twitter.com/search?q=partizan&src=typed_query) (2. 9. 2020)

[https://twitter.com/vash\\_estampida0/status/1304166498051788801](https://twitter.com/vash_estampida0/status/1304166498051788801) (10. 9. 2020)

емисија Досије навијачи: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=jt6NeB6bXZc> (30. 8. 2020)

**Пример 1:** *Мишре* *имам* *џе* *у* *џремијер* *лиџашком* *фаниџазију* *браџе* *гај* *30+* *џолова* *молим* *џе* 🍓<sup>2</sup> – коментар је упућен српском фудбалском репрезентативцу Александру Митровићу на Инстаграму.

Лексички маркери блискости су обраћање именом или надимком (*Мишар*), а честа је лексема *браџи*, такође употребљена у примеру 1.

Надимци често садрже презиме спортисте и другу реч или групу речи које теже да карактеришу личност (Бобејева 2017: 228).

На пример: *Мишроџол* (Александар Митровић), *Велики Синиша* (Синиша Михајловић), *Лајк Мајк* (Мајкл Џордан), *Божја рука* (Дијего Армандо Марадона), *Меџик Џонсон* (Ервин Џонсон).

Закон економичности језичких средстава утиче на процес скраћивања у формирању надимака. Неки од предмета имају облик иницијализама или абецедизама, који комбинују прва слова имена, на пример: *Л.Ј.* (Лука Јовић), *К.Д.* (Кевин Дјурент), *Л.Д.* (Лука Дончић), *К.Р.* (Кристијано Роналдо), *Д.Т.* (Душан Тадић).

Осим родбинских референци, у српском језику се користе: *краљу*, *царе*, *лаве*, *шампионе*, чији би еквивалент у шпанском језику био термин *crack*, чији је изговор преузет из енглеског језика.

Поред потпуно неформалног односа у комуникацији и ограниченог фонда речи, присутна је отворена и често рудиментарна реченична структура уз изузетно слободно поимање правописа. Интерпункција изостаје, заступљено је писање искључиво великим словима (енгл. *Caps*), те емотикони различитих врста. У случају када појединац сматра речи сувишним, коментар ће се састојати искључиво од низа разнобојних емотикона и емоција (енгл. *Emojis*), чије значење може и не мора бити јасно осталим корисницима друштвене мреже, попут Инстаграма и Твитера. Емотикони представљају рудиментарно представљање расположења и формирају се уз помоћ интерпункцијских знакова и слова, на пример: *:D*, *:(*, *:)*, *:P*. Емоџији су пиктографски приказ емоција, али и биљака, животиња, хране и предмета, присутни на свим мобилним платформама (Цветкова 2018: 1544).

Скраћивање језичког израза и редукација интерпункције посебно су присутни на Твитеру услед ограничења од 240 карактера у оквиру једног твита, које креира сама платформа (Љубешић, Миличевић 2016: 159).

Употреба хештегова је свеприсутна, јер се на тај начин класификује тематика садржаја. Љубитељи спорта могу да се информишу о најновијим догађајима уз једну брзу претрагу, док клубови постају део активне интеракције са својом примарном публиком.

За разлику од Фејсбука где квалификација садржаја кроз хештегове није заживела, Твитер, на којем су први пут имплементирани, функционише

<sup>2</sup> <https://www.instagram.com/p/CEOpkYvnYRR/>

уз хештегове на свим језицима говорника којима је ова платформа доступна. Када је реч о домаћем спорту, најпопуларнији хештегови се односе на најпопуларнији спорт, фудбал и два највећа српска клуба: #ФКЦЗ за ФК Црвену звезду и #ПФЦ, односно #ФКП за ФК Партизан.

**Пример 2:** *Očekujem sutra jednu 🏀, čisto da se pogura malo prodaja sezonskih karata #kkcz<sup>3</sup>* – твит се односи на прелазни рок и жељу да Звезда добије новог кошаркаша, уз додатак емоција бомбе којим се интензивира изјава.

Употребом овог алата, равноправно у разговору учествују навијачи и клуб. Самим тим, значај друштвених мрежа за спортски маркетинг је у константном порасту. Објаве спортских клубова су постале део слике коју пласирају у јавности, те је неопходно да буду разумљиве, са јасно одређеним субјектом и предикатом, правописно тачне, уз обавезне дијакритике уколико се јавности обраћају латиницом.

**Пример 3:** *Proteklog vikenda smo zajedno sa prijateljima iz @kompanijaNIS koji je jedan od pokrovitelja događaja, bili deo sjajnog udruženja na Sportskim igrama mladih u Čačku.<sup>4</sup>* – твит је званичне презентације кошаркашког клуба Партизан који обавештавају навијаче о промотивним активностима клуба.

**Пример 4:** *Četvrti test meč: Crno-beli savladali @UBTCluj.<sup>5</sup>* – твит је званичног налога кошаркашког клуба Партизан у коме се поред резултата екипе означава и тим који су поразили.

Када је реч о љубитељима спорта, латиница без дијакритика је изузетно заступљена, због неформалности комуникације и брзине којом корисници желе да искажу своје мишљење о задатој теми. Осим тога, већина корисника крстари путем мобилних телефона, на којима је брже и једноставније користити писмо без дијакритика уместо стандардне латинице или ћирилице, као што се примећује у примеру са друштвене мреже Твитер који следи.

**Пример 5:** *Treba mi visok igrac u kk za sreću #kkcz<sup>6</sup>* – реченица је написана на латиници без дијакритика, без интерпункцијских знакова или великих слова у скраћеници КК која би означила кошаркашки клуб.

<sup>3</sup> <https://twitter.com/CzvLuki/status/1303041646955696128>

<sup>4</sup> <https://twitter.com/PartizanBC/status/1303336320304111616>

<sup>5</sup> <https://twitter.com/PartizanBC/status/1303414832675336192>

<sup>6</sup> <https://twitter.com/CzvLuki/status/1303041646955696128>



### 3. ТИПОЛОГИЈА СПОРТСКОГ ДИСКУРСА НА ИНТЕРНЕТУ

Комуникацију на тему спорта на интернету воде медији који су у сталном контакту са својим читаоцима. Медији на простору читаве бивше Југославије користе амалгам спортске терминологије, неологизама, жаргонизама и позајмљеница у формирању језика струке који се потом преноси на читаоце.

Наиме, језик спорта, посебно фудбала, претворио се из искључиво специјалног, семиотичког система у универзални јавни језик доступан свима, било да играју утакмице или их само гледају. Управо су медији допринели ширењу и популаризацији спортске лексике (Берг, Оландер 2012: 14–15).

Језик спорта и спортског новинарства се разликује од књижевног језика у степену формалности, реченичној структури и избору вокабулара, чија је намена комуникација о дешавањима из света спорта.

Употреба колокација и идиома присутна је у медијском извештавању на српском и шпанском језику и чини да текст делује знатно природније, а актери ближи публици, што је посебно важно у медијима (Гomez 1995: 29).

Интернационализми, посебно из енглеског језика, често су коришћени услед недовољног познавања матерњег језика и адекватног, савременог еквивалента у српском језику, којим би се превели фудбалски и кошаркашки термини попут *ценџархалф*, *руки*, *чирлидерсица*, *џиранизиција*, *backdoor pass* и *deuce*. Проналазак еквивалента био би захтеван за просечног говорника српског језика. Утицај ове врсте интернационализама на избор речи, изговор и писање, те позиција енглеског као лексичког извора, приметна је међу експертима који се специјализују за истраживања о односу енглеског и других страних језика (Берг, Оландер 2012: 16).

Такође је присутно веровање да израз изречен у оригиналном облику приказује већи степен компетенције говорника у односу на превод, формирајући засебан социолект прожет англицизмима.

Од читаоца се очекује одређени ниво предзнања, захваљујући којем је у стању да протумачи сленг спорта и изразе коришћене у спортском дискурсу (Ковљанин 2018: 114). С друге стране, у романским језицима на територији Европе присутан је висок степен очувања језика у контакту са позајмљеницама. Упркос огромној популарности енглеског језика у електронским медијима, кастиљански је пример тенденције осавремењивања језика без увођења сувишних позајмљеница у лексикон. Уколико не постоји еквивалент у једној речи, прибегава се карактеристичном, шпанском описном преводу. За разлику од српског, у шпанском језику, посебно кастиљанском, честе су дијакритике, с обзиром на чињеницу да је реч о флективном језику, чији наставци попримају различито значење у зависности од присуства или одсуства дијакритике (Real Academia Espanola [RAE] 2011).

**Пример 6:** *Saque de esquina* – корнер, шут из угла

**Пример 7:** *Delantero* – центарфор, нападач у фудбалу

**Пример 8:** *Portero* – голман

Преведене форме су коришћене у писаној и усменој форми спортског новинарства, које се задржавају у спортској јавности када се дешавања коментаришу на интернету.

У кастиљанском је такође присутна употреба емотикона и емоција, као и скраћивање речи или читавих реченица зарад остваривања језичке економије (Бобејева 2017: 228).

**Пример 9:** *Claro! Hasta en un Barça como el de Guardiola q era mucho mejor q este, había tíos del perfil de Keita y Toure, pero tú abogas xq no son necesarios, q con un Messi q no ayuda en defensa y un medio endeble físicamente todo estaría ok 😊*<sup>7</sup> – део је дискусије на Твитеру око значаја играча различитих профила у Барселони.

Превод примера 9: *Наравно! Чак и у Барселони постоје оне Гвардиолине која је била много боља од ове, било је ликова попут Кеита и Туреа, али ти тврдиш да нису потребни и да са једним Месијем који не помаже у одбрани и славим везним редом, физички све може бити ок. 😊*

Пример 9 илуструје скраћенице карактеристичне за говор на интернету: *q* замењује везник *que*, док се *xq* користи уместо везника *por que* или *porque*.

Твит је прожет иронијом коју интензивира емотикон насмејан до суза, као наглашавање поенте и завршетак даље дискусије.

Неопходно је напоменути да тенденције за очувањем шпанског језика нема довољно у Хиспанској Америци, већ је заступљен контактни варијетет *сјенглиш* – на енглеском *Spanglish* (Кузмановић Јовановић 2020: 198). Близина Сједињених Америчких Држава устоличила је утицај енглеског у шпанском језику коришћеном у земљама попут Мексика, Венецуеле и Аргентине, уз свеприсутну замену кодова у комуникацији о спорту која се пренела на медије. Овај аспект еволуције језика посебан је предмет социолингвистичких студија (Нилеп 2006: 3).

Иако није могуће у потпуности избећи неологизме и позајмљенице у дискурсу на интернету, неопходна је равнотежа између очувања језика и сопственог језичког идентитета и природног лингвистичког развоја, уз правремену допуну лексикона.

Када је реч о универзалијама, у српском и шпанском језику је стандардан реченични редослед СВО (Бугарски 2003: 77).

<sup>7</sup> [https://twitter.com/vash\\_estampida0/status/1304166498051788801](https://twitter.com/vash_estampida0/status/1304166498051788801)

**Пример 10:** *Марко је шутињу лојицу.*

**Пример 11:** *Juan chutó el balón.*

Подвучени субјекат је на првом месту у оба примера са истим значењем и садржајем реченице и предикатом који се односи на шутирање лопте. У оба језика је присутна активна и пасивна форма, док је приоритет у изражавању дат активу.

**Пример 12:** *Добили смо уџакмицу – актив*

**Пример 13:** *Ganamos el partido – актив*

Пасив се у контексту говора о спорту употребљава за илустровање ситуација које су се десиле субјекту.

**Пример 14:** *Стевановић је доживео њовреду леве ноје у 5б. минуциу ипре.*

Такође, пасив се у српском и шпанском језику користи ради креирања психолошког отклона од негативне ситуације.

**Пример 15:** *Екипа је њоражена од сџране највећеї ривала – пасив*

**Пример 16:** *El equipo fue derrotado por su mayor rival – пасив*

#### 4. СПОРТ КАО ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА И ЕЛЕМЕНТ СРПСКОГ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА

Иако је комуникација о спорту на српском језику присутна на друштвеним мрежама и сходно томе на оба писма – ћирилицу и латиницу, на интернету је немогуће избећи утицај енглеског језика који је *Lingua franca* свих корисника (Јима 2017: 3).

Прегледом друштвених мрежа запажа се да је латиница далеко фреквентнија у односу на ћирилицу, док љубитељи спорта у писаном дискурсу равноправно имплементирају емотиконе у различите сврхе, попут наглашавања исказа и језичке економије. Док се корисници друштвених мрежа либералних схватања односе равноправно према оба српска писма или предност дају латиници, конзервативнији корисници се користе искључиво ћирилицом као примарним начином изражавања националног идентитета на интернету, чак и када то није тема дискусије. С обзиром на снажну везу између спорта и националног духа, ћирилично писмо заузима важно место у дискурсу о спорту на интернету. Начин изражавања љубитеља спорта подложен је променама: термини излазе из употребе и замењују их нови, модернији.

Третирање језика спорта као предмета интересовања примењене лингвистике датира из из XVIII века, када је објављен *Sportsman's Dictionary* као почетак спортске лексикографије. Два века касније, доступни су упоредни речници спортског вокабулара за енглески, шпански, руски, пољски и друге индоевропске језике (Таборек 2012: 250). Бројни примери спортске лексике доступни су у речницима страних језика, попут енглеског или шпанског, што довољно говори о њиховом значају за целокупан језик (Берг, Оландер 2012: 16).

## 5. ЗАКЉУЧАК

Комуникација о спорту на интернету представља пресек спорта, језика, културе и менталитета једног народа. Корисници друштвених мрежа се о спорту изражавају на ћирилицы и латиници, иако је употреба ћирилице у блиској вези са поимањем српског националног идентитета, док је услед језичке економије и приступања платформама путем мобилних уређаја присутна латиница без дијакритика и велики број скраћеница чије се значење употпуњује употребом емотикона и емоција.

Када је реч о комуникацији о спорту, доминира неформалан тон и осећај блискости према спортистима која се огледа у креирању надимака сачињених од презимена, иницијала и позитивних особина. Изрази којима се описује доживљај фудбалске утакмице имају адекватне паралеле у српском и шпанском језику, у различитим интензитетима, али се разликује степен тенденције очувања језика, који је у Шпанији знатно присутнији у односу на Србију.

Док је у Србији превалентан спортски дискурс заснован на англицизмима у транскрибованој и оригиналној форми, у Шпанији постоји тенденција превођења англицизама на шпански језик у дословној или описној форми. Присутно је скраћивање речи у оба језика, из разлога језичке економије, док су дијакритике уобичајене за шпански језик.

Комуникација о спорту представља изузетно атрактивну тематику за проучавање из области лингвистике, психологије и социологије. Разумевање комуникације о спорту, као изузетно битном аспекту живота и културе у Србији, важно је за разумевање и предвиђање тенденција развоја спортског дискурса и промена кроз које ће пролазити српски језик.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бугарски (2003): R. Bugarski, *Uvod u opštu lingvistiku*, Beograd: Čigoja štampa.  
Гомез (1995): T. L. Gómez, *Elléxico en el español actual: uso y norma*, Madrid: Arco Libros.

Јима (2017): J. D. Jimma, *Language of social media: Examination of English as a Lingua Franca in social media: B. A. Essay in English*, University of Iceland, School of Humanities, Department of English.

Краљевска шпанска академија (2011): Real Academia Espanola [RAE], *Nueva gramatica de la lengua espanola*, Barcelona: Espasa Libros.

Кузмановић Јовановић (2020): А. Кузмановић Јовановић, *Социолингвистичка историја Иберијској полуострва и иберороманских језика (са посебним освртом на кастилијански (шпански), португалски, галисијски и каталонски језик)*, Београд: Чигоја штампа.

Полок (2002): К. Polok, Podstawowe problemy akwizycji tzw. “języka sportowego” jako języka drugiego [On the basic problems of the acquisition of the so-called ‘language of sport’ as the second language], *Idō – Ruch dla Kultury: rocznik naukowy: [filozofia, nauka, tradycje wschodu, kultura, zdrowie, edukacja]*, 3, 119–124.

## ВЕБ-ДОКУМЕНТИ

Абросимова, Борганова (2015) L. S. Abrosimova, M. A. Borganova, Jargon in Sport Discourse: Formation and Functioning, Research Result, *Issues on Theoretical and Applied Linguistics Series*, Vol.1. #4(6), 12–17 (26. 3. 2021). doi: 10.18413/2313-8912-2015-1-4-12-17.

Берг, Оландер (2012): G. Bergh, S. Ohlander, Free kicks, dribblers and WAGs. Exploring the language of “the people’s game”, *Moderna Språk*, 106(1), 11–46. (5. 9. 2020). <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/download/1178/1018>

Бобјерева (2017): N. Bobyereva, Nicknames in the sport society: Lingvocultural aspects, *Journal of international interdisciplinary research*, Hradec Králové, The Czech Republic. (25. 3. 2021). <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/070202/papers/65.pdf>

Ентман (2007): R. M. Entman, Framing bias: Media in the distribution of power, *Journal of Communication*, 57(1), 163–173. (18. 8. 2020). doi: 10.1111/j.1460-2466.2006.00336.x

Исмаева, Корнилова (2016): F. H. Ismaeva, L. A. Kornilova, Synonymy and Antonymy in the Professional Uncodified Sport Language, *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, Special Issue, July 2016, 301–306. (25. 3. 2021). ISSN 1390-9304

Ковљанин (2018): S. Kovljanin, La crónica futbolística en directo en el panorama de los géneros periodísticos, *Komunikacija i kultura Online*, 9 (9), 92–118. (16. 6. 2020). doi: 10.18485/kkonline.2018.9.9.6

Љубешић, Миличевић (2016): N. Ljubešić, M. Miličević, Tviterasi, tviteraši or twitteraši? Producing and analysing a normalised data set of Croatian and Serbian tweets. *Slovenščina 2.0*, 4(2), 157–189. (11. 3. 2021). doi: <http://dx.doi.org/10.4312/slo2.0.2016.1.1-9>

Нилеп (2006): C. Nilep, “Code Switching” in Sociocultural Linguistics, *Colorado Research in Linguistics*, 19, 1–22. (22. 8. 2020). doi: 10.25810/hnq4-jv62

Таборек (2012): J. Taborek, The language of sport: Some remarks on the language of football, In: H. Lankiewicz, E. Waśkiewicz-Firlej (Eds.), *Informed teaching – premises*

*of modern foreign language pedagogy*, Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica, 237–253. (16. 9. 2020).

[https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6073/1/taborek\\_2012\\_the\\_language\\_of\\_sport.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6073/1/taborek_2012_the_language_of_sport.pdf)

Цветскова (2018): М. Tsvetkova, The language of the digital age, *Knowledge – International Journal*, Vol. 22.6, Vrnjačka Banja, Serbia. (2. 4. 2021).

[https://www.researchgate.net/publication/330652074\\_The\\_Language\\_of\\_the\\_Digital\\_Age](https://www.researchgate.net/publication/330652074_The_Language_of_the_Digital_Age)

Jelena V. Lazarević

University of Belgrade

Faculty of Philology

PhD student

## CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION ABOUTS SPORTS ON SOCIAL NETWORKS

*Summary:* This paper deals with characteristics of communication about sports in social media, based on examples in Serbian language. The corpus consists of contents in Serbian from Twitter and Instagram, while the Spanish language equivalents are included as a part of contrastive analysis. The study results show that expressions describing sporting events have adequate equivalents in Serbian and Spanish, while the degree of presence of foreign terms and internationalisms differs. The results also show that there are two currents within Serbian users of these social media: liberal and conservative. The liberal users treat both Serbian alphabets equally, or give preference to Latin, often without diacritics. The conservative ones utilize Cyrillic as the primary way of expressing their national identity. The use of emoticons and emojis is common. Social networks have created an illusion of closeness with athletes and clubs, and communication between athletes and fans is extremely open. Despite obvious contrasts between Serbian and Spanish, there are similarities in the perception of sports as a social phenomenon. Contents about sports in the new media are increasing, as well as the number of studies about sports discourse, which will contribute to the understanding of the changes in the Serbian language.

*Keywords:* sport, language, discourse, communication, social media.

Јована С. Стојановић  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет  
Катедра за германистику

УДК 811.112.2'374.822:811.163.41'374.822  
811.112.2'374.822:811.163.42'374.822  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.159S  
Оригинални научни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 4. јун 2021.

## ПРАГМАТИЧКЕ ИНФОРМАЦИЈЕ У ДВОЈЕЗИЧНИМ РЕЧНИЦИМА ЗА ЈЕЗИЧКИ ПАР НЕМАЧКИ И СРПСКИ (ИЛИ ХРВАТСКИ)

*Айстпракѝ:* У раду се анализира лексикографско маркирање прагматичких обележја лексема у општим двојезичним речницима за језички пар немачки и српски (или хрватски). Најпре се представља модел за маркирање прагматичких обележја лексема у општим двојезичним речницима, а затим спроводи квалитативна анализа прагматичких информација у актуелним обимнијим општим немачко-српским (или хрватским) и српско (или хрватско)-немачким речницима: *Основни речник немачко-српски и српско-немачки са немачком и српском граматикуом; PONS. Univerzalni nemačko-srpski rečnik; NSSN. Nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnik sa gramatikom и Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik.* Циљ анализе је утврђивање лексикографских поступака у начину приказивања прагматичких обележја лексема и формулисање предлога за унапређење лексикографске обраде прагматичких података у модерним општим немачко-српским (или хрватским) и српско (или хрватско)-немачким речницима.

*Кључне речи:* прагматичка својства лексема, лексикографско маркирање, лексикографска еквивалентност, општи двојезични речници за језички пар немачки и српски (или хрватски).

### 1. УВОД

Двојезични речници изложени су сталној критици стручне јавности, док с друге стране уживају велико поверење корисника. Једнојезични речници несумњиво пружају исцрпније, потпуније и, неретко, поузданије информације, али у случајевима када је кориснику потребан еквивалент, одговор се може пронаћи једино у двојезичном речнику. Циљна група општих двојезичних речника је хетерогена (у погледу нивоа језичке компетенције, степена образовања, узраста итд.), те можемо претпоставити да просечни корисници, нажалост, често нису свесни комплексности односа еквивалентности и попуњене лексикографске еквиваленте посматрају као лексичке јединице које



су примењиве у сваком контексту. Успостављање односа еквивалентности<sup>1</sup> није нимало једноставан задатак за лексикографе из више разлога. Квалитетан двојезични речник мора да тежи успостављању односа еквивалентности између семема, а не лексема у целини, притом не узимајући у обзир само денотативно значење. Лексикографске еквиваленте видимо као компромис између системске еквивалентности, преводне еквивалентности, нужности лексикографске праксе и потреба корисника (Хербст, Клоц 2003: 119; Костић-Томовић 2017: 69). Осим тога, конципирање општег двојезичног речника знатно отежава чињеница да два језика не морају имати исти инвентар концепата, што утиче на организацију лексичких јединица (Хербст, Клоц 2003: 112). То би значило да су лексеме двају језика еквивалентне тек „onda kada imaju isto ili približno značenje i pragmatička svojstva, iz čega proizlazi ista ili približno ista kombinatorika, tj. upotreba u podudarnim kontekstima” (Костић-Томовић 2017: 61). Надаље, двојезични речници не би требало да пореде само лексичке системе двају језика, већ да приказују и културолошки условљене разлике у употреби лексичких јединица (конвенционализовану употребу лексема у комуникативним ситуацијама) (Ворбс 1997: 504, према Шелер-Болц 2012: 108). Због тога је неопходно унапређивати лексикографску обраду, тако да речник пружи довољно података о прагматичким аспектима лексема које корисници могу лако интерпретирати. Под прагматичким лексикографским информацијама подразумевамо, осим квалификатора,<sup>2</sup> и остале податке у речничком чланку које корисницима указују на прагматичка обележја лексема – прагматичке коментаре, прагматички обogaћене парафразе (нем. *pragmatisch angereicherte Bedeutungsparaphrasenangaben*, термин према Виганд 2010: 422), колокаторе који се јављају са лемом, примере, синониме, енциклопедијске информације итд.

<sup>1</sup> Постоји више типова еквивалентности, а они се издвајају на основу следећа три критеријума (Костић-Томовић 2017: 65–68): 1) контекст и функција (системска, преводна и лексикографска еквивалентност); 2) степен (апсолутна, парцијална и нулта еквивалентност) и 3) узајамност (симетрична и асиметрична еквивалентност). За разумевање лексикографске еквивалентности неопходно је осврнути се и на системску и преводну еквивалентност. Системска еквивалентност односи се на сложене односе еквивалентности двају језика на нивоу језичких система у целисти, изван домена употребе лексема у конкретном контексту. Преводна еквивалентност је, насупротив томе, конститутивни елемент превода и обухвата денотативну и стилску еквивалентност, а стилску еквивалентност чине прагматичка и естетска еквивалентност (уп. Колер 2004).

<sup>2</sup> О употреби квалификатора у српској лексикографији в. Ивановић 2014; Ристић 2014, 2006. Осим термина *квалификаџор* (*функционално-стилски квалификаџор* према Ристић 2006), који се традиционално користи у српској (или хрватској) лексикографији, у раду ћемо користити ширу ознаку, уобичајену у германистичкој лексикографији – *прагматички коментар*, јер се односи и на друге елементе унутар речничког чланка који пружају информације о прагматичким обележјима лексема (прагматички коментар био би нпр. у *обраћању ограслих деци* и сл., насупротив квалификатору *фамилијарно*).

У наставку рада (одељак 2) најпре предлажемо класификацију прагматичких својстава лексема која би требало маркирати у речнику, уз критички осврт на релевантну литературу. Након представљања речничког корпуса коришћеног у истраживању (*Основни речник немачко-српски и српско-немачки са немачком и српском граматишким* (Ђукановић и др. 2006); *PONS. Univerzalni nemačko-srpski rečnik* (Николић и др. 2010); *NSSN. Nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnik sa gramatikom* (Владовић и др. 2008) и *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* (Ханзен-Кокоруш и др. 2005)) у одељку 3, коначно анализирамо типове прагматичких информација и начин њиховог приказивања у одабраним речницима (одељак 4). У завршном делу рада (одељак 5) дајемо металексикографске смернице за унапређење лексикографског приказа прагматичких података у општим немачко-српским (или хрватским) и српско (или хрватско)-немачким речницима, те расправљамо о пројектима модерне двојезичне лексикографије које би требало спровести у блиској будућности.

## 2. ПРАГМАТИЧКА ОБЕЛЕЖЈА ЛЕКСЕМА У РЕЧНИЦИМА

Како језичку компетенцију не чини само познавање граматичких правила и денотативног значења јединица вокабулара једног језика, у двојезичним речницима неопходно је истаћи и аспекте конотативног значења лексема, а то је, имајући у виду сложеност односа еквивалентности, велики изазов за лексикографе. Конотација обухвата бројна дијасистемска обележја лексема – нпр. припадност стилском слоју, варијететима друштвених група, регионалну распрострањеност итд., што се често подводи под врло неодређени термин 'стилска својства'. У германистичкој литератури наилазимо на различите класификације дијасистемских обележја, па тако и на различита термилолошка решења. Темелјну систематизацију дијасистемских обележја лексема у германистичкој лингвистици понудили су В. Флајшер, Г. Михел и Г. Штарке (1993), а затим још разрађенију и Х. Е. Виганд (2010). У овом раду представљамо класификацију прагматичких својстава лексема ослањајући се на обе поменуе систематизације.

Под прагматичким обележјима лексема која треба маркирати у речницима подразумевамо (Флајшер, Михел, Штарке 1993; Виганд 2010): 1) дијахронијска обележја (актуелност лексеме – нпр. архаизам, неологизам итд.); 2) дијатопска обележја (регионална распрострањеност лексеме – нпр. дијалектизам, регионализам); 3) дијаинтеграцијска обележја (порекло лексеме – позајмљеница, туђица, калк итд.); 4) дијамедијална обележја (везаност за одређени медиј комуникације – нпр. писана комуникација, усмена комуникација); 5) дијастратска обележја (припадност социолектима – нпр. језик младих и припадност стилском слоју – нпр. сленг, разговорни језик итд.); 6) дијафазна обележја (везаност за одређени тип комуникације – нпр. фор-

мално, неформално, фамилијарно итд.); 7) дијатекстуална (везаност за врсту текста – нпр. песнички, новински); 8) дијатехничка обележја (припадност језику струке – термини, стручни жаргон); 9) дијафреквенцијска обележја (заступљеност лексеме – високофреквентне, нискофреквентне лексеме итд.); 10) дијаевалуациона обележја (која откривају вредносне судове, ставове и осећања говорника – нпр. пејоративно, афирмативно, иронично итд.) и 11) дијакултуролошка обележја (културно специфичне лексеме).

Практична лексикографија сусреће се са два централна проблема када је у питању обрада прагматичких аспеката лексема: 1) утврђивање оптималног начина представљања прагматичких обележја лексичких јединица и 2) успостављање јединствених принципа тог представљања (уп. Ристић 2006: 93). Темеље система за маркирање стилских својстава у немачкој лексикографији поставио је речник *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (1961–1977), који су између 1952. и 1977. у Источном Берлину израдили лексикографи Немачке академије наука<sup>3</sup> под руководством Рут Клапенбах (Ruth Klappenbach) и Волфганга Штајница (Wolfgang Steiniz), уз велики допринос и Хелене Малиге-Клапенбах (Helene Malige-Klappenbach). Изнад неутралног слоја (нем. *Stilschicht, f.*), стилски неутралних лексема, налазе се тзв. узвишене лексеме (нем. *gehoben*), а слој испод неутралне лексике чине сленг (нем. *salopp*) и вулгарне лексеме (нем. *vulgär*). Осим стилских слојева, поменути ауторски тим формулише и десет ознака за обележавање стилских нијанси (нем. *Stilfärbung, f.*) (према Хас-Цумкер 2001: 229; Костић-Томовић 2017: 94–95): 1. шаљива (нем. *scherzhaft*), 2. фамилијарна (нем. *vertraulich*), 3. еуфемистична (нем. *verhüllend*), 4. архаизујућа (нем. *altertümelnd*), 5. претенциозна (нем. *gespreizt*), 6. бирократска (нем. *papierdeutsch*), 7. хиперболична (нем. *übertrieben*), 8. пејоративна (нем. *abwertend*), 9. подругљива (нем. *spöttisch*), 10. инвективна (нем. *Schimpfwort*) и 11. простачка (нем. *derb*). Ова систематизација покренула је лексикографску праксу да се слични системи развијају и при изради других квалитетних речника немачког језика друге половине 20. века и првих деценија 21. века, као што су нпр. *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache* (1976–1981) и једнотомник *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (1983) (Костић-Томовић 2017: 94–95).

У германистичкој лексикографији постоје знатне разлике у начину обележавања прагматичких обележја лексема, па и критеријумима за додељивање одређеног квалификатора. Упитно је колико се уопште могу формулисати објективни критеријуми за маркирање стилских слојева и нијанси, те егзактно утврдити до које је границе лексема нпр. колоквијална, а када већ припада сленгу. Осим тога, маркиране лексеме често су вишеструко обележене. На најупечатљивије разлике наилазимо код дијастратских маркера,

<sup>3</sup> Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Institut für deutsche Sprache und Literatur

и то у разграничавању стилских слојева и стилских нијанси. Нарочито је проблематичан термин *umgangssprachlich* (разговорно/колоквијално), који се може односити на стандардне лексеме које се користе у неформалном регистру, али, зависно од схватања лексикографа, и на супстандардну лексику (в. Лудвиг 1995: 292). Имајући у виду безброј могућих контекста у којима се нека лексема може појавити, питамо се да ли је уопште оправдано говорити о „припадности” лексеме одређеном стилском слоју (уп. Бирвиш 1975; Лерхнер 1986). Лудвиг (1995: 297–298) уместо нејасно одређених, непрецизних термина који се срећу у германистичкој литератури (*Stilschicht, f., Stilebene, f., Stilfärbung, f.*) предлаже ознаку ’комуникациона предиспозиција’. Овим термином би се изразила предиспозиција лексема да се јављају у одређеним сферама комуникације. Лерхнер (Лерхнер 1986: 174) на сличан начин говори о „прагматичкој способности лексичко-семантичких јединица да се уклапају у одређене контексте” (нем. *pragmatische Fügepotenz, f.*). Иако многи аутори комуникативно-прагматичку маркираност у лексикографској пракси не посматрају као део лексичког значења, већ само као додатне информације о лексеми, мишљења смо да се прагматичка маркираност мора сматрати саставним делом значења<sup>4</sup>, следећи тезу блиску теорији говорних чинова да типичан начин употребе одређује значење израза у коме се јавља (Серл 1969). У складу са тим, лексикограф који израђује двојезични речник дужан је да наведе еквиваленте узевши у обзир и дијасистемска обележја лексема.

### 3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА И РЕЧНИЧКИ КОРПУС

Речнички корпус за квалитативну анализу чине следећи актуелни обимнији општи немачко-српски (или хрватски) и српско (или хрватско)-немачки речници: *Основни речник немачко-српски и српско-немачки са немачком и српском грамаџиком* (Ђукановић и др. 2006); *PONS. Univerzalni nemačko-srpski rečnik* (Николић и др. 2010); *NSSN. Nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnik sa gramatikom* (Владовић и др. 2008) и *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* (Ханзен-Кокоруш и др. 2005). Сви наведени речници у широкој су употреби и лако су доступни на тржишту.

Имајући у виду обим овог рада, узорак за анализу ограничили смо на махом високофреквентне прагматички маркиране лексеме које припадају основном лексичком фонду, оне лексеме чија својства захтевају адекватно обележавање у речнику и завређују посебну пажњу лексикографа. Лексикографска обрада управо одабраних лексема може бити врло добар показатељ квалитета речника и лексикографског приступа прагматички маркираној

<sup>4</sup> О утицају контекста на лексичко лексичко значење в. Драгићевић 2018: 387–398.

лексици. Тежимо да установимо следеће: а) да ли се при успостављању односа лексикографске еквивалентности узимају у обзир и прагматичка обељежа лексема; и б) да ли се поред квалификатора као прагматичких маркера примењују и друга лексикографска средства попут прагматичких коментара, прагматички обогаћених парафраза, колокатора, примера, синонима и сл. и у којој мери. Основним критеријумима за вредновање квалитета речника сматрамо лексикографску концепцију, поузданост информација и транспарентност лексикографских информација из перспективе просечног корисника (Костић-Томовић 2017: 233). Како бисмо проверили тачност информација у одабраним двојезичницима и избегли субјективну оцену, податке о прагматичкој маркираности лексема упоређујемо са подацима наведеним у релевантним изворима: *Duden online*<sup>5</sup> и *DWDS*<sup>6</sup> (*Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*) за лексеме немачког језика, а српске лексеме у *PCJ* (2011). Сва запажања илустрована су примерима ексцерпираним из корпуса који су дати у прилогу рада.

### 3.1. РЕЧНИЧКИ КОРПУС

Иако су сви анализирани језички приручници актуелни универзални двојезични речници, њихово међусобно поређење није једноставан задатак, имајући у виду да се донекле разликују обим, циљна група речника и функција. Прво, једино је *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* речник већег обима, док се остали двојезичници убрајају у речнике средњег обима. Друго, само су *Основни речник* и *NSSN* двосмерни, те се и ова ставка мора узети у обзир при вредновању лексикографских информација које ови речници нуде.

3.1.1. У предговору *Основној речника немачко-српској и српско-немачкој са немачком и српском граматиком* аутори обавештавају кориснике да овај двосмерни универзални речник обухвата основну лексику савременог немачког и српског језика – 35.000 најфреквентнијих одредница оба језика, уз напомену да су изостављени дијалектизми, локализми и ускостручни термини. Циљна група речника су одрасли образовани говорници српског језика као Л1, али и изворни говорници немачког језика. Речник се усмерава на прилично широк круг корисника, те су и српске одреднице у српско-немачком делу обогаћене неопходним граматичким информацијама (Ђукановић и др. 2006: 5–6). Ипак, подробнијом анализом можемо установити да функција речника није двојака, већ да су знатно исцрпније информације које су релевантне изворним говорницима српског језика. Структура речничког чланка

---

<sup>5</sup> DUDEN online. <https://www.duden.de/> [преузето: 7. 12. 2020.]

<sup>6</sup> DWDS: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/> [преузето: 7. 12. 2020.]

је једноставна – примећујемо низање еквивалената и недовољан број примера који илуструју колокабилност лексема. Чини се да су примери додати првенствено у случају разлике у синтаксичкој реализацији лексема, дакле, ради приказа синтаксичке комбинаторике, док се прагматички потенцијал лексема обрађује маргинално. Понуђени еквиваленти су, међутим, пажљиво одабрани и корисник се може поуздати у тачност података у речнику, иако би корисници на нижим нивоима језичке компетенције тешко могли закључити који је од понуђених еквивалената адекватан у конкретном контексту.

3.1.2. *NSSN. Nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnik sa gramatikom* је двосмерни речник средњег обима који садржи око 80.000 фреквентних одредница, усмерен ка потребама врло широке циљне групе – изворним говорницима и српског и немачког језика. У упутству за коришћење речника (Владовић и др. 2008: IV–VI) напомиње се да је речник базиран на стандардној лексици савременог немачког и српског језика, али да обухвата и лексику колоквијалног карактера. Иако је структура речничког чланка једноставна, осим еквивалената примењују се различита лексикографска средства – синоними, парафразе, примери у форми колокација / устаљених фраза итд. У предговору је објашњен начин обележавања основних значења лексема, њихових значењских варијанти, хомонима, података о морфосинтаксичким својствима, изговору итд., уз напомену да су „помоћни” коментари аутора издвојени италиком. Од маркиране лексике речник обухвата првенствено колоквијализме, дијатехнички обележену лексику која је у широј употреби, као и фреквентне вулгаризме. Аутори су избегавали регионално маркирану лексику<sup>7</sup> и архаизме. Прагматички коментари формулисани су на српском језику како у српско-немачком, тако и у немачко-српском делу речника, што указује на чињеницу да се речник заправо усмерава ка потребама изворних говорника српског језика.

3.1.3. *PONS. Univerzalni nemačko-srpski rečnik* је једносмерни немачко-српски речник средњег обима. Редактори у предговору (2010: 5) истичу да је речник намењен младим изворним говорницима српског језика који уче немачки језик, те је у складу са наменом и циљем речника обухваћена лексика која припада модерном стандардном и разговорном језику. Редактори објашњавају лексикографске поступке у преводу одредница на српски језик. Основни принцип при одабиру српских еквивалената је фреквентност, дакле биране су лексеме које су у широј употреби нарочито у говору младих и урбаним срединама, као и у средствима јавне комуникације. Због тога су избегавани регионализми и архаизми, док се, помало парадоксално, наглашава велики број стручних термина у речнику. Од функционалних стилова

---

<sup>7</sup> Иако аутори наводе да изостављају регионално маркирану лексику, указују на припадност лексема стандардним варијететима (аустројском и швајцарском немачком), премда неконсеквентно.



заступљени су првенствено разговорни, научни и административни, а у знатно мањој мери књижевно-уметнички и публицистички. Напомиње се да је српска лексика немаркирана, неутрална, међутим, уколико у наставку рада погледамо примере речничких чланака, схватићемо да то није увек случај. Аутори су тежили да еквиваленти стилски маркираних лексема одговарају стилској равни лема немачког језика. Осим тога, ова информација у предговору противречи претходној – лексеме типичне за говор младих, стручни термини и сл., свакако нису неутралне у погледу стилских обележја. Речник *PONS* нуди врло јасна упутства за употребу речника, која су притом илустрована примерима речничких чланака, што доприноси развоју лексикографске корисничке компетенције. Корисницима се предочава начин на који је структуриран речнички чланак (арапским бројевима одвајају се појединачна значења полисемних лексема (семеме), док се лексикографским средствима попут колокатора, стилских, функционалних и струковних ознака ближе дефинише значење и илуструје употреба). Код полисемних лексема у заградама је дата парафраза, синоним или „контекстуално појашњење”. Аутори скрећу пажњу корисницима на употребу ознака за обележавање стилски маркиране лексике. За кориснике је изузетно важна напомена о позицији прагматичког коментара – стилска ознака која се налази иза одреднице или броја примењује се до краја речничког чланка уколико се не појави друга ознака. Основу речника чине лексеме немачког стандардног варијетета. Уколико се употреба ограничава на одређени региолект или други стандардни варијетет (швајцарски или аустријски), то је такође истакнуто одговарајућим ознакама за регионалну распрострањеност (в. Николић и др. 2010: 7–12).

*3.1.4. Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* је за сада најактуелнији општи речник већег обима за језички пар немачки и српски (хрватски) и резултат је дугогодишњег рада групе аутора Института за језик и језикословље у Загребу у сарадњи са Славистичким семинаром Универзитета у Манхајму (Костић-Томовић 2017: 231–232). *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* је једносмерни двојезични речник који садржи преко 120.000 лема савременог немачког језика. У складу са обимом речника, уврштени су колоквијализми, стручни термини, аустријацизми и хелветизми. Речнички чланак је изузетно прегледан и уопште се може констатовати да је лексикографска обрада савремена. У предговору је јасно представљена структура речничког чланка и редослед којим се наводе типови лексикографских информација, што у великој мери олакшава коришћење речника и интерпретирање података. Речнички чланак се не састоји само од нанизаних еквивалената, већ нуди и податке о акценту и правопису леме, затим податке о изговору, граматичке податке, стилске одреднице, просторне и временске одреднице, одреднице стручних и научних дисциплина, те немачке примере са хрватским еквивалентима. Бројни, адекватно одабрани примери коришћени су као средство за објашњавање значења и илустровање устаљених спојева, типичног кон-



текста, итд., што свеукупно упућује и на алтернативне преводне могућности. Осим тога, примери служе и превенцији грешака – пажљиво су формулисани тако да истакну конструкције које се разликују од немачких. У упутству за коришћење речника дате су јасне напомене о ознакама за маркирану лексику (према речима аутора, „*stilске odrednice, prostorne, vremenske, odrednice stručnih i znanstvenih disciplina*”). Позиција и графички приказ квалификатора у речничком чланку такође су брижљиво објашњени. Аутори напомињу да еквивалент по могућству одговара стилској равни леме и тада се не мармира; ако хрватски еквивалент није адекватан у погледу стилских обележја, то се обавезно наводи у даљем тексту речничког чланка. Сви квалификатори, са посебно издвојеним стилским маркерима, пописани су у регистру скраћеница. Аутори наводе да преводни еквивалент одговара значењу лексеме полазног језика потпуно или барем приближно, али наглашавају да се водило рачуна о томе да се одредница и еквивалент по могућству могу употребити у истом контексту (Ханзен-Кокоруш и др. 2005: IX–XII).

#### 4. АНАЛИЗА

Како не постоји прецизно дефинисан систем лексикографског обележавања и диференцирања прагматичких својстава лексема (што је највидљивије код стилских маркера), било је могуће предвидети да аутори анализираних речника примењују различите поступке у обради прагматичких информација. Узмимо за пример лексему *Ossi* (m./f.), експлицитну изведеницу са скраћеном основом<sup>8</sup> од именице *Ostdeutscher* са денотативним значењем 'становник бивше Немачке Демократске Републике (НДР), источни Немац'. Лексеми *Ossi* (m./f.) речник *Duden online* додељује прагматички коментар *umgangssprachlich* (разговорно/колоквијално) и *oft abwertend* (често њејоративно). У двојезичнику *PONS* (извод 1) аутори примењују исти квалификатор *ugs* како би указали на дијастратску и дијафазну маркираност, те прибегавају парафрази као средству за објашњавање значења – 'становник бивше Немачке Демократске Републике (NDR)', али без напомена о дијаевалуационим обележјима (ставовима говорника, вредносним судовима и сл.). У погледу прагматичког маркирања, лексема *Ossi* обрађује се на сличан начин и у *Njemačko-hrvatskom univerzalnom rječniku* (мармира се квалификатором *razg.*) (извод 2). Овде, међутим, запажамо важну додатну прагматичку информацију које нема у осталим речницима, а и те како је потребна – 'iz perspektive zapadnog Njemca'. Тек на основу тог коментара корисник може

---

<sup>8</sup> Изведенице са скраћеном основом у немачком језику обично се употребљавају у неформалном регистру и имају дијастратска и дијаевалуациона обележја (Костић-Томовић 2013: 125).

исправно интерпретирати значење ове маркиране, експресивне лексеме. У *Основном речнику* (извод 3) лексема се обазриво обележава квалификаторима *col.* (колоквијално) и *најч. реј.* (најчешће њејоративно), док *NSSN* (извод 4) маркира ову лексему као шаљиву и пејоративну (*šalj., rej.*).

Мањкавост лексикографске обраде и недостатак прагматичких информација изразито су уочљиви у случајевима када је лема немачког језика дијастратски или дијафазно маркирана. Не само да се квалификатори не примењују доследно, већ ни остали типови информација у речничком чланку не помажу кориснику да увиди маркираност лексеме. Ако упоређујемо начин обраде одреднице *schmeißen* (‘бацити/бацати’) у речничком корпусу, можемо приметити да се у *Основном речнику* (извод 5) ова лексема не обележава, дакле аутори не примењују никакав прагматички маркер који би скренуо пажњу корисницима на то да лексема није стилски неутрална, већ супстандардна. Лексема *schmeißen* је (за разлику од нпр. лексеме *werfen*) према подацима из речника *Duden online* обележена је као колоквијална (*umgangssprachlich*). Дијастратски и дијафазно маркирана лексичка јединица се не може просто изједначити са неутралном лексемом српског језика ‘бацити/бацати’ без икакве додатне напомене. У *Основном речнику* ова лексема разврстана је на пет семема, али се ниједна не маркира (нпр. квалификатором *col.*). Чак ни примери не илуструју прагматичка својства лексеме *schmeißen*. За илустрацију друге семеме (‘прекинути, дићи руке од нечега’) наводи се пример *das Studium s.* (‘прекинути студије’), те би просечан корисник са нижим нивоом језичке компетенције могао помислити да је овакав спој без икаквих рестрикција у употреби и да се може применити и у нпр. формалном контексту. Речник *PONS* (извод 6) и *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* (извод 7) сврставају лему *schmeißen* у језик неформалне комуникације (*PONS* користи ознаку *ugs* (неформално, фамилијарно), а *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* квалификатор *razg.* (разговорно)), дакле, наглашава се да је лексема стилски обележена. Са друге стране, код ове одреднице у речнику *NSSN* (извод 8) примећујемо недоследну употребу квалификатора. Лексема се дели на четири семеме, од којих ниједна није маркирана, осим друге варијанте последње семеме ‘упропастити, покварити’, обележене квалификаторима *col.* (колоквијално), *roz.* (њозоршиће), *TV*. За кориснике би могло бити збуњујуће и недовољно транспарентно због чега је у оквиру једне семеме маркером издвојено само једно подзначење од прве, немаркиране значењске варијанте (‘odbaciti, bataliti, prekinuti’).

Лексема *kriegen* (‘добити/добити’) која је према речнику *Duden online* обележена као разговорна (*umgangssprachlich*), такође заслужује детаљнију лексикографску обраду, будући да је, као и код претходно приказане лексеме *schmeißen*, најфреквентнији кореспондент на српском језику стилски неутралан. Овакве случајеве, када су лексеме еквивалентне у погледу денотације, али не и у погледу конотације, могли бисмо назвати прагматичким

лажним паровима. У *Основном речнику* (извод 9) лексема *kriegen* маркира се квалификатором *фам.* (*фамилијарно*) – корисницима се скреће пажња на то да лексема одступа од неутралног стандарда. Ипак, не делимо мишљење да је квалификатор *фам.* одговарајући јер ова лексема не мора нужно имати конотативну компоненту присности. У оквиру речничког чланка наводи се само један пример, додуше високофреквентан спој (*ein Kind k.*), али он не указује на дијастратску маркираност лексеме и на припадност разговорној лексици. Речник *NSSN* (извод 10) прилично недоследно примењује квалификаторе унутар једног речничког чланка. Дато је само једно значење глагола *kriegen*, које је илустровано бројним примерима. Међутим, лексема се не маркира у целини, већ се квалификатором *kol.* (*kolokvijално*) обележава само један пример (*das kriegen wir schon (hin)*). И остали наведени примери јесу високофреквентни спојеви, али у разговорном функционалном стилу. Нарочито су проблематични примери попут *e-n Brief/den Auftrag kriegen* ('добити писмо/налог'), који наводе корисника на погрешан закључак да се овај глагол без икаквих ограничења може примењивати у формалном регистру. Насупрот томе, речник *PONS* (извод 11), као и *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* (извод 12), маркирају лексему у целини као *ugs.*, односно *razg.*, и наводе адекватне примере употребе лексеме у контексту.

Врло пажљива лексикографска обрада неопходна је у случају неподударана у стилском слоју леме и еквивалента, а посебно у делу речника који је конципиран као продукциони, дакле, на српско-немачкој страни. Погледајмо начин обраде лексеме *prostitutka*, именице која у основном значењу припада неутралном стандарду (што потврђује и *PCJ* 2011). Аутори *Основног речника* (извод 13), поред такође неутралног еквивалента *Prostituierte, f.*, наводе пејоративну лексему *Dirne, f.* (прва семема према речнику *DWDS*) и то без икаквог прагматичког коментара, већ је само одвајају тачком-зарезом, што би, према упутству из предговора, упућивало на даље, не апсолутно синонимно значење. За просечног корисника, сматрамо, није транспарентно да би употреба ове лексеме ван оквира неформалне комуникације могла бити друштвено неприхватљива, неумесна и увредљива. На сличан начин речник *NSSN* (извод 14), поред неутралне лексеме *Prostituierte*, наводи њен супстандардни синоним *Nutte, f.*, лексему коју *DWDS* сврстава у сленг (*salopp*) и означава као пејоративну. Лексеме са маркером *salopp* употребљавају се само у потпуно неформалној комуникацији, и то са релативно блиским саговорницима истог социјалног статуса. Такве информације просечан корисник не може претпоставити, те морају наћи место у квалитетном двојезичном речнику. Овакви лексикографски поступци неразграничавања неутралних и маркираних синонима циљног језика без упозоравања на разлике у њиховим прагматичким својствима могу навести корисника на огрешење о стилску, али и друштвену норму. На основу датог примера закључујемо да низање еквивалената не сме да уследи без пропратних прагматичких информација.

Као што је важно маркирати лексеме које су позиционирани испод стилски неутралног стандарда, треба посветити подједнаку пажњу обележавању лексема које су део формалног регистра. Предлог *bezüglich* речник *Duden online* и *DWDS* маркирају ознаком *Papierdeutsch* (џисани језик бирокраџије). Лексема *bezüglich* је, према томе, дијастратски, дијамедијално и дијафазно маркирана. Једино *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* (извод 15) и *NSSN* (извод 16) обележавају лексему квалификатором *adm.* (*администраџивно*), док јој *Основни речник* и *PONS* (извод 17) не додељују никакав прагматички коментар. У *Основном речнику* (извод 17) дати су искључиво еквиваленти (‘у вези са, што се тиче’) који су у погледу прагматичких својстава неутрални, те не одговарају стилској равни леме. Представљени еквиваленти су несумњиво тачни, али еквивалент као једини тип информација у речничком чланку није довољан за илустровање употребе лексема *bezüglich*. У речницима *PONS* и *NSSN* ова лексема такође није маркирана, али су зато понуђени примери типичне употребе (фреквентни спојеви) на основу којих би корисник могао извести закључке о прагматичким аспектима леме.

У анализираним речницима се, изузев *Njemačko-hrvatskog univerzalnog rječnika*, недовољна пажња посвећује културолошким специфичностима употребе лексичких јединица. Јасно је да због мањка простора лексикографи морају редуковати информације унутар речничког чланка штампаног речника, али код културно осетљивих и културно специфичних појмова морају да поступају изузетно опрезно. Примера ради, лексикографи који су учествовали у изради речника *NSSN* одлучују да обрађују лему *Heil, n.*, али не интегришу никакве напомене које би корисницима скренуле пажњу на то да је ова лексема била у употреби у време националсоцијализма као нацистички поздрав (извод 18). Речник *NSSN* представља лексему *Heil* као моносемичну и наводи еквиваленте ‘спас(е)ње, срећа’ (који су притом дијастратски маркирани и нису неутрални према речнику *DWDS*), затим пример који би илустровао ово значење, а онда и твореницу *Seelenheil* (‘спас душе’), обележену квалификатором *rel.* (*релиџија*). *PONS* и *Основни речник* не уврштавају лексему *Heil* у речник. У *Njemačko-hrvatskom univerzalnog rječniku* (извод 19) аутори веома обазриво обрађују ову лексему. Прво значење ‘срећа’ маркирано је квалификатором *bir.* (*бирокраџиски*), што, додуше, није најбоље решење, а као друга семема наведен је поздрав (‘*zdravo, živio*’), пропраћен примерима који указују на дијамедијалну маркираност семеме. У наставку се бележи квалификатор *pov.* (*повијест*) уз узвик *Heil Hitler!* (‘*živio Hitler*’), а затим и додатни коментар (*nacistički pozdrav*), који је, према нашем мишљењу, обавезан, знајући да је доба националсоцијализма осетљива друштвено-историјска тема.

Под термином ‘културно специфична реч’ Прџић (2018: 105) подразумева сваку реч у изворном језику која изражава појам специфичан за изворну културу и који не постоји у истоветном облику у циљној култури. Културно специфичне речи могу да буду усмерене на устројство и функционисање

људског друштва и да се односе институције, политику, образовање, религију, трговину, финансије, социјалну и здравствену заштиту, саобраћај, забаву, спорт, слободно време, јело, пиће, одевање и обичаје везане за њих (Прћић 2018: 105). У складу са Прћићевом дефиницијом, и лексема *Ministerpräsident*, т. представља била културно специфичан појам који завређује пажљиву лексикографску обраду. Начин приказивања лексеме *Ministerpräsident* може послужити за илустровање важности одређења циљне групе речника. Ова лексема, уколико се везује за федерално уређену СР Немачку, означава председника покрајинске владе, и то је њена прва семема према речнику *Duden online*, а у другом значењу односи се на премијера (председника владе других земаља). У складу са подразумеваним ванјезичким знањем корисника предвиђене циљне групе требало би лексикографски обрадити ову одредницу. У *Основном речнику* (извод 20) наводе се еквиваленти 'председник владе' и 'премијер', без указивања на специфичности политичког уређења СР Немачке, вероватно водећи се тиме да је речник намењен образованим корисницима. У речнику *NSSN* (извод 21) даје се само један денотативно шири еквивалент – 'predsednik vlade', такође без прагматичких коментара. Можемо дискутовати о потреби за обележавањем лексема попут описане, али се у оваквим случајевима залажемо за додатне напомене унутар речничког чланка, будући да просечан корисник, упркос општој информисаности, не мора бити свестан разлике у употреби лексеме српског језика 'премијер' и немачке сложенице *Ministerpräsident*. У речнику *PONS* (извод 22) се врло јасно приказује значење ове одреднице и наводе одговарајући еквиваленти. Лексема је подељена у две семеме, од којих је једна 'predsednik(-ica) vlade', са напоменом *eines Staates* ('неке државе'), а као друго значење наводи се 'predsednik(-ica) pokrajinske vlade', уз податак '*eines Bundeslandes – savezne pokrajine*', што указује на дијатопску маркираност. На готово исти начин и *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* обрађује лему *Ministerpräsident* (извод 23). Описани примери подржавају наш став да квалификатор није увек довољно средство за обележавање прагматичких својстава лексема и да су каткад неопходни тзв. отворени прагматички коментари (термин према Виганд 1981).

## 5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Након спроведене анализе можемо да констатујемо следеће. У речницима *Основни речник* и *NSSN* запажамо велики недостатак прагматичких информација, неконсеквентну примену прагматичких маркера и еквиваленте који често не одговарају прагматичким својствима леме. Када су лема и еквивалент подударни у погледу денотације, разлике у конотацији и домену употребе неретко се занемарују. Речник *PONS* усмерен је на разговорну лексичку, те уочавамо напоре за доследним обележавањем првенствено стилске мар-

кираности и бројне примере који би употпунили прагматичке информације. Лексикографска обрада прагматичких информација, ипак, далеко заостаје за *Njemačko-hrvatskim univerzalnim rječnikom*, што је с обзиром на обим и укупан квалитет овог двојезичника сасвим очекивано. У свим анализираним речницима као средство за илустровање прагматичких обележја лексема користе се пре свега квалификатори, а знатно ређе примери, отворени прагматички коментари, колокатори, синоними и сл. Примећујемо проблем идентификације свих видова прагматичке маркираности лексема и ближег одређења типа прагматичке информације, што је последица недовољно дефинисаних критеријума за употребу прагматичких маркера и неуједначености система лексикографског маркирања. Мањак систематичности у решавању ових проблема уочљив је и на нивоу појединачних речника (донекле уз изузетак *Njemačko-hrvatskog univerzalnog rječnika*).

Јасно је да је избор језичких средстава контекстуално условљен и зависан од перспективе говорника, па је у лексикографској пракси и даље готово немогуће у потпуности егзактно одредити прагматичку маркираност лексема (посебно стилска својства / стилске нијансе) и уопште идентификовати статус јединице у лексичком систему. Упркос томе, наглашавамо да би квалитетан општи двојезични речник морао унапредити лексикографску обраду прагматичких података, будући да су они драгоцен извор информација за адекватну језичку употребу. Кориснике речника који тек уче немачки језик треба нарочито упозорити на дијаевалуационо и дијастратски маркиране лексичке јединице јер би у конкретной комуникативној ситуацији (нпр. у формалном регистру) неосвешћена употреба таквих лексема могла довести до тога да их саговорник оцени као неучтивне или необразоване, а не само као особе које тек развијају језичку компетенцију, како запажа и Костић-Томовић (2017: 98). Прагматичке информације у речнику су такође важне јер пружају увид у норму својствене језичкој заједници (Пишел 1984).

У фокусу дескриптивног општег двојезичног речника ипак не треба да буде огрешење о норму, али се, према речима Стане Ристић (2006: 89), „однос појединца према лексичкој норми вреднује естетским и друштвеним параметрима – стилским параметрима и параметрима друштвеног престижа”. Прагматички коментари у виду препорука за употребу лексема (као средства са пожељним, непожељним, непримереним, неприхватљивим и сл. стилским ефектима) могу помоћи корисницима да избегну грешке у језичкој продукцији, наравно под условом да исправно интерпретирају податке у речнику. Анализа речника показала је да леме и њихови наведени еквиваленти често носе исто значење на лексичкој равни, али не и на прагматичкој – њиховом употребом се не постиже исти комуникативни ефекат на саговорника. Од речника не можемо очекивати да пружи лексикографске еквиваленте који би били увек одговарајући и на прагматичкој равни, узимајући у обзир све могуће контекстуално-ситуативне факторе. Квалитетан општи двојезични



речник, међутим, треба да развија прагматичку компетенцију корисника (уп. Виганд 2010: 426) и да укаже на типичне комуникативне ситуације у којима би употреба језичких јединица била адекватна.

Имајући у виду ограничен простор штампаног речника, информације морају бити редуковане, али тако да речник нуди податке који су потенцијално релевантни циљној групи корисника. Фреквентност зато сматрамо основним критеријумом за одабир и редослед приказивања семема у експликативном делу речничког чланка. Слажемо се са Прђићевим предлогом да први наведени лексикографски еквивалент треба да буде прототипски превод датог значења, најпримеренији већини необележених, уобичајених контекста, а остали лексикографски еквиваленти треба да буду везани за специфичне контексте којима су условљени (2018: 96). Важно је јасно означити колкационе и прагматичке (посебно нпр. стилске) рестрикције уз контрастирање са српским (хрватским) лексемама, тако да речник испуњава и функцију превенције грешака. Лексикографске еквиваленте треба бирати у складу са наменом речника, потребама и могућностима циљне групе, али и тако да представљају потенцијалне преводне еквиваленте – да се у што већем броју случајева наведени еквиваленти могу употребити и као преводни еквиваленти (Костић-Томовић 2017: 69). Еквиваленти су, по правилу, увек лексема, а околионализме ваља избегавати, будући да је за просечног корисника недовољно транспарентно да наведена реч или фраза није лексикализована. У случају нулте еквиваленције, веома је важно назначити да је реч о објашњењу значења као типу лексикографске информације, а не о еквиваленту, те графички обележити квазиэквиваленте (нпр. симболом, посебним словима и сл.), или им доделити тзв. културолошку напомену (енгл. *cultural note*) (Хербст, Клоц 2003: 125–126).

Аутори општих двојезичних речника се без сумње сусрећу са великим изазовима – општи речник намењен је широкој групи потенцијалних корисника, па је знатно теже предвидети који ће лексикографски подаци просечном кориснику бити потребни. Стога сматрамо кључним да се општи двојезични речник усмерава само ка изворним говорницима једног језика – у нашем случају говорницима српског (или хрватског) језика којима је други језик немачки, те да немачко-српска (или хрватска) страна буде конципирана као рецепциони, а српско (или хрватско)-немачка страна као продукциони речник, знајући да је немогуће да један речник истовремено одговори на потребе две циљне групе, упркос тежњама издавача ка што ширем кругу корисника. У општем двојезичнику за језички пар немачки и српски (хрватски) треба изоставити сувишне податке који оптерећују речнички чланак, попут морфосинтаксичких информација које се тичу српског језика, унетих у *Основни речник* и *NSSN*. Међутим, питање о коме може да се расправља је да ли и прагматичке маркере треба наводити само у случају разлика у прагматичким обележјима леме и еквивалента (в. Хербст, Клоц 2003: 122). Сви



анализирани речници примењивали су овај поступак у обележавању маркиране лексике. Ми, насупротив томе, сматрамо да је маркирање потребно чак и у случају поклапања прагматичких својстава леме и еквивалента (што је, с обзиром на комплексност односа еквивалентности, прилично редак случај). Не можемо поћи од претпоставке да је пажња просечног корисника током потраге за одговарајућим еквивалентом фокусирана на маркираност лексеме првог језика и зато заступамо мишљење да није довољно навести еквивалент који би у погледу прагматичких својстава донекле одговарао леми. Узмимо за пример узвишену лексему *weilen*, за коју се у речницима *NSSN* и *Основном речнику* као еквивалент наводи глагол *боравиџи* без квалификатора и других прагматичких информација које би указале на припадност стилском слоју, вероватно због претпостављеног стилског поклапања леме и еквивалента. Тешко је замисливо да је просечан корисник заиста свестан стилске нијансе српског глагола *боравиџи*, а са друге стране упитно је и да ли уопште треба говорити о стилској еквивалентности у овом случају. Аутори су при навођењу лексикографских еквивалената дужни да укажу корисницима на то да еквивалент и лема могу имати исто денотативно, али различито конотативно значење. Посебно у речнику *NSSN* запажамо да се за маркирану лексему српског језика на српско-немачкој страни често напросто наводе неутралне лексеме као еквиваленти, те просечан корисник може, примера ради, на основу речничког чланка за лему *кавџа*<sup>9</sup> извући сасвим погрешан закључак да је наведени еквивалент за прво значење *Streit, m.* такође маркиран. У таквим случајевима је, чини нам се, потребно или маркирати само лему, или назначити да је еквивалент стилски неутралан (упркос томе што се неутрална лексика не маркира у речницима). Аутори речника морају такође да поведу рачуна и о позиционирању прагматичког коментара и тиме јасно назначе да ли је само семема маркирана, или, пак, лексема у целини. Циљ је успоставити однос еквивалентности међу семемама, не између лексема, а притом задржати прегледност речничког чланка.

Неопходно је да речник пружи детаљно упутство са јасним објашњењима лексикографских поступака како би корисник исправно интерпретирао податке и лакше руковао речником. Иако је без сумње потребно унапређивати лексикографски метајезик, надограђивање система лексикографског маркирања сталним увођењем нових, што прецизнијих квалификатора који би маркирали прагматичка обележја лексема не видимо као решење. То би неповољно утицало на прегледност речничког чланка и отежавало употребу речника просечном кориснику, са обично недовољно развијеном лексикографском корисничком компетенцијом. Нагомилавање нетранспарентних маркера није у складу са предусретљивошћу према корисницима као захте-

---

<sup>9</sup> *РСЈ* (2011) потврђује да именица *кавџа* није неутрална, већ дијатопски маркирана као турцизам.

вом савремене лексикографије (в. Прћић 2018: 21). Због тога сматрамо да не треба тежити формулисању низа што прецизнијих ознака за феномене који се не дају прецизно одредити, већ је много важније да се кориснику укаже на аспекте употребе лексеме, у складу са наменом речника и циљном групом. Такозвани отворени прагматички коментари би, према нашем мишљењу, били сврсисходни и транспарентни за просечног корисника општег двојезичног речника. У неким случајевима просто је немогуће уз помоћ једног, два, или неколико квалификатора јасно одредити специфичности употребе и прагматичка својства лексеме, те је потребан сложенији лексикографски приказ. Поред квалификатора предлажемо и примену осталих лексикографских средстава попут примера, прагматички обогатених парафраза, колокатора, енциклопедијских информација, отворених прагматичких коментара и сл. Једнозначно маркирање прагматичких својстава лексема често није могуће – што се показало и на примеру чувеног Ристић–Кангргиног речника, који је у ове сврхе користио систем пиктограма. Такви симболи нису дозвољавали алтернативне могућности интерпретирања значења, а, осим тога, били су недовољно мотивисани и нејасни.

Иако ни квалификатори не могу обухватити све случајеве варирања лексике у језичкој употреби, они јесу неизоставни део речника, али је од низања прецизно издиференцираних квалификатора неупоредиво битније да буду јасно представљени и објашњени у упутству за употребу речника и доследно примењивани, а то у анализираним двојезичницима, нажалост, није увек случај. Пожељно је да аутори у упутству за употребу речника сажето објасне шта подразумевају под примењиваним стилским квалификаторима, уместо да их само поброје у списку скраћеница. За многе квалификаторе додатне напомене могу бити сувишне, али не и за стилске. Просечном кориснику мора бити транспарентно каква се то лексика маркира квалификаторима нпр. *колоквијално/разговорно/umgangssprachlich* итд. Важна одлука коју аутори речника треба да донесу је и на ком језику формулисати квалификаторе, а у складу са потребама корисника којима је речник намењен. Аутори морају да скрену пажњу корисницима на то да квалификатори, прагматички коментари и сл. нису нормативног карактера и да не искључују могућност адекватне употребе лексеме која није описана у речнику јер сасвим прецизна стратификација вокабулара према ареалним, друштвеним, ситуативним, стилским и другим аспектима не постоји ни у свести говорника језичке заједнице, па се не може очекивати ни у речнику.

С обзиром на то да двојезични речник успостављањем односа еквивалентности међу језичким јединицама пореди и културе двају језика, културно специфичне лексеме би обавезно требало обогатити прагматичким информацијама. Анализа, пак, показује да се културно специфичне лексеме и културолошки условљене разлике у употреби лексичких јединица обрађују маргинално у одабраним двојезичницима. Подстицај за формулисање стра-

тегија за лексикографску обраду културно специфичних појмова у општим двојезичницима за језички пар немачки и српски (или хрватски) пружају нам Прћићеви (2018: 105) савети за израду енглеско-српског речника културно специфичних речи. Прћић предлаже да речнички чланак таквог двојезичног речника треба, поред уобичајених података као што су ортографија, изговор и морфосинтакса, да понуди још три типа лексикографских информација. Прво, дефиниције придруженог појма и на изворном и на циљном језику са датим географским одређењем у загради како би се корисницима ближе објаснио дати појам и попуниле празнине у њиховом енциклопедијском, ванјезичком знању. Други тип неопходних информација је превод (кореспондент или еквивалент), који би попунио лексичку празнину у језичком знању корисника. Уколико превод није могућ, Прћић предлаже преузимање одреднице уз прилагођавање систему српског језика. И, коначно, трећи тип информација које речнички чланак треба да обухвати јесу значењски упоредиве одреднице, најчешће синоними, на које би се указивало међусобним унакрсним упућивањем (уп. Прћић 2018: 105–106). Напомињемо да је изузетно важно разграничити ове типове информација, тј. у предговору информисати кориснике о структури речничког чланка код културно специфичних лема, које би се обавезно графички издвојиле симболима, скраћеницама и сл.

### 5.1. БУДУЋНОСТ ДВОЈЕЗИЧНИХ РЕЧНИКА ЗА ЈЕЗИЧКИ ПАР НЕМАЧКИ И СРПСКИ

Будуће речнике би, према Прћићу (2018: 19–22), требало конципирати у складу са основним принципима савремене лексикографије, а то су: 1) научна заснованост; 2) функцијска профилисаност речника; 3) окренутост према корисницима и њиховим потребама; 4) предусретљивост према корисницима; 5) учење, неговање, популарисање и праћење ефикасности употребе речника и 6) дигитална реализација. Међутим, како констатује Стана Ристић, српска лексикографија и даље задржава одлике традиционалне лексикографије, а по темпу израде и њиховом броју (посебно по типовима речника) заостајање за другим језичким срединама. То заостајање нарочито је видљиво у дескриптивној и двојезичној лексикографији, која представља основ за израду других типова речника (Ристић 2006: 101). Савремени приступ у лексикографском приказу превода у двојезичним речницима подразумева да се аутори руководе начелом садржај за садржај, насупрот традиционалном начелу реч за реч. То би значило да се у савременој лексикографији „sadržaju reči x iz izvornog jezika, u sprezi sa drugom rečju iz datog opsega u datom kontekstu, semantičko-pragmatički i stilistički najviše odgovara sadržaj reči, sintagme ili rečenice u iz ciljnog jezika [...]” (Прћић 2018: 107). Код савременог метода, који се може схватити и прагматичким приступом, не тежи се утврђивању

потенцијалних или приближних, већ стварних, функцијско-комуникативних еквивалената у распону конкретних контекста. Стога је корпуснолингвистички приступ неопходан као поступак прикупљања података јер корпусна лингвистика може пружити значајне податке о квалитативној и квантитативној димензији понашања језичких јединица употребљених у конкретном контексту. Истраживања заснована на електронским корпусима тако чине основу за објективне и аутентичне податке у речницима (уп. Прћић 2018: 107–108).

Сматрамо да је у складу са захтевима модерног доба израда квалитетног обимнијег општег немачко-српског (и по могућству српско-немачког) онлајн речника неопходна, иако смо свесни величине и озбиљности таквог лексикографског подухвата. Имајући у виду темпо израде најзначајнијег националног лексикографског подухвата – Речника САНУ, морамо да изразимо сумње у скорашњу реализацију пројекта као што је обимнији двојезични онлајн речник. Треба, ипак, нагласити бројне предности онлајн речника, а то су, пре свега, бржа претрага садржаја, лакши приступ и већа доступност лексикографских ресурса (в. Драгићевић 2014: 282–283). У онлајн речнику могућа је примена експлицитних индикатора наместо лексикографских кодова у штампаним речницима, што значи да би лексикографске информације (укључујући и прагматичке информације) биле транспарентне за шири круг корисника, чак и за ученике на нижим нивоима језичке компетенције. Насупрот штампаном речнику, онлајн речник дозвољава свакодневно ажурирање тако да остаје актуелан, одсликава лексичка превирања и открива тенденције у савременом језику. Такав речник би, верујемо, значајно допринео контрастивним истраживањима српског (хрватског) и немачког језика јер би омогућио брже и једноставније претраживање грађе према различитим параметрима. На трагу нових постигнућа у библиотечкој информатици, попут паралелног немачко-српског литерарног корпуса (Андоновска 2019), у будућности је потребно уложити напоре у израду обимнијег паралелног немачко-српског корпуса. Осим континуираног унапређивања лексикографске праксе, залажемо се за популаризацију употребе речника у школама, а први корак је планско обучавање наставника како би успешно развијали лексикографску корисничку компетенцију код ученика.

## ЛИТЕРАТУРА

Андоновска (2019): Јелена Андоновска, *Мрежа ошворених поодајака и језички ресурси у процесу изградње српско-немачког литерарног корпуса* (необјављена докторска дисертација), Београд: Филолошки факултет.

Бирвиш (1975): Manfred Bierwisch, *Struktur und Funktion von Varianten im Sprachsystem*, *Linguistische Studien*, 19, 65–137.

Виганд (1981): Herbert Ernst Wiegand, Pragmatische Informationen in neuhochdeutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur praktischen Lexikologie, *Germanistische Linguistik*, 79(3–4), 139–271.

Виганд (2010): Herbert Ernst Wiegand, Semantik, Pragmatik und Wörterbuchform in einsprachigen Wörterbüchern, *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 38(3), 405–441.

Драгићевић (2018): Рајна Драгићевић, *Српска лексика у прошлости и данас*, Нови Сад: Матица српска.

Ивановић (2014): Ненад Ивановић, Лексикографски метајезик у речнику САНУ, у: Р. Драгићевић (ур.), *Савремена српска лексикографија у теорији и пракси*, Београд: Филолошки факултет, 195–231.

Колер (2004): Werner Koller, *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, 7. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Quelle & Meyer.

Костић-Томовић (2013): Jelena Kostić-Tomović, *Tvorba reči u savremenom nemačkom jeziku*, Београд: FOKUS – Forum za interkulturalnu komunikaciju.

Костић-Томовић (2017): Jelena Kostić-Tomović, *Savremena nemačka leksikografija*, Београд: FOKUS – Forum za interkulturalnu komunikaciju.

Лерхнер (1986): Gotthard Lerchner, Semantische Struktur, pragmatische Markiertheit und (stilistische) Gebrauchspräferenz lexisch-semantischer Einheiten, *STUF-Language Typology and Universals*, 39(1–6), 169–181.

Лудвиг (1995). Klaus Dieter Ludwig, Stilkennzeichnungen und Stilbewertungen in deutschen Wörterbüchern der Gegenwart, In Gerhard Stickel (ed.), *Stilfragen*, Berlin / New York: Walter de Gruyter, 280–302.

Пишел (1984): Ulrich Püschel, Im Wörterbuch ist alles pragmatisch, *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie*, 4, Georg Olms, 361–380.

Прћић (2018): Tvrtko Prčić, *Ka savremenim srpskim rečnicima*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Ристић (2006): Стана Ристић, *Раслојеност лексике српског језика и лексичка норма*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

Ристић (2014): Стана Ристић, Квалификатори у српској лексикографији, у: Р. Драгићевић (ур.), *Савремена српска лексикографија у теорији и пракси*, 113–130.

Серл (1969): John Rogers Searle, *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press.

Флајшер, Михел, Штарке (1993): Wolfgang Fleischer, Georg Michel, Günter Starke, *Stilistik der deutschen Sprache*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Хас-Цумкер (2001): Ulrike Haß-Zumkehr, *Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte*, Berlin: Walter de Gruyter.

Хербст, Клоц (2003): Thomas Herbst, Michael Klotz, *Lexikografie*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Шелер-Болц (2012): Dennise Scheller-Boltz, Kulturgebundener Sprachgebrauch und Lexikografie. Zur Relevanz einer stärkeren Kulturbezogenheit in zweisprachigen Wörterbüchern für Übersetzer, *Academic Journal of Modern Philology*, 1, 107–118.

## ЛЕКСИКОГРАФСКИ ИЗВОРИ

DUDEN online. <https://www.duden.de/>

DWDS: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/>

Николић, Чоловић, Дуспер, Ђоковић, Лечник, Марјановић, Миланов, Мимић, Миоков, Павићевић, Травица (2010): Vojislav Nikolić, Valentina Čolović, Nina Dusper, Vesna Đoković, Jasmina Lečnik, Kristina Marjanović, Nataša Milanov, Milica Mimić, Andrea Miokov, Aleksandra Pavićević, Marija Travica, *PONS. Univerzalni nemačko-srpski rečnik*, Beograd: Klett.

Ханзен-Кокоруш, Матешић, Печур-Медингер, Зника (2005): Renate Hansen-Kokoruš, Josip Matešić, Zrinka Pečur-Medinger, Marija Znika, *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik*, Zagreb: Nakladni zavod Globus, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Владовић, Чалић, Гинић, Петровић (2008): Vojislav Vladović, Angelina Čalić, Tihomir Ginić, Nina Petrović, *NSSN: nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnik sa gramatikom*, Beograd: Institut za strane jezike.

Ђукановић, Великић, Костић, Гвозденац (2006): Јован Ђукановић, Зоран Великић, Јелена Костић, Снежана Гвозденац, *Основни речник немачко-српски српско-немачки*, Београд: Завод за уџбенике.

РСЈ (2011): *Речник српскога језика*, друго издање, Нови Сад: Матица српска.

Jovana S. Stojanović

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of German Language, Literature and Culture

## PRAGMATIC INFORMATION IN BILLINGUAL DICTIONARIES FOR THE GERMAN–SERBIAN (OR CROATIAN) LANGUAGE PAIR

*Summary:* This paper examines pragmatic information in the more extensive general German–Serbian (or Croatian), and Serbian (or Croatian)–German dictionaries: *Osnovni rečnik nemačko-srpski i srpsko-nemački sa nemačkom i srpskom gramatikom* (Đukanović et al. 2006); *PONS. Univerzalni nemačko-srpski rečnik* (Nikolić et al. 2010); *NSSN. Nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnik sa gramatikom* (Vladović et al. 2008) and *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik* (Hansen-Kokoruš et al. 2005). Under pragmatic features of lexemes that should be marked in dictionaries, the author includes the following categories: 1) diachronic; 2) diatopic; 3) dia-integrative; 4) diamedial; 5) diastratic; 6) diaphasic; 7) diatextual; 8) diatechnical; 9) diafrequent; 10) diaevaluative; and 11) dianormative.

The analysis points to the following: lexemes and their quoted equivalents often bear the same meaning at the lexical level, while not at the pragmatic – their use does not result in the same communicative effect with a collocutor. Poor lexicographic processing and lack of pragmatic information are distinctively visible in cases when some lexeme in the German language is marked in a diastratic and diaphasic manner. It is not only the indicators that are applied inconsistently, but other categories of information within the dictionary article do not show the marked lexemes to the user (except in the dictionary *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik*). Furthermore, culture-specific lexemes and culture-conditioned differences in the use of lexical units are marginally treated in the analysed bilingual dictionaries.

Although the selection of language tools depends on the context and perspective of the speaker, a good-quality general bilingual dictionary should pay more attention to informing users about the pragmatic aspects of lexemes and their typical use in accordance with the purpose of such a dictionary and target group. The key moment is that the general bilingual dictionary is directed only toward native speakers of some language – in this case the speakers of the Serbian language (or Croatian) with L2 in the German language, in order to make the information in the dictionary relevant to the target group. Additionally, the author suggests the implementation of other lexicographic means, such as examples, paraphrases, collocations, encyclopaedic information, and open pragmatic comments that are transparent for the average user of the general bilingual dictionary.

*Keywords:* pragmatic properties of lexemes, lexicographic marking, lexicographic equivalence, general bilingual German–Serbian (or Croatian) dictionaries.



Снежана Т. Милић  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет  
Студент докторских студија

УДК 811.163.4'373.45  
81'373.45-026.613  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.181M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. јануар 2021.  
Прихваћен: 14. мај 2021.

## БОЈЕ У РЕЧНИКУ ТУРЦИЗМИ У СРПСКОХРВАТСКОМ ЈЕЗИКУ АБДУЛАХА ШКАЉИЋА

*Ајсџиракџи*: Српски језик још увек обилује турцизмима, али су зато боје – прави „показатељ пролазности”. Будући да велики број лексема *излази* из језика и да су разлози њиховог нестанка различите природе, у овом раду покушаћемо да одговоримо на питање зашто управо *боје* припадају поменути (нестајућим) лексемама и о каквим је то нијансама боја реч. Предмет нашег интересовања је попис и опис назива за боје у речнику *Турцизми у српскохрватском језику* Абдулаха Шкаљића. Анализи смо приступали са лексичко-семантичке и етимолошке стране, уз помоћ компаративне методе. Циљ нам је био да прикажемо како је читав један спектар боја нестао из употребе у савременом српском језику и како су многи турцизми замењени речима из других језика. Ова тема требало би да остане отворена и за многа наредна истраживања.

*Кључне речи*: боје, нијансе, турцизми, позајмљенице, лексеме.

### 1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

1.1. Предмет овога рада представља анализа назива за боје који су обрађени у речнику *Турцизми у српскохрватском језику* Абдулаха Шкаљића. У *Речнику српскога језика*<sup>1</sup>, у издању Матице српске из 2007. године, у дефиницији примарног значења лексеме *боја*, као именице женског рода управо турског порекла, подразумева се појам из домена физике који означава „визуелни утисак; видни осет који у оку стварају светлосни зраци одређених таласних дужина (директно или одбијени од предмета, одн. пропуштени кроз њих): бела ~, жута ~, црна ~, светла ~, тамна ~” (РСЈ 2007: 95).

1.2. С обзиром на то да је РСЈ релативно новијег датума, те да га чини списак лексема које карактеришу не само савремено доба већ, превасходно, књижевни језик, могао нам је бити меродаван као одличан показатељ да у

<sup>1</sup> У даљем раду – РСЈ.

српском језику данас готово да нема лексема које бележи Шкаљић, а које су, као називи за боје, некада и те како биле одраз прошлих времена.

1.3. Такође, РСЈ бележи велики број турцизама и историзама, па је невероватан податак да се међу њима могу наћи и лексеме које се односе на боје за које никада не бисмо ни помислили да припадају и данашњем (књижевном) језику.

1.4. За наше истраживање биће од великог значаја и значење лексеме *нијанса*, такође именице женског рода, пореклом из француског језика, под којом се сматра „врста боје која се мало разликује од основне, прелив; тон који се једва приметно разликује од других тонова”<sup>2</sup> (РСЈ 2007: 820). Дакле, овај рад има за циљ да прикаже и многе *нијансе боја* које припадају једној те истој, основној врсти боје, а које карактеришу различити називи. Приметићемо и недоследност у примени правописних правила за називе боја која је, највероватније, пропуст у лексикографској обради.

1.5. Рикард Симеон веома кратко дефинише **турцизам** као „[...] riječ ili izraz turskoga podrijetla u kojemu drugom jeziku” (Симеон 1969). Иако лексеме које се односе на боје јесу у наш језик ушле из турског, ми ћемо скренути пажњу на то да многи називи за боје које смо ексцерпирали из Шкаљићевих *Турцизама у српскохрватском језику* нису и изворно турског, већ и персијског или арапског порекла.

## 2. ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА

2.1. О разликовању људи по боји у истоименом раду писала је Милка Ивић (1993) наводећи да, у зависности од националности, занимања, карактера или изгледа, дакле онога што је људској свести универзално у вези са поменутиим, можемо поделити људе тако што ћемо им доделити превасходно ону боју која одговара ономе што је одмах, на први поглед уочљиво, а то је пигментарност њихове коже. Ауторка се не слаже са антрополошким истраживањима Фридриха Блуменбаха према којима основни расни типови могу бити *црни*, *жути*, *црвени*, *бели* и *мрки* расни тип зато што боја епидерма не мора увек бити пресудна да бисмо некога назвали *црцем*, *белцем*, готово увек пејоративно – *жуцаћем*, а ређе – *жујокошцем*. Интересантна је ова последња сложена лексема јер ћемо је наћи и у много чешћем изразу *црвенокожац*. Да ли су сви они који су сврстани у *жути* и *црвену* расу заиста такви – *жути* и *црвени* или се и они у неком раном периоду свог живота ипак и пре могу називати *бледоликима*, тј. припадницима *беле* расе?

---

<sup>2</sup> Секундарно значење ове речи односи се на врсту нечега која се неосетно, незнатно разликује од других врста исте појаве.

2.2. Управо *бела* боја је та која уноси пометњу и у већ устаљене синтагме типа *бела кафа*, *бело вино*, *бело лице* (додали бисмо и *беле ноћи*) – да ли је све наведено баш *бело* или је само најприближније својству онога што је *свејло*, односно што није потпуно *тамно* како би се можда очекивало? Одговоре ће нам понудити управо истраживање М. Ивић. Антоними *бео* и *црн* имају и много дубље лексичко значење. Опет у зависности од људске перцепције и поимања стварности, човек ће *белим* и *свејлим* сматрати оно што је позитивно, заправо – пожељно и добро за њега, а придевом *црн* означиће све оно што је непожељно и што је антиципација нечег несрећног и злог. Не можемо да се не дотакнемо и синтагми *бела мајија* и *црна мајија* у корист претходној тврдњи. Као изванредан еквивалент црној боји коже, М. Ивић наводи и не тако јасно маркирано лексичко решење у виду лексеме *црномањасић* (Ивић 1993: 8).

2.3. Пишући о *риђим*, *смеђим* и *ћлавим* људима, М. Ивић ставља акценат за њихово препознавање искључиво на основу боје њихове косе иако су они, по правилу, сви *бели*: „*Белци* се између себе најупадљивије по изгледу разликују бојом своје косе. Ту су, између два могућа екстрема – најтамније, тј. црне нијансе и најсветлије, беличасто-жућкасте, остварљиви и различити степени заступљености тамноће/светлине у хроматској вредности почев од (тамно) браон, па до (светло) жутог, при чему се не искључује да, у оквирима таквог хроматског распона, буде приметна и једна, мање или више наглашена, примеса црвеног” (Ивић 1993: 8). Највећа се посебност придаје онима који су *риђи*, док *ћлави* импресионарају и косом и теном и очима јер су они, једном речју – *свејли*.

2.4. Ако човекова коса није ни *ћлава* (мисли се на ознаку *жућкасић*) колорита у којој као да се назире сјај сунца) (Ивић 1993: 12–13), ни *црна*, него средње *зајасића*, М. Ивић каже да ће њен власник бити проглашен *смеђим*. Каква је ово боја? Одговор је једноставан: можемо рећи *смеђ човек*, али не и *смеђ* (већ *браон*) *шешир*, тј. као и код синтагми *црномањасић човек*, али не и *црномањасић* (већ *црн*) *шешир* (Ивић 1993: 11). Запазићемо да се данашња јако популарна синтагма *смеђи шећер*, иако је придев одређеног вида, не може односити на *браон* већ пре на *жућкасићу* боју.

2.5. Милка Ивић истиче и врло увредљиву страну ове колористичке дистинкције помињући подсмевање које је у вези са екстремно *ћлавим* појединцем и наводећи руске, француске и украјинске изразе како за овај, тако и за *црномањасић* и *риђи* тип људи (Ивић 1993: 15).

2.6. Своја запажања о колористичким типовима људи М. Ивић завршава разматрањима непожељних констатација када се примети одсуство пигментације, тј. *сега* боја која је „по себи упечатљив знак старости”, или је реч о особи „за коју се зна да је изненада поседела од јаког стреса” (Ивић 1993: 16).

2.7. Негативну асоцијацију у људима изазваће и *могра* боја која се не односи на косу, већ на кожу, и о којој ће бити више речи нешто касније у нашем раду. Људи непогрешиву асоцијацију, и то ону неповољну, имају у вези са *кожом* (а не у вези са *косом*) када им се помене *могра* или *зелена* боја, а „нездравост карактерише и израз *йожуџео од болесџи, исцрџеносџи*” (Ивић 1993: 17).

2.8. У још једном раду М. Ивић наилазимо на занимљиву интерпретацију контаминације назива за сиву и зелену боју (Ивић 1995б).

2.9. Иако М. Ивић наводи *црвену* боју као опозитну претходно набројаним „нездравим бојама”, сматрамо да не би било лоше детаљније испитати чему се, заправо, даје превага – њеној непожељној или пожељној конотацији (тј. оним случајевима када придев *црвен* има као синоним лексему *румен*).

2.10. Милка Ивић је о изразима *йлав* и *могар* писала са становишта *све-йлле* и *йшамне* нијансе истичући да се умногоме разликују погледи на колорит човека данашњице од погледа оних који су „цивилизацијски веома неслични технолошки високо развијеном свету данашњице” – „суочени с бојом, они су обраћали / они обраћају највише пажње на то какав је степен њене светлине, односно загаситости, и да ли она има или нема неког сјаја у себи” (Ивић 1996: 12).

2.11. И у једном другом свом истраживању, М. Ивић повезује *йлаву* боју са *свейллим*, а *могру* – са *йшамним*: „Готово увек је *могройлава* боја називана *сињом*, узнемирујућа је, злослутна, злокобна, злосрећна, магијска и хтонична и између ње и *црне* налази се обавезно знак једнакости поткрепљен примерима озлоглашености – боја је убоја, промрзлина, болесничког и мртвачког *сиво-йлавичасџи* бледила која карактерише ожалосћене, претучене, повређене, тешко болесне, умрле људе” (Ивић 1995а: 59–86). У даљем раду М. Ивић ову прву боју изједначава са *најсвейлљом* нијансом већ помињаних колористичких типова људи, тј. са *свейложуџом* и то оном која се односи на *жућкасџи* колорит косе. Ауторка се слаже са тврдњама Родике Марку, Бориса Хлебца и Хелмута Дирбека да је некада било важно именовати не само боју, већ и то да ли она има присуство или одсуство *сјаја* у себи, наводећи при томе правилан Хлебцов закључак да је у нашем језику *вран* – *сјајно црн* (Ивић 1996: 12). Са развојем цивилизације приметно је све веће одступање од првобитне потребе човека да колорит дефинише као присуство, односно одсуство *сјаја* или, што је некада било још битније – као *свейллу* или упадљиво *йшамну* отелотвореност људи, природе и појава у њој (Ивић 1996: 13). На просторима бивших југословенских република свуда ће се у старим говорима као еквиваленти јављати *могар* и *зелен*, а еквивалент придеву *сињи* неће бити само једна боја, рецимо *йшамнойлава*, како је то данас у руском језику, већ „лексичка ознака загаситости било којег колорита” (Ивић 1996: 16).

2.12. Нову димензију *беле* боје М. Ивић је истакла уз помоћ придева одређеног вида и месног значења *јуџоисџочни/јуџни*, односно неодређеног

вида и описног значења – *бисџар* (Ивић 1999), доказујући да се ова боја јавља и у стварности и у фолклорној поезији као „стајаћи епитет” у именима локалитета и речних токова (топонимима, уопште), па чак и као саставни део назива ветрова, биљака, односно предмета, одредница људи и делова њиховог тела (очију, лица, руку, грла или тела у целини). Ова боја је синонимна не само са придевом *леј*, већ и са лексемама *диван*, *славан*, *свејтао* и *честийи*. Ова једнакост *белој* са *свејлим* некада и није видљива на први поглед: „Речи понекад веома дуго, дуже него што се то обично претпоставља, задржавају у народном памћењу нека своја прастара значења (бело = ’светло’), тако да тек пошто ’уведе у игру’ одговарајућу прадавну семантичку димензију истраживачу постају разумљивије промене које су, током векова, погађале не само разматране речи него и културне хоризонте оних чије су” (Ивић 1999: 16).

2.13. О бојама у народној култури словенских народа, али са становишта митолошких бића, писао је и Љубинко Раденковић (Раденковић 2008) наводећи симболику коју имају *црвена*, *зелена*, *јлава*, *жуйи*, *сива* и *разнобојна* (*шарена*) и истичући да у народној демонологији, осим *беле* и *црне*, посебан значај имају и прве две наведене: „Боје могу бити у основи именовања појединих митолошких бића (1), обележавати њихово тело или део тела (2), одећу (3), животиње или предмете у које се та бића претварају (4), плаценту (’кошуљицу’) новорођеног детета, чиме се открива његова демонска природа (5)” (Раденковић 2008: 338). Љ. Раденковић упућује на то да: *црвени* могу бити неки *део тела или део одеће митолошкој бића*, рецимо *зуби*, *језици*, *ноге*, *јлејенице*, *очи*, *лице*, *капа*: „Црвено обележје које се приписује митолошком бићу треба да укаже да оно није на правилан начин нити рођено, нити регуларно уведено у културу, па зато представља сталну опасност за људе” (Раденковић 2008: 339); *зелена* се јавља у непожељном контексту – контексту клетве, незрелости, необузданости и силовитости и у овој боји такође се јављају *ђаволи*, *ловци-јайиуљци*, *виле* и *њихова коса*, *кошуљица* (односно *јосиљница*) у којој је неко рођен, неки *одевни предмет* – *халјине*, *јојас*, *шешир*, *зелено ловачко одело*, или *јосуђе*, односно *зелени јушићери*, *смукови*, *јарчеви*, *зелени јламен*, *камен*, *јранчица*; *јлави* су *демони*, *водењаци*, *јокојници*, *јодземни духови*, *јлаве* су *болесни кашаљ* и *јришиј*; *жуйи* се јавља такође као *обележје коже јокојника*, али такви могу бити и *восак* и *злаји*, и *болесни јиши* *жуйице* и *јрознице* и *цвеће*, и *девојачка кожа* и *коже алџ*; *сив* је *дух дворшиша* и *лесник*; *шарена* најчешће има повољну конотацију (Раденковић 2008: 338–343).

2.14. Објединивши руски, украјински и српски фолклор и пишући о семантици назива за боје у овим језицима (Поповић 1991а), Људмила Поповић је у свом магистарском раду (Поповић 1991б) истакла значај ове важне лексичке групе назива за боје не само са становишта историје језика, етнографије, етимологије, лексике, семантике и психолингвистичке анализе, већ и са гледишта различитих наука о човеку. Екскерпирајући грађу из збирки

текстова народних песама сакупљених од истакнутих представника руске, украјинске и српске културе у обиму од, чак, четири хиљаде примера, Љ. Поповић је дошла до закључка да придеви за обележавање боја у сва три истраживана корпуса углавном одговарају једни другима према корелацији са екстралингвистичким реалијама које их одређују, а да неподударана међу њима у већини случајева зависе од различите субјективне интерпретације плана садржаја испољене кроз семантички потенцијал назива за боје која је, с друге стране, често мотивисана чињеницама историјско-културног карактера (Поповић 1991б: 140). Нама интересантна запажања ауторка је изнела у вези са турцизмима: „Српски фолклор садржи групу назива за боје, који воде порекло из прасловенског доба, али нису очувани у остала два корпуса, као и одређени број турцизама, што сведочи о реалности утицаја ареалне подељености словенских народа, која се свакако рефлектује кроз типологију њихових језика” (Поповић 1991б: 142). Семантички потенцијали аналогних појмовних категорија, заступљених кроз конкретне називе за боје, у сва три корпуса често се поклапају (катеорије *беле*, *црне*, *жутије* боје), а већа диференцираност јавља се код *йлаве* (*сиње*), *црвене*, *сиве* и *зелене*: „Лексичко-семантички системи назива за боје у руском, украјинском и српском фолклору својим сличностима заснивају се на реалности конкретних узорака боја, које обележавају, општем пореклу већег дела разматране лексике, заједничким митолошким коренима симболике боја, а такође општим законима развоја саме категорије придева. Разлике, које се манифестују кроз оригиналност семантичког потенцијала назива за боје, проузроковане су утицајем многих историјско-културних фактора на народну психологију и формирање бројних представа и симбола забележених у фолклору” (Поповић 1991б: 148–151).

2.15. Људмила Поповић сматра да постоји пет слојева који помажу да се открије у фолклору низ поступних стадијума развитка мишљења, схватања и песничке уметности<sup>3</sup>, а на примеру само две контрастне боје – *црне* и *беле*, потврђује тезу да је избор боје у фолклору првенствено историјско-културног карактера, а не физиолошко-психолошка чињеница.

2.16. Поредићи прототипски и стереотипски начин концептуализације боја у језику и пишући о субјективном денотативном простору у вези са психолошким вредновањем боја, Људмила Поповић долази до закључка да

---

<sup>3</sup> „1. слој из раног стадијума језичке уметности, директног везивања назива за боје, позајмљених из света природе, са предметима и појавама којима они одговарају у стварности; 2. слој назива за боје који одржавају типизацију карактеристичних особина и формирање симбола боја у фолклору, на пример везивање беле боје за симбол чистоће, зелене за симбол живота, а црне за симбол несреће и туге; 3. слој назива за боје, насталих путем преноса конкретних особина које карактеришу део предмета или појаве, на цео предмет или појаву; 4. слој преносних лексичко-семантичких варијанти, насталих од основног номинативног значења боје; 5. слој назива за боје новијег порекла позајмљених из реалног света и везаних за конкретне предмете свакодневне употребе и елементе ношње” (Поповић 1991а: 149).



приликом издвајања прототипа заснованог на личном искуству човек полази од компоненте *лей/ружан*, док се при преузимању стереотипа руководи компонентом *ишиичан* (Поповић 2001). Јако је тешко, макар и на основу само субјективног вредновања, одредити се за идеални или најнеповољнији узорак неке боје јер је стереотип изгубио своју примарну мотивисаност и сада функционише према, наметнутом од стране културног поднебља, критеријуму *ишиичан узорак* (Поповић 2001: 16).

### 3. ПРЕДМЕТ, КОРПУС И ЦИЉЕВИ АНАЛИЗЕ

3.1. Нико до сада није анализирао боје у *Турцизмима у српскохрватском језику*<sup>4</sup> Абдулаха Шкаљића са становишта њихове заступљености у савременом српском језику. Гледано са те стране, меродавни за упоређивање били су нам, свакако, *Речник српскохрватскога књижевног језика* Матице српске<sup>5</sup> и РСЈ који осликава (релативно) ново лексичко стање у коме се наш језик тренутно налази. Нама је, са лексиколошког становишта, била интересантна паралела између корпуса преузетог из Шкаљићевог РТ и оних (не)постојећих назива за боје из РМС и РСЈ с обзиром на то да у овом потоњем чак и не постоје све оне лексеме које су некада живеле у нашем језику, а многе од оно мало њих које постоје – више се и не користе. Неке лексеме и даље улазе у наш језик, али шта је са онима које из њега излазе? Да ли за то постоје и неки језички разлози, а не само друштвени? Боје су прави „показатељ пролазности”. Покушаћемо да сазнамо зашто и оне припадају поменутиим лексемама и о каквим је то *нијансама* боја реч.

3.2. За многе критеријуме према којима ћемо представити ексцерпирану грађу инспирацију ћемо потражити у досадашњим истраживањима. Тако ћемо дати могућност заинтересованима за ову материју да и сами уведу неку нову категорију у коју би се (до сада на овај начин непомињани) корпус могао (даље) сврста(ва)ти. Запажања и закључци које ћемо донети требало би да буду само увод у нека даља испитивања којима ће се знатичељни бавити.

### 4. ПРЕДСТАВЉАЊЕ И АНАЛИЗА ГРАЂЕ

4.1. У РТ забележено је, према Шкаљићевим речима, 73 назива за боје и управо толико лексема биће опсег у коме ће се кретати наша анализа.

4.2. Оно прво што се намеће при погледу на ексцерпирану грађу јесте једна уопштена, рекли бисмо контрастна подела боја на нијансе *свећлих* и

<sup>4</sup> У даљем раду – РТ.

<sup>5</sup> У даљем раду – РМС.



*ишамних*, тј. њима непогрешиво синонимних – *ошворених* и *зашворених*, међу којима ове друге предначе, па ево како она изгледа:

Табела 1. Класификација грађе на „отворене” и „затворене” боје

светле (отворене) боје	тамне (затворене) боје
<b>al</b> – otvoreno-crven, rumen, ružičast	<b>aspurli</b> – 1. zatvoreno crvene boje 2. fig.: „veoma crvena boja, zatvoreno crvena boja”.
	<b>doratast</b> – zatvoreno crvene, smeđe boje
	<b>đuvez</b> – zatvorenocrven, crveno-ljubičast
	<b>đuvezli</b> – zatvoreno-crvene, crveno-ljubičaste boje
	<b>koj</b> – zatvorene boje
	<b>koješк (kojašin)</b> – zatvoreno zelene boje, ugasito zelene boje
	<b>kojvišnjevi</b> – zatvoreno-višnjeve boje
<b>mavi</b> – <b>ačik-mavi</b> – otvoreno-plave, svjetloplave boje (v. ačik);	<b>mavi</b> – <b>ukoj mavi</b> – zatvorenoplave boje (v. ukoj)
	<b>ukoj</b> – zatvorena (boja); каже се: <b>ukoj mavi</b> , што не plavi, j. zatvoreno plave boje што неће isplaviti

4.3. Интересантан је знак једнакости који се може ставити између већ поменутих синонимних речи *свеишамношворен* и *бледо/белкасто* са једне стране, односно *ишаман/зашворен* и *угасити/модар* са друге стране. Све остале лексеме имају, чак, конкретне називе за нијансу, попут оне ружичасте боје која недвосмислено асоцира на нешто светло, али о тој категоризацији нешто касније. Вођени истрживањима М. Ивић да се плава боја повезује са светлим, а модра са тамним, направили смо још једну поделу боја на оне које у свом појашњењу садрже *бледо/белкасто* и *угасити/модро*, па ево и те табеле:

Табела 2. Класификација грађе на „бледи” и „угасите” боје

бледо/белкасто	угасити/модар
<b>almasi</b> – blijedoružičaste boje	<b>čivit</b> – modrilo (vrsta boje); indigo
<b>laháni, lahāni</b> – blijedo zelene boje kao mlad kupus	<b>čivitli</b> – boje kao čivit, modre boje
<b>sutmavi</b> – bjelkastoplave boje; ovako su nazivale stare bojadžije jednu vrstu boje; bjelkastoplavičaste boje kao mlijeko	<b>krmez</b> – 1. lijepa ugasita crvena boja...
	<b>koješк (kojašin)</b> – zatvoreno zelene boje, ugasito zelene boje
	<b>meneviš (menefiš, meleviš)</b> – modroljubičaste boje kao menevša (pitoma ljubičica)
	<b>singav</b> – siv, ugasito olovne boje

4.4. Примећује се да су и овде тамније боје у благој предности у односу на светлије, те да поједини називи за боје могу припадати и првој и другој класификацији.

4.5. *Црвена, ѓлава и жутиа* су основне, примарне, односно боје првог реда<sup>6</sup>, па нам је и ово био један од полазних критеријума за разврставање назива боја присутних у РТ.

Табела 3. Класификација грађе на основу визуелне категоризације боја у сликарству

црвена и њене нијансе	плава и њене нијансе	жута и њене нијансе
<b>al</b> – otvoreno-crven, rumen, ružičast	<b>azuran</b> – plav, boje plavetnila neba	<b>limuni</b> – žute boje kao limun
<b>alali</b> – ružičast, crvenkast	<b>čivit</b> – modriло (vrsta boje); indigo	<b>šafрани, zafrани, žafrани</b> – žute boje kao šafran (kačun)
<b>alast</b> – ružičast	<b>čivitli</b> – boje kao čivit, modre boje	<b>zerdast</b> – žutkast
<b>alen, alev</b> – crven, jarkocrvene boje	<b>denizi</b> – plavo-zelene boje, boje mora	
<b>almasi</b> – blijedoružičaste boje	<b>gokmavi</b> – plave boje kao nebo, azuran (ime boje kojom su se služile stare bojadžije)	
<b>aspurli</b> – 1. zatvoreno crvene boje 2. fig.: „veoma crvena boja, zatvoreno crvena boja”. v. aspurlija	<b>mavi</b> – plav kao nebo; <b>ačik-mavi</b> – otvoreno-plave, svjetlo-plave boje (v. ački); <b>ukoj mavi</b> – zatvorenoplave boje (v. ukoj)	
<b>ateši</b> – vatrenaste boje	<b>sutmavi</b> – bjelkastoplave boje; ovako su nazivale stare bojadžije jednu vrstu boje; bjelkastoplavičaste boje kao mijeko	
<b>bakami</b> – boje kao bakam, rumen		
<b>doratast</b> – zatvoreno crvene, smeđe boje		
<b>đuvez</b> – zatvoreno-crven, crveno-ljubičast		
<b>đuvezli</b> – zatvoreno-crvene, crveno-ljubičaste boje		
<b>grimiz</b> – ljubičasto-crvena boja; ljubičasto-crvena tkanina; istog korijena kao i krmaz (v)		
<b>jakuti</b> – boje kao rubin		
<b>kanli</b> – 1. krvav 2. fig. crven kao krv (sekundarno značenje)		
<b>kojvišnjevi</b> – zatvorenovišnjeve boje		

<sup>6</sup> Има се у виду визуелна категоризација боја у сликарству.

црвена и њене нијансе	плава и њене нијансе	жута и њене нијансе
<b>krmez</b> – 1. lijepa ugasita crvena boja... 2. ono što je crvene boje kao krmez		
<b>krmezi</b> – crvene boje kao krmez		
<b>krmzi, krmzli</b> – crven		
<b>krzli</b> – crven		
<b>lal</b> – ružičast, boje kao rubin		
<b>luledi</b> – ciglaste boje		
<b>pembe, penbe</b> – ružičast		
<b>skerlet, skriet</b> – 1. stara venecijanska crvena i veoma sjajna boja 2. odijelo skrojeno od skerleta 3. crven (tercijarno značenje) 4. bolest šarenica, crven, scarlatina		

4.6. Из приложеног се дâ приметити да је заступљеност (нијансе) *црвене* у чак двадесет три случаја од укупно седамдесет три назива за боје Шкаљићевог РТ. Поставља се питање откуда толика потреба да баш ову боју тако прецизно један народ одреди. Иако РТ бележи још две основне боје, њихово појављивање је, у односу на поменути *црвену*, готово неприметно – свега седам (нијанси) *йлавих* и три *жуџе*.

4.7. Мешањем већ поменутих основних боја *йлаве* и *жуџе* добија се она која припада секундарним бојама – *зелена*. Овако конкретна одредница у РТ скрива се само иза лексеме *ješilljašar*. Делимично ју је могуће наћи и у лексемама *denizi* (која означава нешто „plavo-zelene боје, боје мора”) и *pirozi* („zelenkasto-plave боје као dragi kamen piroze”), односно у контрастним речима *koješik/kojašin* што би значило „zatvoreno zelene боје, ugasito zelene боје” и *lahánillahäni* – „blijedо zelene боје као mlad kupus”. Остаје нејасно да ли би се у домен ове класификације могла сврстати и лексема *kupusi* („боје као kupus”).

4.8. При мешању основних боја *црвене* и *жуџе* добија се још једна секундарна – *наранџаста* и управо ту, у највећој мери, настаје пропуст у, сматрамо, лексикографској обради зато што ће се овакво конкретно дефинисање наћи подједнако и иза назива *partokali* – „narančaste боје, боје као narandža” и иза назива *turundži* – „čisto narančaste боје, боје turundže (vrsta narandže)”, исписано баш тако, недоследно – понекад са „č”, а понекад са „dž”. Можда отуда и потиче данашњи дублетни назив *narandžast/narančast* у значењу „боје narandže”.

4.9. Трећа секундарна боја, добијена мешањем *црвене* и *йлаве* јесте она која уноси највећу пометњу у покушај изналажења само једне лексе-

ме у РТ која би је могла конкретно дефинисати као такву – *љубичасију*. За ову одредницу постоји, после црвених нијанси, убедљиво највише назива: *đuvez* („zatvoreno-crven, crveno-ljubičast”), *đvezli* („zatvoreno-crvene, crveno-ljubičaste boje”), *grimiz* („ljubičasto-crvena boja; ljubičasto-crvena tkanina; istog korijena kao i krmez”), *meneviš/menefiš/meleviš* („modroljubičaste boje kao menevša (pitoma ljubičica”), *mor* („ljubičast”), *morast* („ljubičast”) и *mor-meneviš* („ljubičasto-višnjeve boje”). Занимљиво би било покушати овим називима за боје наћи неке одговарајуће пандане у данашњем језику, али изгледа да их нема. Могло би се дискутовати и на тему лексема *jorgovaniljargovani* код које стоји одредница „боје као jorgovan”. На коју се боју примарно мисли када се каже да је нешто „боје jorgovana”? Да ли баш недвосмислено треба да буде сматрана (светло)љубичастом с обзиром на то да природни jorgovan може бити и љубичасте, и беле, и светло (бледо) ружичасте боје? И сâм Фердинанд де Сосир сматрао је да „у језику није толико важно оно што се изговара колико оно што се под тим подразумева” (Ивић 1995а: 81), па стога не би било погрешно и ову поменути лексему сврстати управо у ову категорију.

4.10. Недоследност се у РТ јавља и приликом дефинисања *ружичасије* која се, рекли бисмо, и сама по себи – нијанса, огледа у нијансама следећих лексема: *al* („otvoreno-crven, rumen, ružičast”), *alali* („ružičast, crvenkast”), *almasi* („blijedoružičaste boje”), *lal* („ružičast, boje kao rubin”), и на крају доследно *alast* и *pembelpenbe* (само као „ružičast”).

4.11. Вођени антонимима *део* и *црн*, детерминисали смо још једну категорију у РТ – врло јасно је дефинисано да *bejazi* значи „бијеле боје”, те да је *bejazli* – „бијел”, али зато под одредницом *sutmavi* стоји објашњење „bjelkastoplave boje [...] bjelkastoplavičaste boje kao mlijeko”, па остаје нејасно да ли је овакво описивање беле нијансе ближе примарној *илавој* боји или *жутијој* (аналогно запажањима Милке Ивић да ће се веома често за некога ко има *жутију* боју косе, незнано како, рећи да је *илав* – што се не би могло рећи и за капу која је *илава*). Са друге стране, у *црним* нијансама јављају се, чак, три назива: *esmer* као „crnkast, garav” и изведено *esmerast* – „crnomanjast”, затим *kara* као „crn” и према њој *karaboja* – „crna boja”, односно усамљено *sijah/sija* као „crn, mrk”, али и *jagazlilagazli* – „crnomanjaste, kestenjaste boje (konj)”.

4.12. У РТ постоји и више лексема коришћених у случајевима када се није могла јасно одредити превласт једне боје над осталима. Шкаљић их наводи као: *ala* – „šaren, višebojan, pjegav”, *aladži* – „šaren”, *bojali* – „obojen, bojadisan, našaran” и *laleli* – „šaren, našaran listovima ili cvjetovima tulipana (v. lalelije)”. Ове „несврстане” боје могли бисмо посматрати кроз категорију „граничних случајева”.

4.13. Иако се, искуствено и услед уврежених мишљења у народу, може наслутити која би боја могла понети основно значење, Шкаљићев РТ бележи повећи списак боја које не бисмо могли конкретно сврстати у набројане

категорије иако ми то јесмо учинили тамо где смо мислили да оне припадају. Међу њима су, дакле, недовољно јасно дефинисани, следећи називи за боје и њихове нијансе: *altuni* – „zlatne боје, zlatkast” (да ли је то основна, *жутиа* боја?), *ateši* – „vatrenaste боје” (примарна – *црвена* или секундарна – *наранџаста*, а можда има и основне – *жутије*?), *bakami* – „боје као bakam, rumen” (је ли ово *црвена* или *ружичаста*?), *barudi* – „који је боје као barut” (*црна* или нијанса *сиве*?), *gorajkast* – „затворено црвене, смеђе боје” (*црвена* или *браон*?), *golubi* – „pepeljaste боје” (*сива* или *љав(касти)а*?), *jagazli/agazli* – „срноманјасте, kestenjaste боје (коњ)” (*црна* или *браон*?), *jakuti* – „боје као rubin” (*црвена*?), *jorgovani/jargovani* – „боје као jorgovan” (*љубичаста*, *бела* или *светло (бледо) ружичаста*?), *kahvaji* – „kahvast, smeđ poput kafe” (*браон* или *црна*, нарочито ако се мисли на турску/грчку кафу?), *koj* – „zatvorene боје” (која је овде нијанса у питању ако *затворено* недвосмислено упућује на *тамно*?), *kulatast* – „sivopepeljaste боје, боје olova” (*сива*, *љав(касти)а* или *црна*?), *kumrijast* – „боје као kumrija (ptica gugutka, vrsta grlice), izv. od kumrija” (*сива* или *љав(касти)а*?), *lal* – „ružičast, боје као rubin” (дакле, да ли је *рубин црвене* или *ружичасте* боје?), *luledi* – „ciglaste боје” (*црвена*, *наранџаста* или *браон*?), *singav* – „siv, ugasito olovne боје” (*црна* или нијанса *сиве*?), *srimali/srmajli* – „srebrn, srmom vezen, srmom ukrašen” (*бео*?), *tarčini* – „боје као cimet” (*црвен* или *браон*?), *varakli* – „sa varakom, pozlaćen, posrebrn, srebrnaste боје” (*жути* или *бео*?) и *zejtini* – „боје као maslinovo ulje” (*жути* или *зелен(касти)*?).

4.14. У попису назива за боје и њиховим дефиницијама јасно се издваја још један критеријум према коме бисмо их могли разврстати чак и на први поглед. Назвали бисмо то „критеријумом секундарности”, односно „терцијарности” јер Шкаљић код одређених лексема тек у поменутом варијантама неке од њих дефинише као боје. То је случај са лексемама *kanli* – којој је основно значење „krvav”, а тек потом оно друго, фигуративно – „crven kao krv”, *krmez* – која у примарном значењу има „lijepa ugasita crvena боја која се добија од istoimenog veoma sitnog инсекта. Krmez је porijeklom из sredње Азије. Из njega се vadi боја krmez, од које се прави karmin за usne”, а у секундарном – „ono što је crvene боје као krmez” (ова лексема има и своје терцијарно значење: „crveni vuneni šal који seljaci вежу око glave” – дакле, опет је акценат на *црвеној* боји), *skerlet/skrlet*, са примарним значењем „stara venecijanska crvena i veoma sjajna чоћа”, секундарним – „odijelo skrojeno од skerleta” и оним најбитнијим, терцијарним – „crven” (и ова лексема има своју полисемичну структуру која се огледа у значењу „bolest šarenica, crven, scarlatina”) и *varakli* – „sa varakom, pozlaćen, posrebrn”, односно „srebrnaste боје”. Са друге стране, у секундарном значењу лексема *karaboja* наћи ће се њено значење „plavi kamen, zelena galica, vitriol” или *pirozi* – „dragi kamen zelenkasto-plave боје, tirkiz”.

4.15. Посебно интересантно је посматрати како Шкаљић, не могавши да једном речју дефинише одређену лексему, а опет ради ближег представљања неке боје, користи: **синтагме** „vatrenaste боје” (*ateši*), „zatvoreno

crvene, smeđe boje” (*doratast*), „pepeljaste boje” (*golubi*), „kestenjaste boje” (*jagazli/agazli*), „zatvoreno zelene boje, ugasito zelene boje” (*koješć/kojašćin*), „zatvorenovišnjeve boje” (*kojvišćjevi*), „lijepa ugasita crvena boja” (*krmez*), „sivopepeljaste boje, boje olova” (*kulatast*), „olovne boje” (*kuršćmi*), „ciglaste boje” (*luleđi*), „ugasito olovne boje” (*singav*), **поредбене форме** типа „боје као бакам” (*bakami*), „боје као јоргован” (*jorgovani/jargovani*), „смед попут кафе” (*kahvaji*), „црвен као крв” (*kanli*), „(бlijедо зелене) боје као (млад) купус” (*kupusi* и *lahāni/lahāni*), „плав као небо” (*mavi*), „бjelkastoplav(ičast)е боје (као млiјeкo)” (*sutmavi*), „боје као сiмет” (*tarćini*), односно **клаузе** – „који је боје као барут” (*barudi*). Овакав критеријум за разврставање боја назвали бисмо „лексичко-семантичким”.

4.16. Подстакнути Шкаљићевом немогућношћу да на адекватан начин у свом РТ објасни поједине лексеме, спровели смо анкету о значењима оних назива за боје који су саставни део како РСЈ, тако и РМС. Анкета је подразумевала два дела. У првом делу анкете смо, од ексцерпиране грађе, одабрали само девет примера и то према критеријуму појављивања у сва три речника (РТ, РСЈ и РМС) и од испитаника тражили да нам стимулусе објасне онако како их разумеју – само једном речју или било каквом другом формом. У другом делу анкете издвојили смо десет назива за боје који су заједнички само за РТ и РМС. Испитивање је изведено на брижљиво одабраном узорку од више десетина интелектуалаца оба пола, тј. факултетски образованих људи, којима је језик уска сфера интересовања, заправо – професија, али је након десетак дана, нажалост, вољно да одговори било само седморо испитаника.

4.17. Иако спроведени на малом узорку, неки уопштени резултати анкете показали су да овом слоју људи који се интензивно бави језиком *нису* познати називи за деветнаест боја одабраних од седамдесет и три које чине корпус РТ. Никоје од анкетираних није било познато значење речи *kulatast* (један испитаник, чак, мисли да је реч о *браон* боји); по један тачан одговор дат је на познавање лексема *krmez* и *srmali/srmađli* (код ове потоње неки мисле да означава *црвено*, *наранџасћо* и *сиво*!); уз два тачна одговора на *šafranil/zafranil/zafrani* јављају се и одговори типа *љубицасћа* и *зелена*; троје анкетираних доживљава *ćvit* у њеном изворном значењу, али има и оних који мисле да је то *браон* или *црна* боја; занимљиво је да четворо мисли исправно у смислу лексема *golubi* (неки јој, чак, дају и синонимно значење кроз прилог *лућаво*, а други, рекли бисмо оправдано, греше сматрајући је *илавом*) и *grimiz* (неки мисле да она може бити *само љубицасћа*, други – *само црвена*, а трећи је сматрају *зеленом*!); за *skerlet/skrlet* је, интересантно, дато пет тачних одговора, али има и оних који ову боју доживљавају *само као црвену* или *само као љубицасћу*, па се јавља и потпуно неочекивани одговор *беле* (!); на самом крају, највећи број испитаника (шест) доживљава лексему *alen/alev* онако како је дефинише и сâм РТ, уз напомену да једна особа сматра да би ово могла бити *борго* боја (дакле, ово је једини стимулус који је већина анкетираних правил-

но одредила, а вероватно оволики број тачних одговора можемо приписати још увек живој употреби ове лексема кроз синтагму *алева ѿајрика*).

4.18. У другом делу анкете највише одговора дато је на захтеве који су се односили на покушаје одређивања лексема *alast* и *karaboja*. Међутим, ово не значи и да су дати одговори били тачни. Шесторо сматра да *alast* значи *црвен*, а један испитаник јој приписује особину *норанцасѿе* боје иако она, заправо, значи *само ружичасѿи*! Претпостављамо да, са друге стране, највећи број тачних одговора (пет) за лексему *karaboja* треба приписати, опет, турским временима јер су нам она и донела ово звучно *kara-* које срећемо кроз вођу *Карађорђа* и његове присталице *карађорђевице*, као и касније присталице династије *Карађорђевића* – *карађорђевићевце*, или насеље *Карабурма*, док други мисле да ова ова лексема значи *мрк*. Само једна особа је претпоставила права значења речи: *đuvez* (пренебрегнувши то да се она, истовремено, односи и на *ружичасѿу* боју), *agazliljagazli* (у потпуности тачно), *kuršumi* (двоје, погрешно, мисли да значи *сив*!) и *mavi* (мада једна особа мисли да значи *зелен*!), а неки мисле да ниједан од понуђених одговора не одговара детерминацији ових набројаних лексема, као ни лексема *bejazli* (само двоје ову боју доживљава као *белу*), *mor* (дата су само два и оба тачна одговора – *шамномогар*), *pembelpenbe* (опет су само два одговора, али оба нетачна, јер су приписана значењима *црвенкасѿи* и *руменкасѿи* иако ова боја значи *само ружичасѿи*) и *singav* (за који два испитаника дају тачну дефиницију – *сивкасѿи*, али је, што је врло занимљиво, не доживљавају и као синонимну ономе *сив*, па одговор није у потпуности тачан).

## 5. ЗАКЉУЧЦИ

5.1. Интересантни су турцизми зато што о позајмљеницама обично говоримо као о речима које улазе у језик, а занемарујемо чињеницу да многе од њих и нестају из језика. Претпостављамо да велику заслугу имају и све новија техничка достигнућа и тенденција да се саговорнику у што краћем временском интервалу саопшти што више информација. Отуда долази потреба да се и сâм говор доста скраћује.

5.2. Већина назива за боје турског порекла нестала је из језика. Заменили су их називи германског, романског порекла и сл. Питање је колико данас у Србији (или оној, с правом можемо рећи, бар територијално, некадашњој – са Косовом и Метохијом) живи Турака. Још интересантније питање у вези са овим првим јесте колико се код тих људи и данас доследно задржало овако прецизно одређивање назива за боје. Хоће ли оне и даље нестајати из нашег језика и хоће ли их заменити, можда, неки нови називи за боје?

5.3. Анкета је, иако спроведена на малом узорку, ипак показала да нама данас поједини називи за боје уопште нису познати (иако су саставни



део консултованих речника), а и у случајевима да нам јесу знани – ретко их користимо. Питамо се, онда, зашто их наши савремени речници још увек бележе. Откуда нам та потреба да их и даље дефинишемо као позајмљенице? Можда зато да бисмо, у неким специјалним приликама, ипак успоставили неке fine, семантичке дистинкције у језику. Биће инспиративно посматрати да ли ће неки од поменутих назива за боје временом прећи из једне категорије у другу – да ли ће се и убудуће очувати или потпуно нестати из језика.

5.4. У овом се раду, нажалост, нисмо стигли бавити оним тананим, стилстичким и још дубљим – семантичким нијансама, метафорама и симболима, жаргонима, асоцијацијама и логиком (да ли од свих језика света постоји макар један језик који би у сваком свом детаљу био потпуно сагласан са захтевима логике – врло често људи веома лако жртвују логику само зато да би неки језички принцип који је већ делотворан остао и даље „на снази”), минералогijом (односно драгим, полудрагим и декоративним камењем – изузетним за компарацију са бојама), митологијом, зодијачким знацима или, рецимо, квалификаторима (примера ради, највише лексема – чак четрнаест, јесте из персијског језика, те је отуда и логично што су још две сложенице направљене од персијске и турске компоненте, односно пет од турске и персијске; потом је из арапског – осам назива за боје, уз пет сложеница турско-арапског, две сложенице арапско-турског и једну сложеницу арапско-персијског порекла; има и речи које воде порекло из грчког језика, санскрта, латинског и италијанског), па треба указати на потребу да ова тема остане отворена за многа наредна истраживања јер је неисцрпна за неку даљу анализу.

5.5. Коначно, сматрамо да се анализа назива за боје у РТ може развијати и у оквирима **ономастике**, односно у вези са **фитонимима**, јер је ово занимљива тема и пружа доста грађе за самосталан рад.

## ИЗВОР

Шкаљић (1989): А. Škaljić, *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*, Сарајево: Svjetlost.

## ЛИТЕРАТУРА

Ивић (1993): М. Ивић, О разликовању људи по боји, *Јужнословенски филолоџ*, XLIX, Београд: Институт за српски језик САНУ, 1–21.

Ивић (1995а): М. Ивић, *О зеленом коњу, нови лингвистички ољеди*, Библиотека XX век, Београд: Словограф.

Ивић (1996): М. Ивић, О изразима „плав” и „модар”: нова сазнања, *Јужнословенски филолоџ*, LI, Београд: Српска академија наука и уметности и Институт за српски језик САНУ, 11–17.

Ивић (1999): М. Ивић, „Бело” као лингвистички и културолошки проблем, *Јужнословенски филолоџ*, LV, Београд: Српска академија наука и уметности и Институт за српски језик САНУ, 1–19.

Петровић (2001): С. Петровић, *Ойворено и зайворено* као ознака за светлу и тамну нијансу боја, *Кодови словенских култура*, 6, Боје, 32–41.

Поповић (1991а): Љ. Поповић, О семантици назива за боје у руском, украјинском и српском фолклору, *Зборник Мајице српске за славистику*, 41, Нови Сад: Матица српска, 149–154.

Поповић (1991б): Љ. Поповић, *Семантички њошеницијал назива за боје у руском, украјинском и српскохрватском језику (на материјалу фолклора XIX века)*, магистарски рад, Београд.

Поповић (2001): Љ. Поповић, О прототипском и стереотипском начину концептуализације боја у језику (на примеру словенског фолклора), *Кодови словенских култура*, 6, 14–31.

Раденковић (2008): Љ. Раденковић, Боја као обележје митолошких бића – словенске паралеле, *Јужнословенски филолоџ*, LXIV, Београд: Српска академија наука и уметности и Институт за српски језик САНУ, 337–346.

РСМ (1990): *Речник српскохрватскога књиженог језика*, друго фототипско издање, Нови Сад: Матица српска.

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

Симеон (1969): R. Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva I–II*, Zagreb: Matica hrvatska.

Snežana T. Milić

University of Belgrade

Faculty of Philology

PhD Student

## COLOURS IN ABDULAH ŠKALJIĆ'S DICTIONARY *TURCISMS IN SERBO-CROATIAN LANGUAGE*

*Summary:* Abdulah Škaljić's dictionary *Turcisms in Serbo-Croatian language* contains 73 words that describe colours. However, our list records 82 lexemes that describe some of the colour nuances that Škaljić explains with a word, phrase or clause. The excerpted material was classified on the basis of three criteria: light and dark colours, pale (whitish) and dark (blue) colours, and visual categorization of colours in painting (red and its shades, blue and its shades and yellow and its shades). The words describing red and the shades of red are the most frequent, while those related to yellow and the shades of yellow are the least frequent. Dark colours are prevalent. It has been noticed that the classification of colours could be based on some other criteria as well. That is why it is important to point out the need for this topic to remain open for future research studies, which would intend to figure out how and why so many words for colours disappeared from the Serbian language within just one century.

*Keywords:* colours, nuances, Turcisms, loanwords, lexemes.

Раиса Ј. Цветковић  
Универзитет у Приштини –  
Косовској Митровици  
Учитељски факултет у Призрену –  
Лепосавићу  
Биљана С. Солеша  
Медицинска школа, Крушевац

УДК 821.161.1-32.09 Чехов А. П.  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.197C  
Оригинални научни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 28. мај 2021.

## ФИГУРА УЧИТЕЉА У НОВЕЛАМА „ЗАПРЕГА”, „ПРОФЕСОР КЊИЖЕВНОСТИ”, „ЧОВЕК У ФУТРОЛИ” И „УЧИТЕЉ” АНТОНА ПАВЛОВИЧА ЧЕХОВА

*Айстпраќиј:* Предмет истраживања овог рада је интерпретативни потенцијал фигуре учитеља у одабраним новелама Антона Павловича Чехова. Обрађивана тематика из школског живота у први план истиче фигуру учитеља. Главни јунак није обликован као извор првих школских знања, већ као незадовољна, неостварена личност која својим животним ставовима и идејама указује на идеолошки и културолошки оквир средине и времена. У уводном делу рада дат је осврт на тему школе у руској књижевности, те на Чеховљеве ставове о важности образовања. У средишњем делу рада анализирани су новеле „Запрега”, „Професор књижевности”, „Човек у футроли” и „Учитель”. Увидом у особине ликова откривамо духовну климу, неразумевање и негативан однос заједнице према образовању и учитељима, што значајно утиче на формирање јунака који се не уклапају у стереотипне представе о учитељима као ауторитетима и преносиоцима знања. У завршном делу рада напомињемо да фигура учитеља, разматрана у оквиру хронотопа школе, указује на симболику овог простора који није оквирни простор радње новела нити очекивани храм науке и знања, већ простор тескобе, неслободе, површности, лишен ентузијазма и покретачких идеја.

*Кључне речи:* новела, учитељ, школа, хронотоп, симболика.

Класици руске књижевности крајем XIX века обрађивали су теме из школског живота и специфичну слику школе и учитеља, усклађену са сликом тадашњег школског живота у Русији. Код Гогоља, Достојевског и Чехова ове теме у почетку нису биле ни главне ни доминантне, већ су се јављале у склопу других, ширих тема, да би у каснијим делима тежиле ка томе да свеобухватно представе школски живот. Слика школе, учитеља и образовања у руској књижевности крајем XIX века формирала се наративизацијом ситуација из наставне праксе и школског живота ученика и наставника, индивидуалним и колективним портретима наставног особља, приказом материјалних услова рада тадашњих школа, представљањем духовне климе тога времена. Писци

су се показали као вешти социјални критичари који дају једноличну слику и износе негативно виђење руског система образовања. Школу су аутори најчешће представљали из видокруга ученика (Достојевски), просветних радника (Чехов) или кроз слике школског живота (Гогољ). Веома садржајна слика и критика школе, школског система и просветних радника дата је у новелама А. П. Чехова.

Најважнији циљ образовања у Русији крајем 19. века било је неговање националних обележја руског духа и превазилажење имитације западноевропских узора. Широм Русије организују се курсеви економије и културе, природних наука и географије, логике и права (Верхоланцев 1913: 99). Истраживачи прозе А. П. Чехова указују на то да се у његовим новелама са школском тематиком могу открити извесни биографски елементи који се тичу посебно времена када је Чехов био ученик гимназије у Таганрогу (Тан 1910: 497). Ова гимназија била је узорна покрајинска установа одана властима и васпитавала је младе – лојалне цару и отаџбини. Образовањем се спутавало слободно мишљење и независност појединца. Водећи метод било је учење напамет, а основни образовни принцип – дисциплина. „Не расуђивати, него испуњавати”, била је прва заповест гимназије у Таганрогу (Филевскиј 1906: 26).

Максим Горки, позивајући се на преписку са Чеховом, наводи у својим мемоарима да је Чехов посао учитеља веома поштовао. Међутим, у предреволуционарној Русији учитељи нису били задовољни својим друштвеним положајем. Учитель Чеховљевог времена је гладан, заостао и застрашен могућношћу да изгуби и своју скромну плату. Горки открива како је Чехов сматрао да руски учитељ треба да буде први човек у свом крају, онај који може сељаку одговорити на сва његова питања, онај у коме ће сељаци препознати интелектуални потенцијал вредан пажње и поштовања (Горки 1986: 493). О неопходном развоју јавног образовања Чехов није само говорио, већ је на побољшању услова рада школа активно радио: градио је школе, снабдевао их уџбеницима и књижевним делима, уређивао је народну кућу која је имала читаоницу, библиотеку и салу за извођење позоришних представа (Карпун 1954: 94).

У овом раду истражујемо ликове учитеља у новелама „Учитель”, „Професор књижевности”, „Запрега” и „Човек у футроли”. Иако се аутор дистанцира опредељујући се за поступак који одговорност за садржај, тему и наративни потенцијал новеле додељује наратору приче (Милосављевић Милић 2016: 130), у одабраним новелама препознаје се ауторов негативан и критички став према образовном систему и његовим представницима. Портретима учитеља, приказаним у 23 новеле А. П. Чехова, најчешће се упућује на општу ситуацију у образовању, иако се у многима радња заснива на опису конкретних ситуација из професионалне праксе. Сеоски, градски, приватни учитељи, гимназијски и универзитетски професори представљани су у разли-

читим ситуацијама из школског живота: током предавања, за време испита, док преиспитују своје ставове или смисао позива и живота, у тренуцима када комуницирају са својим колегама, или у оквиру колективних портрета или приказа међуљудских односа у колективу.

У поређењу са претходницима и савременицима који су обрађивали овакве теме открива се да је Чехов први писац у руској књижевности који је руски образовни систем представљао претежно из перспективе ликова просветних радника, као што је случај у новелама „Човек у футроли”, „Професор књижевности”, „Запрега”. Слика школе код Чехова неодвојива је од слике просветних радника и није сама себи циљ, нити је дата да би се лик јунака употпунио, између осталог и са професионалног аспекта, већ је школа један од детаља Чеховљевог ширег слике друштва. Заједничко свим новелама са школском тематиком јесте негативно виђење образовног система уопште. Ставови јунака нису увек усаглашени са ставовима наратора. Јунаци Чеховљевог прозе су иначе комично, комично-трагично, трагично-комично или трагично удвојени. Они су често у расцепу сопствене емоције и њене рефлексije, између онога што осећају и онога што желе да мисле о ономе што осећају (Вукићевић 2015: 216–217). Наведене одреднице препознају се и у ликовима просветних радника. Чехов најчешће инсистира на индивидуалним портретима, мада не изостају ни слике колектива које су од значаја за нашу анализу. Образовање пишчевог времена је у власти образовно-наредбодавно-заповедног система који је ограничавао слободу појединца у сваком погледу. Зато и свест Чеховљевих учитеља може функционисати само у оквиру успостављених правила. Суочени са реалношћу спољашњег света, јунаци А. П. Чехова пролазе кроз сукоб микросоцијума (Леонтјев 1983: 210). Они се не сукобљавају са светом који их окружује, већ сукоби у њима настају под притиском самог живота и његових контрадикција, условљени су законима стварности који одређују судбине људи („Човек у футроли”) (Вољнски 2002: 229). Чехов у новелама одабраним за анализу разматра спонтано биће појединца који се суочава са околном стварношћу („Запрега”), неправдом и вулгарношћу људског живота на земљи. Не бележи само обични сукоб, већ покушава да открије душу неке особе и уједно открије сложеност људске душе (Виготски 1968: 299). Чехов проучава психологију својих савременика коју условљавају и различите друштвене, научне и филозофске идеје (Сухих 1987: 287–307). Његови јунаци су „суморни”, досадни, „сумрак” људи (Кочнова 2005: 22) који су беживотни због сопствене неспособности да превазиђу емоционалну отуђеност од других; њихове несреће немају фаталну предодређеност и нису историјски одређене. Они пате због властитих свакодневних грешака, лоших дела, моралне и менталне апатије („Професор књижевности”).<sup>1</sup> Унутрашњи свет ових јунака открива се и у аудитивним детаљима који у

<sup>1</sup> Ликови учитеља (професора), главни или споредни, незадовољни собом и животом, обликовани су и у драмама Чехова („Три сестре”, „Ујка Вања”, „Галеб”).

Чеховљевим делима играју велику улогу (Лукић 2018: 658), али и у говору и понашању. Учитељи су махом дволични, заостали, површни, досадни и често несносни у беспотребним анализама својих саговорника („Човек у футроли”). Често је видљиво да они нису способни за хармоничну комуникацију („Учитель”): манипулишу, бирају доминантну позицију у дијалогу, ниподаштавају саговорника и доприносе неуспешној комуникацији. Саговорници често за-неме и не знају шта да кажу. Речник учитеља има специфичну лексику, која је репрезент њихове наставне делатности. Тачније, често користе стране речи, најчешће из грчког и латинског језика. Говор учитеља је и емотиван, са мноштвом емоционално обојених речи и узвичних конструкција. Дешава се да се у говору учитеља препознаје његов неуравнотежени карактер, окрутност, ароганција, одсуство толеранције према саговорнику („Човек у футроли”).

Јунакиња новеле „Запрега” (1897) је сеоска учитељица Марија Василијевна, која даје слику живота у једној сеоској школи и средине у којој је било каква прогресивнија иницијатива готово немогућа. Ова учитељица принуђена је да ради у школи и да се навикне на бројне непријатне околности које, упркос жељи и безуспешним покушајима, не може променити. Приповедајући о професионалном животу сада не више младе учитељице, Чехов приказује рад сеоских учитеља који је веома далеко од креативности и просвећивања у правом смислу речи. Овај посао води у усамљеност, одузима човеку физичку снагу, здравље, ентузијазам, лишава га способности размишљања или сањарења, не пружа му прилику да се професионално испуни, нити да створи породицу. Живот пролази у досади и самоћи без пријатеља, забава, занимљивих познанстава, уметности. Читаоцу се на страницама ове новеле пружа безнадежна слика живота у сеоским школама.

„Хладно јутро, пећ нико да заложи. Ђаци стигли у цик зоре, унели блато, галаме. Све је несређено и хладно. Стан само са једном собом, чак се у њој и кува. После часова сваког те дана боли глава, а после ручка пробада срце. Ваља од ђака прикупити новац за дрва, за чувара и предати га начелнику, па онда тог ситог, дрског сељака молити да он пошаље дрва. А ноћу сањаш испите, сељаке, сметове снега. Због оваквог живота је остарела, огрубела, постала ружна, чудна, трома, као да су је напунили оловом, свега се плашила, начелника... она се ником не свиђа. У учитељице је отишла по невољи, не осећајући никакву наклоност према том позиву. О томе, као и о користи од образовања, никада није мислила.” (Чехов 1989 (8): 341)

Учитељица размишља о занемареној и немогућој просветитељској мисији коју ни најентузијастичнији појединци не могу да остваре. Она закључује да учитељи и сиромашни лекари, лекарски помоћници, и поред тога што обављају друштвено одговоран посао, немају чак ни воље да размишљају о томе да служе идеји, народу, јер им је сваког тренутка глава препуна разми-

шљања о парчету хлеба, дрвима, лошим путевима, болестима. Учитеље јунакиња дели на две врсте, оне који подсећају на ђудљиве коње за вучу, на које је личила сама Марија Василијевна, и на оне живахне, осетљиве, раздражљиве, који су причали о свом позиву, умарали се и брзо га напуштали.

Размишљања Василијевне одсликавају и стање у земској управи, на коју она не може да се ослони и закључује да просвета можда и не би била толико маргинализована да у земској управи не влада потпуни јавашлук. Школски чувар не ради свој посао како треба јер је пријатељ са начелником. То му дозвољава да не ради ништа, да се свађа са учитељицом и туче ђаке. Председник се не може наћи у управи, а ако се то и деси, он са сузама у очима одбија странке оправдањем да нема времена. Инспектор посећује школу једном у три године и није у стању да обави свој посао јер није стручно лице, раније је радио на трошарини и посао инспектора добио је протекцијом. Школски одбор се састаје ретко и нико не зна кад и где, школски начелник је полуписмени човек, власник је кожаре, глуп и груб. Просветни радници немају никакву подршку у средини у којој раде. Сељаци учитељима не верују, мисле да су им плате превелике, да поткрадају ђаке када прикупљају новац за дрва. „Исто је као и други сељаци мислио и начелник, нешто је и сам присвајао од дрва и кришом од управе добијао од сељака плату за своје старање о школи” (Чехов 1989 (8): 343).

Приче о школи су често засноване на контрастним сликама, тачније на опозицији школа–кућа, где је школа представљена као место на коме нема слободе (Бурдина, Мокрушина 2014: 99). Школа и дом су и у овој новели у опозицији. У уму Марије Василијевне ређају се слике породичног дома док се вози на колима. Слике дома су постављене као антитеза живота у неудобном, хладном стану који се налази у школи. Заувек изгубљени родитељски дом је врста идиличног простора.

„Она створи слику мајке, оца, брата, стана у Москви, акваријума с рибицама, најситнијих ствари, чу наједном звук клавира, очев глас, осети како је некад била млада, лепа, елегантна, у светлој топлој соби, међу својима, радост и срећа је сместа испунише, од усхићења је стискала длановима слепоочнице и нежно, готово молећи повикала је: Мама!” (Чехов 1989 (8): 344)

Осећај да истински живот пролази мучи не само сиромашног, усамљеног сеоског учитеља, већ и гимназијске и универзитетске професоре, па и оне јунаке Чеховљеве прозе чија професија нема никакве везе са школом. У Чеховљевим новелама са школском тематиком често се препознаје као централна идеја и уједно основни покретач драме неусаглашеност унутрашњих потреба бића и стварности која га окружује (Тјупа 1989: 86). У приповеци „Професор књижевности” (1894) главни јунак је гимназијски професор књижевности Никитин. Јунак је у професионалном животу осећао велику досаду. Били су му



досадни сопствени часови у школи, као и они које је држао приватно. Иако је био професор књижевности, није прочитао Лесингову *Хамбуришку драматургију*, а није се ни потрудио да таквав недостатак надокнади. Овом чињеницом аутор сугерише одсуство интелектуалне радозналости јунака. У првом делу приче он је преокупиран жељом да девојци Маши Шелестовној искаже своја осећања и запроси је. Био је потпуно свестан да није вешт у таквој врсти комуникације са женама. Девојка Маша, коју су звали Мањусја, лишава га тих мука и сама преузима иницијативу, те долази до брака. Почетак брачног живота Никитина и Мањусје представљен је веома идилично. Никитин је срећан и чинило му се да не би смео од живота ни пожелети нешто више. Најсрећнији дани су му били када би недељом и празницима остајао код куће. Брачна идила ипак не траје дуго и јунакова срећа се нарушава када му је једном приликом у клубу неко од партнера за картање поменуо мираз и живот „на парама”. Чинило се да Никитин тог тренутка доживљава просветљење ума. Одједном схвата бесмисленост свога живота, али и то да је његов мир изгубљен заувек. Пожелео је живот без рутине, са изазовима, са смислом, испуњен идејама.

„Мислио је о томе да, осим благе светлости кандила, која се осмехује мирној породичној срећи, осим тога малог света, постоји још и други свет [...] и он је страшно, до бола зажелео тај други свет, да сам ради било где у фабрици или у великој радионици, да говори 'с катедре', да ствара, штампа, изазива општу пажњу, умара се, пати [...] зажелео се било чега таквог што би га занело до самозаборава, до равнодушности према личној срећи, која је тако једнолична.” (Чехов 1989 (8): 98)

Никитин је о себи као професору размишљао веома негативно, убеђен да је лош педагог, да више личи на недаровитог чиновника. Није умео да се опходи са децом, није знао вредност онога што је предавао. Умео је да сакрије своју ограниченост, да заварава све око себе, глумећи да му све у животу иде добро. У размишљањима главног јунака садржане су слике других колега, професора. Никитин не одступа од професионалне средине којој припада. Сви они личе једни на друге. Чинило му се да су сви били заузети само тиме да брижљиво сакрију своје незнање и незадовољство животом, а он сам, да не би одао свој немир, љубазно се осмехивао и говорио о безначајним стварима.

„Где сам ја, боже мој? Окружава ме обична свакидашњица. Досадни, ништавни људи, лончићи с павлаком, крчази с млеком, бубашвабе, глупе жене [...] нема ничег страшнијег, увредљивијег, жалоснијег од свакидашњице. Да бежим одавде, да бежим још данас, иначе ћу полудети!” (Чехов 1989 (8): 101)

Негативна слика школе и професора дата је и у новели „Човек у футроли” (1889). Од школе се очекује да буде центар просвећености, култивисања

добра и лепоте у својој средини. Међутим, прича о гимназијском професору грчког језика Беликову, који је страх од живота претворио у оружје којим је застрашивао своју средину, школу представља у мрачном светлу. У новели је згуснуто дат унутрашњи доживљај једног ускогрудог наставника грчког језика, који није обична јединка друштва, него слика друштва у малом, искривљено огледало његових наказних обичаја (Бабовић 1986: 454). Понављањем својих страхова Беликов је ширио страх на друге (Бабовић 1989: 27). Наратор, професор Буркин, Беликова описује као човека код кога се „[...] опажала стална и несавладива тежња да се окружи омотачем, да створи себи тако рећи футролу, која би га одвојила од других, која би га заштитила од спољних утицаја. Стварност га је држала, плашила, чинила стално узнемиренним, па је, можда, зато да би оправдао своју одвратност према садашњости – увек хвалио прошлост и оно чега никада није било. [...] Свако нарушавање, скретање, одступање од правила изазивало је у њему потиштеност” (Чехов 1989 (9): 119).

Беликов се није устручавао нити стидео да своје колеге пријављује надлежнима. Застрашујући друге, владао је не само својим колективом већ и читавим градом, док је истовремено страховао од свих надређених. Плашила га је динамика и непознато у садашњости, због чега бежи у прошлост преко одабране професије наставника грчког језика – у оно што није подложно промени, бежи окамењеним древним језицима (Палавестра 2012:179). Живо је укалупљено у својој „футроли” не мењајући навике до једног тренутка када му се пружила прилика да се ожени Варењком Коваленко, сестром свога новог колеге, наставника историје и географије. Размишљања о браку су га веома узнемирила. За њега је брак био нешто сасвим озбиљно, нешто што треба одмерити, размислити о дужностима и одговорностима „да после нешто не испадне”. Међутим, одлуку да се ожени ремете ситуације које су Беликова веома разљутиле. Најпре се у граду појавила умножена карикатура Беликова и Варењке, а убрзо потом се Беликов разбеснео када је угледао брата и сестру Коваленко како возе бицикл. Сматрао је да возња бицикла не доликује просветном раднику, образлагао је своју љутњу Коваленку речима: „Ако наставник вози бицикл, шта онда преостаје ученицима. [...] Жена или девојка на бициклу, то је ужасно” (Чехов 1989 (9): 127). Говорио је наглашавајући да му је дужност да о понашању свога колеге Коваленка обавести школског надзорника и директора. Поред тога, Коваленка је упозорио да ће садржај њиховог разговора пренети надлежнима.

Коваленко и Беликов су контрастно постављени. Понашање Беликова и аргументи које је изнео били су за Коваленка једна велика бесмислица, као и свеукупна ситуација у просвети са којом се свакодневно суочавао. Након ове детаљно дате препирке долази до преображаја Беликова. Док је напуштао Коваленка, сусрео се са Варењком која се нечему смејала са својим другарицама. Беликова је много уплашила помисао да је он можда предмет подсмеха.

Карикатура у граду потврдила је његову сумњу. Забринуо се због невоља које га могу снаћи ако се у граду буде све прочуло и од могуће појаве друге карикатуре. Ако би се то десило, морао би да напусти службу. Страхујући од разноразних могућности, отишао је у свој стан, легао у кревет и након месец дана умро.

Беликов спада у оне јунаке који стварају неподношљиву атмосферу за креативне људе. Своје радно место и уопште свет који га окружује он доживљава као нешто што је страно, непријатељско и опасно: „Ујутро, када смо заједно ишли у гимназију, био је чемеран, блед, и видело се да је гимназија у коју је ишао, пуна људи, изазивала страх, одвратност у целом његовом бићу, и да је њему, човеку по природи усамљеном, било мучно да иде крај мене.” (Чехов 1989 (9): 121)

Коваленко, наставник историје и географије, критикује загушљиву и прљаву атмосферу која влада у гимназији.

„Ех, господо, како можете овде да живите? Атмосфера је код вас загушљива, погана. Зар сте ви педагози, наставници? Јагмите се за чиновне, код вас није храм науке, него старешинство црквене општине, и на киселицу смрди, као у полицијској стражарници.” (Чехов 1989 (9): 125)

Била би грешка сматрати новелу „Човек у футроли” искључиво школском причом, упркос чињеници да су скоро сви ликови, укључујући и наратора, по природи своје активности повезани са гимназијом. Чехов приказује не толико тип учитеља, колико одређену социопсихолошку појаву, чија је конкретна манифестација прича о професору Беликову. Према тачном запажању В. И. Тјупе, Беликов је „нека врста референтне тачке у низу Чеховљевих слика људске самоизолације” (Тјупа 1989: 111). У новели су представљени разноврсни важни аспекти школског живота, до тада непознати у руској књижевности. Власова примећује да „у руској литератури не постоји традиција откривања слике учитеља у стручној заједници” (Власова 2005: 15). Такође је одговарајући простор посвећен и односима унутар наставног особља, које се у својој доконости одлучује на окрутан и смешан експеримент. Сећајући се свега, наратор указује на непримереност и недостојност целог тог посла.

„Шта се све не ради код нас у унутрашњости од чамотиње, колико непотребног, бесмисленог! И то стога што се не ради уопште оно што је неопходно. Па ето, зашто нам је одједном затребало да женимо тога Беликова, који се није могао чак ни замислити ожењен? Директоровица, надзорниковица и све васпитачице из наше гимназије оживеле су, чак су се пролепшале, као да су одједном угледале животни циљ. [...] Једном речју, прорадила је машина.” (Чехов 1989 (9): 123)

Иако главни јунак поражавајуће делује на људе у својој околини, новела наговештава присуство надлазеће оптимистичке климе. Беликов је у непријатељству са својом околином и самим животом. Само поређење слабуњавог, кржљавог Беликова и Варенке Коваленко из које избија непосредност и свежина живота, указује на то да су људи попут Беликова осуђени на смрт, али друштвена стварност тога времена се још увек ослањала на „људе у футроли”, без обзира на то што су били на заласку (Јермилов 1949: 248–249).

Поред портрета главног јунака, у новели „Учитељ” (1886) приказани су међуљудски односи у наставничком колективу. Главни јунак, Фјодор Лукич Сисојев, учитељ је у фабричкој школи четрнаест година. Радња новеле одвија се за време традиционалног годишњег ручка у дирекцији фабрике. Учитељ присуствује оваквом скупу већ тринаести пут и није му посебно занимљив. Све време незадовољан због резултата ученика на годишњем испиту, размишља о могућем необјективном оцењивању својих колега. Пре испита је био болестан и сви му говоре да је ослабио.

Фјодор Лукич држи дугачак, досадан говор оптужујући и критикујући школу и присутне. Не устручава се да помене да су међуљудски односи у колективу лоши, упркос томе што би запослени у овој школи требало да буду задовољни.

„Затим је казао да је за време његовог четрнаестогодишњег службовања било много сплетака, подвала, и чак достава против њега и да он зна ко су му непријатељи и достављачи, али неће да их именује, јер би то покварило некоме апетит. Да је и поред сплетака, куљикинска школа избила на прво место у целој губернији, не само у моралном него чак и материјалном погледу.” (Чехов 1989 (4): 41–42)

Иако је говорио заједљиво, са много критике, оптужби и ироније, надзорник, а и све присутне колеге, стрпљиво слушају и говоре веома похвално о Сисојеву. Надзорник га назива педагогом до сржи, рођеним учитељем кога одликују све неопходне врлине – урођена способност, вишегодишња пракса и љубав према послу: „просто човек да се чуди колико ви поред нежног здравља, имате енергије, познавања посла [...] оне знате одмерености, сигурности [...] ви сте песник у своме раду” (Чехов 1989 (4): 43). Сисојева збуњују и изненађују неуобичајене похвале и ретко изговоране речи којима се истичу искључиво врлине. Јунаков критички говор је игнорисан, забрављена је његова несносна нарав, пакостан и рђав изглед лица. Међутим, једном реченицом у једном кратком трену домаћин Брунин је у Сисојеву најпре изазвао сумњу, покренуо низ питања и истовремено разрешио енигму и мистериозну атмосферу скупа који је имао другачије дефинисани повод. Сисојева је потресао маскирани смисао реченице: „Породица Фјодора Лукича ће бити обезбеђена”. Питао се зашто. Зашто породица а не он сам?! А

онда је на лицима присутних препознао, не саосећање које није подносио, већ „нешто друго, нешто благо и нежно и у исти мах одвећ злокобно, налик на грозну истину, нешто што му је намах изазвало језу у телу, а неисказано очајање у души. Блед, искривљена лица, наједном је скочио и ухватио се за главу” (Чехов 1989 (4): 44).

Схватио је необично, неуобичајено и лицемерно понашање присутних колега. Изненадну љубазност и речи хвале покренула је истина да је он неизлечиво болестан. Пратећи драму поразног сазнања главног јунака представљен је јунаков портрет и дочарана атмосфера једног тренутка, обојена неискреношћу присутних.

Фигура учитеља у Чеховљевим новелама са школском тематиком неодојива је од уметничке слике школе. Интерпретација уметничког простора школе у оквиру Бахтинове и Лотманове теорије хронотопа открива његову веома значајну улогу у обликовању ликова и присутну симболику. Бахтин је хронотоп одредио као „временпростор”, односно суштинску узајамну везу временских и просторних односа, уметнички освојених у књижевности. У књижевности хронотоп има суштинско жанровско значење, одређује јунака, уметничко јединство књижевног дела и његов однос према стварности, те у делу увек садржи вредносни моменат (Бахтин 1989: 194).

Јуриј Лотман у уметничком простору открива неколико функција: обликовање света романа, карактеризације ликова, структурисање сижеа и креирање ефеката „сценичности” (Лотман 1993: 272). Просторни односи се откривају и као језик којим се изражавају други непросторни односи (Лотман 1976: 302). Школа се у Чеховљевим новелама не појављује као пасивни простор који природно окружује јунаке учитеље, нити као „расадник знања”, што би се очекивало. У Чеховљевим новелама школа (или универзитет) није идилични и подстицајни простор који окупља интелектуално радознале људе, који формира младе, стабилне, образоване, покретаче друштва, веснике бољег, напреднијег, прогресивнијег доба. У мислима јунака школа је место на које се нерадо долази и које се трпи. Она је слика небриге друштва и простор тескобе („Запрега”), симбол застрашујуће духовне учмалости и униформисања људске мисли („Човек у футроли”), стедиште неискрених и лицемерних самозваних интелектуалаца („Учитель”), уточиште полуобразованих професора, лишених свих амбиција („Професор књижевности”). Школа (или универзитет) је непривлачно захтевно место коме се не прилази ни када се достигну жељена звања („Црни монах”), место досаде у коме се живот одвија по унапред зацртаној путањи („Досадна прича”), без икаквих скретања. Поред тога, у њој се одгајају и чувају предани чувари система и владајуће идеологије, али и поражени, сломљени, усамљени, обесхрабрани губитници, неспремни за било какве промене.

Чехов је обликовао ликове учитеља посматрајући их из разних углова, стављајући их у свакодневне, обичне животне ситуације или у ситуације не-

посредно везане за њихов професионални рад. У овом раду указали смо на онај тип учитеља који не воле своју професију, који су равнодушни и према сопственом образовању („Човек у футроли”, „Професор књижевности”), који се тим послом баве зато што морају („Запрега”).

У размишљањима јунака откривају се негативна виђења и мрачне слике школе, професије и живота. Ограничени, учаурени, лишени потребе за знањем и духовном надоградњом, они имају особине изопаченог, дегенерисаног интелектуалца. Иако могу бити носиоци појединих идеалистичких идеја, њих је било немогуће реализовати или практично спровести. То се може рећи и за професионалну заједницу. Слике колектива откривају мучну, статичну, лицемерну, загушљиву професионалну атмосферу омеђену законима, без креативног потенцијала, иницијативе, личног и колективног оптимизма. У уметничким сликама новела са школском тематиком школа и учитељ не носе прогресивни потенцијал, већ постају симбол опасности која вишеструко прети појединцу и друштву у целини.

## ИЗВОРИ

Чехов (1989): А. Чехов, *Sabrana dela*, knjiga 4, 8, 9 (preveo Radovan Zogović), Beograd: Jugoslavija publik / Čakovec: Zrinski.

Чехов (1983–1986): А. Чехов, *Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. Сочинения в 18 томах*, Москва: Наука.

## ЛИТЕРАТУРА

Бабовић (1989): М. Babović, predgovor, u: Anton Pavlovič Čehov, *Sabrana dela*, knjiga prva, Beograd: Jugoslavija publik / Čakovec: Zrinski.

Бабовић (1986): М. Бабовић, *Руски реалистички XIX века*, Титоград: НИО Универзитетска ријеч.

Бахтин (1989): М. Bahtin, *O romanu*, Beograd: Nolit.

Бурдина, Мокрушина (2014): С. Бурдина, О. Мокрушина, *Изображение школы в русской литературе XIX в.: основные тенденции*, *Вестник пермского университета*, 2/26, Пермь: Российская и зарубежная филология, 99–108.

Верхоланцев (1913): В. Верхоланцев, *Город Пермь, его прошлое и настоящее*, Пермь: Электротипография губернского земства.

Виготски (1968): Л. Выготский, *Психология искусства*, Москва: Искусство.

Власова (2005): М. Власова, *Образ и коммуникативная позиция учителя в русской литературе: Д. И. Фонвизин, И. С. Тургенев, А. П. Чехов*, автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Томск.

Вољински (2002): А. Вољинский, *Творчество А. П. Чехова в русской мысли конца XIX – нач. XX в., Литературные заметки / А. П. Чехов: pro et contra: Антология*, СПб.: РХГИ, 216–229.

Вукићевић (2015): Д. Вукићевић, Чеховљевска шара, *Лаза Лазаревић / Јанко Веселиновић*, Десет векова српске књижевности, Књига 40, Нови Сад: Матица српска.

Горки (1986): М. Горький, Мемуари, А. П. Чехов в воспоминаниях современников, Москва: Художественная литература.

Јермилов (1949): В. Јермилов, *Чехов*, Нови Сад: Матица српска.

Карпун (1954): П. Карпун, Городская библиотека имени А. П. Чехова, *Чеховские места в Таганроге*, Ростов на Дону: Ростовское книжное издательство, 94–96.

Кочнова (2005): К. Кочнова, *Лексико-семантичко поље „Природно време“ в јзыковой картини мира А. П. Чехова*, автореферат дисертацији на соискание ученој степени кандидата филолошких наук, Н. Новгород: ННГУ.

Леонтјев (1983): А. Леонтјев, *Избранные психологические произведения*, Москва: Педагогика.

Лотман (1976): J. Lotman, *Struktura umetničkog teksta*, Beograd: Nolit.

Лотман (1993): М. Лотман, Уметнички простор у Гогољевој прози, *Трехи програм Радио Београда*, Београд: Радио телевизија Србије, 96–99, 263–310.

Лукић (2018): Г. Лукић, Аудитивни детаљи у новелама Антона Павловича Чехова, *Филолош*, IX/17, Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, Филолошки факултет, 644–660.

Милосављевић Милић (2016): S. Milosavljević Milić, *Virtuelni narativ. Ogledi iz kognitivne naratologije*, Niš: Filozofski fakultet / Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Палавестра (2012): Н. Палавестра, Мали човјек у новелама Антона Павловича Чехова, *Филолош*, VI, Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, Филолошки факултет, 172–181.

Сухих (1987): И. Сухих, С высшей точки зрения. О художественной философии А. П. Чехова, *В мире отечественной классики*, Москва: Художественная литература, 287–307.

Тан (1910): В. Тан, На родине Чехова, *Чеховский юбилейный сборник*, Москва: Т-ва И. Д. Сытина, 495–502.

Тјупа (1989): В. Тјупа, *Художественность чеховского рассказа*, Москва: Высшая школа.

Филевскиј (1906): П. Филевскиј, *Очерки из прошлого Таганрогской гимназии*, Таганрог: типо-лит. Н. Я. Разина.



Raisa J. Cvetković

University of Priština – Kosovska Mitrovica  
Faculty of Teacher Education in Prizren – Leposavić

Biljana S. Soleša

Medical High School  
Kruševac

## THE CHARACTER OF THE TEACHER IN ANTON PAVLOVICH CHEKHOV'S STORIES "THE TEACHER OF LITERATURE", "THE MAN IN A CASE", "THE SCHOOLMASTER" AND "IN THE CART"

*Summary:* This paper deals with the interpretive potential of the character of the teacher in selected stories by Anton Pavlovich Chekhov. The stories thematize school life, with special attention to the character of the teacher, who is not perceived as a source of knowledge, but as a discontent, unfulfilled individual whose attitudes and ideas belong to ideological and cultural framework of the epoch. The introductory part of the paper gives an overview of the topic of school in Russian literature, as well as Chekhov's views about the importance of education. The central part of the paper deals with interpretation of Chekhov's stories "In the Cart", "The Teacher of Literature", "The Man in a Case" and "The Schoolmaster". The analysis of the traits of the main characters also reveals the spiritual climate, misunderstanding and negative attitude of the community toward education and teachers, which significantly affect the characters' formation. In the final part of the paper, the character of the teacher is analysed from the point of view of the chronotope of the school. The school is not represented as a temple of knowledge, but rather as an environment full of anxiety, superficiality, lacking in freedom, enthusiasm and driving ideas.

*Keywords:* story, teacher, school, chronotope, symbolism.



Јелена Д. Теодоровић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Радован М. Живковић

Министарство просвете, науке и

технолошког развоја

УДК 373.5:371.11

DOI 10.46793/Uzdanica18.1.211T

Оригинални научни рад

Примљен: 26. фебруар 2021.

Прихваћен: 14. мај 2021.

## УПРАВЉАЊЕ ПРОМЕНАМА И ОСИГУРАЊЕ КВАЛИТЕТА У СРЕДЊИМ СТРУЧНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ: СТАВОВИ ДИРЕКТОРА<sup>1</sup>

*Апстракт:* Средње стручне школе у Србији су изложене притисцима да уведе промене у свој рад. Њихови директори на располагању имају механизме осигурања квалитета који могу да олакшају увођење промена, али истовремено морају водити рачуна и о „људској”, „мекој” страни промена. У овом раду смо желели да испитамо аспекте увођења промена у средње стручне школе из визуре њихових директора. Истраживање је било комбиновано; у квантитативној компоненти је упитником испитан 61 директор, док је у квалитативној компоненти учествовало 16 директора у две фокус групе. Налази рада указују на то да су директори у знатној мери задовољни разним аспектима увођења промена у својим школама, али и да постоји одређен мањак мотивације за промене код запослених, да је имплементација активности најрањивија фаза увођења промена, да највише недостају механизми одговорности запослених и да унеколико изостаје фокус на најбитнијим променама – у самом подучавању и учењу.

*Кључне речи:* управљање променама, осигурање квалитета, средње стручно образовање, директори.

---

<sup>1</sup> Ово истраживање је спроведено и финансирано у оквиру пројекта „Ефективно осигурање квалитета кроз успешно управљање променама – изградња капацитета за директоре/ке средњих стручних / техничких школа” организације KulturKontakt Austria. Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-9/2021-14/200140).

## УВОД

У последње две деценије, средње стручно образовање у Србији је прошло кроз велики број промена. Број ученика у средњим стручним школама је опао са 75,7% у школској 2012/2013. години на 73,3% у школској 2019/20. години (РЗС 2013; 2020). Појава приватних средњих школа, међу којима је значајан број стручних школа, такође доводи до смањења броја ученика у државним школама. Овај тренд, уз чињеницу да средњошколско образовање у нашој земљи није обавезно, чини конкуренцију међу средњим стручним школама све израженијом.

Истовремено, стручне школе имају више могућности да креирају иновативне образовне профиле и сарађују са локалним послодавцима и компанијама како би постале или остале релевантне на тржишту рада. Бројни нови образовни профили (нпр. техничар мехатронике, техничар за информационе технологије, индустријски механичар) створени су у сарадњи школа, Министарства просвете, науке и технолошког развоја (МПНТР) и међународних партнера. У школској 2019/20. години ученици који су уписивали средње стручне школе могли су да бирају између 156 четворогодишњих и 94 трогодишња образовна профила у оквиру 15 подручја рада (МПНТР 2019).

У овој средини велике конкуренције за ученике и повећаних могућности за развој, директори средњих стручних школа суочени су са великим притиском да покрећу, спроводе и одржавају образовне промене. То повећава већ завидан број обавеза директора дефинисаних у *Закону о основама система образовања и васпитања* из 2017. године (Сл. гласник РС бр. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 6/2020).

С друге стране, постоје механизми који могу да помогну директорима да ефективно управљају променама. *Законом о основама система образовања и васпитања* (Сл. гласник РС бр. 72/2009, 52/2011) у школе су 2009. и 2011. године уведени самовредновање и спољашње вредновање са идејом да је потребно идентификовати школске проблеме и проценити школске потребе, како би се они потом унапредили. Оба процеса се обављају у складу са националним *Стандардима квалитета рада усвојенова* (Сл. гласник РС бр. 7/2011, 68/2012, 14/2018).

Самовредновање је званично присутно у скоро 30 земаља Европе (Маричић 2016; Стаматовић 2013). Самовредновањем наставници „преузимају власништво над дијагнозом школе и развијају посвећеност имплементацији решења која сами предложе” (Харгрејвс 1989: 12, према МекБет 2007). Школе се умногоме разликују у томе како користе самовредновање; неке постају самоуверене и предузимљиве, са дељеним лидерством, а неке само задовољавају захтеве виших власти и механицистички извршавају обавезе без икаквог дотицања сржи живота школе (Стол, МекБет, Мортимор 2001). У нашој земљи, наставници сматрају аспекте самовредновања битним, али

нису довољно укључени у процес самовредновања који је унеколико шаблонизован и формалан (Маричић 2016). Када наставници вреднују сопствени рад уз самосталан избор инструмената и техника, њихови ставови о сврси и користи од самовредновања се побољшавају (Стаматовић 2013).

Самовредновање и спољашње вредновање школе надопуњују се школским развојним планирањем које је инструмент унутрашњег развоја школе и које прецизира шта је потребно променити, зашто, како и са којим ефектима (Станковић 2009; 2011). Школско развојно планирање уведено је као обавезно у наш образовни систем 2003. године (Сл. гласник РС бр. 62/2003, 64/2003). Фернандез (2011) је утврдио да квалитет школских планова за побољшање утиче на постигнућа ученика из математике и читања. Школе у којима су се десиле позитивне образовне промене имају школске развојне планове који проистичу из систематичног испитивања слабости школе; укључују софистициране стратегије за имплементацију активности, њено праћење и вредновање ефеката; и ангажују све наставнике који међусобно сарађују (МекГилкрајст, Мортимор 1997). Такође, школе које показују најбоље праксе у развојном планирању фокусирају се на ученичко учење, напредак и постигнуће и како их унапредити (Хопкинс 2007). У Србији, наставници претежно позитивно оцењују школско развојно планирање и као његове ефекте препознају јачање сарадње и тимског рада, увођење праксе планирања, развој школе, повећану ангажованост, успешну реализацију пројекта и стицање нових сазнања, док понеке примедбе укључују недовољну подршку развојном тиму, отпор и незаинтересованост колектива, захтевност планирања, проблеме са функционисањем развојног тима и слабу реализацију плана (Станковић 2011).

Заједно, самовредновање, спољашње вредновање и школско развојно планирање чине систем осигурања квалитета који би требало да буде континуиран: прво се идентификују актуелни школски проблеми и потребе, што води до осмишљавања образовних интервенција и њиховог спровођења, да би се, након одређеног периода „живота” нове образовне активности у школи, предузело вредновање постигнутог, што води у нов круг идентификације проблема и потреба. Увођење и имплементација образовних промена у основи треба да произлазе из овог процеса осигурања квалитета. Директори и наставници средњих стручних школа који умешно користе те инструменте требало би да буду у могућности да лакше и ефективније креирају нове образовне профиле, иновирају наставну праксу и спроводе друге промене које би учиниле њихове школе релевантнијим и конкурентнијим.

Међутим, суштинско управљање променама не подразумева само менаџерске вештине као што су вредновање чек-листама и упитницима, планирање образовних мера и праћење реализације активности гантограмима. Пуко извршавање и надзирање ових процеса није довољно да би промене биле успешне и одрживе; рационални приступ решавању проблема критико-

ван је као сувише механицистички, поједностављен и праволинијски (Датнау, Хабард, Механ 1998). Да би промене заиста заживеле, потребно је водити рачуна о такозваној „људској”, „мекој” страни промена (ОЕСД 2018); побољшање и ојачавање односа између главних актера су кључни (Фулан 2007) јер су људи најбитнији ресурс у организацијама и њихова посвећеност ономе што раде умногоме одређује ефективност и перформансе организације (Петон, МекКалман 2000, према Сениор, Флеминг 2006). Другим речима, имплементација зависи од имплементатора (Липски 2010; Јанг, Луис 2015). Образовне промене изазивају отпоре са којима се треба носити (Котер 1996), од запослених траже мотивацију и спремност на експериментисање и прављење грешака (Фулан 2007; Сенци 2006), а њихова суштинска имплементација и одрживост зависе од културе организације и од тога да ли запослени виде реформу као своју и сврсисходну (Кримерс и др. 2007; Датнау, Хабард, Механ 1998; Хопфенбек и др. 2015, према Вијене, Понт 2017). Директори средњих стручних школа који воде рачуна о овој „људској”, „мекој” страни промена могу учинити своје школе привлачним за ученике и конкурентним на образовном „тржишту”.

Имајући у виду притисак за увођење и управљање образовним променама са којим се суочавају директори средњих стручних школа, инструменте у оквиру система осигурања квалитета који су им на располагању и велику комплексност у погледу „људских”, „меких” фактора коју образовне промене са собом носе, постаје све важније испитати и разумети како се директори средњих стручних школа сналазе са образовним променама, од чега то зависи и како може да им се пружи подршка. Стога смо у овој студији поставили три истраживачка питања.

1) Који аспекти система осигурања квалитета рада школа су најпроблематичнији у средњим стручним школама у Србији?

2) Који аспекти „људске”, „меке” стране образовних промена су најпроблематичнији у средњим стручним школама у Србији?

3) Да ли се аспекти система осигурања квалитета рада школа и аспекти „људске”, „меке” стране образовних промена разликују зависно од оцене школе на спољашњем вредновању, година радног стажа директора проведених у школи на тој позицији и сати које је директор уложио у стручно усавршавање?

Желели смо да испитамо истраживачка питања из визуре директора, јер су они у жижи свих активности везаних за образовне промене у школама.

## МЕТОД

Како би се одговорило на истраживачка питања, урађено је комбиновано истраживање. У квантитативној компоненти истраживања упитником су се испитала мишљења 61 директора средњих стручних школа о систему осигурања квалитета и аспектима управљања образовним променама. У квалитативној компоненти истраживања су се у две фокус групе са укупно 16 директора средњих стручних школа дубље обрадиле исте теме.<sup>2</sup> Ово је типичан модел комбинованог истраживања – експликативно-сукцесивни модел (Кресвел, Плејно Кларк 2011, према Матовић 2013). Студија је спроведена у јесен 2018. године.

*Узорак.* Планирани узорак за квантитативну компоненту истраживања су чинили директори 75 средњих стручних школа у Србији. Прво су изабране веће школе (са најмање 120 ученика прве године) како би у узорак били укључени разноврсни образовни профили, а затим су школе даље селектване тако да се постигне њихова равномерна географска заступљеност. На онлајн упитник је одговорио 61 директор, са стопом одговора од 81,3%. Овај узорак представља 11,8% читаве популације директора средњих стручних школа у Србији (61/515). У Табели 1 је приказана структура узорка.

Табела 1. Структура узорка

Пол	40 М (65,6%), 21 Ж (34,4%)
Године	М=51,1, SD=7,4
Величина школе	М=79 наставника, SD=31 М=743 ученика, SD=309
Локација школе	12/61 (19,7%): град са више од 500.000 становника 27/61 (44,3%): град са између 50.001 и 500.000 становника 22/61 (36,0%): град до 50.000 становника
Године стажа на позицији директора у школи	М=8,4, SD=7,6
Оцена школе на спољашњем вредновању	М=2,86 10/61 (16,4%): оцена 4 34/61 (55,7%): оцена 3 14/61 (23,0%): оцена 2 2/61 (3,3%): оцена 1 1/61 (1,6%): неоцењена
Сати стручног усавршавања у последње три године	М=89,3, SD=92,9

<sup>2</sup> У обе студије су испитане и улоге директора у овим процесима, као и њихове потребе за обукама, али су ти налази изостављени из рада због дужине текста.



Квалитативни подаци су прикупљени путем две фокус групе од којих је једна одржана у Београду, а друга у Пожеги. У свакој групи било је осам углавном искусних директора који су представљали школе различитих образовних профила, величине и географске локације. Учесници фокус група изабрани су због успешног вођења својих школа, али и зато што су их аутори рада познавали као конструктивне и искрене саговорнике.

*Инструментии.* Онлајн упитник се састојао од уводног дела са 8 питања о демографским и другим карактеристикама директора и њихових школа, централног дела са 53 питања која се односе на осигурање квалитета, управљање променама и улогу директора у овим процесима и завршног дела са 8 питања која се односе на професионални развој директора. Основа за развој упитника био је упитник о лидерству развијен у ТЕМПУС пројекту „Master program in Educational leadership” (EdLead). У централном делу упитника коришћена је петостепена скала Ликертовог типа са одговорима од „1 – уопште се не слажем” до „5 – потпуно се слажем”.

Фокус групе су реализоване као структурирани дијалог између директора средњих стручних школа о датим темама. Сваки аутор рада водио је дискусију са учесницима једне фокус групе.

*Анализа података.* Одговори директора на релевантне ставке из централног дела упитника приказани су дескриптивно (аритметичка средина, медијана и фреквенције одговора). Четрдесет једна ставка<sup>3</sup> чинила је укупно 10 скала за које су дате аритметичка средина, медијана и Кронбахова  $\alpha$ . Крускал–Волисов тест – непараметријски пандан једнофакторској анализи варијансе (ANOVA) за независне групе – коришћен је за идентификовање разлика у одговорима између директора који имају оцену 1 или 2, оцену 3 и оцену 4 на спољашњем вредновању; између директора који су у првом мандату (0–4 године радног стажа као директор у школи), другом мандату (5–8 година) или имају више од два мандата (више од 8 година) и између директора који су у претходне три године похађали до 24 сата стручног усавршавања (СУ), 25–96 сати СУ и више од 96 сати СУ. У анализи одговора учесника фокус група, одговори су груписани по припадности подтемама у оквиру већ предвиђених тема.

---

<sup>3</sup> Од укупно 53 ставке, три су елиминисане јер се нису уклапале у скале, а девет јер су се односиле на улоге директора.

## РЕЗУЛТАТИ

### КВАНТИТАТИВНА КОМПОНЕНТА ИСТРАЖИВАЊА

Генерално узевши, одговори директора су били позитивни на централном делу упитника; директори су се углавном или потпуно слагали са великом већином ставки.<sup>4</sup>

У Табели 2 приказани су одговори директора на ставке које се фокусирају на осигурање квалитета рада школа: 1) самовредновање школе и спољашње вредновање, 2) планирање промена и 3) спровођење и праћење акционих планова.

Табела 2. Дескриптивна статистика за ставке и скале о осигурању квалитета рада школа

	Одг. 1	Одг. 2	Одг. 3	Одг. 4	Одг. 5	А.С.	Мед.
<b>Самовредновање школе и спољашње вредновање (Кронбахова <math>\alpha = 0.793</math>)</b>						<b>4.08</b>	<b>4.17</b>
Тим за самовредновање и тим за обезбеђивање квалитета и развој установе су добро изабрани.			1.6	45.9	52.5	4.51	5
Запослени дубоко верују да самовредновање, планирање активности за побољшање и реализација акционих планова доводе до унапређивања квалитета рада школе.		4.9	27.9	57.4	9.8	3.72	4
У нашој школи се кроз самовредновање заиста идентификују кључни проблеми у квалитету рада школе.			14.8	50.8	34.4	4.20	4
Резултати самовредновања и спољашњег вредновања се детаљно анализирају на индивидуалним и групним састанцима.			9.8	44.3	45.9	4.36	4
Налази самовредновања делују мотивишуће на запослене да унапреде квалитет рада школе.		8.2	24.6	50.8	16.4	3.75	4
Налази спољашњег вредновања делују мотивишуће на запослене да унапреде квалитет рада школе.		8.2	11.5	59.0	21.3	3.93	4
<b>Планирање промена (Кронбахова <math>\alpha = 0.765</math>)</b>						<b>4.25</b>	<b>4.25</b>
У школи се улаже пуно времена и труда у осмишљавање промена и креирање акционих планова.		3.3	6.6	50.8	39.3	4.26	4
Акциони планови за унапређивање квалитета рада школе су чврсто засновани на налазима самовредновања.			11.5	42.6	45.9	4.34	4

<sup>4</sup> Код неколико негативно формулисаних ставки, директори се нису или се углавном нису слагали, што опет индикује њихов позитиван поглед на теме у упитнику.

	Одг. 1	Одг. 2	Одг. 3	Одг. 4	Одг. 5	А.С.	Мед.
У процес планирања промена и осмишљавање акционих планова су укључени сви тимови у школи (нпр. стручна већа за области предмета), не само они директно задужени за обезбеђивање квалитета рада школе.		3.3	13.1	41.0	42.6	4.23	4
Сачињени акциони планови су квалитетни (реалистични, са добро подељеним одговорностима, адекватним временским роковима, мерљивим индикаторима за праћење и вредновање и сл.).		1.6	9.8	60.7	27.9	4.15	4
<b>Спровођење и праћење акционих планова (Кронбахова <math>\alpha = 0.780</math>)</b>						<b>3.86</b>	<b>3.80</b>
Запослени дају честе повратне информације о томе како тече реализација акционих планова.		6.6	21.3	54.1	18.0	3.84	4
Запослени добијају потребну помоћ и подршку током реализације акционих планова.			3.3	49.2	47.5	4.44	4
Током реализације акционих планова проблеми се брзо уочавају и решавају.		4.9	18.0	52.5	24.6	3.97	4
Акциони планови се остварују у потпуности.		1.6	21.3	65.6	11.5	3.87	4
У школи постоји систем награђивања за извршавање и/или санкције за неизвршавање активности предвиђених акционим плановима.	9.8	14.8	32.8	31.1	11.5	3.20	3

N = 61

Све три скале имају задовољавајућу поузданост. Спровођење и праћење акционих планова је нешто ниже процењено од друге две скале. Највећи проблем представља недостатак развијених система награђивања и кажњавања у процесу управљања квалитетом. Одређен број директора мисли да запослени не пружају довољно често повратне информације о спровођењу активности, да се акциони планови не спроводе потпуно и да се проблеми искрсли током примене не уочавају и не решавају брзо. Запослени нису у потпуности уверени у важност и ефективност процеса самовредновања, а притом их и више мотивишу резултати спољашњег вредновања од самовредновања.

У Табели 3 су приказане ставке и скале које описују „људске”, „меке” аспекте управљања променама.

Табела 3. Дескриптивна статистика за ставке и скале о „људским”, „меким” аспектима управљања променама

	Одг. 1	Одг. 2	Одг. 3	Одг. 4	Одг. 5	А.С.	Мед.
<b>Општа школска клима (Кронбахова <math>\alpha = 0.806</math>)</b>						<b>4.30</b>	<b>4.40</b>
У школи влада клима међусобног поштовања, поверења и осећаја припадности школи.			11.5	47.5	41.0	4.30	4
Школски тимови су формиран тако да чланови имају прилику да раде оно у чему су најбољи.			8.2	45.9	45.9	4.38	4
Сарадња и тимски рад запослених су веома добро развијени.			19.7	54.1	26.2	4.06	4
У школи се успешно и ефективно разрешавају конфликтне ситуације међу запосленима.		1.6	6.6	45.9	45.9	4.36	4
Запослени се осећају поносно када остваре заједнички циљ.		4.9	6.6	32.8	55.7	4.39	5
<b>Клима у вези са унапређивањем квалитета рада школе (Кронбахова <math>\alpha = 0.798</math>)</b>						<b>4.05</b>	<b>4.20</b>
У школи се на састанцима често и пуно прича о унапређивању квалитета рада школе.		1.6	9.8	41.0	47.5	4.34	4
У нашој школи су честе конструктивне дискусије, изношење мишљења и прављење договора.			16.4	50.8	32.8	4.16	4
Запослени знају шта се о њих очекује у вези са унапређивањем квалитета рада школе.		1.6	11.5	59.0	27.9	4.13	4
Запослени се активно ангажују у вези са унапређивањем квалитета рада школе.		6.6	13.1	49.2	31.1	4.05	4
Наставници често преиспитују своју наставну праксу и унапређују је.		8.2	36.1	49.2	6.6	3.54	4
<b>Коришћење могућности да се побољша рад школе (Кронбахова <math>\alpha = 0.726</math>)</b>						<b>3.83</b>	<b>3.80</b>
Запослени су свесни потребе да се образовни профили у школи мењају како би се држао корак са развојем привреде.	1.6	1.6	13.1	34.4	49.2	4.28	4
Запослени су добро упознати са могућностима за унапређивање квалитета рада школе (о пројектима, грантовима, итд.).			19.7	47.5	32.8	4.13	4
Запослени су предузимљиви у вези са побољшањем квалитета рада школе (иницирају васпитно-образовне пројекте, уводе педагошке иновације, креирају предлоге за нове образовне профиле и слично).	1.6	6.6	24.6	52.5	14.8	3.72	4
Запослени знају како се пишу предлози пројеката у сврху унапређивања рада школе.		14.8	36.1	44.3	4.9	3.39	3
Запослени су спремни да се додатно и прековремено ангажују у циљу сарадње и партнерстава са послодавцима.	3.3	9.8	26.2	42.6	18.0	3.62	4

	Одг. 1	Одг. 2	Одг. 3	Одг. 4	Одг. 5	А.С.	Мед.
<b>Природа укључености запослених у образовне промене (Кронбахова <math>\alpha = 0.838</math>)</b>						<b>3.96</b>	<b>4.00</b>
У школи влада клима у којој су образовне промене добродошле и прихваћене.		4.9	13.1	60.7	21.3	3.98	4
У школи се анализирају грешке и успеси претходних промена како би се школа боље припремила за нове промене.		1.6	23.0	42.6	32.8	4.06	4
Запослени су посвећени и истрајни у реализацији промена које се иницирају у школи, чак и када иде тешко.		3.3	27.9	52.5	16.4	3.82	4
<b>Консултовање са запосленима (Кронбахова <math>\alpha = 0.758</math>)</b>						<b>4.52</b>	<b>4.50</b>
Запослени су увек консултовани о увођењу промена и њихов став се поштује и усваја.		1.6	6.6	42.6	49.2	4.39	4
Запослени слободно износе своје мишљење о променама које се иницирају у школи.		1.6	4.9	21.3	72.1	4.64	5
<b>Отпор према образовним променама (Кронбахова <math>\alpha = 0.701</math>)</b>						<b>3.33</b>	<b>3.25</b>
У нашој школи постоје велики отпори запослених према променама. (рев. кодирано)		16.4	29.5	27.9	26.2	3.64	4
Запослени зазиру од промена јер се плаше грешака. (рев. кодирано)	1.6	27.9	16.4	37.7	16.4	3.39	4
Запослени немају довољно самопоуздања да могу да изнесу промене које се иницирају у школи. (рев. кодирано)	1.6	13.1	26.2	34.4	24.6	3.67	4
Запосленима више недостаје воља него способности да би успешно изнели већину промена у школи. (рев. кодирано)	13.1	47.5	14.8	14.8	9.8	2.61	2
<b>Одрживост образовних промена (Кронбахова <math>\alpha = 0.745</math>)</b>						<b>4.05</b>	<b>4.00</b>
Школа има суштинску подршку локалне самоуправе за своје развојне пројекте.	1.6	1.6	19.7	44.3	32.8	4.05	4
Школа има суштинску подршку локалних послодаваца за своје развојне пројекте.		4.9	14.8	50.8	29.5	4.05	4

N = 61.

Све скале имају задовољавајућу поузданост. Скале *Коршићење мојућности да се побољша рад школе* и *Оштор према образовним променама* су нешто ниже процењене од других скала. Запослени су мање предузимљиви око покретања педагошких иновација, а још мање вољни да се укључе у додатне и прековремене активности. Највећи проблем у овој групацији ставки је мањак знања код наставника о томе како писати предлоге за промене. Ставке у скали *Оштор према образовним променама* су реверзно кодиране, тако да су се код прве три ставке директори углавном слагали са тим да у њиховој школи нема великих отпора према променама, да запослени не зазиру од њих и да имају довољно самопоуздања. Међутим, ова слагања су била слабија него на ставкама у другим скалама. На пример, 29,5% испитаника (18 од 61) се

углавном или потпуно слаже са тим да запослени зазиру од промена јер се плаше грешака. Чак 60,7% испитаника (37 од 61) се углавном или потпуно слаже са тврдњом да запосленима више недостаје воље него способности да иницирају и реализују промене. Када су у питању остале скале, директори се нешто мање слажу са ставком да у школи влада клима у којој су образовне промене добродошле и прихваћене, као и са ставком да су запослени посвећени и истрајни у реализацији промена које се иницирају у школи, чак и када иде тешко. Директори су се најмање сагласили са тврдњом да наставници често преиспитују своју наставну праксу и унапређују је.

У наредном кораку смо желели да сазнамо да ли се одговори директора разликују зависно од оцене на спољашњем вредновању школе (1 или 2; 3; 4), мандата у којем се налазе (први, други или неки каснији мандат), као и броја сати које су провели на стручном усавршавању у претходне три године (до 24 сата, 25–96 и више од 96 сати). Резултати три Крускал–Волисова теста за сваку скалу су дати у Табели 4.

Резултати у Табели 4 показују да нема статистички значајних разлика у одговорима на скалама између директора са различитим оценама на спољашњем вредновању, између директора са различитим бројем мандата и између директора са различитим бројем сати стручног усавршавања.

## КВАЛИТАТИВНА КОМПОНЕНТА ИСТРАЖИВАЊА

Кључни налази изведени из фокус група представљени су по унапред одређеним темама. Увиди учесника о осигурању и унапређивању квалитета рада у школама представљени су по подтемама у Табели 5.

## ДИСКУСИЈА И ПРЕПОРУКЕ

С обзиром на то да су се квантитативна и квалитативна компонента студије бавиле истим темама, њихови налази су разматрани заједно. Такође, с обзиром на то да се организациона и „људска”, „мека” страна промена одвијају симултано и да су испреплетане, одговори на истраживачка питања нису потпуно одвојени, већ су најбитнији налази тумачени на нивоу скала. Уз дискусију су предложене и препоруке за образовне политике.

Уопштено гледано, директори су били веома задовољни свим аспектима осигурања квалитета рада школа и „људске”, „меке” стране образовних промена. Овај налаз би требало додатно потврдити учешћем у сличном истраживању наставника и стручних сарадника у школама и просветних саветника у школским управама. У наставку секције, фокус је стављен на налазе

Табела 4. Разлике између директора по оцени на спољашњем вредновању, броју мандата и сатима стручног усавршавања

Скала	Оцена на спољашњем вредновању				Радно искуство на месту директора у школи			Сати стручног усавршавања				
	Оцена 1 или 2 (N=16)	Оцена 3 (N=34)	Оцена 4 (N=10)	Крускал Волисов тест	1. мандат (N=22)	2. мандат (N=17)	3. мандат и више (N=22)	Крускал Волисов тест	До 24 сата СУ (N=18)	25–96 сата СУ (N=23)	97 сати и више СУ (N=20)	Крускал Волисов тест
Самовредновање школе и спољашње вредновање	25.94	32.10	32.35	H(2)=1.512 p=0.469	32.05	30.18	30.59	H(2)=0.126 p=0.939	30.61	31.28	31.03	H(2)=0.015 p=0.993
Планирање промена	24.22	32.72	33.00	H(2)=2.892 p=0.235	31.45	31.24	30.36	H(2)=0.047 p=0.977	28.89	29.24	34.93	H(2)=1.493 p=0.474
Спровођење и праћење акционих планова	28.31	33.35	24.30	H(2)=2.457 p=0.293	32.48	30.41	29.98	H(2)=0.248 p=0.883	27.11	34.22	30.80	H(2)=1.648 p=0.439
Општа школска клима	27.88	31.40	31.65	H(2)=0.506 p=0.777	31.57	32.88	28.98	H(2)=0.511 p=0.774	29.44	30.07	33.48	H(2)=0.605 p=0.739
Клима у вези са унапређивањем квалитета рада школе	25.59	33.40	28.50	H(2)=2.363 p=0.307	30.93	34.09	28.68	H(2)=0.903 p=0.637	26.17	31.91	34.30	H(2)=2.116 p=0.347
Коришћење могућности да се побољша рад школе	30.41	30.94	29.15	H(2)=0.083 p=0.959	29.75	29.79	33.18	H(2)=0.527 p=0.769	26.44	32.04	33.90	H(2)=1.822 p=0.402
Природа укључивања запослених у образовне промене	28.50	32.43	27.15	H(2)=1.022 p=0.600	32.32	33.47	27.77	H(2)=1.215 p=0.545	27.50	31.00	34.15	H(2)=1.372 p=0.504
Консултовање са запосленима	31.19	30.81	28.35	H(2)=0.214 p=0.898	30.73	31.26	31.07	H(2)=0.011 p=0.995	30.58	29.20	33.45	H(2)=0.717 p=0.699
Отпор према образовним променама	34.03	29.66	27.70	H(2)=0.994 p=0.609	32.32	31.59	29.23	H(2)=0.361 p=0.835	31.31	29.04	32.98	H(2)=0.534 p=0.766
Одрживост образовних промена	31.31	31.01	27.45	H(2)=0.402 p=0.818	28.57	36.62	29.09	H(2)=2.593 p=0.274	33.28	28.33	32.03	H(2)=0.968 p=0.616



Табела 5. Увиди учесника фокус група о осигурању и унапређивању квалитета рада у школама

Самовредновање	Спровођење планираних мера	Праћење и вредновање	Додатни увиди
<p>Иако самовредновање углавном открива кључне проблеме у школи, потребно је фокус више ставити на ученика.</p> <p>Извештаје о самовредновању треба темељно анализирати у свим школским тимовима, органима и саветима.</p> <p>Самовредновање школе треба да је реалистично, не улепшано.</p> <p>На нивоу система, индикатори квалитета рада школе морају бити прецизнији и наставнике треба обучити како да их тумаче.</p> <p>Тим за самовредновање у школи би могао бити подељен на подтимова, од којих сваки треба да прати једну област квалитета рада школе.</p>	<p>Посебну пажњу треба посветити имплементацији, јер је то најзактевнија фаза.</p> <p>Иако и индивидуални наставници и предметна већа имају прилику да дају коментаре о плановима за унапређивање, требало би учинити више како би се осигурало да сви у школи заиста учествују у планирању промена и креирању акционих планова, а не само они који су увек активни.</p> <p>Акционе планове треба што детаљније разредити.</p> <p>Спровођење акционих планова би требало да буде добро делегирано, одговорности дефинисане, послови подељени и конкретне особе задужене за остваривање резултата.</p> <p>Комуникација између директора и запослених треба да буде што чешћа током спровођења акционих планова.</p>	<p>Праћење спровођења активности треба да се делегира руководиоцима стручних тела у школи.</p> <p>Годишњи и шестомесечни (па и тромесечни) извештаји треба да се захтевају од носилаца активности.</p> <p>Праћење спровођења активности може се обављати путем рачунарских програма (нпр. Task manager, Google documents, итд.) и/или гантаграма.</p>	<p>Мора постојати добра веза између самовредновања и школског развојног планирања, а затим и годишњег плана рада школе.</p> <p>Тимови у школи треба да буду константни и да дуго раде заједно.</p> <p>Динамичне особе, „покретачи“, треба да буду циљано постављани на руководеће позиције у тимовима.</p> <p>Запослени треба да буду мотивисанији и посвећенији самовредновању школе и изрази акционих планова.</p> <p>Треба увести материјалну стимулацију / награде за запослене који су укључени у процесе осигурања и унапређивања квалитета рада школе.</p>

који унеколико одступају од генерално позитивног мишљења директора о испитиваним ставкама.

*Самовредновање школе и спољашње вредновање.* Директори мисле да наставници нису у потпуности уверени у значај и ефективност самовредновања, планирања активности за побољшање и реализације акционих планова за унапређивање квалитета рада школе. И директори и наставници су више окренути ка спољашњим проверама, што може да креира ургентност у школи како би се створила одређена врста nelaгодности и незадовољства тренутним стањем, а то је први корак у увођењу промена (Котер 1996). Међутим, налаз да је самовредновање виђено као нешто мање ефективно и инспиришуће од спољашњег вредновања потенцијално указује на специфичну културну одредницу по којој се мишљењу ауторитета верује више него сопственим увидима. Ово је у сагласју са налазима да културу Србије одликују висока дистанца моћи, снажан колективизам и висок ниво избегавања неизвесности (Мојић 2004). Такође, могуће је да су наставници само поучени искуством да директор и школска управа више цене спољашње вредновање, тако да закључују да њихово ангажовање око самовредновања и креирања и реализације промена и није толико важно. У будућим истраживањима би требало испитати дубље разлоге иза овог налаза јер, када су наставници самостални, укључени и када виде сврху активности којима се баве, позитивно се мењају њихови ставови, посвећеност имплементацији и образовне промене у школи (Датнау, Хабард, Механ 1998; МекГилкрајст, Мортимор 1997; Стаматовић 2013).

*Спровођење и праћење акционих планова* (први део). Налази такође указују на то да има места за унапређивање оних послова у школи који имају везе са спровођењем и праћењем имплементације активности као што су потпуно спровођење акционих планова, пружање повратних информација о току имплементације и брзо решавање искрслих проблема. Увид фокус група да је имплементација најзахтевнија фаза у процесу осигурања квалитета слаже се са литературом (Фиксен и др. 2005; Мазманијан, Сабатије 1983; ОЕЦД 2018). Упркос важности имплементације, њој се придаје много мање пажње него другим фазама образовних промена (Фиксен и др. 2005; Хес 2013). Стално праћење имплементације је саставни део најбољих пракси у планирању развоја школе (Хопкинс 2007; МекГилкрајст, Мортимор 1997). У размишљањима о унапређивању фазе имплементације би било добро у обзир узети увиде фокус група о важности: укључивања свих у школи у анализирање налаза самовредновања и планирање промена; чврстог повезивања самовредновања и развојног планирања; детаљне разраде акционих планова; честог извештавања и комуникације између директора и запослених; и постављања динамичних „покретача” за руководиоце стручних тела да би адекватно пратили спровођење активности.

*Клима у вези са унапређивањем квалитета рада школе.* Према квантитативној компоненти истраживања, најслабије процењена ставка у оквиру ове скале јесте да запослени размишљају о својој пракси и томе како да је унапреде. Из квалитативне компоненте истраживања сазнајемо и да фокус свих активности у вези са осигурањем квалитета рада школе мора више да се помери на ученика. Другим речима, постоји опасност да планиране образовне промене суштински не допиру и не мењају довољно ни подучавање наставника ни учење ученика. Овај налаз је такође у складу са литературом. Према Елмору, „многе образовне реформе никада не дотакну, а још мање утичу на дугогодишње рутине наставне праксе, па су због тога углавном бесмислене уколико је њихова намера да унапреде учење” (Елмор 1996: 6). Реформе не могу да суштински успеју уколико, између осталог, немају „дубину”, односно социјално и емоционално разумевање са фокусом на суштинском учењу, а не само на површним перформансама (Харгрејвс, Финк 2006). Пут ка решавању овог проблема би подразумевао укључивање наставника, слушање њихових проблема и предлога, давање могућности наставницима да одлучују, као и налажење начина да унапреде своју праксу „од унутра ка споља” (Тајак, Кубан 1995). Посебно користан „алат” за суштинско преиспитивање и мењање наставне праксе јесте акционо истраживање (Манфра 2019).

*Користићење могућности да се побољша рад школе и Ошпор према образовним променама.* Налази о ставкама у оквиру ове две скале, као и увиди из квалитативне компоненте истраживања, указују на проблем мотивације и посвећености: наставници имају довољно способности, али им унеколико мањка воља; нешто су мање предузимљиви око унапређивања рада школе (нпр. предузимања педагошких иновација), мање су вољни да се укључе у додатне и прековремене активности и мање су посвећени и истрајни у реализацији промена које се иницирају у школи. Такође, повезан са мотивацијом може бити страх од прављења грешака; раније је утврђено да је преовлађујућа организациона култура у нашим школама пасивна и избегавајућа, а не проактивна и развојна и да страх од грешке често парализује и кочи развојне иницијативе (Дмитрић, Живковић 2010). Сви ови налази указују на потенцијално велики проблем, јер је мотивација један од три кључна предуслова за високе перформансе запослених (Мичел 1982, према Бауер, Ердоган 2010). Унапређивање мотивације запослених могло би да обухвати укључивање наставника у доношење одлука, вредновање њиховог мишљења, аутономију наставника, интелектуални изазов на послу, оснаживање и власништво над променом, односно могућност да је они креирају (Бауер, Ердоган 2010; Шлајхер 2011).

*Сировођење и праћење акционих планова* (други део). Налаз рада да до-некле недостаје и механизам одговорности за урађено већ је идентификован као један од озбиљнијих проблема који прате наше образовне реформе (Теодоровић и др. 2016). Ова мањкавост нашег система образовања и васпитања

може бити делимично одговорна за проблем мотивације запослених јер, ако се ентузијастични, радни и истрајни наставници по плати, наградама, обавезама, признањима и другим добробитима не разликују од својих апатичних колега који улажу минимум напора у свој посао, онда после неког времена може доћи до разочарања и незадовољства прве групе, па и значајног редуковања њихове воље и ангажмана. Из тог разлога, успостављање система одговорности у образовању у Србији треба да буде један од приоритета образовне политике. Посебно је важно да квалитет подучавања буде у фокусу овог система. Такође, дељење лидерства унутар ширег круга људи у једној школи, за које се залажу истраживачи (Фулан 2002; Понт, Нуш, Мурман 2008), може да буде један од начина да се одговорност у школи уврежи код већег броја запослених.

*Разлике између директора.* Разлика између директора на основу оцене њихове школе на спољашњем вредновању, година стажа на позицији директора у школи и сати стручног усавршавања у претходне три године није било ни на скалама које су описивале аспекте система осигурања квалитета рада школа ни на скалама које су описивале „људске”, „меке” аспекте управљања променама. У будућим истраживањима би било важно испитати да ли се и по чему разликују директори који успешно осигуравају квалитет рада школе и управљају променама од оних којима то слабије иде, али уз учешће наставника и стручних сарадника који би могли да дају нешто објективније увиде у понашања директора.

## ЗАКЉУЧАК

Самовредновање школе, креирање, имплементација и вредновање акционих планова за промене, уз умешну навигацију „људским”, „меким” аспектима управљања променама, воде до континуираног побољшања квалитета рада школа, стварне примене образовних иновација и одрживости њихових ефеката. Овај рад идентификује донекле проблематичне аспекте ових процеса у средњим стручним школама у Србији: одређен недостатак заинтересованости, посвећености и мотивације запослених, мањак пажње за имплементацију планова, слабији фокус на суштинској промени самог подучавања и учења и недостатак механизма одговорности. Применом датих препорука могу се унапредити развој школа, њихова иновативност и релевантност за ученике и запослене.

## ЛИТЕРАТУРА

Бауер, Ердоган (2010): Tayla Bauer, Barrin Erdogan, *Organizational behavior 1.1*, Irvington, NY: Flat World Knowledge.

Вијене, Понт (2017): Romane Viennet, Beatriz Pont, *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*, OECD Education Working Paper No. 162, Paris: OECD.

Датнау, Хабард, Механ (1998): Amanda Datnow, Lea Hubbard, Hugh Mehan, *Educational reform implementation: A co-constructed process* (Research report 5), Santa Cruz, CA: Center for Research on Education Diversity and Excellence, University of California.

Дмитрић, Живковић (n.d.): I. Dmitrić, Radovan Živković, *Organizaciona kultura 10 srednjih škola u Srbiji*, Istraživački izveštaj za Nemačku organizaciju za tehničku pomoć i saradnju GTZ (GIZ) u okviru projekta „Reforma stručnog obrazovanja u Srbiji”, nepublikovani materijal.

Елмор (1996): Richard Elmore, Getting to scale with good educational practice, *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–27.

Закон о основама система образовања и васпитања (2003): *Сл. гласник РС*, бр. 62/2003, 64/2003.

Закон о основама система образовања и васпитања (2009): *Сл. гласник РС*, бр. 72/2009, 52/2011.

Закон о основама система образовања и васпитања (2017): *Сл. гласник РС*, бр. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 6/2020.

Јанг, Луис (2015): Tamara Young, Wayne Lewis, Educational policy implementation revisited, *Educational policy*, 29(1), 3–17.

Котер (1996): John P. Kotter, *Leading change*, Boston, MA: Harvard Business Press.

Кримерс, Стол, Резигт, ЕСИ тим (2007): Bert P. M. Creemers, Louise Stoll, Geert Reezigt, and the ESI team, Effective School Improvement – Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies, In: Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, 825–838.

Липски (2010): Michael Lipsky, *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded edition), New York, NY: Russell Sage Foundation.

Мазманијан, Сабатије (1983): Daniel A. Mazmanian, Paul A. Sabatier, *Implementation and public policy*, Glenview, IL: Scott, Foresman.

Манфра (2019): Meghan McGlinn Manfra, Action research and systematic, intentional change in teaching practice, *Review of Research in Education*, 43(1), 163–196.

Маричић (2016): Sofija Maričić, *Samovrednovanje kao determinanta kvaliteta pedagoškog rada škole* (doktorska disertacija), Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Матовић (2013): Nataša Matović, *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

МекБет (2007): John MacBeath, Improving school effectiveness: Retrospective and prospective, In: Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, 57–74.

МекГилкрајст, Мортимор (1997): Barbara MacGilchrist, Peter Mortimore, The impact of school development plans in primary schools, *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2) 198–218.

Мојић (2003): Dušan Mojić, Uticaj nacionalne kulture na organizacione potkulture i stilove vođstva u preduzećima Srbije: empirijska analiza, *Sociologija*, 45(4), 317–346.

МПНТР (2019): МРНТР, *Konkurs za upis učenika u srednje škole*, Beograd, Srbija: Prosvetni pregled.

ОЕЦД (2018): OECD, *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong performers and successful reformers in education*, Paris: OECD Publishing.

Понт, Нуш, Мурман (2008): Beatriz Pont, Deborah Nusche, Henry Moorman, *Improving school leadership: Policy and practice*, Paris: OECD.

Правилник о стандардима квалитета рада установе (2012): *Сл. гласник РС*, бр. 7/2011, 68/2012.

Правилник о стандардима квалитета рада установе (2018): *Сл. гласник РС*, бр. 14/2018.

Републички завод за статистику (2013): Republički zavod za statistiku, *Srednjo-školsko obrazovanje u RS, početak školske 2012/13*, Bilten 566, Beograd.

Републички завод за статистику (2020): Republički zavod za statistiku, *Srednje obrazovanje u RS, početak školske 2019/20*, Statistika obrazovanja, Saopštenje 072, Bilten 659, Beograd.

Сениор, Флеминг (2006): Barbara Senior, Jocelyne Fleming, *Organizational change*, London: Prentice Hall.

Сенџи (2006): Peter M. Senge, *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (2nd ed.), New York, NY: Doubleday.

Стаматовић (2013): Jelena Stamatović, *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada* (doktorska disertacija), Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Станковић (2009): Dejan Stanković, Uključivanje nastavnika u razvoj škole, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 315–330.

Станковић (2011): Dejan Stanković, Školsko razvojno planiranje u Srbiji: Kako ga vrednuju nastavnici, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 25–40.

Стол, МекБет, Мортимор (2001): Louise Stoll, John MacBeath, Peter Mortimore, *Beyond 2000: Where next for effectiveness and improvement?*, In: J. MacBeath, P. Mortimore (Eds.), *Improving school effectiveness*, Buckingham, UK: Open University Press, 191–207.

Тајак, Кубан (1995): David B. Tyack, Larry Cuban, *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Теодоровић, Станковић, Бодрожа, Милин, Ђерић (2016): Jelena Teodorović, Dejan Stanković, Vojana Vydroža, Vladeta Milin, Ivana Đerić, Education policymaking in Serbia through the eyes of teachers, counsellors and principals, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 347–375.

Фернандез (2011): Kenneth Fernandez, Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance, *Educational Policy*, 25(2), 338–367.

Фиксен, Наум, Блејз, Фридман, Валас (2005): Dean Fixsen, Sandra Naom, Karen Blase, Robert Friedman, Frances Wallace, *Implementation research: A synthesis of the literature*, Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.

Фулан (2002): Michael Fullan, Leadership and sustainability, *Principal Leadership*, 3(4), 14–18.



Фулан (2007): Michael Fullan, *New meaning of educational change* (4th ed.), New York, NY: Teachers College Press.

Харгрејвс, Финк (2006): Andy Hargreaves, Dean Fink, The three dimensions of reform, *Educational Leadership*, 57(7), 30–34.

Хес (2013): Frederick Hess, The missing half of school reform, *National Affairs*, 17, 19–35.

Хопкинс (2007): David Hopkins, *Every school a great school*, Maidenhead: McGrawHill and Open University Press.

Шлајхер (2011): Andreas Schleicher, *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*, Paris: OECD Publishing.

Jelena D. Teodorović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Social Sciences and Humanities

Radovan M. Živković

Ministry of Education, Science and Technological Development

Sector for Secondary Education and Adult Education

## CHANGE MANAGEMENT AND QUALITY ASSURANCE IN VOCATIONAL SECONDARY SCHOOLS IN SERBIA: ATTITUDES OF PRINCIPALS

*Summary:* Vocational secondary schools in Serbia are under pressure to make changes in their work. Their principals have quality assurance mechanisms at their disposal that can facilitate the introduction of changes, but at the same time they must take into account the “human”, “soft” side of change. This paper aimed to examine aspects of introducing changes in vocational secondary schools from the perspective of their principals. The research was combined; in the quantitative component, 61 principals were surveyed with a questionnaire, while in the qualitative component, 16 principals participated in two focus groups. The findings indicate that principals are largely satisfied with various aspects of introducing changes in their schools, but also that there is a certain lack of motivation for change in employees, that the implementation of activities is the most vulnerable phase of change, that accountability mechanisms are mostly lacking and that focus is somewhat missing in the most important of all changes – in teaching and learning.

*Keywords:* change management, quality assurance, secondary vocational education, principals.





Vesna S. Ružičić  
University of Kragujevac  
Faculty of Technical Sciences Čačak  
Department of Information Technologies

УДК 371.3:001.895  
DOI [10.46793/Uzdanica18.1.231R](https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.1.231R)  
Оригинални научни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 4. јун 2021.

## DEVELOPMENT OF METHODOLOGY FOR SUCCESSFUL REALIZATION OF THE TEACHING PROCESS

*Abstract:* This paper presents the development of a methodology for successful realization of the teaching process and an example of its application in ICS area of Information Technology (IT), ICS1 = 35 whereby ICS areas are assigned measurable quantitative indicators of innovation. The study presents the research results of the innovation intensity of knowledge which are highly significant for teaching process quality improvement on the ISO and SRPS platforms. At the very beginning of every teaching process there is a need to select suitable methods for performing teaching in such a way that it is in accordance with objectives of that teaching process. In addition, the teaching process can be maximally adjusted – or kept unchanged, as much as possible – in accordance with numerous intrinsic and extrinsic factors such as: students' basic pre-knowledge and motivation, their both general and specific abilities (space, library and other facilities), as well as the application of IT. The results of continuous innovation and the determination of innovation in teaching process have been focused on in the examples of area IT. In this paper, a model for the assessment of the effectiveness of a teaching method has been given based on measuring students' previous knowledge. If several different methods of realization can be applied in a teaching process, then a possibility to perform the assessment for each of these methods, prior to the beginning of the teaching process, is viable. In this manner, a methodology that yields good results at the end of teaching process, viewed from aspect of knowledge acquired by students, can be determined.

*Keywords:* development, methods, teaching process, knowledge, measurement, grading, ICS, IT.

### 1. INTRODUCTION

Ranking within a wide range of creativity areas, depending on the degree of innovation, brings forth clear indicators and the need for knowledge innovation for target knowledge base and knowledge base system. This study presents the results of the study of the innovation intensity of knowledge, highly significant for teaching process quality improvement on the ISO and SRPS platforms (Institute

for Standardization of Serbia 2017). In organizing teaching Information technology (IT) is used, as well as the appropriate selection of teaching methods, including teaching facilities and materials.

Quality of teaching greatly depends on the chosen combination of teaching methods. Successful realization of the teaching process fully relies on the specificities of the teaching process, i.e. one or more teaching methods precisely defined for each class. The selection of the teaching methods to be used in a teaching process is largely governed by the preset goal or the objective, as well as on many other extrinsic and intrinsic factors. Some of the basic factors that determine the teaching methods to be used are elementary pre-knowledge of students, classroom facilities, students' motivation, etc. Oral method (method of monologue), method of conversation (method of dialogue), method of working with text in teaching IT, illustrative-demonstrational teaching method, cybernetic teaching methods in teaching informatics, distance learning teaching method are some of the teaching methods commonly used. Although these methods are well known in pedagogical literature (Voskresenski, Glušac 2007), some of them will be briefly presented here given that they are frequently challenged under different circumstances among the academia (some of those views are also presented here).

The method of oral presentation has prevailed to date as an indispensable method of teaching. There is a pervasive perception of this method as one of particular importance in the initial phases of teaching, especially in the absence of students' basic pre-knowledge of subject matter worked on, i.e. this method is particularly effective when students need to be introduced into the learning content they have very little pre-knowledge about. The positive aspect of this method is that the lecturer, familiar with the ICT content, ensures that their students acquire relevant information from the presented subject matter by emphasizing and summarizing crucial points (Holper, et al. 2013). On the other hand, this approach exhibits some inherent weaknesses as well, such as insufficient activity or participation of all students, possibility that students will take lecturer's words for granted and will simply try to memorize and reproduce their words without dwelling deeply into the meaning, i.e. without thorough understanding.

## 2. RELATED WORK AND RESEARCH METHODOLOGY

### 2.1. RELATED WORK

The method of conversation (method of dialogue) refers to the adjustment of a teacher to students' abilities, based on their age and faculties. For different age groups, and also different levels of students' pre-knowledge, different approaches to formulation of questions, setting problems, discussions, etc. are employed. This method ensures better activation of students in the classroom and centers around

promoting practical aspects of the work in the classroom, which is its advantage over the monologue method. Besides, by applying the dialogue method in informatics classes, students are required to make correlations between terms, draw conclusions, make generalizations thus practising independent thinking and working activities (Alexander 2008). Knowledge acquired in this manner is better understood, comprehended and remembered (Lim 2001).

The method of working with text in teaching informatics is as old as classes themselves. German didactician Paul Ficker emphasized that old schools were perceived as “bookish”, which they really were. However, great importance of written (printed) word for knowledge and teaching work should not be overlooked. This is why he uses different printed resources, such as textbooks and reference books, monographs, treatises, articles, encyclopedias, thesauruses, dictionaries, computer magazines, etc. Employing the text-based teaching method in a classroom, combined with other teaching methods, can lead to promoting intensive cognitive and emotional activities, as well as to developing of the culture of effective reading and using different literature to that end, reading with highlighting of important content, thoughts, figures, outlining headlines, reduction to ground values of what has been read, comparing text with what has been read previously (Halliday 1989). This method is highly desirable in teaching informatics, especially when working with text on computer, where students’ pre-knowledge can vary significantly (Hathorn, Rawson 2012).

The illustrative-demonstrative teaching method (showing, proving, explaining) refers to the presentation of everything that can be perceived. It is for this reason that this method is most closely related to material-technical side of teaching, with the implementation of teaching aids and labwork. In that respect, the demonstration of static objects (pictures, drawings, schematics, objects) or the demonstration of activities (dynamic structure of particular work, working processes, demonstration of working on computer, etc.) are the most frequently used. Teaching through demonstrations in informatics classroom is highly desirable because of multiple opportunities given to students to grasp and adopt principles and causalities of working in particular programming environment (Tolley, Johnson, Kozsalka 2012). Cybernetic teaching methods in teaching informatics hold important place within the teaching process. Practical realization of informatics curriculum is executed on operational control level, where the teacher (control system) is the organizer and the creator of the teaching process. For mastering tasks of teaching, one needs to know about methods that lead to realization of the teaching goals, i.e. one needs to quantify students pre-knowledge in order to choose adequate teaching methods (Liu, Yang 2012).

Teaching methods for distance learning are more commonly applied in the teaching process. Electronic learning can be comprehended as the process of knowledge and skills transfer over the network through usage of computer applications and environments in process of learning (Benjamin, Krathwohl 1956).

These applications and processes include learning through the Web, the computer, in digital classrooms, and also via digital collaboration with other participants in lectures. The content can be transferred over the Internet, the intranet, as well as via video conferencing systems by video or audio tapes, by satellite TV and CD (Kilov et al. 2013). Practical application of distance learning method requires that all students have some pre-knowledge in working with software tools or that the teacher allocates time for necessary training for acquiring adequate skills (Moreira 2000), so as to ensure that this method is more effective (Ponce, López, Mayer 2012).

Defining teaching specificities in the teaching process and presenting the learning content is of utmost importance for the initial stages of the teaching process. This process can be based on the selection of a single teaching method, however a combination of several different methods applied on a planned schedule has proved more effective. Using different combinations of teaching methods results in the development of different teaching methods which to a greater or lesser degree can be applied in the teaching process with a particular objective in mind. In this line, it is necessary for the teacher to perceive all factors that affect the successfulness of the teaching methods and to evaluate best process.

In this paper, the correlation between the successfulness of the teaching methods and amount of knowledge acquired by students is considered. One teaching process is deemed more successful than the other if the students' knowledge is improved after the implementation of a particular teaching process (Žižović et al. 2013). As the teaching method is determined at the very beginning of the teaching process, a need emerges for the assessment of its successfulness in advance. As the implementation of quality teaching process largely depends on students' pre-knowledge, this paper presents a model for the estimation of the effectiveness of the teaching method based on measuring students' level of background knowledge.

The research performed so far in some of the ICS1 and ICS2 areas and published analysis (Micić, Micić, Blagojević 2013) partly facilitate a comparative view of the innovation results to the teaching process and new products on the standardization platform. The methodology enables the investigation and comparison of the results within the IT area (ICS1 = 35) in this paper.

## 2.2. RESEARCH METHODOLOGY

Methodologies applied in this research include statistical surveys, web browsing, the deductive-inductive inference methods for improving the process of adaptive learning, as well as numerous other methods such as analysis and synthesis, abstraction and concretization, generalization and specialization, classification and description, sampling methods, modeling, etc. (Demić 2011), as well as designing curriculum content which serves as a factor of education quality (Kopas Vukašinović, Savić 2020).

The acquisition of practical knowledge and skills needed for the inclusion in the world of work is one of the major objectives of economic development, which implies meeting the requirements of the standard or standardization platform (international ISO/IEC (ISO/IEC 2017), and national SRPS (Institute for Standardization of Serbia 2017), with examples of the knowledge sources (Micić, Tasić, Debeljković 2017), as well as the corresponding intensities of innovation (Micić, Ružičić, Tasić 2017). The intensity of innovation, the knowledge sources as cited in (Micić, Tasić, Debeljković 2017), are the basic elements of the strategy of knowledge architecture (AZ), towards economic development. The realm of IT has seen the highest innovation intensity compared to all the standardized areas of work and creativity over the past two decades.

The methodology of clustering of all standardized areas of creativity (according to ICS) was applied for the ultimate goals of AZ: daily, weekly and monthly access to sources of knowledge (at all levels of education), and for appropriate learning outcomes and inclusion in the (standardized) world of work (Micić, Ružičić, Tasić 2017; Micić, Ružičić, Blagojević 2017), by defining qualitative and quantitative indicators of innovation.

Given the facts stated above, research questions (hypotheses) defined for this study are (H0) as follows: Is it possible to predict successfulness for the chosen teaching process prior to the teaching process, based on students pre-knowledge?

The initial hypotheses have been summarized, identified and quantified in PDCA (Plan – Do – Check – Act) concept (PSU 2004) through the following questions:

H1 *Plan* phase (P) – Is it possible to plan the appropriate way of implementing the teaching process?

H2 *Do* phase (D) Is it possible to measure the knowledge of students in the teaching process?

H3 *Check* phase (C) – Is it possible to evaluate the success of the teaching process?

H4 *Act* phase (A) – It is possible to define correlations between knowledge with the intensity of innovation (Ii) and daily knowledge innovation, with checks of clustered ICS areas according to the annual intensity of innovation on the platform of SRPS and ISO standardization, with the goal of improving the teaching process?

### 3. RESULTS AND DISSCUSION

Results and discussion of the research are presented and discussed in accordance with the defined process through the evaluation of the effectiveness of the teaching process. The development of a methodology for the realization of the teaching process is given in Section 3. Section 3.1 presents the method of evaluation and classification of students' knowledge for purposes. Section 3.2 gives a

detailed description of a method that can be used for the evaluation of the level of students post-knowledge depending on the measured level of their pre-knowledge. Based on these parameters, an algorithm for computing expected successfulness of the teaching process has been given. Additionally, a way to rank different teaching processes by the anticipated overall successfulness has been presented here. Section 3.3 provides the concept of knowledge architecture for the successful implementation of IT on the teaching process, on the platform of standardized sources of IT knowledge. The results of the continuous innovation and the determination of innovation in the teaching process is shown in the example of the IT areas.

### 3.1. MEASURING KNOWLEDGE IN THE TEACHING PROCESS

For the given teaching process, students' pre-knowledge of subject matter is estimated, on the value scale from 1 to  $n$ , where  $n \in N$  (let  $S$  be a set of  $N$  students). For every  $i \in \{1, 2, \dots, n\}$   $x_i$  denotes students previous knowledge of subject matter at the  $i$ -th level. If  $N(i)$  denotes a number of students from set  $S$  with pre-knowledge at the  $i$ -th level, i.e. if  $N(i)$  denotes a number of elements from set  $S$  which are in state  $x_i$ , then the number  $p_i \in [0, 1]$  to each state  $x_i$  as follows

$$p_i = \frac{N(i)}{N} \tag{1}$$

The following holds

$$\sum_{i=1}^n p_i = 1 \tag{2}$$

When  $p_i = 0$ , means that there are no students with pre-knowledge of the  $i$ -th level, and  $p_i = 1$  means that all the students are at the same  $i$ -th level of pre-knowledge. In particular cases, the assessment of students pre-knowledge as a prerequisite for successful application of particular teaching process can be carried out through a number of different methods (e.g. tests, prerequisite knowledge exams, design projects, etc.). In this manner, for the observed teaching process and grading scale from 1 to  $n$ , it is possible to determine degree  $p_i$  up to which group of students  $S$  fulfills  $i$ -th level of pre-knowledge, These values  $p_i$  can be viewed as probability that students of the observed group  $S$  ave acquired pre-knowledge  $x_i$ , which induces the input system

$$X : \begin{pmatrix} x_1 & x_2 & \dots & x_n \\ p_1 & p_2 & \dots & p_n \end{pmatrix} \tag{3}$$

which is the starting premise for further work, i.e. for carrying out a particular teaching process.



Similarly, post-knowledge, i.e. knowledge adopted and acquired by students, can be evaluated and graded after the completion of the teaching process. The criteria and their importance in evaluating pre-knowledge and post-knowledge do not necessarily need to be identical, inasmuch as the scales used for the assessment also do not need to be identical. Here, it is assumed that assessing students' post-knowledge ranges from 1 to  $m$  on the value scale. For example, in some cases students' previous knowledge of subject matter can be estimated in this manner: 1 – bad, 2 – good and 3 – excellent, while their post-knowledge at final exam can be evaluated from 1 to 100 points.

For any  $j \in \{1, 2, \dots, n\}$ , let  $y_j$  be post-knowledge at the level  $j$  and let  $M(j)$  be a number of students who acquired knowledge at the level  $j$  after completion of teaching process. Value  $q_j \in [0, 1]$  given by equation

$$q_j = \frac{M(j)}{N} \tag{4}$$

represents the degree up to which the group of students  $S$  adopted and acquired knowledge at the  $j$ -th level. The following holds true

$$\sum_{j=1}^m q_j = 1 \tag{5}$$

Is obtained system which is called the output system or the consequence of the teaching process. For every  $i = 1, 2, \dots, n$  and  $j = 1, 2, \dots, m$ , let  $R(i, j)$  be a number of students who start with pre-knowledge  $x_i$ , at the end of teaching process possess post-knowledge  $y_j$ , i.e. let  $R(i, j)$  be a number of transitions from input state  $x_i$  into output state  $y_j$ . To each pair of states  $x_i$  and  $y_j$  a number  $r_{ij} \in [0, 1]$  can be associated. Let  $w_{ij} \in [0, 1]$  represent the degree of satisfaction with the transition from input state  $x_i$  into output state  $y_j$ , i. e.  $w_{ij}$  represents the degree of satisfaction with obtained results of students who start from the  $i$ -th level of pre-knowledge adopted the post-knowledge at the  $j$ -th level. For example, students with high pre-knowledge can be expected to achieve greater post-knowledge, thus the corresponding degree of satisfaction is low, but if a student with low level of pre-knowledge reaches higher level of post-knowledge, than this degree of satisfaction is huge.

Hypothesis 0 is analyzed as follows: Is it possible to predict successfulness of the chosen teaching process at the beginning of teaching process, depending on students' pre-knowledge?

Specifically, if we need to choose from a number of teaching methods the one that can be defined as the most effective for determining students' previous knowledge, the method to be shown in the section that follows may best satisfy the criteria.

### 3.2. EVALUATION OF THE SUCCESS OF TEACHING PROCESS

In the given finite probabilistic system

$$X: \begin{pmatrix} x_1 & x_2 & \dots & x_n \\ p(x_1) & p(x_2) & \dots & p(x_n) \end{pmatrix} \quad (6)$$

$x_1, x_2, \dots, x_n$  are of states and  $p(x_1), p(x_2), \dots, p(x_n)$  are the corresponding probabilities. This system is called the input system and its states interpret students pre-knowledge.

Let there be given states  $y_1, y_2, \dots, y_m$  of the output system

$$Y: \begin{pmatrix} y_1 & y_2 & \dots & y_m \\ p(y_1) & p(y_2) & \dots & p(y_m) \end{pmatrix} \quad (7)$$

whose probabilities  $p(y_1), p(y_2), \dots, p(y_m)$  are to be determined.

For each  $i \in \{1, 2, \dots, n\}$  and each  $j \in \{1, 2, \dots, m\}$  let  $p(y_j | x_i)$  denote probability that post-knowledge  $y_j$  can be achieved starting with pre-knowledge  $x_i$ , i.e.  $p(y_j | x_i)$  denotes probability that will becomes  $y_j$  at the exit side, for  $x_i$  on the entrance side. Is called transformation matrix of the input system  $X$  into output system  $Y$ . Following equality it holds that

$$\sum_{i=1}^n p(y_j | x_i) = 1 \quad (8)$$

The evaluation of the effectiveness of a particular teaching process is given by  $U(K)$ . In the case of a number of different treatments of the teaching process

$$K_1, K_2, \dots, K_n \quad (9)$$

which can be applied on the same input system  $X$ , then the corresponding transformation matrices  $T_1, T_2, \dots, T_k$  need to be defined. Note that these matrices can be obtained statistically by monitoring a teaching process over a longer time period, i.e. by experience of a teacher. Matrices  $T_1, T_2, \dots, T_k$  induce corresponding (hypothetical) output systems

$$Y_1, Y_2, \dots, Y_k \quad (10)$$

upon which the successfulness of the teaching process can be estimated. In this manner, the obtained values are as follows:

$$U(K_1), U(K_2), \dots, U(K_k) \quad (11)$$

If the  $K_p$  teaching process is said to be better than the  $K_q$ , teaching process according to (Žižović et al. 2013), then it is valid that:

$$K_p \geq K_q \tag{12}$$

if this inequality holds true

$$U(K_p) \geq U(K_q) \tag{13}$$

### 3.3. THE CONCEPT OF KNOWLEDGE ARCHITECTURE FOR THE SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF IT ON THE TEACHING PROCESS

The knowledge architecture (AZ) concept is based on the concept of a source of knowledge according to ICS (the standardization platform). The concept is directly related to higher education through the clustering of the area of creativity (according to ICS levels). ICS areas are grouped by areas of higher education – with the corresponding intensities of innovation (Ii – as the sum of the index of development projects,  $Iqu/_{ISO}$  and the index of publications  $Iqp/_{SRPS}$ ):

1. clusters (according to II) of innovation: daily, weekly, monthly and yearly,
2. ranking of all ICS areas, on the examples of IT and other sectors of economic development (by Ii).

The methodology enables the investigation and comparison of the results in IT area (ICS1 = 35, according to (Micić, Micić, Blagojević 2013). Studies performed so far and the published analysis in certain ICS1 and ICS2 areas, partly facilitate a comparative view of the innovation results to the KBS for ES and new products on the standardization platform, for DSS and managing innovation.

IT innovations are the best example for modeling AZ on the ICS platform and in all standardized areas of creativity, for  $U(K_p) \geq U(K_q)$  criteria (13). If growing index of development projects (Iqp), growing and innovation index (Ii).

The concept of AZ on the platform of standardized sources of knowledge (Micić, Ružičić, Tasić 2018) and (especially) by ICS-areas of daily innovation is the basic lever of development of methodology for successful realization of both the teaching process  $K_p$  and the concept of AZ.

The methodological approach in correlation with the research on the standardization platform includes determining the growth of knowledge sources ( $\Delta KS$ ) and the innovation index (Ii/t) in ICS areas, for updating knowledge base (KB) and knowledge base system (KBS). In the general case, for the total statistical sample (Iqs) or the source of knowledge (KS) the relation/equation is valid, according to:

$$Iqs (KS) = Iqp + Iqw + Iqu + Iqd \tag{14}$$

Volume indices by categories of KS are as follows: Iqp – number of current published sources of knowledge, Iqw – number of withdrawn sources of knowledge,

Iqu – number of projects in various stages of development, Iqd – number of deleted documents (in the last 12 months).

If  $1 \leq \Delta KS_{DK/t} < 12$ , innovation is annually,  $12 \leq \Delta KS_{DK/t} < 50$  – monthly,  $50 \leq \Delta KS_{DK/t} < 250$  – weekly and  $250 < \Delta KS_{DK/t}$  – daily.

The methodological approach involves the application of criteria (14) for clustering innovation and determining the innovation index ( $I_{i/t}$ ):

$$I_{i/t} = 4, \text{ за } 250 < \Delta KS_{DK/t} \leq 500 \text{ (} t = \text{daily intensity } \Delta KB/ \text{daily)} \quad (15)$$

The concept of knowledge architecture for the successful implementation of the IT teaching process is shown in the example of the IT areas, through the results of continuous innovation and the determination of innovation in teaching process:

1. Continuity of monitoring the intensity of knowledge innovation, in order to improve the teaching processes while anticipating and providing resources and knowledge for the development of systems and products using modern IT (with the highest intensity of innovation), planning of resources, activities and tasks for daily product innovation in ICS areas based on original trend lines, starting from the source of knowledge (Figure 1).

2. Determination of comparative index indicators (quantity and value index) for relevant areas, in domain of ICS areas, to monitor trends in knowledge innovation, to improve teaching process quality.

3. Determination of the innovation intensity index represents a prerequisite for clustering, appropriate frequency of checking (base, trend) in ICS areas (Ružičić, Micić 2017) and Measuring knowledge in teaching process knowledge and performance for IT users (daily innovation cluster – one innovation per day), according criteria (15).

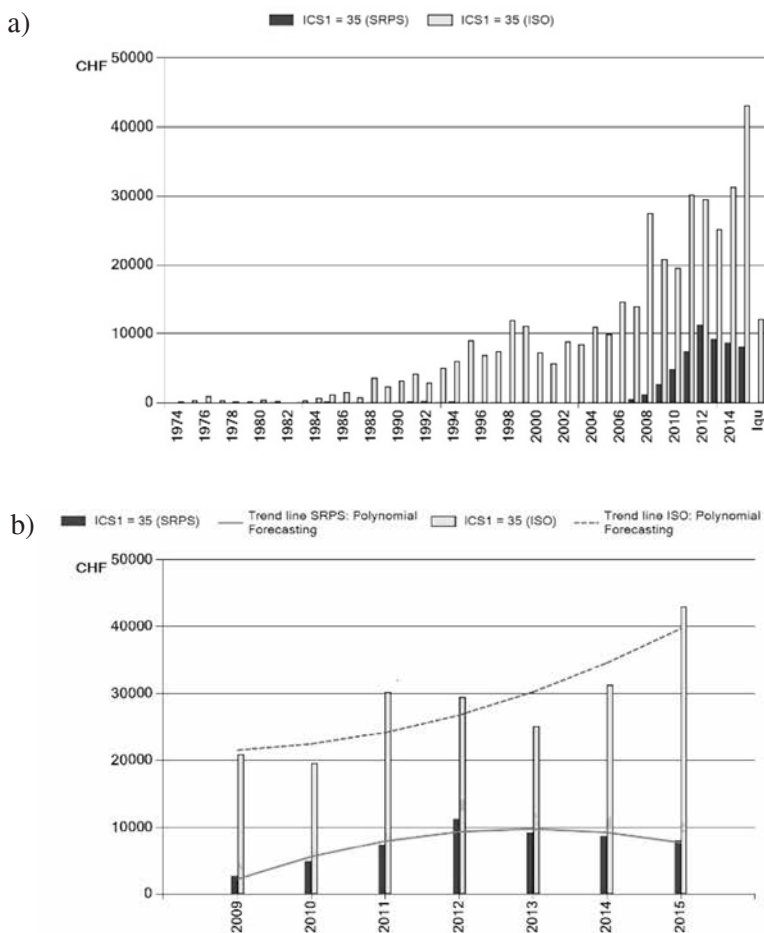
4. If several different teaching methods in some teaching process in IT are applicable ( $ICS1 = 35$ ), then successfulness of each of those methods before the beginning of teaching process can be evaluated. In this manner, one can choose the best and the most successful process, the one that can give the best results at the end of the teaching process, with respect to the students' knowledge.

#### 4. CONCLUSION

According to the results presented in Section 3 the basic hypothesis has been proven, i.e. it is possible to predict successfulness of a chosen teaching process at the beginning of teaching process, depending on students pre-knowledge.

Based on the presented hypothesis and results, what follows are the conclusions reached through the PDCA methodology:

Figure 1. Sources of knowledge for ICS1 = 35 (Information Technology) (1.2016):  
 a) summary results of the analysis, b) trend lines for the period 2009–2015



1. (P) – It is possible to plan an appropriate way of implementing the teaching process (Section 3.1);

2. (D) – It is possible to measure the knowledge of students in the teaching process. The evaluation of knowledge sources enable getting explicit mathematical relations, and also trend lines of knowledge, as well as the possibility of comparing all the areas with creativity (Section 3.1);

3. (C) – It is possible to evaluate the success of the teaching process (Section 3.2);

4. (A) – There is a possibility of defining correlations between knowledge with the intensity of innovation (Ii), with checks of clustered ICS areas according to the annual intensity of innovation on the platform of SRPS and ISO standardization as well as between daily knowledge innovation, with the goal of improving teaching process (Section 3.3).

In some teaching processes, several different teaching methods can be applied. Also, it is also possible to perform an assessment of successfulness of each of the methods applied prior to teaching. In this manner, a single process yielding good (or by applying this methodology the best) results at the end of teaching process can be determined, viewed from aspect of knowledge acquired by students.

## REFERENCES

Alexander (2008): R. Alexander, *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*, 4th edition, Dialogos.

Benjamin, Krathwohl (1956): B. S. Benjamin, D. R. Krathwohl, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*, Handbook I: Cognitive Domain, New York: Longman, Green.

Demić (2011): M. Demić, Scientific methods and technical development, *Journal of Applied Engineering Science*, 9 (3), 427–427.

Holper et al. (2013): L. Holper, A. P. Goldin, D. E. Shalóm, A. M. Battro, M. Wolf, M. Sigman, The teaching and the learning brain: A cortical hemodynamic marker of teacher–student interactions in the Socratic dialog, *International Journal of Educational Research*, Vol. 59, 1–10.

Halliday (1989): M. Halliday, *Spoken and Written Language*, Oxford: Oxford University Press.

Hathorn, Rawson (2012): L. G. Hathorn, K. A. Rawson, The roles of embedded monitoring requests and questions in improving mental models of computer-based scientific text, *Computers & Education*, 59 (3), 1021–1031.

Kilov et al. (2013): H. Kilov, P. F. Linington, J. R. Romero, A. Tanaka (Eds.), Special issue on RM-ODP: Foundations, Experience and Applications, *Computer Standards and Interfaces*, 35 (3).

Kopas Vukašiniović, Savić (2020): E. M. Kopas Vukašiniović, V. M. Savić, Designing curriculum content as a factor of education quality, *Uzdanica*, Journal of Language Literature and Pedagogical Sciences, XVIII/1, Jagodina: Faculty of Education, 261–271.

Lim (2001): C. P. Lim, The dialogic dimensions of using a hypermedia learning package, *Computers & Education*, 36 (2), 133–150.

Liu, Yang (2012): C. J. Liu, S. C. Yang, Applying the Practical Inquiry Model to investigate the quality of students' online discourse in an information ethics course based on Bloom's teaching goal and Bird's 3C model, *Computers & Education*, 59 (2), 466–480.

ISO/IEC (2017): ISO/IEC, International Standards for Business, Government and Society, List of ICS fields. Retrieved on 16/02/2021 from [http://www.iso.org/iso/iso\\_catalogue/catalogue\\_ics/catalogue\\_ics\\_browse.htm](http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_ics/catalogue_ics_browse.htm).

Institute for Standardization of Serbia (2017): Institute for Standardization of Serbia, Available. Advanced search: <http://www.iss.rs/en>, [http://www.iss.rs/standard/advance\\_search.php](http://www.iss.rs/standard/advance_search.php) (accessed on 16/02/2021).

Micić, Micić, Blagojević (2013): Ž. Micić, M. Micić, M. Blagojević, ICT innovations at the platform of standardization for knowledge quality in PDCA, *Computer Standards & Interfaces*, 36 (1), 231–243.

Micić, Ružičić, Blagojević (2017): Ž. Micić, V. Ružičić, M. Blagojević, IT and process reengineering in higher education for the quality of national knowledge architecture, *IV National Conference with international participation "Business process reengineering in education"*, Faculty of Technical Sciences in Čačak, September 29 – October 1, 2017, 293–300.

Micić, Tasić, Debeljković (2017): Ž. Micić, D. Tasić, D. Debeljković, Sources of knowledge in standardized areas of TT science for expertise in accreditation processes, *XXIII Conference "Development Trends – Position of higher education and science in Serbia"*, Zlatibor, 22–24/02/2017, 140–143.

Micić, Ružičić, Tasić (2017): Ž. Micić, V. Ružičić, D. Tasić, Intensity of knowledge innovation in higher education, *XXIII Conference "Development Trends – Position of higher education and science in Serbia"*, Zlatibor, 22–24/02/2017, 88–91.

Micić, Ružičić, Tasić (2018): Ž. Micić, V. Ružičić, D. Tasić, Creating a state architecture of knowledge on the platform of standardization, quality of studies and IT innovation, *XXIV Conference "Development Trends – Digitalization of higher education"*, Kopaonik, 21–23/02/2018.

Ponce, López, Mayer (2012): H. R. Ponce, M. J. López, R. E. Mayer, Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies, *Computers & Education*, 59 (4), 1170–1183.

PSU (2004), Cluster Analysis, Ward's Method, © 2004 Pennsylvania State University, Pennsylvania. Retrieved on 16/02/2021 from [http://sites.stat.psu.edu/~ajw13/stat505/fa06/19\\_cluster/09\\_cluster\\_wards.html](http://sites.stat.psu.edu/~ajw13/stat505/fa06/19_cluster/09_cluster_wards.html).

Ružičić, Micić (2017): V. Ružičić, Ž. Micić, To what extent the study program is accompanied by international ISO and national SRPS standards, *XXIII Conference "Development Trends – Position of higher education and science in Serbia"*, Zlatibor, 22–24/02/2017, 364–367.

Tolley, Johnson, Koszalka (2012): L. M. Tolley, L. Johnson, T. A. Koszalka, An intervention study of instructional methods and student engagement in large classes in Thailand, *International Journal of Educational Research*, Vol. 53, 381–393.

Voskresenski, Glušac (2007): K. Voskresenski, D. Glušac, *Teaching methods in computer science*, Zrenjanin: Technical faculty „Mihailo Pupin”.

Žižović et al. (2013): M. Žižović, V. Ružičić, N. Damljanović, D. Đurčić, One approach to evaluating work strategies, *Symposium on Operations Research – SYM-OP-IS 2013*, Zlatibor, September 2013, 593–596.



Весна С. Ружичић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет техничких наука Чачак

Катедра за информационе технологије

## РАЗВОЈ МЕТОДОЛОГИЈЕ ЗА УСПЕШНУ РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

*Резиме:* Овај рад представља један развој методологије за успешну реализацију наставног процеса и пример примене у ICS области информационих технологија (ИТ), ICS1 = 35. ICS областима додељују се мерљиви квантитативни показатељи иновативности. Студија представља резултате истраживања интензитета иновативности знања који су изузетно значајни за побољшање квалитета наставног процеса на ISO и SRPS платформи. На самом почетку сваког наставног процеса постоји потреба за одабиром одговарајућих метода извођења наставе, на такав начин да буде у складу са циљевима и задацима тог наставног процеса. Истовремено, тај наставни процес може се максимално прилагодити, а задржати, колико је то могуће, у складу са бројним унутрашњим и спољашњим факторима као што су: основно предзнање ученика, њихова мотивација, њихове опште и специфичне способности (простор, библиотека и остали ресурси), као и примена ИТ. Резултати континуираних иновација и одређивање иновација у наставном процесу фокусирани су на примерима области ИТ. У овом раду дат је један модел за процену успешности наставних метода заснован на мерењу претходног знања студената. Ако се у наставном процесу може применити неколико различитих метода реализације наставе, тада постоји могућност да се изврши процена учинка за сваку од ових метода, пре него што наставни процес започне. На тај начин се утврђује једна методологија која може донети добре резултате на крају наставног процеса, гледано са аспекта знања које су студенти стекли.

*Кључне речи:* развој, методе, знање, мерење, оцењивање, наставни процес, ICS, ИТ.

Нада М. Крњаић-Цекић  
Универзитет у Београду  
Машински факултет

УДК 811.112.2:37(497.11 Крагујевац)“1838/1863“  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.245K

Прегледни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 28. мај 2021.

## РАЗВОЈ НАСТАВЕ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА НА ЛИЦЕЈУ (1838–1863)

*Ајсџракиј:* Имајући као полазну основу архивску грађу фондова Архива Србије као најпозданије изворе за историјско проучавање, суочени са чињеницом да они не допуштају да се много тога дозна, циљ нам је да овим радом, из публикација архивске грађе и постојећих чланака, све до сада истражено објединимо, да дамо целовитији преглед и евентуално унесемо оно што је изостављено или недовољно наглашено, нарочито када је у питању сама високошколска настава немачког језика, њен карактер и садржај на овој највишој школској установи тадашње Србије.

*Кључне речи:* немачки језик, наставници, уџбеници, граматика, дедуктивна метода.

Лицеј Књажества Србије између 1838. и 1863. године био је једина виша школа у тадашњој вазалној српској држави<sup>1</sup>. Основан је у „војеном шпитаљу на Лепеници“<sup>2</sup>, и то после регулисања односа Србије и Порте, када је на основу Букурешког уговора из 1812. године и Акерманске конференције из 1826. године издат хатишериф по коме је Србија, као кнежевина, под турским суверенитетом и заштитом Русије, могла сама да уређује свој унутрашњи живот, да прописује законе и решава просветна и културна питања. Пошто кнез Милош није имао власт над Београдом, а и прибојавао се Турака, установио је српску престоницу у Крагујевцу. Ту је 1817. године сместио своју Књажевску канцеларију и изградио прве просветне и културне установе. Поред постојећих основних школа, неколико полугимназија и гимназија, требало је створити и једну вишу „стручну школу“<sup>3</sup>. Стога је отворио Лицеј, који је карактер стручне школе задржао све до 1863. године<sup>4</sup>. Недостатак традиције и утилитарни моменат две су важне историјске чињенице које су одиграле пресудну улогу при оснивању Лицеја<sup>5</sup>. Израстао из Крагујевачке гимназије, Лицеј је према првобитном плану имао задатак да школује стручњаке за разне гране државне управе. То је уједно и време стварања, учвршћивања и јачања самосталне српске државе, а учење немачког језика јавља се као неминовна друштвена потреба. Био је то знак образовања вишег

културног нивоа и отмености и један од основних услова за образовање у Милошевој Србији<sup>6</sup>.

Можда одомаћеност, присутност и доминацију немачког језика најбоље илуструје преписивање аустријских уџбеника и дословно превођење разних немачких граматика за Србе са немачког на француски, пошто се тада француски језик учио по немачким уџбеницима<sup>7</sup>

У београдској чаршији је по попису из 1834. године, када излази и први број *Новина сербских*, око 7000 Срба<sup>8</sup>. Нешто раније, учитељ Павле Вернер моли да кнез преко суда јави ђачким родитељима у Београду да пошаљу своју децу у његову немачку школу, да ће их он убрзо научити немачки језик<sup>9</sup>. У врховној или вишој школи, коју је организовао Димитрије Исаиловић, а која је почела са радом у Београду 1830. године, предавана је „немачка граматика“<sup>10</sup>. У малој београдској школи 1832. године учио се немачки језик у трећем разреду, и то немачки буквар и правопис<sup>11</sup>, а од 1834/35. и у Крагујевачкој гимназији. Једно кратко време учио се у Војној школи у Крагујевцу 1837. године, а касније и у Војној академији<sup>12</sup>, као и у Инжинирској школи (1846–1849)<sup>13</sup>. Игњат Станимировић је две године предавао тај језик, а потом и Атанасије Николић.

У новозаведеном Лицеју, 1838. година означава како почетак развитка високог школства у Србији, тако и почетак високошколске наставе немачког језика, мада та настава у бити није била стручна као на универзитету<sup>14</sup>. Од самог почетка свога рада Лицеј је добио општеобразовни карактер хуманитарног смера<sup>15</sup>. Отпочео је рад са једном класом и два професора. Важно је истаћи да се немачки језик нашао међу првим наставним предметима које су међусобно поделили први лицејски учитељи<sup>16</sup>. Петар Радовановић је три месеца предавао немачки језик школске 1838/39. године, поред чисте математике и статистике, односно географије<sup>17</sup>. Крагујевачки период у развоју Лицеја карактерише и то што је у јесен 1839. године отворен и други разред лицејских студија са увођењем француског језика, дакле са две класе и пет професора. Министар просвете одлаже у то време предлог увођења италијанског језика<sup>18</sup>. Лицеј ускоро почиње да добија прве контуре организације попут високих школа и универзитета. У свим класама Лицеума има свега 150 ученика, као и у Гимназији књажевства србског у Крагујевцу за друго течење те године<sup>19</sup>, а они су заједно чинили једну организациону целину<sup>20</sup>. Године 1841. установљен је Правни одсек, па министар просвете шаље ректору допис да се одобрава увођење немачког језика на студијима права<sup>21</sup>. Исте године укинут је и кантумац у Земуну, тако да су у Србију могли лакше стизати професори из Аустроугарске<sup>22</sup>. За даљи развој Лицеја од необичног значаја је то што је он 1841. године био премештен из Крагујевца у Београд, мада је то било време када су за Србију наступили тешки дани<sup>23</sup>.

За период од 1838. до 1844. године може се рећи да је карактеристичан по томе што се на Лицеуму или Великом училишту радило без неке нарочите

уредбе<sup>24</sup>. Рад је отпочео без икаквог писаног устројства, а није му наметнут ни неки имагинарни циљ који он, вероватно, не би ни могао постићи, а само образовање на Лицеју било је организовано по угледу на уређење угарских „краљевских академија”<sup>25</sup>. Организатори школа, узевши за узоре угарски школски систем и прихватајући педагошке утицаје који су долазили из Аустрије и Немачке, као страни језик уводе немачки, а потом и француски, док се у мађарским лицејима предавао грчки, немачки и мађарски, а наставни језик био је латински. Све то је у Мађарској заживело после школске реформе завршене 1806. године<sup>26</sup>, а школске уредбе и планови у Србији, уколико су и постојали, носили су печат колебања и привремености<sup>27</sup>. Велика је штета што нема наставних програма из овога времена на овој највишој школи у Србији. Наставни план и програм сачињавали су гимназијски наставници „по своме благоразумију, одабравши шта да толкују”, пошто су добро познавали тадашње школске прилике у земљи<sup>28</sup>.

Као што је крајем 14. века највећи контингент наставног особља лиферовоа Париз<sup>29</sup>, а незнатан прилив је долазио из Прага, тако су за владе кнеза Милоша прекосавски крајеви, укључујући и војну границу<sup>30</sup>, постали важан извор за попуну кадрова. Ниједан од ондашњих професора српског Лицеја није био рођен у Србији<sup>31</sup> и скоро су сви долазили, било као факултетски образовани или само као приучени дошљаци, из Аустрије, Мађарске и осталих земаља<sup>32</sup>. Јављали су се на тада објављиване конкурсе преко „србских новина” разни квалификовани и неквалификовани учитељи језика, људи без строге специјалности, али са добрим енциклопедијским знањем стеченим на тадашњим европским универзитетима, тзв. наставници енциклопедисти<sup>33</sup>. Срби изван Србије, „многи у немачком духу васпитани”<sup>34</sup>, јер је Србија управо постајала привлачно седиште Југословена<sup>35</sup>. Иако неписмен, кнез Милош је позивао школоване људе да буду носиоци културног живота, како би се попунио недостатак наставног кадра<sup>36</sup>, мада се тешко мирио са тим да „придошлице у немачком оделу”<sup>37</sup> буду професори на Лицеју<sup>38</sup>. Многима од њих је београдски Лицеј био само пролазна фаза или покушај стварања сопствене каријере, а неки су се учени странци, склањајући се после 1848. године из политичких разлога и испред своје власти, задржавали дуже или краће време на Лицеју. У сваком случају, у то време се тешко долазило до компетентних, квалификованих и ускостручних професора.

Први циљ лицејске наставе био је опште, више образовање, мада је сам ниво програма наставе био веома низак<sup>39</sup>. Наставу на Лицеју у току прве две године његовог постојања одржавали су неједнако оптерећени наставници, држећи неке часове заједнички за обе класе Лицеја по неутврђеном наставном програму, кога није било ни друге школске године<sup>40</sup>. Почев од 1838. године, настава немачког језика одржавана је на Лицеју у континуитету у прве две године његовог постојања, као и од оснивања његовог правног одељења, све до доношења Устројенија 1844. године. О настави немачког језика као

обавезног предмета, коју је држао Петар Радовановић, није нађен ниједан податак. Сачуван је само распоред часова за школску 1838/39. годину. Први професори нису остајали дуго на својим дужностима. Њих су при крају године заменили првостављени професори<sup>41</sup>, међу којима Коста Бранковић<sup>42</sup>, професор филозофије и „всемирне” историје, односно физике и немачког језика. Пошто нема извештаја о одржаним испитима, ни годишњих ни полу-годишњих, немамо ни података о тој настави и испитима за наведене школске године. Анализирајући једномесечне извештаје, професори Ж. Царић<sup>43</sup> и Н. и П. Димић<sup>44</sup> наводе речи Косте Бранковића из његовог извештаја са почетка школске године, у коме каже да је био принуђен да своја предавања диктира. Већ крајем те школске године налазимо податак да су слушаоци филозофије, њих двадесетак, узели немачке букваре<sup>45</sup>. У поменутом чланку изостављен је податак да је Кости Бранковићу 1841. године одобрено одсуство због пута у Аустрију и да је његову дужност преузео Гаврило Поповић, протосинђел и потоњи четврти ректор београдског Лицеја и доцнији шабачки владика<sup>46</sup>. Тако видимо да наставу немачког језика после Косте Бранковића, који касније постаје ректор, преузима Антоније Арнот<sup>47</sup>, чија је настава била граматичка, као и у целој тадашњој Европи. Ниво предзнања је био низак, а радило се по граматички Димитрија Тирола. То је уједно и један од првих уџбеника немачког језика у Србији од 1830. године<sup>48</sup>.

У документу од 17. децембра 1839. године, међутим, стоји да ће Арнот, „који познаје све европејске језике” и као цензор књига и аустријски поданик, предавати немачки језик у млађој класи од почетка другог теченија<sup>49</sup>. Нигде није назначено ко је остао у старијој класи. Добијена је сагласност од Попечитељства просвештенија и Арнот је драговољно примио да преузме наставу немачког језика у млађим класама јер има мање часова, пошто Коста Бранковић поред филозофије предаје и немачки језик. Како стоји у изводу протокола са заседања „оделенија философическог”, под тачком девет, изразио је том приликом професор физике Арнот жељу да одржи покоји час седмично на Лицеју италијанског језика и то „из саме к изображенију србске младежи љубави”<sup>50</sup>. Професори Лицеја, међу којима Коста Бранковић и тадашњи ректор Лицеја Атанасије Николић, изјаснили су се да је боље сачекати са реализацијом тога предлога, све док се „нуждни латински језик, отац италијанскога не уведе у гимназије и на Лицеј”. Арнот је на првој години предавао граматичку, као и „упражњеније у превођењу с немачког на српски”, а на другој години синтаксу, такође уз превођење с немачког на српски<sup>51</sup>. Даље видимо да Арнота, због превремене смрти 1841. године, замењује Сава Јовановић<sup>52</sup>, први суплент на београдском Лицеју, најпре као привремени, а потом од марта 1842. године „дејствителни суплент”<sup>53</sup> и први предавач немачког језика на новозаведеним студијама права<sup>54</sup>. Предавао је, између осталог, немачки језик и чувеном гимназијском професору немачког језика Кости Вујићу<sup>55</sup>, као и државно-народну економију и полицију<sup>56</sup>.

Из његових кратких и неодређених извештаја види се да је обратио пажњу учењу граматике и превођења, па је настава граматичка<sup>57</sup>. С обзиром на то да се основна граматичка правила нису мењала кроз цео 19. век,<sup>58</sup> слушатељи су показивали ненаклоност за немачки језик<sup>59</sup>.

Једномесечни извештаји показују да се настава немачког језика одвијала у том периоду својим током. Има, међутим, прекида у извођењу наставе немачког језика на Лицеју, нарочито у периоду од одласка Саве Јовановића у Цесарију од маја 1842. до марта 1843. године<sup>60</sup>. У току пете године рада Лицеја, суплент Сава Јовановић је добио дозволу да „време одмора школског провести може у Цесарији”<sup>61</sup> и после тога је тражио продужење свога одсуства „ради присуствовања Народном српском сабору у Карловцу”<sup>62</sup>, али се више не помиње међу наставницима Лицеја.

На највишој школи у земљи, на концу лета 1842. године, на измаку Милошеве прве владавине, догодио се преврат, који је зауставио Лицеј у своме напредовању<sup>63</sup> и „наступио је извесни застој у редовном наставном раду”<sup>64</sup>. У архивским документима нема података на које бисмо се са сигурношћу могли ослонити када је у питању даље извођење наставе немачког језика у назначеном временском периоду. Ту заиста постоји празнина, мада у настави није било промена<sup>65</sup>. Професор Царић износи „посредан податак” да је после Саве Јовановића наставу немачког језика преузео Коста Бранковић<sup>66</sup> (а то касније у свом раду преузима и М. Симоновић)<sup>67</sup>, што закључује на основу документа од 27. 3. 1843.<sup>68</sup>, у коме стоји да ће Константин Бранковић привремено предавати физику, а Сергеј Николић, професор права,<sup>69</sup> немачки језик, пошто је Ђорђе Мушички, професор физике, дао оставку због пресељења у Аустрију. Међутим, ако имамо на уму да ниједан професор није држао наставу само из једног предмета, може се претпоставити да је Ђорђе Мушички могао држати наставу из оба предмета, па је његовим одласком привремено остала непокривена настава из оба предмета. Произлази, закључује Царић, да је К. Бранковић дотле водио наставу немачког језика, а у марту је уступио другом професору, Сергеју Николићу<sup>70</sup>. Из кондуит листе (персоналног службеног акта) професора Лицеја српског књажевства с почетка 1860. године види се да је Сергеј Николић 1843. године неко време замењивао непостављеног професора немачког језика<sup>71</sup>. Поред правних наука, он је предавао природно право и полицију, као и немачки језик, али не и физику, како то Царић тврди<sup>72</sup>. Да је Коста Бранковић могао бити вечито присутна замена, не бисмо наилазили на ову празнину. О тој настави нема података, мада је евидентно да је прекида у извођењу наставе било, закључује Царић<sup>73</sup>. Сергије Николић је вероватно одржао испите на крају школске 1842/43. године, што није смело изостати, упркос критичним приликама у земљи, а већ за зимски семестар 1843/44. настава немачког језика била је покривена доласком др Јанка Шафарика<sup>74</sup> на катедру за немачки језик<sup>75</sup>. Шафарик је држао часове физике и немачког језика, а на филозофском одељењу историју литературе

„свију Словена у недељне и празничне дане”<sup>76</sup>. Немачки језик предавао је до краја летњег семестра 1844/45, тј. све до укидања тог језика као наставног предмета. На крају школске 1843/44. године није одржан испит из немачког језика јер није било испита, ни за слушаоце прве године правословног одељења<sup>77</sup>.

Немачки језик предаван је на Лицеју од његовог оснивања 1838. све до Стеријиног „Устројенија” 1844. године<sup>78</sup>. Настава немачког језика, као једног од општих предмета, у првих седам година била је потпуно заступљена, иако за њено извођење није постојао стални наставник. За непуних седам година, катедру немачког језика покривало је скоро седам несталних професора, а бележимо и прекид у одржавању наставе приликом доласка нове династије и уставобранитељског режима на власт<sup>79</sup>. Има мишљења да је прекид од седам година (1844–1852) уједно и период када се напуштала настава немачког језика, пошто се тежило ослобађању од аустријског притиска и германизације, а све више се посвећивала пажња латинском језику<sup>80</sup>. С обзиром на то да су се у наведеном периоду обрађивали само граматика и превођење, то показује да су резултати гимназијске наставе били лоши, јер ученици који су долазили на Лицеј нису били у стању да прате и разумеју обим граматичке наставе на немачком језику<sup>81</sup>. Поред Тиролове граматике, наставници су се могли по своме избору служити сваком граматиком из тога доба<sup>82</sup>. Ако посматрамо ниво и стручност наставног кадра за овај период, ваља имати на уму да је оптерећеност наставника већим бројем предмета онемогућавала да они продубљују једну дисциплину, те је евидентно њихово недовољно стручно знање. Метод рада донесен са туђинских високих школа није баш одговарао духу нашег народа, а и познавање матерњег језика неких наставника није било на адекватном нивоу. Из свих ових разлога није било већег успеха у настави<sup>83</sup>, али тако се тада радило у целој Европи. Државна власт младе кнежевине и просветна политика уставобранитељског режима поклањала је велику пажњу судству и школству. Иако *Сербске народне новине*<sup>84</sup> бележе да се Лицеј „здрово подиже”, ипак је то период потпуног нестанка немачког језика на тој високошколској установи. Прекид извођења наставе немачког језика у то време уследио је и у тзв. нормалним школама, у којима ће потом, 1845. године, бити уведен у 4. разред основне школе, као и у гимназијама и полугимназијама, јер су то године „под јаким француским упливом”, време када просвета у Србији посвећује више пажње француском него немачком језику<sup>85</sup>. Уједно, то је доба просветног деловања и реформи Ј. С. Поповића, начелника Попечитељства, када наступа преображај школског образовања и по његовом „Устројенију”, првом правом програму и наставном плану код нас, на Лицеју се учио само француски језик, и то две године на филозофском и једну годину на правном одељењу, који је (1839–1844) предаван само као „почетак, а немачки језик у већој обширности”<sup>86</sup>. Унапређује се настава француског језика, иако са променљивим фондом часова и сталним мењањем наставника. Од живих језика,



француски је био обавезан и предаван је као једини језик у овом периоду, када је немачки изостављен, а у програму овог предмета били су „граматикални анализис и толковање аутора Шатобријана”<sup>87</sup>. Те 1844. године Лицеј добија и француски буквар са читанком и речником<sup>88</sup>. Израда уџбеника у том периоду, све до 1873. године, зависна је од немачких и аустријских узора<sup>89</sup>.

После седмогодишњег прекида учења немачког језика на Лицеју, упућују питомци Лицеја Филозофског одељења ректору допис да се он заложи код министра просвете како би се отворила изванредна, тј. нова, новоустројена катедра немачког језика, која би и немачку литературу обухватила<sup>90</sup>, како би се на тај начин на Лицеју продужило учење немачког језика. Ректор је предлог изнео Лицејском савету, који је то одушевљено поздравио јер би Лицеј тиме добио углед, пошто је у то доба био школа о којој се знало и ван граница Србије<sup>91</sup>. Лицејски савет је дао сагласност да се обрате министру просвете и послат је иницијативни акт Министарству да се одобри онај број часова који не би реметио постојећи ток наставе. Тадашњи ректор, Коста Бранковић, у свом обраћању министру извештава да су већ питали професора Шульца, пошто су већ постављени професори на Лицеју оптерећени, и да стога треба ангажовати гимназијског професора. Министар просвете, обраћајући се Совјету 27. октобра 1851. године указује на потребу научног изображења „отечественодржавника” у немачком језику, пошто су они, већ у полугимназијама и гимназији, „с учењем немачког језика занимајући се, толико узнапредовали, да најмањим трудом у Лицеуму кроз једну, две године савршено знање истог прибавити могу”<sup>92</sup>. Министарство се, на бази указа кнеза Александра Карађорђевића, обратило школској комисији Лицеја, у чијем су се саставу налазили искусни лицејски професори Коста Бранковић и Јанко Шафарик и тражило да се сачини програм и да мишљење у којим класама ће се предавати немачки језик и како ће се шест часова поделити на разреде, тј. тада постојећа два одељења: за слабије и напредније. За прве се предвиђа да се предају граматика и синтакса са „упражњенијима у разговору и преводу”, а у другом разреду „да се читају и толкују немачки класици” са практичним увежбавањем и сачињавањем на немачком језику, а да предавања за једне и друге буде на немачком језику. Интересантно је да комисија на овом месту подвлачи важност комуникативне компетенције, писане и усмене. У предлогу даље стоји да се, на обе године лицејских студија, само те школске године заведе један нижи разред са свих шест часова недељно, а тек у идућој години да се заведу оба разреда, а што се испита тиче комисија је била мишљења да испит буде годишњи и то само добровољно, на крају летњег семестра те школске 1851/52. године<sup>93</sup>. Попечитељство је размотрило програм учења немачког језика и усвојило га у нешто измењеној форми. У размотреном програму, који је министар просвете Алекса Симић доставио ректору Лицеја, тачно је одређено шта ће се у ком течају учити<sup>94</sup>. Настава је заједничка – јасно стоји у првој тачки дописа Министарства просвете. Оно

такође потврђује предлог комисије од 16. децембра 1851. да, с обзиром на то да се за „ову годину само прво теченије у дејство привести може, те ће Ректорат за предавање немачког језика у том теченију одредити свих шест недељних часова, како би се оно кроз идућих пет месеци, почевши од 2. јануара свршити могло”<sup>95</sup>. Под тачком два, Попечитељство је предвидело да у обим предавања за прву годину уђе све што је комисија предложила, као и део предлога из програма за другу годину (састави из практичног живота и разговори). Уочљиво је да је Попечитељство првој години ставило у задатак да пређе и утврди целокупну граматику уз све неопходне практичне вежбе у препричавању и прављењу састава, са одговарајућим вежбањима у превођењу и писању састава из практичног живота и разговарање<sup>96</sup>. Предвиђена је, дакле, и практична страна наставе немачког језика и њена комуникативна компетенција. У другој години пак прописује се само да се „читају и толкују немачки класици”. Ту је накнадно придодата измена „с особитим обзиром на немачку реторику и историју литературе”. Јасно је да школска комисија са педагошким искуством наглашава практичну страну учења језика на обе године. Уместо мишљења и искуства наставника, стеченог у извођењу наставе немачког језика у првом периоду настанка Лицеја, „да се класици толкују уз препричавање”, у пропису Попечитељства стоји да се на другој години „читају и толкују” немачки класици и то с „особитим обзиром” на поменуте науке. Део предлога школске комисије је изостављен и стоји, како је то већ два пута цитирано<sup>97</sup>, само „толковање немачких класика”, као и од стране Попечитељства накнадно унета и придодата формулација „с особитим обзиром на немачку реторику, поезију и историју литературе”. У овој, са стране Попечитељства накнадно унетој и придодатој формулацији, назиремо обресе филолошке обојености немачке катедре, а на првој години, у заступљености наставе немачког језика, која је заједничка за све лицејце, обриси су високошколске наставе, нефилолошког смера. Комисија је такође предложила да предавања буду на немачком језику, а Попечитељство је то само преформулисало „да се прелекције у оба разреда, колико професор за добро нађе” на немачком држе, тј. ако слушаоци могу да прате наставу. Попечитељство је ту нешто опрезније и прецизније. Иако су ученици са предзнањем, оно је оставило професору одрешене руке да се, уколико он „нађе за сходно”, тј. ако процени да је то могуће реализовати, настава одвија на немачком језику, мада не треба занемарити ни чињеницу да је 1850. године Попечитељство тражило да се посвети већа пажња страним језицима<sup>98</sup>. Значи, предзнање није било на завидном нивоу. Такође ће и десет година касније директор гимназије, Ђорђе Милетић, предложити Попечитељству да се ученици гимназије са slabим успехом не примају у Лицеј<sup>99</sup>. Из списка уписаних слушалаца, од њих 26, за први течај немачког језика на новозаведеној немачкој катедри у летњем семестру школске 1852/53. године уочљиво је да нема ниједног слушаоца са завршне треће године права. Сви они са друге године имали

су шансу да већ следеће школске године похађају редовно другу годину са фондом од три часа недељно. Дакле, тог летњег семестра завршио је један нижи разред или течај, и то само прву годину или „учебно теченије” за све слушаоце Лицеја са удвострученим фондом часова, а већ следеће године реализован је предлог Попечитељства просвете.

Из свега овога произлази да се нису сваке године формирала одељења као у јануару 1852/53. године, када је формиран од свих разреда трогодишњег правословног и двогодишњег филозофског одељења само један и то први, почетни течај за слабије, тј. почетнике, са удвојеним фондом часова од 2. јануара до јуна 1852. године. Већ од јесени тај први течај прерастао је у други, напреднији течај или разред са слабијим гимназијским предзнањем, а радило се по програму како је то Попечитељство налагало.

За предавача немачког језика на Лицеју одредило је Попечитељство Антонија Шульца<sup>100</sup>, подуговорног и привременог професора гимназије. Тај новоизабрани наставник, Немац по рођењу, протестант из Саксоније, са стручним опредељењем да држи само наставу немачког језика, уједно је и први наставник немачког језика на Лицеју који је изабран само за један предмет. Из кондуит листе за 1849. годину види се да је он био прво контрактурални, а потом „дејствителни” професор у гимназији, где је поред немачког језика предавао и „класикере” на том језику у нижим разредима са Ђорђејем Малетићем и Александром Чварковићем<sup>101</sup>. Истовремено је радио и у гимназији и на Лицеју. Пре тога је држао приватну немачку школу<sup>102</sup>. Он се понекад потписивао као Шулц, а понекад као Шулице<sup>103</sup>, а за ово друго презиме се сам определио. Ту, међутим, нема двојбе. Дошавши у Србију у превуковском периоду, Немац Шулц се потписивао ћирилицом, славеносерпски, стављајући на крај свога презимена знак „јер”, који се тада налазио на свим презименима и који се никада није читао, а пошто су сви напреднији и угледнији Срби тога доба прихватили Вука, транскрибовали су своја имена без употребе слова којих нема у Вуковој азбуци<sup>104</sup>. Тако је и Немац Шулц почео писати Вуковим правописом. Да је реч о Шулцу а не о Шулицеу говоре и архивски документи Министарства просвете и Лицеја<sup>105</sup>. Као Шулц заведен је у Првој београдској гимназији<sup>106</sup>, а тако га ословљава и Коста Бранковић у својој „Беседи”<sup>107</sup>. Као Шулц налази се у списку научних радника<sup>108</sup>, а прво презиме употребљавају у својим радовима М. Симоновић и Н. и П. Димић.

Антоније Шулц је аутор гимназијског уџбеника немачког језика од 275 страна, по коме се радило у српским гимназијама од 1855. све до 1883. године<sup>109</sup>. У предговору уџбеника он каже да се за време свог 14-годишњег дејствовања као учитељ немачког језика упознао са „тегобама које србској младежи отежавају учење немачког језика”. У те тегобе спада, наводи он, првенствено недостатак адекватних књига. Приређени уџбеник је практичан и у њему је акценат на правилном и течној читању, свакодневном учењу непознатих речи, конверзацији и превођењу. Трудио се, пошто му дужност

професора немачког језика налаже, да пронађе начин како би „србска младеж немачки језик најлакше научити могла”. Да би „ову цель постигао”, узор су му најновији немачки, чешки и руски списатељи, „који су се начином наставленија у немачком језику занимали”.<sup>110</sup> Тог летњег семестра радио је само у једном течају са фондом од шест часова у једној, а у зимском семестру са две групе. Све до лицејског преуређења, реализовао је наставу само три семестра по прописима Министарства просвете. Школске 1851/52. и 1852/53. године на Лицеју су постојала два одељења: Мудрословно или Филозофско и Правословно или Правно одељење. Настава је до тада на филозофском одељењу трајала два, а на правима три године<sup>111</sup>. Француски језик се учио на прве две године на Филозофском одељењу кроз четири годишња теченија. Слушаоци су били подељени у први и други разред, као и други и трећи разред права, а настава језика се слушала само на прве две године и то на Филозофском одељењу<sup>112</sup>. Одмах по отварању катедре за немачки језик, настава је била приступачна свим лицејцима. То није тешко разумети, јер је услед осмогодишњег прекида у одржавању наставе немачког језика било и оних слушаца који су при крају студија желели да имају положен испит за потребе службе или студија ван земље. Требало је да то буде вид убрзаног течаја немачког језика, да се надокнади све дотад пропуштено. На Лицеју је било лицејаца са свих година и са оба одељења, који су могли, ако су то желели, и то само у том једносеместралном течају на убрзаном курсу, да уче и полагају годишњи испит из до тада укинутог немачког језика. Није ту била пракса вођења бриге о предзнању, тј. о томе колико слушаоци Лицеја заиста знају немачки језик, што је оцењено као „јединствен случај у школству”<sup>113</sup> и чиме се превиђала шеста тачка дописа о отварању катедре од октобра 1851. године<sup>114</sup>.

Дошавши те преломне 1852/53. године на Лицеј, Шулиц је затекао првоуведену два постојећа одељења, па је изводио наставу како је то предложила школска комисија и Министарство прописало и наложило. Француски језик, као једини постојећи језик на Лицеју, учио се кроз двогодишњи течај на Мудрословном одељењу које је трајало до тада две године. Мудрословно или Филозофско одељење је представљало неку врсту продужења гимназије, а према новом „Устројенију”<sup>115</sup> је укинута и уместо њега отворено је 1853. године тзв. Јестаствословно-техничко одељење, на коме је учење требало да траје, као и на правословном одељењу, три године. Акцент је, како видимо, стављен на природне и техничке науке. Лицеј је требало убудуће да има два одељења, мада у самом тексту Закона<sup>116</sup> стоји да он има три одељења наука. Свршени гимназијалци<sup>117</sup> су истовремено слушали научне предмете и предмете „оделениа обштег”, а под општим одељењем се подразумевала она група предмета која се предавала заједнички за све слушаоце Лицеја. Тако су се језици, као и остале хуманистичке науке – филозофија, историја и књижевност, предавали у оквиру општег одељења, јер им је улога била само припремна и „општеобразоватељна”<sup>118</sup>. Како су се после гимназије ученици уписивали на

Правословно или Јестаствословно-техничко одељење, а слушали у исто време научне предмете општег одељења, то се под општим одељењем подразумевала стварно само она група предмета која се предавала заједнички свима слушаоцима Лицеја, па је он, у ствари, имао само два одељења<sup>119</sup>.

Тако је већ школске 1853/54. године Шулц одржавао наставу по новом распореду, а ту су неизбежно биле три класе или разреда на трогодишњим студијама на Правословном и Јестествословно-техничком одељењу<sup>120</sup>. Настава је била заједничка за оба одељења и трајала је три године јер су лицејци „кроз све три године свога учења имали и часове веронауке, француског и немачког језика“<sup>121</sup>. Према распореду часова, оба одељења су имала заједничку наставу са истим фондом часова<sup>122</sup>. У обе године курса није било одвојене наставе по годинама и класама, констатовано је у изворима и радовима<sup>123</sup>. У списку професора Лицеума србског стоји да је Антоније Шулц држао немачки језик у целом Лицеуму на два курса, са по три часа недељно, подељено<sup>124</sup>. У исто време француски језик био је заступљен са шест часова на првој и другој години филозофије и са седам часова литературе тог језика на првој, другој и трећој години права, што је било укупно 13 часова недељно. Који су се предмети, коме и у ком облику почели предавати на Лицеју после његовог преуређења, најбоље илуструје извештај од 16. 9. 1853. године, који је ректор Лицеја те школске године, после завршеног уписа ученика, послао Попечитељству<sup>125</sup>. Међу побројаним предметима у првој класи (10) на шестом месту налази се француски језик са четири часа, а на седмом месту немачки језик са два часа недељно. На другој години, тј. класи, од укупно 11 предмета, оба језика су заступљена са по два часа недељно, а у трећој класи, од укупно девет предмета, настава немачког, као и француског језика, заступљена је са два часа недељно.

За наставу се од њеног лицејског преуређења, тј. од 1853. године, каже да је, у целини узевши, била уназађена<sup>126</sup>, мада се путем преуређења тежило да се Лицеју да карактер више стручне школе, што није постигнуто, а успешан рад се у новоформираним одељењима никада није ни могао потпуно развити<sup>127</sup>. По овом устројству радило се од 1853. па све до 1863/64. године, па је распоред часова остао и за школску 1861/62. годину исти. Тих десет година, по новом преуређењу Лицеја, настава немачког језика, заједничка за оба одељења, била је заступљена са два часа недељно на свакој години. Целокупну наставу немачког језика непуних 12 година, 23 семестра, изводио је на Лицеју од летњег семестра 1851/52. до краја такође летњег семестра Антоније Шулц. Из свега изложенога може се закључити да нема основа тврдња како је Шулц слушаоце поделио на разреде и тако завео разредну наставу<sup>128</sup>. Ова тврдња је уследила на основу дописа Попечитељства приликом оснивања катедре, из предреформске, преломне 1852/53. године, и на основу програма из 1860/61. и 1862/63. године, као и жалбе групе лицејаца прве и друге године. Шулц је сузио наставу у односу на оно што је Попечитељство прописало

и није урадио оно што се од њега очекивало. Пошто је он држао наставу и у гимназији, где је предавао, као што је већ истакнуто, и „немачке класике-ре”, у току прва три „теченија”, вероватно је у првом периоду организовао наставу на Лицеју по прописима поменутог надлештва<sup>129</sup>. Мало је вероватно да је Шулиц свих 12 година радио по првопрописаном програму и распореду, сачињеном приликом оснивања катедре у, као што је истакнуто, ванредним условима, за време постојања двогодишњег течаја Мудрословног одељења, на коме се само језик и предавао. Постоји мишљење да је катедра отворена пре доношења „Устројенија”<sup>130</sup>, а да се потом ускоро законски установљавају три одељења, а у пракси су заживела само два одељења са по три године учења и то је трајало све до престанка рада Лицеја 1863. године, што сликовито илуструју распореди часова<sup>131</sup>. У распореду часова се види<sup>132</sup> да је Шулиц држао наставу по класама, разредима, тј. годинама, са по два часа недељно у оба одељења<sup>133</sup>. Матија Бан, такође, на исти начин одржава наставу француског језика, с том разликом што је прва година имала четири часа недељно.

Архивски подаци не допуштају да се нешто више дозна о начину извођења наставе немачког језика на Лицеју. Располажемо само табеларним прегледом распореда испита за неке године са утврђеним дежурствима чланова комисије и наведеним распоредом часова, који је послат на одобрење<sup>134</sup>. Ту је и порврда да је лицејац Димитрије Протић положио испит, а да је испитивач био Антоније Шулиц<sup>135</sup>. Имамо програме предавања из немачког језика за слушаоце свих година Лицеја у последњим годинама постојања Лицеја са оценама, распоредом часова и именима наставника који ће изводити наставу. Распоред часова предавања подносили су предметни наставници „на потврђење”<sup>136</sup> Попечитељству просвештенија. О томе шта се на часовима прелазило, како се градиво акцептирало и о успеху лицејаца дознајемо само, мада недовољно, из месечних извештаја прослеђених Попечитељству. По оценама не треба много судити о раду наставника, јер су сви лицејци добијали високе оцене и успех је на испитима био нереалан<sup>137</sup>. У сачуваним извештајима, по обављеним испитима, није забележено да је неки слушалац имао поправни испит или да је понављао разред, тј. годину и сви су имали одличне и врло добре оцене<sup>138</sup>. Ђаци су се надаље осипали и није било могуће привући довољан број слушалаца<sup>139</sup>.

Неподесно састављени наставни планови у реформисаном Лицеју, где је предвиђено стварање једне савремене стручне школе са два посебно стручна одељења или одсека, у суштини није остварено<sup>140</sup>. Ова реформа је била корак уназад, јер су створена само два квазистручна одељења<sup>141</sup>, а настава је уназађена. Многи предмети предавани су недовољно опширно, са циљем да се слушаоцима пружи солидна стручна спрема<sup>142</sup>. Да би се продубила стручност, повећавао се број катедри. Повећан је у почетку и број часова француског језика и филологије.



Неуспех и мане Шулцове наставе, могло би се рећи, одраз су целокупног неуспеха реформисане лицејске наставе због различитих и неизбежних историјских околности.

Кроз све три године лицејског образовања лако је из распореда часова сагледати да су предвиђени предмети општег образовног карактера, као што су то предавања из филозофије, историје, историје литературе<sup>143</sup>, као и страних језика, француског и немачког. Француски је био заступљен са осам часова недељно, али је већ следеће 1854/55. године био, као и немачки, заступљен са шест часова недељно. Целокупна настава, подељена по годинама, била је заједничка у оба одељења. Из тога произлази да Шулц није „сузио наставу” и да је није „организовао по разредима” и на тај начин пренебрегао оно што је Попечитељство прописало<sup>144</sup>. Да ли је смео на своју руку одржавати наставу, када се зна да је „Устројеније” предвиђало обавезно уписивање недозака слушалаца, прозивање и обавезно понављање градива, а сваки је наставник морао израдити неке своје „прелекције”, да ученици преписују и тако се спреме за испите<sup>145</sup>? О садржају предавања у овом периоду рада Лицеја можемо дознати из веома исцрпних и интересантних програма за школску 1861/62. годину, а то су уједно и најпотпуније очувани наставни програми уопште<sup>146</sup> и њихова је анализа већ учињена<sup>147</sup>. За наставу немачког језика предвиђено је превођење на српски језик и обрнуто, истичу неки аутори у својим чланцима<sup>148</sup>. Предвиђени су, с обзиром на број часова, несразмерно опширни програми из филологије и историје светске књижевности од њених почетака до нашег времена<sup>149</sup>, а наставни поступак за поједине разреде само се по нечему разликовао<sup>150</sup>. Нека знања из немачке књижевности стицали су будући „правници” и „техничари” и на овим предавањима општеобразовног карактера. Чини се да је критика, донета на основу два анализирана програма, жалбе групе лицејаца на рад професора Антонија Шулца, као и на основу већ поменутог прописа Попечитељства из 1851. преоштра, јер и овако предвиђен програм мора да је пробијао реалне оквире за могућност његовог реализовања. Царић у свом раду констатује да је несрећа што професор Шулц од наложенога ништа није нашао за сходно да реализује. Поред тога што је прешао на „разредну наставу”, изоставивши наставу књижевности, и на својим часовима није говорио немачки језик, што у својој жалби слушаоци нису поменули<sup>151</sup>, подвлаче се нешто даље речи из жалбе да Шулц „не познаје довољно српски језик”<sup>152</sup>. Организујући наставу по разредима, саставио је истоветан програм за све разреде, тако да је настава морала да буде барем слична, закључује он<sup>153</sup>. Прешавши на разредну наставу, радио је претежно анализу текстова<sup>154</sup>. Мало је вероватна успешност такве реализације јер, ако се у жалби лицејаца наводи да „он јошт својства србског језика упознао није и не увиђа разлику између једног и другог језика, а није обучен знањем и правилностима, како у немачком, тако и у србском језику”, питање је онда какву је граматичку анализу текстова могао вршити на својим часовима. Контрадикторно је да



Шулц, по народности Немац, на часовима није говорио немачки језик и да наставу није изводио на немачком језику јер да је то чинио знатно би мањи значај имала чињеница да није добро знао српски<sup>155</sup>. Намеће се претпоставка да је Шулц, радећи по Лангеовој читанци, анализирао и тумачио текстове прозе и поезије, а ту су били заступљени Уланд, Шилер, Гете, Лесинг и други, и у тим ситуацијама је вероватно говорио већином свој матерњи језик. Међутим, знање лицејаца, што је до сада већ истакнуто, није било на нивоу да су могли успешно пратити наставу и ту мора да су наступили проблеми. Пошто су лицејци, осим обавезног посећивања наставе и полагања годишњег испита по новом „Устројенију”, били обавезни да уместо колоквијума или потписа напишу или преведу један чланак из било ког предмета и то предају ректору<sup>156</sup>, врло је могуће да су, с обзиром на то да је постојала оскудица у уџбеничкој литератури, покушавали да самостално преводе, а ту су могли искрсавати проблеми између њих и професора Шулца јер, како они у својој жалби три пута подвлаче, професор Шулц „после толико годишњег упражњавања професуре немачког језика, јошт својства србског језика упознао није”<sup>157</sup>. То што су лицејци упутили жалбу Попечитељству просвештенија није ништа необично. Они су то учинили и десет година раније против професора француског језика због неправедног оцењивања, испитивања градива на испиту које није предавано, због нередовног одржавања часова, неразумљивог предавања, као и због тога што их је професор честим приговорима обесхрабривао и гушио им наду за будућност<sup>158</sup>. Шулц је без сумње, како то у свом раду истиче Мирослава Симоновић, задавао велике проблеме Попечитељству просвештенија због недовољног знања српског језика, а лицејци су тражили да се промени професор и да дође неки који зна српски, пошто Шулца не разумеју када објашњава, иако он добро познаје свој предмет<sup>159</sup>. Попечитељство је обећало наћи другога професора, наводи се даље<sup>160</sup>, али то је било тешко реализовати. То је уједно било време када је било доминантно учење француског језика. Што се књижевности пак тиче, важно је напоменути да су у гимназијама у шестом разреду, по Стеријином „наставленију”, после 1845. године професори немачког језика „толковали” и немачке списатеље<sup>161</sup>, а Попечитељство је од свих гимназија тражило да се уопште обрати већа пажња страним језицима, те да се не предаје само граматика, него и списатељи<sup>162</sup>. Отуда је разумљив захтев лицејаца да им се предаје и француска књижевност, тако да Матија Бан уводи на Лицеј 1853. године наставу француске књижевности<sup>163</sup> са циљем да књижевност служи за боље практично упражњавање језика<sup>164</sup>. Наглашена је практична страна учења језика, а француска књижевност треба да се предаје на француском језику, и то само преглед француске књижевности јер се у свим културним земљама на вишим школама, поред страних језика, изучавала и литература на њима писана<sup>165</sup>. Од живих језика био је на Лицеју школске 1847/48. године за правнике обавезан француски језик, а у програму овог предмета били су „граматикални

анализис и толковање ауктора Шатобријана”<sup>166</sup>. Основа језика се „ударала” на Филозофском одељењу, а проширивање знања вршило се на Правном факултету, али не на текстовима из правне струке, већ из уметничких дела<sup>167</sup>.

Школска комисија, у чијем су се саставу налазили председник и као члан и сам ректор Лицеја, Коста Бранковић, а деловодитељ је био др Јанко Шафарик, који су, како је већ истакнуто, у првом периоду лицејског образовања изводили наставу и имали о начину извођења наставе најкомпетентније мишљење, поднели су Министарству просвете извештај о учењу француског језика и књижевности, а њихово мишљење веродостојно одсликава и проблем наставе немачког језика и књижевности. При оснивању француске катедре желело се постићи да се „отечествена младеж” колико је могуће боље упозна са француским језиком, да „следователно треба највеће вниманије и труд на то обратити, да се ова циљ постигне” и да слушаоци на првој и другој години, како филозофије тако и права, добро науче читати и писати, читано разумети и преводити, па и говорно разумети и барем најнужније француски одговорити. Они нимало не „одричу ползу предавања историје књижевности”, али следствено томе, мишљења су да предавање књижевности буде заједно са практичним упражњавањем језика, „не превећ обширно и потанко” него се мора ограничити на то да младеж, научивши језик, „добие његове циље књижевности”, а ближе упознавање са појединим списатељима и критичко разматрање свих дела превазилази тесне границе овога предмета. То се мора оставити „приватном трудољубљу”<sup>168</sup>. Све ово је разумљиво ако, с једне стране, имамо на уму да је то време, како и сам министар просвете у свом обраћању Совјету и кнезу<sup>169</sup> подвлачи, када немачки, „овај изобразени европејски језик има велику важност, чији је народ у смотренију литературе неизмерне напредне кораке учинио”, а с друге стране, то је време увођења наставе француског језика на Лицеј<sup>170</sup>, на захтев друге године права, заступљеног са осам часова недељно<sup>171</sup>, отуда је теже разумети Царићев приступ овој проблему. Наводећи чланке из сачуваних програма из Лангове читанке, где су заступљени проза и поезија, он жали како то није антологија немачке књижевности<sup>172</sup>, закључујући притом да је Шулиц „потпуно изоставио књижевност” и да на Лицеју није предавана немачка књижевност. Подвучен је значај извођење лицејске наставе немачког језика од стране једног стално ангажованог професора кроз све три године његовог учења са шест недељних часова. Не прецизира се када се прешло на трогодишње учење<sup>173</sup>. Наводи се само да је при крају Шулицовог службовања настава била неуредна и да су професора због промуклости заменили супленти, Димитрије Нешић у првом, а Коста Алковић у два старија разреда. Да ли је до те замене дошло након што је Шулиц обавио завршне испите неизвесно је. Међутим, у допису ректора Лицеја Косте Бранковића<sup>174</sup>, упућеном Министарству просвете о подели упражњених предмета, од 13. септембра 1862. године, на почетку новог течаја, стоји да се решење о заступању катедре за немачки језик морало

оставити за други пут, кад буду присутни сви професори, „будући да присуствовавши ни један, због други дужности, није се могао примити тога посла”, а у пројекту буџета расхода Лицеја за 1863. годину стоји, под тачком број девет, да професор немачког језика добија плату од 1.200 талира „на звање”<sup>175</sup>.

Истичући недостатке и незгодне стране преуређене наставе на Лицеју, који су се осетили већ од 1857. године због повећаног броја предмета и оптерећености лицејаца<sup>176</sup>, интересантно је навести још и чињеницу да је у пројекту Закона о устројству Лицеја исте године предложено да се статистика предаје на немачком, а међународно право на француском језику<sup>177</sup>, што Савет није прихватио и акта су потом враћена назад без решења. Већ после пет година потпуно је занемарено Стеријино „Наставленије” и негде почев од 1859. године па надаље, учење немачког језика спало је опет на преводну методу<sup>178</sup>. Још раније, почев од 1847. године, *Сербске народне новине* износе податак за београдско читалиште да у Србији има „вике” против Срба из Аустрије, тзв. Шваба или Шокаца<sup>179</sup>. Десет година касније дошло је до расправе око реформе Лицеја између лицејских професора и професора пореклом из Аустрије, оних истих професора у „немачком духу воспитаних”, који се за пријатеље Срба и панслависте издају<sup>180</sup>.

Негде већ почев од 1859. године порастао је нагло притисак и аверзија против „дошљака”, „немашкара”, који су допринели претераном ослањању на Аустрију збаченог кнеза Александра Карађорђевића<sup>181</sup>. Ово увелико објашњава и нападе на Шульца. Не само да настава није задовољавала критеријуме, него је и други фактор играо улогу, а то је отпор против Немаца. Има мишљења да су оптерећеност слушалаца, нагомиланост предмета, обимност градива, непостојање уџбеника и слично, мане и „незгодне стране” целокупне лицејске наставе, па отуда и саме наставе немачког језика, јер је 1857. године било предлога да се „Лицеј врати на почетно преустројство”<sup>182</sup>.

Пред крај постојања Лицеја немачки језик се постепено запостављао „под јаким утицајем нових, придошлих младих људи, школованих у иностранству”<sup>183</sup> и било је мишљења да Аустрија преко својих људи из Војводине врши германизацију<sup>184</sup>. За време друге владе кнеза Михајла Обреновића, када је Лицеј 1863. године реорганизован у Велику школу са три факултета, под снажним притиском немачки језик бива потпуно елиминисан и не улази у наставни програм Велике школе, јер то је период када Француска жели да што више одвоји Србију од Аустрије, а и Русије<sup>185</sup>. Тако за првог лицејског професора по звању, Антонија Шульца, за школску 1863/64. годину налазимо у фонду акт у коме стоји да је он „без одређења професор” и да прима плату 70% према 550 талира<sup>186</sup>, а већ следеће, 1866. године налазимо податак да Шулец предаје клавир у Вишој женској школи<sup>187</sup>, док немачки не предаје он, већ извесна Перса Пинтеровићка.

## НАПОМЕНЕ

- <sup>1</sup> Бранковић (1863: 21); Јовановић С. (1925: 45); Димић (1960: 57)
- <sup>2</sup> Бранковић (1863: 21)
- <sup>3</sup> Мучалица (1863: 455); Николић М. (1988: 15)
- <sup>4</sup> Сланкаменац (1952: 21)
- <sup>5</sup> Бранковић (1865: 21)
- <sup>6</sup> Меденица (1935: 129)
- <sup>7</sup> Половина (1964: 131)
- <sup>8</sup> Чубриловић (1970: 225)
- <sup>9</sup> АС, КК XXXVIII-17 од 9. јуна 1830.
- <sup>10</sup> Борђевић Ж. (1950: 42)
- <sup>11</sup> Борђевић Ж. (1950: 51); Симоновић (1985: 64 и д.)
- <sup>12</sup> Милићевић (1899: 99)
- <sup>13</sup> Милићевић (1899: 109)
- <sup>14</sup> Половина (1969: 131)
- <sup>15</sup> Димић (1960: 63)
- <sup>16</sup> Николић М. (1956: 337)
- <sup>17</sup> Биографски подаци (у даљем тексту б.п.) у радовима: Царић (1980: 131); Борђевић Т. (1946: 93); Милићевић (1899: 17); Николић М. (1956: 337)
- <sup>18</sup> Љушић (1988: 82, 83)
- <sup>19</sup> АС, МИД-13 (1839, VIII: 23)
- <sup>20</sup> Спасић (1971: 328)
- <sup>21</sup> АС, L-70
- <sup>22</sup> Грујић (1967: 220)
- <sup>23</sup> Милићевић (1868: 109)
- <sup>24</sup> Ковачевић (1948: 177)
- <sup>25</sup> Грујић (1971: 297)
- <sup>26</sup> Сланкаменац (1952: 19)
- <sup>27</sup> Меденица (1935: 19)
- <sup>28</sup> Димић (1960: 67)
- <sup>29</sup> Aschbach (1865: 111)
- <sup>30</sup> Добренов (1987: 346)
- <sup>31</sup> Мишић (1938: 443)
- <sup>32</sup> Симоновић (1985: 62)
- <sup>33</sup> Сто педесет година Универзитета у Београду (1988: 22); Симоновић (1985: 75)
- <sup>34</sup> Љушић (1988: 531)
- <sup>35</sup> Страњаковић (1940: 508)
- <sup>36</sup> АС, МПс (1838, I, 31)
- <sup>37</sup> Новаков (1954: 127)
- <sup>38</sup> Симоновић (1985: 70); Николић М. (1988: 5, 6) Реч је о Стефану, а не Петру Прерадовићу, да пређе у Србију и организује наставу на Лицеју.
- <sup>39</sup> Сто педесет година Филозофског факултета (1988: 102)
- <sup>40</sup> Димић (1959: 65)
- <sup>41</sup> Борђевић Ж. (1950: 43)
- <sup>42</sup> Б.п.: Царић (1980: 131, 132); Николић М. (1988: 102)
- <sup>43</sup> Царић (1980: 132)
- <sup>44</sup> Димић (1959: 66)
- <sup>45</sup> Љушић (1988: 35)
- <sup>46</sup> АС, Л-86 (1841); Јордановић (1988: 38); Политика, 7. 10. 1993.
- <sup>47</sup> Б.п. у радовима: Царић (1980: 133); Николић М. (1988: 102) додатак у *Србским новинама* од 27. 9. 1841; АС, МПс (1839: 586)
- <sup>48</sup> Меденица (1935: 128)
- <sup>49</sup> АС, МПс (1839: 4); АС, МПс (1839: 2039)
- <sup>50</sup> АС, МПс (839: 586)
- <sup>51</sup> Димић (1960: 387)
- <sup>52</sup> Б.п. Царић (1980: 136)
- <sup>53</sup> Димић (1960: 395)
- <sup>54</sup> АС, Л-70
- <sup>55</sup> АС, МПс (1851, III: 453); АС, Л-377
- <sup>56</sup> Димић (1960: 392)
- <sup>57</sup> Царић (1980: 136 и др.)
- <sup>58</sup> Половина (1964: 19)
- <sup>59</sup> Царић (1980: 136)
- <sup>60</sup> Исто
- <sup>61</sup> Димић (1960: 392, 395)
- <sup>62</sup> Исто
- <sup>63</sup> Бранковић (1847: 9)
- <sup>64</sup> Грујић (1967: 209)
- <sup>65</sup> Исто

- <sup>66</sup> АС, Л-100 (Тома Вучић Перишић, предводител народа, ректору Лицеума Кости Бранковићу упућује налог да школска година почне 1. октобра (16. септ.) 1842. године
- <sup>67</sup> Симоновић (1985: 78)
- <sup>68</sup> АС, Л-112
- <sup>69</sup> АС, Л-113. Настава на правном одељењу продужена је на три године априла 1843.
- <sup>70</sup> Царић (1980: 136)
- <sup>71</sup> Љушић (1988: 590)
- <sup>72</sup> Царић (1980: 127)
- <sup>73</sup> Царић (1980: 136)
- <sup>74</sup> Б.п. у радовима: Грујић 1967: 210 и др.); Милићевић (1899: 17)
- <sup>75</sup> Симоновић (1985: 78)
- <sup>76</sup> Димић (1960: 396)
- <sup>77</sup> Исто
- <sup>78</sup> Устројеније јавног училишта наставленија од 23. 9. 1944. Зборник закона 1845.
- <sup>79</sup> Јовановић С. (1925: 49)
- <sup>80</sup> Симоновић (1985: 78)
- <sup>81</sup> Симоновић (1985: 95)
- <sup>82</sup> Царић (1980: 127)
- <sup>83</sup> Мучалица (1960: 2, 3)
- <sup>84</sup> *Србске народне новине* од 28. 9. 1844, бр. 27, стр. 307.
- <sup>85</sup> Половина (1969: 113, 134)
- <sup>86</sup> АС, МПс (1838: 21)
- <sup>87</sup> Грујић (1955: 80)
- <sup>88</sup> АС, Л-133
- <sup>89</sup> Половина (1969: 133)
- <sup>90</sup> АС, МПс (1852, I: 41)
- <sup>91</sup> Мучалица (1963: 456); Те 1851. године Анте Старчевић из Загреба конкурише на катедри за математику за лицејског наставника
- <sup>92</sup> АС, МПс (1852, I: 41)
- <sup>93</sup> Исто
- <sup>94</sup> АС, Л-388; АС, Л-439
- <sup>95</sup> АС, МПс (1852, I: 41)
- <sup>96</sup> АС, Л-388 од 20. дец. 1851.
- <sup>97</sup> Царић (1980: 139)
- <sup>98</sup> Меденица (1935: 128)
- <sup>99</sup> АС, МПс (1860, VI: 864)
- <sup>100</sup> Б.п. у радовима: Димић (1968: 263); *Прва београдска гимназија* (1989: 52); АС, МПс (1849, II: 141)
- <sup>101</sup> Типа (1900: 3)
- <sup>102</sup> Као „Geburtsstunde” немачке школе у Београду назначен је 22. мај 1854.
- <sup>103</sup> Царић (1980: 141)
- <sup>104</sup> Милосављевић (1988: 92)
- <sup>105</sup> АС, МПс (1849, II: 141); АС, МПс (1852, I: 41); АС, Л-2
- <sup>106</sup> Прва београдска гимназија (1989: 50 л.д.)
- <sup>107</sup> Бранковић (1865: 15)
- <sup>108</sup> Научни радници Лицеја (1949: 39)
- <sup>109</sup> Царић (1980: 158)
- <sup>110</sup> Шулиц Антоније, *Практично настављење у немачком језику за србску младеж*, Част прва, Београд, 1855. (предговор)
- <sup>111</sup> Љушић (1988: 403)
- <sup>112</sup> Исто
- <sup>113</sup> Царић (1980: 138)
- <sup>114</sup> АС, МПс (1852, I: 41)
- <sup>115</sup> Устроение књажеско-србског Лицеја од 15. 9. 1853.
- <sup>116</sup> Љушић (1988: 427)
- <sup>117</sup> Гимназија је од 1853. године седморазредна
- <sup>118</sup> Димић (1968: 265)
- <sup>119</sup> Димић (1968: 267)
- <sup>120</sup> АС, Л-607 (1855); АС, Л-678 (1856) То већ у јуну 1855. и септ. 1856. најбоље илуструје под редним бројем 22 табеларни преглед распореда испита на Лицеју.
- <sup>121</sup> Димић (1968: 257)
- <sup>122</sup> Исто
- <sup>123</sup> Симоновић (1985: 81)
- <sup>124</sup> АС, МПс (1852, V: 451)
- <sup>125</sup> Димић (1968: 254)
- <sup>126</sup> – “ – (1968: 266)

- 127 – " – (1968: 255)  
128 Царић (1980: 138); АС, МПс (1859, I: 39)  
129 Царић, исто  
130 Димитријевић (1973: 314)  
131 АС, МПс (1854, II: 198) и Љушић (1988: 446)  
132 Љушић (1988: 427)  
133 АС, МПс (1854, II: 198)  
134 АС, Л-678; АС, Л-1234  
135 АС, Л-1119  
136 АС, МПс (1853, I: 16)  
137 Димић (1961: 400)  
138 – " – (1968: 266)  
139 – " – (1968: 264)  
140 – " – (1968: 265)  
141 Исто  
142 Исто  
143 Димић (1968: 257)  
144 Царић (1980: 116)  
145 Димић (1968: 263)  
146 – " – (1968: 257)  
147 Царић (1980: 139)  
148 Н. и П. Димић (1959, 1950, 1961, 1968)  
149 Димић (1968: 253)  
150 Царић (1980: 139)  
151 – " – (1980: 139 и д.)  
152 Исто  
153 Исто  
154 Исто  
155 Царић (1980: 139)  
156 Димић (1968: 257, 258)  
157 АС, МПс (1859, I: 39)  
158 Тешић (1961: 187)  
159 Симоновић (1985: 72)  
160 Исто  
161 Меденица (1935: 131)  
162 – " – (1935: 136)  
163 Половина (1969: 142)  
164 АС, МПс (1853, I: 16)  
165 Половина (1969: 142)  
166 Грујић (1955б: 82)  
167 Исто  
168 АС, МПс (1853, I: 16); АС, Л-504  
169 АС, МПс (1851, I: 41)  
170 Половина (1969: 113)  
171 АС, МПс (1851, I: 41)  
172 Половина (1969: 113)  
173 Царић (1980: 138)  
174 Царић (1980: 140)  
175 Љушић (1988: 652)  
176 АС, МПс (1863, X: 1661)  
176 Димић (1968: 258)  
177 – " – (1968: 257)  
178 Милићевић (1868: 119)  
179 Меденица (1935: 137)  
180 *Сербске народне новине* 1847, X, 62  
181 Љушић (1988: 531)  
182 Симоновић (1985: 85)  
183 Димић (1968: 255, 256)  
184 Симоновић (1985: 95)  
185 Половина (1969: 134)  
186 АС, МПс (1863, IX: 1721)  
187 Годишњи извештај о Вишој женској школи краљице Драге у Београду, 1901.

## ЛИТЕРАТУРА

Архив Србије, Кнежева Канцеларија (1818–1839); Лицеј (1838–1863); Министарство Просвете – П (1838–1863).

Ашбах (1865): Joseph Aschbach, *Geschichte der Wiener Universität, 500 Jahresfeier*, Wien.

Бабић (1965): Предраг Бабић, Лицеј отвара врата, *Насијава и васпийање*, XIV, 1–2, 78–79.

Баралић (1967): Драгољуб Баралић, *Зборник закона и уредаба о Лицеју, Великој школи и УБ*.

Буе (1889): Ami Boue, *Die europäische Türkei*, Wien.

Бранковић (1847): Константин Бранковић, *Слово о слави Лицејма К. С. на Св. Саву*.

Бранковић (1865): Коста Бранковић, Развитак Велике школе. Беседа о 25-годишњици Лицеја на Св. Саву 1864, *Гласник Србској ученој друштва*, 18, књига I.

Брикер (1944): Christian Brücker, *Deutsche Spuren in Belgrad*, Beograd.

Царић (1977): Жарко Царић, *Уџбеници немачкој језика у Србији и Ц. Гори 1914*, Београд.

Царић (1980): Жарко Царић, Настава немачког језика на Лицеју, *Годишњак рада Београда*, XXVII, 131–141.

Чубриловић (1970): Васа Чубриловић, Београд – национално и културно средиште Србије у 19. веку, *Зборник радова САНУ*, 217–241.

Ђоровић (1924): Владимир Ђоровић, Везе Француске са Србима у прошлости, *Српски књижевни гласник*, XIV, 586–592.

Димић, Димић (1959): Наталија Димић, Платон Димић, Настава у Београдском Лицеју у току прве две године његовог постојања, *Савремена школа*, 1–2, 57–68.

Димић, Димић (1960): Наталија Димић, Платон Димић, Настава у Лицеју од основања његовог правног одељења до доношења „Устројенија” 1844. године, *Савремена школа*, 7–8, 387–397.

Димић, Димић (1961): Наталија Димић, Платон Димић, Настава у Лицеју од доношења „Устројенија” 1844. године до његове реформе 1853. године, *Савремена школа*, 7–8, 395–407.

Димић, Димић (1968): Наталија Димић, Платон Димић, Настава у Лицеју од његовог преуређења 1853. године до његовог претварања у Велику школу 1863. године, *Зборник за историју школства и просвете*, Загреб, 4, 253–266.

Димитријевић (1973): Радмило Димитријевић, Прилог историји развитака БУ, *Прилози за књижевност, језик, историју и фолклор*, 39, 257–264.

Добренов (1987): Марија Добренов, Уџбеници за немачки језик у Карловачкој гимназији од њеног оснивања до краја Првог светског рата, *Зборник радова Института за сличне језике и књижевност*, Нови Сад, 8, 346–373.

Добренов (1988): Марија Добренов, Уџбеници за немачки језик у Новосадској гимназији од оснивања до Првог светског рата, *Зборник радова Института за сличне језике и књижевност*, Нови Сад, 9, 365–393.

Ђорђевић (1922): Тихомир Ђорђевић, Развитак вароши у Србији за време владе кнеза Милоша Обреновића 1815–1839, *Српски књижевни гласник*, VI, 505–512.

Ђорђевић (1927): Тихомир Ђорђевић, Наука у Србији од владе кнеза Милоша Обреновића, *Српски књижевни гласник*, 21, 351–355.

Ђорђевић (1946): Тихомир Ђорђевић, *Србија пре сто година*, књ. I–II, Београд: Просвета.

Ђорђевић (1950): Живојин Ђорђевић, *Школе и просвета у Србији 1700–1850*, Београд: Знање.

Гавриловић (1908а): Мих. Гавриловић, *Милош Обреновић*, књ. I–III, Београд.

Гавриловић (1908б): Мих. Гавриловић, *Милош Обреновић и Вук Сил. Караџић*, Нови Сад.



Гавриловић (1901–1904): Андра Гавриловић (ур.), *Знаменићи Срби XIX века*, I–III, Загреб: Српска штампарија.

Годишњи извештај (1901): *Годишњи извештај о Вишој женској школи краљице Драге у Београду 1901. године*.

Грујић (1955а): Владимир Грујић, Први професори Правословног факултета на Лицеју у Крагујевцу и Београду, *Анали Правног факултета у Београду*, бр. 4, 448–455.

Грујић (1955б): Владимир Грујић, Правничко образовање на Лицеју после 1844, *Анали Правног факултета у Београду*, бр. 14, 77–85.

Грујић (1967): Владимир Грујић, Више образовање у Србији за првих седам деценија 19. века, *Годишњак трага Београда*, књ. XIV, 203–254.

Грујић (1975): Владимир Грујић, Настава на Филозофском факултету од оснивања до половине прошлог века, *Годишњак Музеја трага Београда*, књ. 4, Београд.

Група аутора (1983): *Историја српског народа*, I–VI, 2, Београд.

Јовановић (1925а): Слободан Јовановић, Цариградски пут кнеза Милана, *Српски књижевни гласник*, XVI, 44–49.

Јовановић (1953): Ж. П. Јовановић, Лицеј и његов први ректор, *Политика*, 25. 1. 1953.

Јордановић (1988): Бранислава Јордановић, *Ректори Лицеја, Велике школе и Универзитета у Београду 1838–1988*, Београд.

Југовић (1939): Миодраг Југовић, *Прва београдска гимназија (1839–1939)*, Београд.

Карић (1886): Б. Карић, *Школовање у Србији*, Београд.

Ковачевић (1948): Божидар Ковачевић, Од Лицеја до Универзитета (1838–1948), *Дуга*, 4, 177–188.

Књажевска канцеларија КК – 1815–1839.

Љушић (1988): Радош Љушић, Лицеј 1838–1863, *Зборник докумената*, Београд.

Меденица (1935): Рад. Меденица, Почети наставе немачког језика у Србији и реформе Ј. Ст. Поповића, *Сјрани преглед*, 5, 1–4, 122–137.

Милићевић (1868): Милан Милићевић, Школе у Србији од почетка овога века до краја школске 1867. године, *Гласник Српског ученог друштва*, књ. VI.

Милићевић (1888): Милан Милићевић, *Поменик знаменићујих људи у српској народа новијега доба*, Београд.

Милисавец (1949): Живан Милисавец, Прослава стогодишњице Београдског универзитета, *Летопис Мајнице српске*, књ. 363, 59–60.

Миливојев, Вуковић (1963): Ј. Миливојев, Ђ. Вуковић, Лицеј постаје Велика школа, 100-годишњица Универзитета, *Студент*, бр. XVIII, 7.

Мишић (1938): Смиља Мишић, Из историје Београдског Лицеја, Поводом блиске стогодишњице од оснивања Лицеја, *Српски књижевни гласник*, LIII, 7.

Мучалица (1963): Олга Мучалица, Од Лицеја до Универзитета у Београду (1838–1920), *Настава и васпитање*, XII, 9–10, 455.

*Научни радници Београдског Лицеја, Велике школе и Универзитета* (1949).

Николић (1845): Сергије Николић, *Слово приликом славе на Св. Саву у Београду 1845. године*. Говор ректора.

Николић (1935): Милен Николић, *Сјоменица Крајујевачке гимназије 1833–1933*, Крагујевац.

Николић (1988): Милен Николић, *Лицеум књажесџива србског у Крагујевцу*, Београд: Вук Караџић.

Новаков (1954): Драгољуб Новаков, Прилог историји Крагујевачког Лицеја 1840, *Научни зборник Мајице српске (серија друштвених наука)*, 8, 127–131.

*Новине србске* (1834–1863).

Обрадовић (1959): Никола Обрадовић, *Ог Лицеја до Машинског факултета*, Београд.

Петровић (1939): Коста Петровић, *Из историје Карловачке гимназије 1791–1851*, св. 2.

Петровић (1951): Коста Петровић, Историја православне велике гимназије карловачке, *МС*, 12.

Поповић (1909): Ђорђе Поповић, *Новосадска српска гимназија*, Нови Сад.

Поповић (1899): Стеван Поповић, *Велика гимназија карловачка од године 1848. до данас*, Сремски Карловци.

Половина (1964): Пера Половина, *Уџбеници француског језика код Срба до 1914. године*, Београд: Друштво за стране језике и књижевност.

Половина (1971): Пера Половина, Настава и уџбеници француског језика у Србији до 1873. године, *Анали Филолошког факултета*, 9, 109–149.

Поповић (1950): Олга Поповић, Библиотека српског Лицеума, *Библиотекар*, 1–2.

Поповић (1925): Павле Поповић, Интелектуалне везе француско-српске, *Српски књижевни гласник*, XIV, 583–585.

Предић (1938): Милан Предић, Немачки као светски језик, *Српски књижевни гласник*, 55, 457.

Радевић (1971): Милорад Радевић, Почети наставе руског језика у Србији (1852–1864), *Настава и васпитање*, 20, 493–505.

Самарџић (1963): Радован Самарџић (ур.), *Сво година Филозофског факултета 1863–1963*, Београд.

Симоновић (1985): Мирослава Симоновић, Развој наставе страних језика у Србији (1820–1863), *Зборник Историјског музеја Србије*, Београд, 22, 51–102.

Сланкаменац (1952): Првош Сланкаменац, Оснивање и карактер Београдског Лицеја, *Савремена школа*, 3–4, XIV, 9–38.

Спасић (1971): Живомир Спасић, Атанасије Николић, *Кораџи*, Крагујевац, VI, 7–8, 328–331.

Стојанчевић (1952): Владимир Стојанчевић, Кнез Милош и заштита српске границе за време епидемије куге у Турској 1836–1838, *Историјски гласник*, Београд.

Страњаковић (1940): Владимир Страњаковић, Србија, привлачно место Југословена 1844–1848, *Српски књижевни гласник*, 61, 508–524.

Типа (1900): Петар А. Типа, *Гимназија краља Александра I у 19. веку*, Београд.

Тешић (1965): Владета Тешић, Сто година од доношења закона о устројству реалке у Србији, *Настава и васпитање*, 14, 1–2.

Устројеније јавног училишта настављенија од 23. 9. 1844, *Зборник закона 1845*.

Шафарик (1847): Јанко Шафарик, О прослави Св. Саве у Лицеуму, *Србске новине*, 5, 18.

Шулц (1855): Антоније Шулц, *Практично настављеније у немачком језику за србску младеж*, част прва, Београд.

Nada M. Krnjaić-Cekić  
Universität Belgrad  
Maschinenbau Fakultät

## DIE ENTWICKLUNG DES DEUTSCHUNTERRICHTS AM LYZEUM (1838–1863)

*Zusammenfassung:* Die Entwicklung des Hochschulunterrichts am Lyzeum im Fürstentum Serbien ist auch der Anfang des Hochschuldeutschunterrichts in Serbien. Der lyzeale Deutschunterricht mit einer 7-jährigen Unterbrechung hat die Wurzeln des philologischen und nichtphilologischen Unterrichts. Ein deutsches Lehrbuch für die lyzeale Studien wurde nicht geschrieben.

*Schlüsselwörter:* Deutsche Sprache, Lehrkräfte, Lehrbücher, Grammatik, deduktive Methode.



Марија Б. Нијемчевић Перовић  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Катедра за немачки језик и књижевност

УДК 811.112.2'243:[378:792  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.269N

Стручни рад  
Примљен: 29. јануар 2021.  
Прихваћен: 28. мај 2021.

## ДОПРИНОС ПОЗОРИШНЕ ПЕДАГОГИЈЕ РАЗВОЈУ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА У ИНИЦИЈАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ

*Айстиракџ:* У овом раду се бавимо испитивањем доприноса позоришно-педагошког рада током иницијалног образовања студената немачког језика и књижевности развијању наставничких компетенција. У спроведеном истраживању циљну групу су чинили дипломирани филолози германисти који су за време основних и мастер академских студија били чланови Академског позоришта студената германистике. Као техника прикупљања података коришћена је полуструктурирана групна дискусија, док су анализа и интерпретација резултата обављене применом квалитативног истраживачког метода. Резултати су показали да позоришно-педагошки рад доприноси развијању стручних, психолошких, дидактичко-методичких и модерационо-медијацијских компетенција. Имајући то у виду, позоришну педагогију би требало интегрисати у наставни план и програм студијских програма који се баве образовањем будућих наставника страних језика.

*Кључне речи:* позоришна педагогија, компетенције наставника немачког језика, стручне компетенције, психолошке компетенције, дидактичко-методичке компетенције, модерационо-медијацијске компетенције.

### ПОЗОРИШНА ПЕДАГОГИЈА

Позоришна педагогија има своје корене у античкој Грчкој, али се као самостална научна дисциплина развија тек седамдесетих година прошлог века у Немачкој. Пионирски радови Ханса Мартина Ритера (Hans Martin Ritter) и Ханс-Волфганга Никела (Hans-Wolfgang Nickel) утрли су пут конституисању ове научне и наставне дисциплине. Позоришна педагогија заснива се на комплементарном односу позоришта као облика сценске уметности и педагогије као самосталне дисциплине која се бави васпитно-образовним процесима и његовим законитостима у различитим развојним фазама и типовима образовних установа (Геман 2004: 57). Значај педагогије у позоришној педагогији наговештен је у самој сложеници *Theaterpädagogik* из полазног

језика говорног подручја на ком се ова дисциплина првобитно развила. Из творбе речи немачког језика познато је да је друга конституента носилац значења (нем. *Pädagogik*), док је прва ближе одређује представљајући „средство ка циљу” (нем. *Theater*) (Геман 2004: 57; Бидло 2006: 27). На основу тога закључујемо да циљ позоришне педагогије чине импликације проистекле из (ван)наставног рада посредством позоришних приступа у којима доминира принцип свесних игровних активности. Интегрисање уметничких форми у образовно-васпитни програм (у нашем случају позоришта) налази своју примену у свакодневици, јер су „животни проблеми много више налик проблемима који се срећу у уметности, то су проблеми који ретко имају једно тачно решење” (*Страјптејџа развоја образовања у Србији до 2020. године* 2012: 59). Културно-уметничке форме у (ван)наставним активностима доприносе остваривању интердисциплинарности у школском програму и стварању богатијег окружења за ученике и наставнике. Применом позоришно-педагошких приступа подстиче се свестрани развој субјеката наставног процеса који се огледа у тежњи ка испуњењу највиших потреба у хијерархији – потреба за самоактуализацијом.

Значајнији пораст интересовања за гранично подручје између уметности и науке јавља се у стручним публикацијама тек од двехиљадитих година. Захваљујући програмима размене на терцијарном нивоу образовања, до тада позната само у земљама немачког говорног подручја (пре свега Немачкој и Швајцарској), позоришна педагогија почиње да шири свој утицај и на остатак Европе (Јанке 2008: 17). Пионирски и за сада једини покушаји укључивања позоришне педагогије у програме страних филологија на терцијарном образовном нивоу у Србији везују се за катедре за немачки језик и књижевност Универзитета у Крагујевцу и Новом Саду, које су изнедриле примере добре праксе и дале велики допринос научно-истраживачкој и стручно-апликативној афирмацији дисциплине која је код нас још увек у повоју. Посебно треба истаћи докторску дисертацију Марине Петровић Јилих, њену монографију и публикације у научним часописима (Петровић Јилих 2013; Петровић Јилих 2020), захваљујући којима резултати испитивања доприноса позоришне педагогије индивидуалном, емоционалном и социјалном развоју студената постају видљиви нашој научној јавности. Значај ове интердисциплинарне научне области препознале су и Ана Митревски и Биљана Ковач са Катедре за германистику у Новом Саду, чији научни радови завређују пажњу стручне јавности (Митревски, Ковач 2019).

Концепти позоришне педагогије одувек су били инструментализовани – седамдесетих година у комуникативне и друштвене сврхе, осамдесетих у терапеутске и естетске, док се од деведесетих година користе као средство за остваривање образовно-васпитних циљева. С обзиром на то да инструментализовање позоришне педагогије у циљу стицања наставничких компетенција током иницијалног образовања студената страних филологија није

било предмет досадашњих истраживања, у раду се бавимо овим недовољно истраженим аспектом.

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА НЕМАЧКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Наставник немачког као страног језика може бити особа која је завршила студије на некој од институција које образују филологе, а у Србији су то акредитоване високошколске установе Филолошки факултет у Београду, Филозофски факултет у Новом Саду, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу и Филозофски факултет у Нишу. Компетенције које би требало развијати током иницијалног наставничког образовања уопштено су формулисане у *Правилнику о стандардима компетенција за професију наставника и његовој професионалној развоја* (2011) и *Стандардима компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја* (2011). Оне ће у овом раду бити конкретизоване и разматране са аспекта наставног предмета Немачки језик. Добар наставник немачког као страног језика требало би да има развијене (1) стручне, (2) педагошке и дидактичко-методичке и (3) модерационо-медијацијске компетенције (Дурбаба 2011: 108–109; Зобеница, Стипанчевић 2016: 152).

Под стручним компетенцијама подразумевају се декларативна и процедурална знања немачког језика, познавање књижевности и културе немачког говорног подручја. Поред декларативних знања о страном језику и његовим структурама на свим језичким нивоима, студенти би требало да овладају рецептивним и продуктивним језичким компетенцијама на нивоу Ц1 (основне академске студије), односно Ц2 (мастер академске студије). Осим језичких, незаобилазне су и књижевне компетенције, које подразумевају познавање теорије и историје немачке књижевности и књижевне критике (Зобеница, Стипанчевић 2016: 152). Поред текстова за учење, књижевни текстови помажу студентима да се упознају са културним интерпретативним обрасцима који доприносе перцепцији стварности и успешном споразумевању у поликултурном глобализованом друштву и комуникативној заједници. Култура се препознаје кроз текстове и у семиотичком смислу разуме се као текст (Алтмајер 2004: 8).

Поред стручних компетенција, током иницијалног образовања требало би код наставника немачког језика развијати психолошке компетенције (подршка развоју личности ученика) и дидактичко-методичке компетенције (упознавање са планом и програмом наставног предмета Немачки језик, наставним циљевима, општим стандардима постигнућа за крај основношколског, општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања, методама и приступима у настави страних језика, континуираним праћењем



напредовања ученика и сл.). Психолошке компетенције подразумевају оспособљеност наставника да разуме физичке, емоционалне, социјалне и културне особености својих ученика и да у складу са индивидуалним разликама подстиче њихов развој и мотивацију за учење. У том циљу би их требало оспособљавати да преносе ученицима своја стручна знања. Процес трансфера подразумева знања о критеријумима одабира наставних материјала, упознавање са спектром активно-продуктивних наставних метода и приступа који се користе као средство за приближавање страног језика и остваривање когнитивних, емоционално-афективних, психомоторичких и интеркултурних циљева у формалном образовању (Зуркамп 2007: 93).

У савременој настави немачког језика незаобилазне су и модерационо-медијацијске компетенције које подразумевају оспособљеност наставника да организују наставни процес, поседовање вештине упућивања у когнитивне, метакогнитивне и друштвено-афективне стратегије учења немачког као страног језика, познавање принципа тимског рада, исказивање спремности на комуникацију и сарадњу са свим партнерима у образовно-васпитном раду (ученицима, родитељима/старатељима, колегама, локалном заједницом), као и способност комуницирања и посредовања у конфликтним ситуацијама (Дурбаба 2011: 109). На то се надовезују хуманистички оријентисане опште карактеристике личности наставника, његова отвореност, духовитост, љубавност, флексибилност, креативност, радозналост, самокритичност, толерантност и слично.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

### 1. ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања било је испитивање ставова дипломираних студената германистике Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу о доприносу позоришно-педагошког рада развијању наставничких компетенција. Циљна група били су мастер филолози германисти, који су током иницијалног образовања били чланови Академског позоришта студената германистике у Крагујевцу. По угледу на концепт образовања будућих наставника немачког као *мајтерњет језика*, који је развила Габријела Черни (Gabriele Czerny) на Педагошком факултету у Лудвигсбургу (Черни 2004: 150), у овом делу истраживања тежиште смо ставили на испитивање доприноса који улога субјеката у позоришно-педагошком раду има на стицање компетенција наставника немачког језика у формалном образовању.

Експланаторна истраживачка питања на која смо настојали да добијемо одговор током истраживачког поступка су следећа.

(1) Које стручне компетенције се стичу захваљујући личном учешћу у Академском позоришту студената германистике?

(2) Којим педагошким и дидактичко-методичким компетенцијама овладавају студенти кроз позоришно-педагошки рад?

(3) Које модерационо-медијацијске компетенције се развијају захваљујући раду по приступима позоришне педагогије?

## 2. ТЕХНИКЕ, ИНСТРУМЕНТИ И МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

У спроведеном истраживању коришћена је групна дискусија као техника прикупљања података. Она је била полуструктурирана, али су сви аспекти усмерени ка добијању одговора на истраживачка питања. Ипак, није спутавано отварање и других тема током слободне и добровољне дискусије, чиме се тежиште стављало на несметано изражавање мишљења и осећања као предуслова за исказивање колективних ставова о феномену који испитујемо (Мајринг 2002: 77). У овом делу рада коришћена је техника *Cut-and-Paste* (Ламнек 1998: 168–176), према којој се делови групне дискусије „исецају” (енгл. *cut*) и „умећу” (енгл. *paste*) у одговарајућу категорију.

У истраживању је учествовало осам испитаника, што је оптималан број учесника у квалитативним истраживањима (Мајринг 2002: 77). Групна дискусија обављена је са дипломираним студентима у просторијама Филолошко-уметничког факултета, где су најчешће организоване позоришне радионице, тако да је истраживање спроведено у познатом окружењу. Студенти су од самог почетка били опуштени и спонтано су се укључивали у разговор. У приказу и анализи резултата коришћена су фиктивна имена, тако да је анонимност исказа обезбеђена. Анализа и интерпретација резултата у природном окружењу обављена је применом квалитативног истраживачког метода.

Одговори учесника били су забележени у виду аудио-записа коришћењем микрофона и лаптопа. Транскрипција је одрађена према систематизацији критеријума коју је Петровић Јилих адаптирала по С. Јазбец (2009: 108) и применила у својој дисертацији (Петровић Јилих 2013: 172):

1. означава се говор испитаника и истраживача;
2. приликом промене говорника, текст се пише у наредном реду; имена особа су фиктивна;
3. функција интерпункцијских знакова усмерена је ка што сличнијем преношењу понашања говорника, па се тако зарез користи да се означи пауза, тачка симболизује спуштање гласа, а узвичник подизање гласа;
4. угласте заграде означавају паузу (пример: *Не само књижевни [пауза] Радили смо предсјаве и на основу реклама, слика, свакодневних њексјова [пауза] Све је то део културе земаља чији језик учимо*);

5. понављање слова симболизује „развлачење” и „отезање” (пример: *Бавили смо се књижевном кријшком, анализом кључних делова шекспира, постојања ликова, нашим виђењем и мишљењима, уз пуно дискусије*);

6. коментари су транскрибовани у угластим заградама (пример: *[смех] Тачно! И да имамо слободу да износимо различите идеје*);

7. истовремено причање више учесника углас # (пример: *Па разговарали смо на пример о времену кад је шекспир настао, о аутору # Ива: Бавили смо се књижевном кријшком*).

### 3. ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживачка питања која су чинила полазиште за групну дискусију односила су се на унапред планиране тематске категорије: (1) компетенције за наставну област и предмет (стручне компетенције), (2) педагошке и дидактичко-методичке компетенције и (3) модерационо-медијацијске компетенције.

Полазећи од става да би наставници требало најпре сами да стекну одређене компетенције да би били оспособљени да их пренесу ученицима (Зобеница, Стипанчевић 2016: 159), тежиште је стављено на испитивање утицаја учешћа студената у позоришно-педагошком раду током иницијалног образовања на развијање њихових наставничких компетенција у формалној настави. Прва категорија обухвата елементе стручних компетенција, друга се односи на психолошке компетенције и знања из методике и дидактике наставе немачког језика, а трећа на модерационо-медијацијске компетенције. Поменуте категорије нису јасно раздвојене, већ често долази до њиховог преплитања.

#### (1) КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА НАСТАВНУ ОБЛАСТ И ПРЕДМЕТ (СТРУЧНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ)

У оквиру прве категорије бавили смо се стручним компетенцијама (1). На питање *које стручне компетенције<sup>1</sup> су стекли захваљујући учешћу у Академском позоришту студената берлинске*, један од испитаника је истакао значај компетентног познавања језика као система и његове реализације у говору. Искуства стечена у позоришно-педагошком раду за време иницијалног образовања применљива су и у актуелној наставној пракси.

**Вук:** *Када се осврнем на период студирања, са АПСГ-ом повезујем најлепша сећања. Захваљујући учешћу на позоришним радионицама, велики напредак сам примећивао када је у истраживању само учење језика. То је по мом мишљењу јако важно за рад са ученицима.*

<sup>1</sup> Испитаницима је појашњено шта се подразумева под *стручним компетенцијама*.

*Ја као наставник прво морам добро да познајем језик, његов систем и реализацију, да бих могао да предајем деци. Везбе које смо радили овде користићим у настави, на пример изговор гласова [јауза] умлауја, дифтонга, везбе за учење вокабулара, везбе за ослобађање ситраха од говора на ситраном језику. (1)*

**Истраживач:** *Да ли би осим говора издвојио још неку језичку активност?*

**Вук:** *Па највише говор [јауза] јо ми је из ула немајерњет говорника најближније. Обојатио сам свој вокабулар и иштио је још важније уштребљавао сам ште речи у комуникацији. (1)*

Поред активности усменог изражавања, друга испитаница је навела и активност читања, тј. разумевања писаног текста, истичући значај стратегијског инпута који је добијала на радионицама и којима сада поучава своје ученике. Знања о различитим стратегијама читања важна је компонента и модерационо-медијацијске компетенције:

**Ана:** *Ја бих на пример издвојила читање [јауза] углавном су што били књижевни текстови различите дужине. Ја сам на радионицама научила како се чита, како се присијаја тексти, иштио сада јокушавам да пренесем својим ученицима [јауза] а не оно, ево шти тексти и читај, јојма немаш заштио мораш да та прочиташ, које информације су шти јоштребне, какве везе има наслов текста са садржајем и слично. (1; 3)*

Претходна испитаница је поменула да су идеје за припрему представа претежно потицале из књижевних текстова, што је отворило питање доприноса позоришне педагогије стицању овог елемента стручних компетенција наставника. Студенти су се оспособљавали за књижевну анализу, узимајући у обзир епоху, контекст у којем је текст настао, књижевну критику и сл.

**Истраживач:** *Како ште присијајали обради књижевној тексту на радионицама?*

**Јоца:** *Па разговарали смо на пример о времену кад је текст написан, о аутору, повезаности текста и биографије # Ива: Бавили смо се књижевном кришком, анализом кључних делова текста, шстиујака ликова, нашим виђењем и мишљењима, уз јуууно дискусије. (1)*

Нас је посебно занимало да ли је оријентисаност ка књижевним текстовима на радионицама уштицала на имплементацију књижевности у наставној пракси. Иако постоје индивидуалне преференције према књижевности, испитаници су навели неке од реалних проблема који их спутавају

да своје жеље реализују. Поред неприступачности литературе, књижевни текстови не налазе своје место ни у наставним плановима и програмима и уџбеницима за учење немачког језика као обавезујућим ставкама језичке образовне политике:

**Истраживач:** *Ана је поменула да сīе у главном радили са књижевним текстовима. Да ли користиш књижевне текстове у раду са својим ученицима у школи?*

**Ана:** *Ух, искрено, слабо. Толико је план и програм захтеван да имам врло мало простора за одступања. У уџбеницима нема књижевних текстова, а и у библиотеци нам нису доступни књижевни текстови за децу и младе, иако да слабо. Скоро сам радила параболу Freundschaftsdienste, али није то била књижевна анализа, већ више у циљу учења језика. (1; 2)*

Ипак, искуства у позоришно-педагошком раду обогатила су њихову наставну праксу, тако да применом иновативних наставних приступа покушавају да приближе књижевност својим ученицима. Једна од испитаница је издвојила активно-продуктивне методе којима се подстичу креативни потенцијали ученика, а тиме и афективне компоненте њихове личности, што говори у прилог томе да студенти кроз позоришни рад стичу како стручне тако и дидактичко-методичке компетенције.

**Јона:** *Ја сам на пример имала у осмом разреду тему заштитна животиње средине, важна тема али је у уџбенику представљена иако да ствара одбојност код ученика. Текст је изразио компликован. Због тога сам се одлучила да обрадим анализу песме Георга Биглинског „Das Müllgedicht”. Приликом обраде песме користила сам методе које смо користили овде на радионицама. (1; 2)*

**Истраживач:** *Које су методе у истраживању?*

**Јона:** *Па, на пример ученици у једној групи су писали наставак песме, група група је снимала рејоритажу у школском двористику, трећа је интервјуисала ученике у школи, четврта је писала дијалог [пауза] На крају су сви презентовали резултате. Тако су ученици као и ми на радионицама исказивали своје креативне потенцијале, а током рефлексije су подстицани на изношење критичког мишљења. (1; 2)*

Поред језичких и књижевних, није занемарена ни интеркултурна компетенција. Са једне стране, испитаници су је повезивали са високом културом (књижевним текстовима, музиком, сликарством), а са друге са потребом разумевања стварности, ситуација и поступка као услова за учешће у кому-

никацији унутар заједнице конституисане преко заједничког језика. Језик, књижевност и култура чине комплементарно јединство и не могу се одвојено посматрати.

**Иван:** *Ја бих истакао значај књижевних ѿексѿова које смо обрађивали на радионицама за ѿознавање кулѿуре. По мени, језик, кулѿура и књижевност не моју да се раздвоје. То су равнојравни циљеви настѿаве сѿраних језика, које ѿкушавам сада да осѿварим на својим часовима. (1)*

**Истраживач:** *Да ли су ѿоком ѿозоришно-ѿедаѿошкој рада само књижевни ѿексѿови били основа за ѿознавање сѿране кулѿуре?*

**Мара:** *Не само књижевни [ѿауза] радили смо ѿредсѿаве и на основу реклама, слика, свакодневних ѿексѿова. [ѿауза] Све је ѿо део кулѿуре земаља чији језик учимо. И ја ѿо баш на ѿај начин сада ѿкушавам да ѿредсѿавим својим ученицима. Кулѿура није само музика, књижевност, сликарсѿво [ѿауза] кулѿура је свакодневица.*

## (2) ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ И ПСИХОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Према Стандардима за компетенције наставника и њихов професионални развој, поред стручних компетенција (језика, књижевности и културе), наставници немачког језика би требало да имају развијене компетенције за поучавање и учење. Кључни појам дидактике су наставни циљеви. Испитаници су истакли значај афективно-емоционалних и психомоторичких наставних циљева у раду по концептима позоришне педагогије. „Афективно-емоционални циљеви усмерени су на изградњу личности, а за наставника је најлепше што може да постигне у оквиру наставе одушевљење, што се најлакше остварује путем уметности” (Зобеница 2018: 36). Под овим циљевима се подразумева и разумевање сопствених осећања и осећања особа из окружења (нпр. емпатија). Психомоторички циљеви се односе на невербалну комуникацију, покрете тела и презентацију резултата у виду сценског приказа. У поређењу са когнитивним циљевима на које се још увек ставља тежиште у наставној пракси, позоришно-педагошки рад се показао као адекватни концепт за развијање других циљева који су слабије заступљени у настави немачког језика. Искуства у позоришно-педагошком раду допринела су богаћењу наставе у смислу метода рада, примене аудио-визуелних материјала и дидактичког концепта кооперативног учења. Поред примене разноврсних метода, техника и наставних средстава рада, једна од испитаница поменула је и хоризонталну корелацију наставних садржаја предмета Немачки језик са садржајима предмета Српски језик и књижевност. Да би се омогућило

свестраније сагледавање проблема и добијање целовитије слике о наставним садржајима и темама, тежиште би требало ставити на знање које се конструише на основу међудисциплинарних веза по хоризонтали и вертикали. Међупредметна хоризонтална корелација представља повезивање садржаја различитих предмета у оквиру истог разреда, док се под међупредметном вертикалном корелацијом подразумева повезивање наставних садржаја унутар једног предмета или међу предметима, али у различитим разредима (Кери 2015: 3–4).

**Истраживач:** Који наставни циљеви су преовладавали у раду по методама позоришне педагогије: когнитивни, афективни или психомоторички? (2)

**Иван:** Па, психомоторички. Све што смо радили има везе са покрећима и невербалном комуникацијом. (2)

**Ива:** И емоцијама. (2)

**Истраживач:** Да ли постигли осмишљавање тих циљева у својој настави? (2)

**Јоца:** Ја се трудим да осмислим психомоторичке циљеве [пауза] кад год могу да ученици уче у покрету, корисним вежбама које смо радили на радионицама, на пример Raumlauf, оно Lauf wie Elefanten, Mäuse [пауза] на пример кад смо учили живописање. (2)

**Вук:** Да, ја сам слично радио са емоцијама и маскама, стилизоване слике кад смо вежбали релативне реченице на пример. (2)

**Мика:** Ја бих се ојетити враћала на књижевне шекспирове. Тачно је да нас јлан и програма много ограничава. Ако желимо да се посветимо раду са књижевним шекспиром онако како он заслужује, треба више часова. Ја на пример у договору са колеџницом која предаје Српски језик и књижевност покушавам да ускладим јлан и програма, па кад она одради Хајнеа на српском, ја ја радим на немачком [пауза] или Кафку, додуше не Процес, радила сам Gibs auf. На Јулијусу има баш занимљив аудио-визуелни приказ овог шекспира, што ми је помогло при семантизацији и имала сам више времена за књижевну анализу [пауза] а и ученицима је било много интересантније да на тај начин повежу шекспир и видео-запис. (1; 2)

У оквиру компетенције за поучавање и учење испитаници су издвојили значај подстицања различитих облика мишљења, попут критичког и дивергентног. Код критичког мишљења тежиште су ставили на предрасуде и убеђења адолесцената и важност објективног расуђивања без уплива емоција како би се омогућила неутралност и избегла униформност мишљења. С друге стране, код дивергентног мишљења истичу значај исказивања идеја и креативности као различитих путева ка решавању одређеног проблема. По-



ред ових облика мишљења и мисаоних вештина, подсетили су и на значај постављања питања у процесу учења.

**Истраживач:** *Који облици мишљења и мисаоних вештина су постојали током позоришно-педагошког рада и да ли неку од тих активности практикујете у својој наставној пракси? (2)*

**Вук:** *Дискусија! (2)*

**Истраживач:** *Када користите дискусију на својим часовима?*

**Вук:** *Често. Трудим се да инсистирам на критичком мишљењу, посебно када су у питању убеђења и предрасуде средњошколца. Важно ми је да их научим да своје емоције по томе питању оставе по страни и да буду објективни приликом применације. И да свако има своје мишљење. (2)*

**Јона:** *[смех] Тачно! И да имамо слободу да износимо различите идеје као предлоге за решење неког проблема. Не постоји једно решење, већ да се преиспитимо мишљења! (2)*

**Ива:** *И да постављају што више питања. То је знак да размишљају о ономе што уче. (2)*

Поред дидактичко-методичких компетенција, позоришна педагогија је наставни концепт који подстиче развијање психолошких компетенција, у које се убрајају компетенције за подршку развоју личности ученика. Под њима се подразумева укључивање свих ученика у различите активности којима се подстиче креативност и иницијатива ученика на часу са свим њиховим индивидуалним разликама: физичким, емоционалним, етничким, социјалним или културним (Стандарди 2011: 7). Рад по концептима позоришне педагогије у иницијалном образовању оспособљава наставнике да пружају подршку ученицима из осетљивих друштвених група. Важна компонента у том процесу је изналажење различитих начина за подстицање самопоуздања и међусобног уважавања ученика. Осим тога, тежиште се ставља на подстицање интересовања за земље немачког говорног подручја (интегративна мотивација) и подстицање радозналости и личне потребе за стицањем знања страног језика (интринзичка мотивација) (Гарднер 1985).

**Истраживач:** *На који начин се подстиче развој личности студенткиња у Академском позоришном студенткиња терманиситике и да ли таква искуства имају утицај на вашу наставну праксу?*

**Ана:** *Знајте шта [пауза] мислим да је најважније што смо сви укључени, нико се не фаворизује, сви имамо исти права и обавезе, без обзира на то што неко лошије или боље прича немачки, носи наочаре или не, долази из града или села, живи у ситану или студентском дому. То је по мом мишљењу највећи допринос оваквог начина*

*рада. У школи видим да има досија одвајања и групица по одељењима, све се посмајра кроз материјално. Кроз групни рад покушавам да разбијем те групе, мада је то често борба са већерњачама. То мора да се подстигне на нивоу школе, на часовима одељењској ситарешине или на грађанском, а не само на појединачним предметима. (2)*

**Ива:** *Ја покушавам да мотивишем своје ученике да уче немачки језик, да се интересују за културу Немачке, Аустрије, Швајцарске, да и сами некада прочитају занимљивости о овим земљама. По мени је то основни циљ. Ако ученици немају мотивацију, не вреди их присиљавати да нешто уче, то НИКАД није имало ефекта! (2; 1)*

### (3) МОДЕРАЦИОНО-МЕДИЈАЦИСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Када су у питању модерационо-медијацијске компетенције, испитаници су издвојили допринос позоришно-педагошког рада упознавању различитих стратегијских категорија у настави читања: глобалне стратегије (изношење претпоставки на основу наслова и иконичних елемента), стратегије решавања проблема (трагање за одговорима на постављена питања, истраживачки задаци, закључивање о непознатом на основу контекста) и помоћне стратегије (употреба речника, самоохрабривање). За успешно и олакшано учење нових наставних јединица потребно је повезивање са претходним знањима, а за овакав трансфер знања ученици се оспособљавају управо захваљујући стратегијама учења. Када су у питању активности писања, текст је настајао захваљујући сарадничким процесима, које испитаници покушавају да примене и у својој школској свакодневици.

**Истраживач:** *Ана је поменула да сиће читаоци књижевне текстове различитим дужинама. Да ли сиће приликом те језичке активности користили неке сирајтејје, односно подстијке који вам олакшавају разумевање текста? (3)*

**Ива:** *Пре читања смо добијали одређене истраживачке задатке које смо решавали током читања. (3)*

**Јона:** *Ја наравно нисам разумела сваку реч, трудила сам се да разумем текст на глобалном нивоу, да разумем контекст да бих могла да разумем неке непознате речи. Код неких кључних опис, користила сам и речник по потреби. (3)*

**Истраживач:** *Да ли покушавате својим ученицима да пренесете сирајтејје које сиће користили?*

**Ана:** *Па да. Стилно им наглашавам да пре нешто што почну да читају текст, прво погледају наслов или слике па да у групама прокоментаришу о чему би могло бити речи у тексту. (3)*

**Иван:** *Ја им дајем ишћанања или ошворенош ишћана или richtig falsch зависи који је циљ [шауза] увек им дам неки задашак кад чшћашу, јер сам примешшо да кад им само дам шћекшћ и кажем да та прочшћашу, решћко ко шћо уради, немају мошћивацију. (3)*

**Ива:** *Ја не инсшћирам на свакој нешћознашћој речш као моја нашћавница док сам шшла у шћолу, шћо ме је убијало. Е сад своје ученике савешћујем да не засшћашу код сваке речш и да не очајашу кад не разумеју неку реч, нешћо да нашћаве са чшћашћем. (3)*

**Истраживач:** *А када је у ишћанању ишсање сценарија? Како се одвијашо шћаш процес?*

**Јоца:** *Па шћо смо радили сви у шћушћ. Заједно смо ишсали, ишћрављали, дошћоварали се. (3)*

**Истраживач:** *Да ли ишћемењујешће кошћерашћивно ишсање у својој нашћавш?*

**Ана:** *Ја корисшћим Karussell или код креашћивнош ишсања ишћо ишћшћу шћекшћове увек у шћушћ. (3)*

У оквиру модерационо-медијацијских компетенција своје место заслужују и компетенције за комуникацију и сарадњу. Наставник би требало да поставља подстицајна питања, уводи различите облике рада који доприносе развијању комуникацијских вештина и интеракцији у дидактичком троуглу (између наставника и ученика и између ученика међусобно). Међусобно поверење у заједничком раду и подстицање друштвених компетенција испитаници су истакли као приоритет.

**Вук:** *Ја мислим да је најбшћшћнија комуникација са ученицима, да се исшћосшћавшћу ишћоверење, али ишћреба водшћшћ рачуна да ишћак ученици задрже неку дисшћанцију, да нашћавник ишћак буде ашћшћоршћшћешћ. Имамо ишћимере из шћоле, шћде је нашћавник грушћу ученицима и ишћу се већ ишћуби свака коншћрола над часом. Ишћшћо као ишћшћо не ваља да нашћавник буде сшћрошћ да нико не сме да ишћсне, не ваља ни када је нашћавник грушћу својим ученицима. Пошћшћребна је злашћина средина између ових крајносшћшћ. То није једносшћавно ишћосшћшћшћ, ишћосебно јер има мношћо одељења, мношћо ученика у сваком одељењу, а сви су различшћшћшћ, свако има своје сшћецифшћшћшћшћ, врлине и мане. (3)*

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У закључку ћемо резимирати резултате до којих смо дошли у групној дискусији. Полазећи од првог истраживачког питања, *Које сшћручне комшћешћениције се сшћшћшћу захваљујушћу учешћу у Академском ишћозоршћшћшћу сшћшћуденашћана*

*германистике?*, испитаници су издвојили језичке, књижевне и интеркултурне компетенције, чиме су указали на допринос позоришно-педагошког рада развијању елемената стручних компетенција. Код језичких компетенција истакнут је значај компетентне употребе страног језика, укључујући лингвистичка знања. У овом делу истраживања позоришна педагогија се показала као адекватни наставни концепт за увежбавање језичких активности читања и писања и стицање компетенција у овој рецептивној и продуктивној вештини. Осим језика, студенти су током учешћа у Академском позоришту продубљивали знања и способности стечене на редовној настави у области Немачке књижевности. Упркос реалним проблемима у формалној настави (неприступачност литературе, одсуство књижевних текстова у наставним плановима и програмима и уџбеницима), они покушавају да применом иновативних наставних приступа приближе својим ученицима и језик лепе књижевности. На крају, није занемарена ни култура, са којом се ученици упознају захваљујући примени елемената високе културе и свакодневних тема и текстова који нуде потенцијал за упознавање са културним интерпретативним обрасцима унутар заједнице конституисане преко заједничког језика.

Одговори испитаника на друго истраживачко питање, *Којим дидактичким-методичким и психолошким компетенцијама овладавају студенти кроз позоришно-педагошки рад?*, указали су на допринос позоришне педагогије развијању компетенција за поучавање и учење. Као прво, гранично подручје између уметности и педагогије показало се као плодно тло за постизање запостављених наставних циљева: афективно-емоционалних и психомоторичких. Разумевање сопствених осећања и осећања особа из окружења је кључно у раду са ученицима. Психомоторички циљеви су примерени деци млађег узраста којој одговара учење у покрету, а у позоришној педагогији тело је основни реквизит. Да би се ови циљеви остварили, испитаници предлажу разноврсне методе и облике рада, примену аудио-визуелних медија и материјала, сарадничко учење и хоризонталну корелацију наставних садржаја. Осим тога, искуство у раду по концептима позоришне педагогије утицало је на испитанике да код својих ученика подстичу различите облике мишљења (критичко и дивергентно) и мисаоних вештина (постављање питања, изношење идеја за решавање проблема, дискусија о предлозима, доношење одлука, одговорност за донете одлуке). Подршка развоју личности ученика, поштовање индивидуалних разлика (физичких, емоционалних, друштвених, етничких, полних и сл.), а тиме и јачање мотивације значајни су аспекти који се подстичу применом позоришне педагогије као наставног концепта.

Одговори на последње истраживачко питање, *Које модерационо-медијацијске компетенције се развијају захваљујући раду по писаницима позоришне педагогије?*, указали су на допринос позоришно-педагошког рада током иницијалног образовања студената германистике употреби стратегијских поступака у активностима читања и писања. Осим тога, компетенције за кому-

никацију и сарадњу су кључне у односима наставника и субјеката наставног процеса. Позоришна педагогија нуди различите активности којима се подстичу комуникацијске вештине и интеракција у дидактичком троуглу, засноване на међусобном поверењу и уважавању.

Бројне компетенције на које образовни менаџмент обавезује наставнике говоре о комплексности и плуралитету његових улога у формалном образовно-васпитном систему. Имајући у виду да се већина германистичких катедри у Србији не бави искључиво образовањем будућих наставника немачког језика, већ имају општу филолошку оријентацију, тешко је очекивати да ће студенти овладати свим побројаним компетенцијама током иницијалног образовања. Имајући у виду резултате овог истраживања који су указали на допринос позоришне педагогије развијању широког спектра наставничких компетенција, требало би је уврстити као изборни предмет или је интегрисати у постојеће курсеве на студијским програмима који се (између осталог) баве образовањем наставника. Осим тога, не сме се занемарити ни потреба за континуираним усавршавањем након завршених студија, па студенте треба упознати са каталозима акредитованих програма стручног усавршавања наставника које нуде домаћи и инострани заводи, удружења и фондациије.

## ЛИТЕРАТУРА

Алтмајер (2004): С. Altmayer, *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Munchen: Iudicium.

Бидло (2006): Т. Bidlo, *Theaterpädagogik: Einführung*, Essen: Oldib Verlag Oliver Bidlo.

Гарднер (1985): R. C. Gardner, *Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivations*, London: Edward Arnold Publisher.

Геман (1994): L. Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, Aachen: Mainz Verlag.

Дурбаба (2011): О. Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставае сѝраних језика*, Београд: Завод за уџбенике.

Зобеница, Стипанчевић (2016): Н. Зобеница, А. Стипанчевић, Компетенције наставника немачког језика и књижевности у Србији, *Наслеђе*, 33, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу, 151–162.

Зобеница (2018): Н. Зобеница, *Дугакѝшка немачке књижевности као сѝране*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Зуркамп (2010): С. Surkamp, *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Јазбец (2009): S. Jazbec, *Man taucht in eine andere Welt ein... Lesestrategien beim Lesen fremdsprachiger Literatur. Eine empirische Studie am Beispiel slowenischer Germanistikstudentinnen und –studenten*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Јанке (2008): М. Jahnke, *Hilfe, ein Theaterpädagoge*, In: *Schule und Theater – eine Symbiose*, Stuttgart: Donaueschinger Kulturstiftung, 16–31.

Кери (2015): Т. Kerry, *Cross-Curricular Teaching in the Primary School: Planning and Facilitating Imaginative Lessons*, London: Routledge.

Ламнек (1998): S. Lamnek, *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*, Weheim und Basel: Beltz Verlag.

Мајринг (2002): P. Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zum qualitativen Denken*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Митревски, Ковач (2019): А. Митревски, Б. Ковач, Између позоришта и педагогије: Позоришна педагогија и њена улога у образовању, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XLIV/1, Нови Сад: Филозофски факултет, 95–111.

Петровић Јилих (2013): М. Петровић Јилих, *Дидактика књижевности у универзитетској настави приказана на изражавању модела преношења новије књижевности немачког говорног подручја*, докторска дисертација, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу.

Петровић Јилих (2020): М. Петровић Јилих, Улога и значај позоришне педагогије за дидактику књижевности на страном језику, *Узданица*, XVII/1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 115–131.

Стандарди (2011): *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја*, Београд: Национални просветни савет.

Правилник (2011): Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и његовог професионалног развоја, *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, бр. 5/2011.

Черни (2004): G. Czerny, *Theaterpädagogik – Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Augsburg: Wißner Verlag.

Marija B. Nijemčević Perović

University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts  
Department of German Studies

## THE EFFECTS OF THEATRE PEDAGOGY ON THE DEVELOPMENT OF GERMAN LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCIES IN INITIAL EDUCATION

*Summary:* This paper examines the contribution of theatre pedagogy, implemented in the initial education of German language and literature students, to the development of teaching competencies defined in strategic documents. The target group of the research consisted of German language teachers who were members of the Academic Theater of German Students during their bachelor and master studies. A semi-structured group discussion was used as the data collection technique, while the data analysis and interpretation were performed using a qualitative research method. The results have shown that theatre pedagogy contributes to the development of professional, psychological, didactic and moderational-mediational skills of future teachers of German as a foreign language. Having in mind the spectrum of teaching competencies that are developed through the application of

theater pedagogy methods, they should be integrated into the curricula of study programs dealing with the education of future foreign language teachers.

*Keywords:* foreign language teacher's competencies, professional competencies, psychological and didactic competencies, moderational-mediational competencies, theatre pedagogy.





Јована Н. Ђорђевић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::73/76  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.287DJ  
Стручни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 23. април 2021.

## СТУДЕНТСКО ПЛАНИРАЊЕ СИТУАЦИЈА УЧЕЊА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА: УТИЦАЈ ТЕМАТСКОГ ОКВИРА НА ИСПРАВНОСТ ДЕФИНИСАЊА ЛИКОВНОГ ПРОБЛЕМА И ЛИКОВНЕ ТЕМЕ ЗА ЛИКОВНУ АКТИВНОСТ

*Апстракт:* Овај рад представља резултате акционог педагошког истраживања, спроведеног у оквиру наставног предмета Методички практикум ликовног васпитања са студентима четврте године иницијалног образовања за предшколског васпитача на Факултету педагошких наука у Јагодини. Циљ истраживања је унапређење педагошке праксе у односу на практичну припрему студената за осмишљавање и реализацију планираних ситуација учења из области ликовног васпитања са фокусом на правилном дефинисању ликовног проблема и ликовне теме ликовних задатака. Истраживање креће од претпоставке да је студентима тешко да одреде ове елементе припреме на основу општих (неликовних) тематских оквира планираних ситуација учења, осмишљених од стране васпитача са којима Факултет сарађује у оквиру овог предмета. Мењајући ову варијаблу, истраживање испитује тачност претпоставке пратећи исправност дефиниција ликовних проблема и ликовних тема које студенти одређују унутар конкретног ликовног тематског оквира. Са трајањем од три месеца током јесењег семестра школске 2020/2021. године, на основу 73 изведене писане припреме за реализацију ликовних активности, донети су закључци о различитим факторима који утичу на ефикасност студентског рада приликом планирања ситуација учења из области ликовног васпитања.

*Кључне речи:* методика ликовног васпитања, методички практикум ликовног васпитања, припрема планиране ситуације учења ликовног васпитања, ликовна активност, ликовна тема, ликовни проблем, студентске вежбе.

## УВОД

Предмет Методички практикум ликовног васпитања<sup>1</sup> на основим академским студијама Предшколски васпитач на Факултету педагошких наука у Јагодини изводи се у завршној години основних академских студија и траје два семестра. Циљ предмета је да се студенти кроз практичан рад оспособе за самостално планирање, припрему и реализацију програмских садржаја ликовног васпитања у предшколским установама, као и за самосталну анализу и евалуацију усмерених активности. Задаци који се стављају пред студенте јесу са једне стране теоријског карактера, што на првом месту подразумева израду писаних припрема за планирану ситуацију учења (тематско планирање, планирање дидактичких средстава), као и анализу реализованих усмерених активности и ликовну анализу деџих радова. Практични део задатака односи се на припрему дидактичког материјала за извођење планираних ситуација учења, избор метода, облика и средстава рада у извођењу програмских садржаја и, коначно, припрему и реализацију планираних ситуација учења и ликовних активности.

Предуслов за похађање наставе и извођење испитних задатака у оквиру овог предмета јесте положен испит из предмета Методика ликовног васпитања. Методика ликовног васпитања обухвата обраду: циљева и задатака ликовног васпитања, фаза деџег ликовног стваралаштва, припреме и организације васпитно-образовног рада ликовног васпитања уз избор метода, облика и средстава рада у извођењу програмских садржаја, ликовних техника на предшколском узрасту, тематског планирања и израде писаних припрема. Поред предавања, студенти из овог предмета похађају и вежбе у оквиру којих практично вежбају обрађивану теорију путем индивидуалног и групног рада. Поред методике, студенти се за рад на методичком практикуму припремају и кроз групу других стручно-уметничких предмета од прве до четврте године основних студија, што кроз наставу обавезних, тако и преко одабраних изборних предмета. Обавезни предмети ове групе су Сценска и луткарска уметност и Основе визуелне уметности. У оквиру предмета Основе визуелне уметности, студенти у теоријском делу наставе уче о ликовним елементима и принципима, обрађују историју уметности и ликовне технике, а у оквиру вежби се практично упознају са применом различитих ликовних техника. Изборни предмети који су из области ликовне уметности доступни студентима јесу Цртање, Сликање, Ликовна креативност и Примењене уметности. Циљ наведених изборних предмета јесте да се обогате знање, вештине и способности студената из области ликовног изражавања и ликовне креативности и да се студенти, кроз самосталан практични рад, детаљније упознају са

---

<sup>1</sup> У тексту ће се за именовање овог наставног предмета користити и општији термин практикум, пошто се у раду не говори о другим врстама практикума.

уметничким процесима и разноврсним приступима раду у оквиру различитих уметничких подручја.

## ОКВИР ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА

Реализацији било које планиране ситуације учења у оквиру методичких практикума од стране студената у предшколској установи претходи писање писмене припреме. На нивоу Факултета, израђени су уједначени образци за потребе писања припрема из свих области, а који обухватају основне методичке податке, као и опис тока планиране ситуације учења. У оквиру појединих области постоје потребе и за специфичним категоријама у оквиру ових образаца, па тако у обрасцу за писање припреме планиране ситуације учења из ликовног васпитања треба дефинисати ликовну тему, ликовни проблем, навести ликовно подручје и ликовну технику којима ће се одређена планирана ситуација бавити. Приликом методичког конципирања ликовне активности, треба водити рачуна о следећим аспектима: техничким, садржајним, психолошким и педагошким (Лус 2012: 42). Технички аспект се, поред наставних средстава, очигледно односи на припрему ликовно-техничких средстава и ликовних техника, док садржајни аспект обухвата анализу ликовног језика и разраду ликовног задатка.

Планирање и припрема за реализацију ликовне активности у оквиру практикума у некој од предшколских установа са којима Факултет сарађује подразумева да се студенти за тему рада јаве васпитачу додељене васпитне групе. Васпитачи најчешће имају недељне теме рада са децом на месечном нивоу, које планирају интегрисано, што значи да је тема уопштена и односи се на све васпитно-образовне области (или већину), док је студентима за потребе овог конкретног предмета много значајније да добију *ликовну тему* или *ликовни проблем*. Пракса показује да васпитачи фокус доминантно стављају на васпитне области Развој говора и Упознавање околине, док су са друге стране музичко и ликовно васпитање „помоћне дисциплине” које помажу приликом рада у наведеним областима. Тако се музика слуша за мотивацију деце приликом рада, а ликовне технике користе као средство за обраду или утврђивање обрађених садржаја. Врло ретко васпитачи дефинишу тему која има корене у области ликовног васпитања и која је резултат промишљања неке ликовне проблематике, што је закључак изведен на основу вишегодишњег искуства сарадње са њима. Наиме, студенти се васпитачама обрате тражећи тему за ликовну активност, а добију само назив недељне теме уз евентуалну сугестију како би та тема могла да се обради из угла ликовног васпитања.

Одредити ликовну тему и ликовни проблем први је корак у планирању ситуације учења из области ликовног васпитања, а већ у овој фази студенти

се суоче са проблемом – не знају како да на основу добијене недељне теме дефинишу ова два аспекта ликовне активности. Иако су студенти положили испит из предмета Методика ликовног васпитања у оквиру кога се теоријски и практично обрађивао овај методички проблем, показало се да већина студентата не уме да се самостално снађе у овом задатку. Искусном ликовном педагогу не би било тешко да уочи разноврсне ликовне проблеме за рад са децом у било којој другој области, али када студент, са основним компетенцијама стеченим у области ликовне уметности, без довољно практичног искуства у раду са децом предшколског узраста, приступи овом процесу, разумљиво је зашто му задатак буде отежан темом која гласи, рецимо – „Хигијена зуба”. Неправилно дефинисан ликовни проблем, а тиме и ликовна тема као срж ликовне активности, условљава и сасвим погрешно усмерење даље припреме активности (одабир ликовних техника и материјала за ликовни рад, дефинисање циљева, васпитно-образовних задатака, одабир метода рада, средстава). Иако уз консултације са предметним наставницима студенти успеју да се изборе са општим темама и прилагоде их циљевима ликовног васпитања, остаје чињеница да се самостално веома тешко сналазе у овом процесу.

Да сумирамо – проблем који се испољио приликом припремања планираних ситуација учења студената на предмету Методички практикум ликовног васпитања јесте несигурно, погрешно, неадекватно одређивање, самим тим и дефинисање ликовне теме и ликовног проблема, на којима се заснива свака методички обликована ликовна активност.

## ЦИЉЕВИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И КЉУЧНЕ РЕЧИ МЕТОДИЧКОГ ПРАКТИКУМА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА

Специфичности проблематике у планирању ликовног васпитања одnose се на сам феномен ликовне уметности, али и на комплексност ликовног васпитања у погледу циљева и ширине садржаја који се њиме обухвата (Филиповић 2016: 17). Планиране ситуације учења из области ликовног васпитања базирају се на стварању основе за даљи развој детета покретањем процеса који су битни за дечји мисаони и ликовни развој, а кроз спонтани дечји ликовни израз (Лус 2012: 14). Ликовним васпитањем обухватају се све гране и дисциплине ликовних уметности, а ликовни садржаји у планирању ситуација учења имају веома значајно место. Ликовну активност заснивамо на неком од феномена ликовног стварања, на основу кога дефинишемо ликовни задатак и планирамо и саму ликовну проблематику (Милинковић 2014: 11). Ликовни феномен истражује се и открива кроз објашњење одређених ликовних појмова, термина, кроз посматрање и анализу дела историје уметности и преко самосталног ликовног рада деце применом одабраних ликовних техника и материјала.

Карлаварис објашњава да се остваривање циљева ликовног васпитања разлаже у две основне компоненте. Као прву групу дефинише ликовно-естетске циљеве који обухватају развој ликовних способности и упознавање појмова и података из ликовне уметности уопште. Друга група циљева, опште-васпитни циљеви „[...] подразумевају утицај на опште компоненте личности и њено укључивање у међуљудске односе и комуникацију и, друго, практично-техничке циљеве, који подразумевају интегритет људске делатности, дакле јединство производне и креативно-естетске компоненте” (Карлаварис 1977: 5).

Друга врста поделе циљева ликовног васпитања јесте подела на образовне и васпитне (Лус 2012: 16–17). Образовни циљеви обухватају стицање знања и способности које се у овом узрасту односе на препознавање и именовање основних ликовних елемената (боја, облик, величина...), на усвајање знања о постојању различитих ликовних техника и њиховој примени, као и упознавање деце са основним ликовним терминима (слика, штафелај, цртеж, портрет и слично) и прикладним уметничким делима. Васпитни циљеви се са друге стране односе на опште васпитне вредности које се развијају кроз активности ликовног васпитања (естетске, моралне и радне), као и ставове засноване на креативном и критичком мишљењу.

Имајући у виду наведене циљеве, рад предшколских васпитача би требало да се, у оквиру области ликовног васпитања, усмерава на развој седам паралелних подручја које је истакао Карлаварис (1977: 6), а то су: опште способности, ликовне способности, савладавање ликовно-изражајног језика, савладавање ликовних техника, коришћење различитих тема, упознавање појмова и чињеница, јачање критеријума у процењивању вредности. Наравно, приликом планирања ликовних задатака, све време се водимо методичким принципима и садржај, проблеме и ликовне задатке прилагођавамо узрастним способностима деце, усложњавајући их и продубљујући са преласком у старију васпитну групу.

Пратећи редослед методичких података у табели писане припреме за планирану ситуацију учења ликовног васпитања (Табела 1), према којој студенти ОАС Предшколски васпитач Факултета педагошких наука у Јагодини изводе планирање ликовних активности, кратко ћемо објаснити кључне појмове за ово истраживање.

Недељна тема (понекад и месечна тема) представља идеју за тему/пројекат и може да проистиче из свакодневних искустава које деле деца и одрасли, из игре деце, из проблематике која заокупља децу и интересује их, из различитих догађаја у дечјем вртићу или локалном окружењу. Она може да обухвата све васпитне области, односно прилази јој се интегрисано, а у овом тексту смо је називали и *оппијом шемом*. У односу на недељну или месечну тему, тема планиране ситуације учења је ужа, мања јединица целине која је одређена краћим временским трајањем (на пример, тема дана или тема неде-

Табела 1. Сећениј иписане иприпреме за иланирану ситиуацију учења ликовној васишићања

II МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Недељна тема	Пролеће
Тема планиране ситуације учења	Пролеће у мом граду
Назив јединице планиране ситуације учења – Ликовна тема	Пролећни пејзаж
Ликовни проблем	Представљање пролећног пејзажа коришћењем ликовне технике акварел
Ликовно подручје	Сликање
Ликовна техника	Акварел
Прибор и материјали	Водене боје, четкице, акварел папир, посуде за воду, убриси

ље уколико општа тема подразумева месечни оквир рада). Јединица планиране ситуације учења је још уже и најконкретније представљање теме која ће се обрађивати са децом током једне ликовне активности. У оквиру Методичког практикума ликовног васпитања њу смо преименовали у *ликовну тему* јер се конкретно односи на задатак ликовне активности, садржећи у себи ликовни мотив, неку кључну реч, па и ликовни проблем. *Ликовним проблемом* се у методици ликовног васпитања дефинише срж ликовне активности и он се углавном односи на ликовне појмове (пејзаж, портрет, сенка, потез, цртеж, слика, скулптура итд.) или на ликовне елементе. У самом формулару, ликовни проблем формулишемо тако да се објасни који ће то проблем ликовног компоновања, ликовног представљања и слично деца обрађивати у току конкретне ситуације и како.

Зарад демонстрације ове поделе, узмимо да је општа тема „Пролеће у мом граду” – ликовна тема ће одражавати оне визуелне и ликовне појаве садржане у овој теми, нпр. „Пролећне боје” (ликовни елемент) или „Пролећни пејзаж” (ликовни појам). Ликовну тему дефинишемо тако да она у себи наговештава и мотив ликовног рада и да указује на ликовни задатак. Ликовни проблем дефинишемо тако да коришћењем кључних појмова, у оквиру дате ликовне теме, укажемо на садржај(е) који ће се решавати ликовним радом деце. Тако, ликовни проблем наше ликовне теме могао би да гласи „Представљање пролећног пејзажа применом ликовне технике акварел”. Дакле, овако дефинисаним ликовним проблемом образложили смо готово све аспекте ликовног васпитања који ће овом једном планираном ситуацијом учења бити обухваћени.

У пракси би ликовну активност требало градити на основу ликовног проблема преко ликовне теме која се бира у складу са интересовањима деце, њиховим когнитивним и моторичким способностима. У случају нашег на-



ставног предмета, динамика је другачија управо због организације рада у сарадњи са предшколским установама. Као што је раније објашњено – васпитачи дају тему из које онда студенти екстрахују оне елементе које могу повезати са ликовним појавама, садржајима и проблемима. Неколико фактора студентима у овом процесу представља проблем и често се из теме извуче оно површинско (површно), најочигледније, без дубљег и креативнијег промишљања разноврсних ликовних аспеката теме, а са циљем да назив ликовне теме што више рефлектује назив задате теме.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Увидом у проблем који је испољен у раду студената, а тиче се одређивања и дефинисања ликовног проблема и ликовне теме на основу датих општих тема, јавила се и педагошка потреба за његовим отклањањем, зарад што квалитетнијег и ефикасијег рада студената. На основу вишегодишњег искуства у раду са студентима на овом предмету, искристалисала се претпоставка да је планирање ситуације учења ликовног васпитања и дефинисање ликовног проблема и ликовне теме студентима отежано због њене заснованости на сувише општој теми. Из ове претпоставке произашла је следећа хипотеза истраживања: Студенти би успешније и са више самопоуздања приступали планирању ситуација учења у области ликовног васпитања и ефикасније дефинисали ликовну тему и ликовни проблем уколико би као основу свог рада имали тему која је заснована на циљевима, задацима и садржајима самог ликовног васпитања.

Како би се испитала валидност ове хипотезе и, додатно, у циљу унапређивања постојеће педагошке праксе зарад омогућавања очекиваних исхода учења студената, конструисано је акционо педагошко истраживање. Само истраживање било је омогућено чињеницом да се настава, услед промене режима рада Факултета због епидемијске ситуације проузроковане вирусом ковид 19, одвијала без сарадње са предшколским установама. У том смислу, предметни наставник имао је могућност да самостално осмисли и дефинише одговарајуће теме за студентски рад.

Временски оквир овог истраживања обухватао је јесењи семестар школске 2020/2021, са трајањем од три месеца. У истраживању су учествовали редовни студенти четврте године ОАС Предшколски вапитач Факултета педагошких наука у Јагодини, који су остварили услов за похађање предмета Методички практикум ликовног васпитања. Учешће студената у истраживању подразумевало је редовно похађање часова овог предмета и реализацију предиспитних задатака – писање писмене припреме за ликовну активност и њену реализацију у форми видео-снимака. Други део истраживања чинио је упитник на који су одговарали студенти по завршетку првог семестра. Укуп-

но 73 студента је у току семестра радило на осмишљавању и припреми ликовних активности, а на упитник је одговорило 45 студената.

## ФАЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Студенти су за потребе реализације предмета методичких практикума подељени у четири групе. За потребе извођења овог акционог истраживања, у оквиру сваке од четири групе, на двонедељном нивоу задатак су добијала по четири студента. План истраживања конструисан је на следећи начин: наставник додељује теме у тематским циклусима – сваки тематски циклус додељује се свакој од четири групе и на њему ради по четири студента из сваке групе – дакле, по 16 студената укупно. Док је тематски циклус (изједначен са појмом *Недељна тема* из формулара писане припреме) исти за све четири групе, свака појединачна група добија јединствену тему ситуације учења, односно обрађује један од могућих аспеката недељне теме. Четири студента у оквиру сваке од четири групе осмишљавају ликовну активност у складу са развојном фазом једне од четири васпитне групе у предшколској установи. Концепт рада на предмету, а сходно циљевима истраживања, био је да се на нивоу читаве генерације представе примери за приступ обради једне теме на 16 различитих начина, што би у идеалном случају значило 16 различитих ликовних тема и 16 различитих ликовних проблема једне опште теме.

Први циклус тема је одређен унапред, на основу претпоставки наставника о постојећим компетенцијама студената да се њом баве. На дефинисање сваког наредног циклуса тема доминантан утицај имали су постигнути резултати у оквиру претходних циклуса. То значи да је сваки наредни циклус тема таргетирао неки од аспеката припреме који је претходно био неефикасно обрађен, са циљем да се пронађе што адекватнији оквир, нека врсте формуле за постављање теме на основу које ће се осмислити што адекватнији ликовни проблеми и ликовне теме. Током трајања ове фазе, вођене су белешке о запаженим постигнућима студената кроз компаративну анализу постављених тема и постигнутих резултата рада студената, тј. квалитета њихових писаних припрема за планиране ситуације учења.

Друга фаза истраживања је подразумевала писмену евалуацију студената на крају семестра. Евалуација је изведена путем упитника који је таргетирао мишљење студената о исходима протеклог рада, а резултати упитника сумирани су квалитативно.

## ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Временски оквир трајања истраживања дао је могућност за обраду пет тематских целина, односно пет недељних тема. Хронолошким редом, називи тема и њима припадајућих тема планираних ситуација учења су били следећи:

1. Боја: 1.1. Извођење боја, 1.2. Топле боје, 1.3. Хладне боје, 1.4. Валери;
2. Црно-бели свет: 2.1. Облици, 2.2. Линије, 2.3. Сенка, 2.4. Силуета;
3. Упознајемо уметнике: 3.1. Албрехт Дирер, 3.2. Анри Матис, 3.3. Ја-јои Кусаме, 3.4. Александер Калдер;
4. Градимо по узору на најлепше грађевине света: Примена ликовне технике асамблаж уз употребу: 4.1. Папира, 4.2. Жице, 4.3. Картонске амбалаже, 4.4. Рециклажног материјала;
5. Новогодишње чаролије: 5.1. Новогодишња честитка, 5.2. Новогодишња јелка, 5.3. Новогодишњи украси, 5.4. Новогодишњи поклони.

Испитујући прецизност и методичку ваљаност одабира и дефинисања ликовних проблема и ликовних тема, постављени су следећи педагошко-методички критеријуми: ликовни проблем мора бити јасно изведен из неког од циљева и задатака ликовног васпитања; дефиниција ликовног проблема мора јасно указивати на садржај ситуације учења и проблем који ће деца решавати својим ликовним радом, прецизном употребом кључних речи; ликовна тема мора указивати на ликовни мотив и ликовни задатак на основу којих ће деца планирати свој ликовни рад; формулација ликовне теме мора бити јасна, конкретна и мотивациона. Оцене су одређиване квалитативно у три нивоа: „исправно дефинисано”, уколико ликовни проблем и ликовна тема недвосмислено произлазе из задатака и циљева ликовног васпитања, а формулација дефиниције је прецизна; „делимично исправно”, уколико проблеми и теме произлазе из задатака и циљева ликовног васпитања, а формулација дефиниције није јасна и прецизна; „лоше” су оцењени ликовни проблеми и теме који очигледно не произлазе из задатака и циљева ликовног васпитања.

На основу приложеног списка тема може се уочити да различити циклуси таргетирају различите појмовно-категоричке и практично-функционалне елементе поља ликовног васпитања, од ликовних елемената, преко ликовних техника, до ликовних појмова и историје уметности. Тематски оквир прве целине дефинисан је на основу ликовног елемента боје. Боја се може уочити на свакој визуелној појави, па је претпостављено да је то добар избор теме за почетак јер студентима не би требало да представља проблем приликом осмишљавања ликовне активности. Подтеме додатно усмеравају студенте на бављење прецизно одређеним аспектом боје, чиме им се сугерише могући ликовни проблем. Док су ликовни проблеми сасвим солидно (иако врло основно) дефинисани као препознавање, уочавање или примена одређених боја датих темом јединице, уочено је да је студентима било теже осмишља-

вање ликовне теме. Од 11 предатих писаних припрема за овај циклус (петоро студената је одустало од задатка), 9 ликовних проблема је оцењено као исправно дефинисано и само 2 као делимично исправно. Са друге стране, 5 студената је ликовну тему дефинисало исправно, 5 делимично исправно и 1 студент лоше.

Насупрот овом тематском циклусу, последњи циклус је контролни јер теме поставља по принципу по коме их студенти иначе добијају од васпитача. Због саме одреднице празника, недељна тема је најнепосредније блиска области Упознавање околине. Саме теме планираних ситуација учења недвосмислено су предлози за ликовну тему, са простором да их студенти преформулишу у складу са одабраним ликовним задацима. У овом су случају ликовне теме биле боље дефинисане од ликовних проблема. Одређивање ликовног проблема је студентима представљало захтевнији задатак који су, као што је већ напоменуто, изједначавали са питањима области Упознавање околине. Пре консултација са наставником, 50% студената је предложило „неликовни” ликовни проблем, да би након консултација резултат био следећи: од 15 приложених писаних припрема, код 10 је ликовни проблем оцењен као исправно дефинисан, а код 5 као делимично исправно дефинисан. Ликовна тема је исправно формулисана у 9 припрема, а делимично исправно у 6.

Остала три тематска циклуса показала су да студенти, када добију недељну и тему ситуације учења које су засноване на неком од кључних појмова ликовне уметности, осмишљавање ликовних активности изводе доминантно унутар циљева и задатака ликовног васпитања. У другом циклусу су теме биле усмерене на одређени ликовни елемент или појаву, чије препознавање, уочавање, именовање или представљање су чинили основу у формулацијама ликовних проблема. Слична је ситуација препозната и са трећим циклусом јер је сваки одабрани уметник био кључни појам ликовног проблема.

Дефинисање ликовне теме је било приметно тежи задатак за студенте. Управо се код трећег циклуса тема истакао проблем одабира ликовне теме, односно ликовног мотива за ликовни задатак. Наиме, сва 4 студента су код обраде уметности Албрехта Дирера као мотив преузели зеца са Диреровог акварела, који је наставник употребио за пример током консултација, и акварел као ликовну технику. Унутар четвртог тематског циклуса запажено је да већи број студента није у стању да одабир ликовног мотива (у овом случају одређене грађевине) повеже и усклади са самим ликовним материјалом унутар задате ликовне технике. Највише проблема у овом циклусу студентима је задала тема која је подразумевала коришћење жице за извођење асамблажа (од 4 одабране ликовне теме/мотива, само је једна припрема била исправна).

Када се евиденција студентских постигнућа сагледа збирно, на основу свих пет циклуса, резултати су следећи: од 73 достављене писане припреме, њих 47 (64,38%) представило је исправно дефинисан ликовни проблем, 21 (28,77%) делимично исправан и 5 (6,85) ликовних проблема је било лоше

дефинисано. Ликовна тема је у 37 (50,68%) писаних припрема била исправно дефинисана, у 30 (41,10%) делимично исправно и у 6 (8,22%) припрема лоше.

## РЕЗУЛТАТИ УПИТНИКА

Прва четири питања упитника креирана су са намером да се установи како студенти процењују исходе наставних предмета из области ликовне уметности и ликовне методике наспрам потребних компетенција за извођење задатака у оквиру предмета Методички практикум ликовног васпитања. Од 45 одговора, 95,6% оцењује стечена знања и вештине из предмета Сценска и луткарска уметност и Основе визуелне уметности, које су од користи за овај предмет. Изборне предмете из ликовних уметности је похађало чак 64,4% испитаних студената, а од свих тих предмета је као најкориснији оцењен предмет Ликовна креативност (60% одговора).

Наредна четири питања таргетирали су знање студената о ликовним техникама и њиховој примени у раду са децом предшколског узраста јер се на основу тог знања осмишљавају и припремају конкретни ликовни задаци. По 45% гласова, колико је додељено предметима Методика ликовног васпитања и Методички практикум ликовног васпитања као доминантним изворима ових компетенција, указује на један од узрока проблема у раду на практикуму јер примарна сврха ових предмета није упознавање студената са ликовним техникама. Напротив, на овим предметима се садржај са студентима обрађује под претпоставком да та знања већ поседују. Своје познавање ликовних подручја и ликовних техника студенти углавном процењују као „добро” (44,4%) и као „задовољавајуће” (40%), док је један студент потпуно самоуверен у своје знање, а остали га оцењују „слабим” или „основним”. Велики проценат студената је позитивно проценио своје способности да одабир ликовне технике прилагоди узрасту предшколске деце, а само један студент је негативно проценио ове своје способности. Овој групи су затим постављена контролна питања. Прво питање је гласило: „Које ликовно подручје треба избегавати у ликовном раду деце млађег и средњег узраста?” Тачан одговор је „Ниједно”. Иако је 53,3% студената тачно одговорило на ово питање, осталих 46,7% студената би ипак одбацило неко од четири ликовна подручја, углавном графику. Друго питање је следеће: „Од ког узраста треба дозволити детету да се самостално ликовно изражава?”. Значајна већина испитаника дала је тачан одговор – „Од најранијег узраста” (77,8%), а остали су сматрали да је одговор од млађег или старијег узраста. Овим делом упитника је показано да већина студената заиста може правилно да планира ликовне активности и бира ликовне технике у складу са развојним фазама деце.

Наредна два питања показала су да студенти имају најмање компетенција за примену графичких техника (конкретно монотипија, израда печата за

штампање и фротаж) и у мањој мери вајарских техника (већином се односи на примену нетипичних материјала попут жице).

Следећа група од четири питања таргетира кључне појмове истраживања – ликовну тему и ликовни проблем. На првом месту, 53,3% студената тврди да јасно разуме разлику између ова два појма, док 44,4% још увек има недоумице око суштине ове поделе и један студент не разуме разлику. Друго питање, отвореног типа, тражило је да студенти својим речима дефинишу ликовну тему. Једна половина студената је преписала дефиницију ликовне теме, што онемогућава да се установи њихово право разумевање овог појма. Друга половина студената је ликовну тему поистоветила или са мотивом ликовног рада, што је делимично тачно, или са јединицом планиране активности, што је такође тачно, али не даје садржински већ само формални одговор. Одговор на питање „Шта представља ликовни задатак?“ неочекивано је донео доста конфузних и нетачних одговора, а тачан одговор је једноставно – „Конкретан задатак за практичан ликовни рад деце”.

Најдиректније усмерено питање на основни проблем истраживања гласило је: „На основу које од датих ликовних тема бисте најлакше осмислили ликовну активност за децу?”, са понуђеним могућностима: 1. Шара за васкршње јаје; 2. Чудна животиња; 3. Моји прстићи стварају чуда. За прву тему би се определило 60% студената, што је било очекивано јер ова тема у себи садржи и ликовни проблем (шара) и ликовни мотив (шарено васкршње јаје). За другу тему би се определило само један студент, а за трећу 37,8% студената. Разлог је јасан јер друга тема указује на мотив, али ни по чему не сугерише (бар не директно) ни ликовни проблем ни ликовну технику, док са трећом темом студенти рачунају на буквално сликање прстима (што је учестао приступ ликовним активностима у предшколским установама), иако заправо та тема нуди чак и већу слободу избора мотива и техника од друге (друга усмерава на мотив чудне животиње, а код треће то може бити било шта, укључујући и чудну животињу).

Последњом групом питања је од студената тражена конкретна евалуација сопственог рада, односно сумирање постигнућа током извођења испитног задатка. Тако, на питање „Да ли вам је рад из овог предмета био лакши или тежи у односу на рад у оквиру других методичких практикума?”, 66,7% одговорило је да је рад био релативно једнаке захтевности, 24,4% изјаснило се за одговор „Тежи” и само 8,9% студената је овај рад оценило са „Лакши”. На питање: „Да ли вам је било тешко да конципирате планирану ситуацију учења из ликовног васпитања?”, 17,8% студената одговара са „Да”, 57,8% са „Делимично” и 24,4% са „Не”. У наредном питању од студената се тражило да процене уложени труд у односу на различите аспекте осмишљавања ликовне активности. У процентима, највише рада студенти су уложили у дефинисање ликовног проблема, њих 37,8%, по 24,4% у дефинисање ликовног задатка и ликовне технике и 13,3% у дефинисање ликовне теме. У оквиру следећег

питања је установљено да се студенти ретко служе додатном литературом или релевантним изворима садржаја приликом планирања ликовне активности, док се једна трећина испитаника служи онлајн колекцијама музеја приликом трагања за ликовним делима.

У последњем питању упитника од студената се тражило да изнесу критику или сугестију у вези са методом и садржајима при извођењу наставе предмета Методика ликовног васпитања и Методички практикум ликовног васпитања. Сугестије су се односиле на потребу за исцрпнијом обрадом питања ликовне теме, проблема и ликовних задатака, али нарочито ликовних техника које се могу примењивати у раду са децом.

## ЗАКЉУЧАК

Закључак изведен из писаних припрема јасно показује да ће студенти исправније приступити одређивању ликовног проблема када тема активности произлази из садржаја ликовног васпитања. На основу таквих тема, студенти препознају могуће ликовне задатке за децу, а затим и ликовни проблем који се потенцијално може обрадити. Међутим, врло мали проценат исправно дефинисаних проблема показује добре резултате и у квалитативном смислу. Са процентом од 64,38% исправно дефинисаних ликовних проблема, исходи овог истраживања више формално задовољавају оправданост тезе. Произлази закључак да студенте треба систематичније излагати квалитетним методички конципираним ликовним активностима како би имали моделе на основу којих би планирали своје задатке. Са друге стране, показало се да је тежи задатак студентима представљало осмишљавање ликовне теме. Разлог може бити то што за дефинисање ликовног проблема студенти већ имају јасан оквир конструисан добијеном темом, а ликовна тема може бити било шта, те је теже оријентисати се и одредити за једну конкретну и адекватну. Овде се заправо највише ради о одабиру ликовног мотива за ликовни задатак. Поред тога што овакви резултати указују на недостатак самопоуздања студената, као последице недовољног практичног искуства, резултати упитника су дали додатне закључке.

Наиме, резултати упитника показују да студенти не поседују довољно компетенција које се тичу саме ликовне уметности – историја уметности, теорија форме, ликовне технике. Последња ставка је кључни предуслов за квалитетан, сврсисходан, ефикасан и продуктиван рад са децом предшколског узраста јер познавање најразличитијих ликовних техника и њихових варијација кроз разноврсност ликовног материјала и прибора чини основу планирања ликовних задатака. Са друге стране, недовољно знања из области теорије форме и историје уметности отежавају ефикасно планирање ликовних тема и ликовних проблема за обраду. Ипак, када студенти добију тему ре-



левантну ликовном васпитању, методички исправније приступају планирању ситуација учења са одабиром прикладног ликовног проблема и одговарајуће ликовне теме. Креативни и мотивациони аспекти таквих ликовних задатака нису били предмет овог истраживања, али управо ови закључци указују и на ту потребу.

Директан педагошки допринос овог истраживања је двојак и односи се на:

1. делимичну измену комуникације са студентима (генерације која је учествовала у истраживању) током наредног семестра, како би се решили утврђени проблеми;

2. непосредно ревидирање плана извођења часова вежби на предмету Методика ликовног васпитања са новом генерацијом студената, на основу резултата овог истраживања.

## ЛИТЕРАТУРА

Карлаварис (1977): Богомил Карлаварис, Програмирање и структурирање наставне грађе у ликовном васпитању, *Ликовно васпитање. Часопис за васпитаче, учитеље и наставнике ликовног васпитања*, 6/1977, Београд: Удружење ликовних педагога Србије. Приступљено 1. 3. 2021. на <https://udruzenjelps.com/stari/tekstovi.html>.

Лус (2012): Selma Loose, *Metodika i metodska praksa likovne kulture osnovnoškolskog uzrasta* (skripta), Mostar.

Милинковић (2014): Здравко Милинковић, Увод у методику наставе ликовне културе, *Свјучини текстови*, Београд: Удружење ликовних педагога Србије. Приступљено 25. 2. 2021. на <https://udruzenjelps.com/stari/tekstovi.html>.

Правилник (2018): Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, *Службени гласник РС*, бр. 88/17 и 27/18 – др. закон.

Рајнберг (2004): Falko Rheinberg, *Motivacija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Филиповић (2016): Сања Фииповић, *Методика ликовног васпитања и образовања: Методичка пракса ликовних педагога*, Београд: ФЛУ.

Хаџи Јованчић (2012): Невена М. Хаџи Јованчић, *Умешност у оштом образовању. Функције и припадности настави*, Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду, Издавачка кућа Klett.

Jovana N. Đorđević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

## STUDENTS' PLANNING OF PRESCHOOL LEVEL ART ACTIVITIES: THEMATIC SCOPE AS A FACTOR INFLUENCING CORRECT DEFINING OF ART ACTIVITY PROBLEM AND THEME

*Summary:* This paper presents the results of an action pedagogical research, conducted within the course Methodical practicum of teaching art with students, future preschool teachers, at the Faculty of Education in Jagodina. The aim of the research is to enhance pedagogical practice regarding practical preparation of students for planning and performing art activities with preschool children. The main focus was on students' competencies for defining art theme and pedagogical art problem of the activity. The research was based on the assumption that students find it difficult to imagine and extract an art theme from the generalized thematic scope, given by preschool teachers – mentors. By changing this variable, the research tested correctness of the assumption by analyzing quality and correctness of students' work developed on the basis of art-themed scope, instead of generalized ones. The research took three months of the fall semester in 2020/2021 and included 73 students' written plans for art activities. Based on this sample, supported with an additional survey students took part in, the analysis resulted in conclusion that imply different factors affecting students' efficiency regarding their work within Methodical practicum of teaching art course, but evidently supporting primary thesis that art-themed scope of tasks results with significant number of correctly defined art activity themes and problems.

The results of the research can be utilized in order to reevaluate and improve methods and approaches to developing students' competencies to work in the field of art education with preschool children efficiently by understanding difficult points in students' learning process.

*Keywords:* methods of teaching art, preschool art education, planning art activities for preschool children, art activities, art themes, student practice.



Соња Н. Пајић

Универзитет Привредна академија

Нови Сад

Факултет друштвених наука

Београд

Милена Д. Радовановић

Гимназија „Светозар Марковић”

Јагодина

ХII београдска гимназија

Београд

УДК 371.3:811.134.2'243:795

DOI 10.46793/Uzdanica18.1.303P

Стручни рад

Примљен: 26. фебруар 2021.

Прихваћен: 4. јун 2021.

## ЛУДИЧКЕ АКТИВНОСТИ У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА

*Апстракт:* У раду смо желели да укажемо на важност примене лудичких активности на часу шпанског језика, као и да сагледамо тренутну ситуацију примене лудичких активности у настави шпанског језика у Србији. С обзиром на то да код нас лудичке активности у настави шпанског језика нису довољно проучаване, потребно је посветити више пажње овој теми. Први део рада представља теоријски оквир којим се представљају предности примене лудичких активности у настави шпанског језика, као и практични аспекти њихове примене на часу. Бројне предности које произлазе из примене лудичких активности на часу могу унапредити наставу шпанског језика у Србији и учинити је ефикаснијом. Други део рада приказује спроведено истраживање чији је циљ био испитивање става наставника шпанског језика према примени лудичких активности на часу. Узорак су чинили наставници шпанског језика основношколских, средњошколских и високошколских установа. Истраживање је потврдило да наставници шпанског језика у Србији имају позитиван став према примени лудичких активности на часу, да их велико користе, али и да постоји потреба за организовањем семинара и обука на ову тему.

*Кључне речи:* лудичке активности, шпански као страни језик, истраживање, став наставника.

### УВОД

У циљу мотивисања ученика за учење шпанског језика, наставници употребљавају различите дидактичке материјале. Тако су лудичке активности заступљене у настави шпанског језика широм света. Седамдесетих година двадесетог века, захваљујући комуникативном приступу у настави страних језика, аутори почињу да указују на важност лудичких активности у настави страних језика.

Дефиницију лудичких активности даје Оједа (2004), који истиче да су „лудичке активности педагошке активности које су осмишљене да би биле

забавне, како би насмејале ученике и повећале њихово уживање у процесу учења, истовремено мотивишући их да уче” (Витаз 2017: 28).

Лингводидактички документи попут *Заједничкој европској референтној оквира за живе језике* (2001) и *Курикуларној плану Инститиуија Сервантес* (2006) потврђују важност лудичких активности у настави страних језика, односно шпанског језика. У светској литератури постоје бројни радови и истраживања на ову тему, док је у Србији овој теми пажња недовољно посвећена. Стога смо желели да укажемо на значај лудичких активности у настави шпанског језика и да сагледамо тренутну ситуацију употребе лудичких активности у настави шпанског језика у Србији.

Предмет рада је представљање важности лудичких активности у настави шпанског језика, као и давање смерница за њихову успешну имплементацију у настави. Циљ рада је сагледавање става наставника и тренутне ситуације примене лудичких активности у настави шпанског језика у Србији. Подизање свести наставника о примени лудичких активности, као и подстрек за даља истраживања у овој области од значаја су за усавршавање наставе шпанског језика у Србији.

## ПРЕДНОСТИ ПРИМЕНЕ ЛУДИЧКИХ АКТИВНОСТИ У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА

Бројни аутори истичу предности лудичких активности у настави/учењу шпанског као страног језика. Већина аутора се слаже да лудичке активности првенствено утичу на побољшање мотивације ученика. Гуасталегнани (2009: 2) истиче да су лудичке активности на првом месту забавне, тако да ученик заборавља да усавршава своја језичка знања док их реализује. На тај начин се заинтересује за рад на језику и додатно мотивише да испуни одређени задатак. Захваљујући игри, ученик несвесно повећава обим наученог градива на забаван начин (Хорњак 2013: 441).

У току реализације лудичких активности, рад у групи повезује ученике и ставља их у позицију да кроз дијалог дођу до заједничког решења, чиме се ствара ближи контакт међу њима и пријатељски амбијент на часу. Реализацијом лудичких активности се стварају језичке ситуације попут реалних, у којима је потребно да ученици преговарају и међусобно комуницирају (Гуасталегнани 2009: 4). На овај начин ученици могу да вежбају језик у контексту, што је важан аспект у процесу учења шпанског језика. Иако је циљ одређене активности рад на вокабулару или граматички, ученици развијају и комуникативну компетенцију на шпанском језику. Лудичке активности ученику пружају прилику да користи циљни језик како би остварио интеракцију са друговима. Игра је реална комуникативна ситуација у којој ученици вежба-

ју комуникативне вештине на природнији и спонтанији начин него на часу посвећеном конверзацији (Барета 2006: 28).

Постоји много различитих врста игара којима се вежбају различити језички садржаји. Лудичке активности се могу користити за увежбавање свих језичких компетенција (Симовић 2012: 683–684). Игре нису једнодимензионалне, тј. једна игра нема само један циљ и функцију, већ се сваком игром увежбава више елемената, од којих су неки у првом, а неки у другом плану (Хорњак 2013: 419).

Применом лудичких активности не повећава се само ниво знања ученика. Поред језичких, игре поседују и педагошке и психолошке аспекте. Код ученика се развијају креативност, мотивација, тимски рад и међуљудски односи (Хорњак 2013: 414). Примена лудичких активности чини да учење језика постане креативан, динамичан и интерактиван процес (Мартинес Агудо 2003: 140). Лудичке активности стварају пријатан амбијент на часу, у којем се ученици слободније изражавају и немају устаљене инхибиције које су честе на часу страног језика (Барета 2006: 27). Лудичке активности позитивно утичу на стварање поверења и интеракције међу ученицима, као и на повећање учешћа ученика у активностима на часу (Ернандес Ђиринос де Хесус, Силва де Хесус Ернандес 2020: 218).

Треба истаћи да лудичке активности морају да се добро организују и да се примењују плански и увек са одређеним циљем. Неадекватна примена може довести до појаве нежељених ефеката. Потенцијални нежељени ефекат примене лудичких активности може бити стрес услед жеље ученика да победи. На срећу, за све постоји решење. Решење овог проблема је у раду у екипи или пару, што може помоћи ученику да не осећа притисак да мора да победи. Уколико постоје превише такмичарски настројени ученици, игре могу да изазову поделу у групи. У овим случајевима помаже стална промена екипа и додела награда свим ученицима с времена на време, док се победнику уручује већа или значајнија награда (Гуасталегнане 2009: 4).

## ПРИМЕНА ЛУДИЧКИХ АКТИВНОСТИ НА ЧАСУ

Иако лудичка активност често асоцира на забаву, она представља озбиљан задатак за наставника. Како би се лудичка активност успешно реализовала на часу, потребно је да наставник обрати пажњу на неколико фактора и да је адекватно организује.

Симовић (2012: 681) истиче да се савремена истраживања слажу око једног, а то је да игра треба да буде у функцији прецизно дефинисаног наставног циља, једноставног по могућству, а резултати њеног коришћења треба да су видљиви и за ученике и за наставнике. „Будући да је игра активност током које ученик мобилише своја знања, вежба своје компетенције

и користи их у ситуацијама које се понављају, игра је одлично средство за меморисање, употребу, побољшање, систематизацију и обнављање познатих језичких структура или елемената културе” (Симовић 2012: 683–684).

Брине Бертнард (2007: 81–82) напомиње да лудичка активност може бити и контрапродуктивна уколико је наставник не примењује на адекватан начин. Наставник треба да има у виду низ фактора како би лудичка активност имала успеха.

1) Циљеви активности треба да буду у сагласности са садржајима са часа. Циљ лудичке активности није само забава, већ и увежбавање знања стечених на часу. Значајно је циљеви буду јасни јер тако ученици осећају сигурност и препознају да активност служи за стицање знања.

2) Правила игре треба да су јасна. Наставник мора да се увери да су их сви ученици разумели како би се избегла забуна и како би игра била динамичнија. У супротном, ученици губе интересовање. Ако се игра злоупотреби, ученици могу да осете отпор и фрустрацију.

3) Треба имати у виду и тип групе са којом се ради, како би се нашао најбољи начин за примену активности. Постоје игре које су добре за рад са децом, али које су једноставне за рад са одраслима. Такође треба имати у виду да су неки ученици активнији, а други пасивнији. Улога наставника је да потражи равнотежу како би повећао учешће свих, а да притом не демотивише никог.

4) Трајање игре је фундаментално. Игра која предуго траје може изазвати досађивање и губитак интересовања. Насупрот томе, превише кратка игра може оставити осећај празнине и недовршене активности.

5) Исто тако, веома је важан тренутак на часу када се лудичка активност примењује. Лудичке активности се могу користити у различитим тренуцима – на почетку часа као загревање, за представљање новог градива или док се чека да сви ученици дођу на час. Такође се може користити када пажња почиње да опада.

6) Мотивација је веома важан фактор. Поједини ученици могу да помисле да је игра губљење времена, зато наставник треба да их припреми за игру, да им предочи предности и конкретне циљеве како би активност била успешна.

7) Наставник треба да се пријатно осећа док изводи лудичке активности. Постоје наставници који се не осећају пријатно. Ученици то могу да осете и активност може да буде неуспешна. На пример, ако активност подразумева драматизацију, наставник треба да да пример како ученици не би осећали страх да ће се осрамотити (Брине Бертнард 2007: 81–82)



## КЛАСИФИКАЦИЈА ЛУДИЧКИХ АКТИВНОСТИ

Постоје различите класификације лудичких активности које предлажу различити аутори. Све зависи од тога на основу чега се врши класификација. Тако, *Заједнички европски референтни оквир за живе језике* (2002: 59) дели лудичке активности на језичке игре друштвеног карактера, индивидуалне активности и игре речи. Језичке игре друштвеног карактера могу бити усмене (игра „Шта видиш?“), писмене („Вешала“), аудио-визуелне (бинго са сликама, филмске игре), друштвене игре (*Pictionary*) и пантомима. Индивидуалне активности подразумевају активности попут укрштеница, анаграма и слично, као и игре на телевизији и радију (квизови). Игре речи подразумевају текстове реклама, на пример *Disfruta la fruta*, наслове из новина, графите.

Бељо Естевес (1990: 137) дели игре на игре речника, игре граматичких структура, игре креативности и комуникативне игре. Циљ игара речника је развијање читања и писања јер се заснивају на концепту тражења одређене речи која недостаје (Бељо Естевес 1990: 141). Пример игре речника је „Ланац речи“, којом се вежба вокабулар. Изговарају се речи које почињу последњим словом изговорене речи. „Живи алфабет“ је игра у којој сваки ученик представља једно слово. Циљ је да се ученици поређају у простору на адекватан начин како би представили реч коју наставник зада (Бељо Естевес 1990: 143). У игри „Пронађите уљеза“ ученици траже реч која не припада лексичком пољу (Бељо Естевес 1990: 144).

Захваљујући играма граматичких структура, ученици усвајају одређене граматичке структуре. „Игра светских путника“ се заснива на идеји да један ученик добије слику града, државе или неког познатог места и говори осталим ученицима реченице које асоцирају на то место, док они покушавају да погоде о чему се ради. Слична игра је „Погоди ко сам“ у којој се погађа идентитет одређене личности постављањем питања (Бељо Естевес 1990: 147).

Креативне игре подразумевају комуникативне игре у којима наставник надгледа употребу језика не инсистирајући претерано на савршеној форми. Пример је игра памћења која се заснива на понављању дугих реченица (Бељо Естевес 1990: 153).

Комуникативне игре имају за циљ развијање комуникације међу ученицима, те се не инсистира превише на језичким структурама. Игра предвиђена за све језичке нивое је игра под називом „Нацртај реченицу“. Циљ игре је да ученик цртајући објашњава осталима назив књиге, филма или одређену реченицу. Остали ученици постављају питања и добијају потврдан или одричан одговор, при чему се вежбају упитне форме (Бељо Естевес 1990: 153).

## ПРИРУЧНИЦИ И ВЕБ-САЈТОВИ ПОСВЕЋЕНИ ЛУДИЧКИМ АКТИВНОСТИМА НА ЧАСУ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА

Како би се наставницима олакшао посао, поједине издавачке куће су објавиле приручнике у којима су представљене лудичке активности за примену у пракси. Захваљујући поменутиим приручницима, наставници могу да се самостално усавршавају и обогаћују наставу.

Издавачка кућа Difusión је објавила приручник *¡Vamos a jugar!* који садржи 175 игара и обухвата почетни, средњи и виши ниво познавања језика. Игре су организоване у три нивоа на основу наставних циљева: алфавет и ортографија, граматика, вокабулар, усмено и писмено изражавање. Издавачка кућа Sgel је објавила приручник *Actividades lúdicas para la clase de español* који је подељен у тридесет јединица и обухвата активности за вежбање граматике, вокабулара и усменог изражавања. У свакој активности је одређен ниво знања ученика, вештине које се вежбају и време које је потребно за реализацију. Поред поменутих, на шпанском тржишту су објављени и приручници као што су *Juegos con palabras* (Edinumen), *Juegos de tablero y tarjetas* (Edinumen), *Juguemos en clase* (Edinumen) (Брине Бертнард: 2007: 84–86).

Уколико наставници нису у могућности да консултују штампане приручнике, постоје бројни веб-сајтови посвећени лудичким активностима којима се може приступити у сваком тренутку. Поменути веб-сајтови су веома прегледни и систематски организовани. С лакоћом се могу користити. Наводимо неке од њих:

- <http://www.cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos>
- <https://www.laclasedeele.com/p/juegos.html>
- <https://www.profe-de-espanol.de/category/juegos-ele/>
- <https://www.colorele.es/ideas/juegos/>
- <https://www.profedelee.es/categoria/profesores/juegos/>

## ИСТРАЖИВАЊЕ

### МЕТОДОЛОГИЈА

Како бисмо сагледали статус лудичких активности у настави шпанског језика у Србији и став наставника према овој теми, спровели смо истраживање. Предмет истраживања је испитивање и анализа става наставника шпанског језика према примени лудичких активности на часу. Циљ истраживања је сагледавање става наставника шпанског језика према примени лудичких активности на часу, као и сагледавање тренутне ситуације и учесталости употребе лудичких активности у настави шпанског језика. Хипотеза је била да

наставници користе лудичке активности на часовима шпанског језика и да имају позитиван став према њима.

Спроведена метода је било анкетирање. Инструмент је био упитник сачињен у програму *Googledocs*. Обухватао је укупно девет питања, од којих су пет питања затвореног типа и четири питања отвореног типа. Једно питање је садржало Ликертову скалу. Упитник је администриран путем електронске поште. Узорак је чинило 24 наставника шпанског језика ( $N = 24$ ). Сматрамо да је овај број испитаника репрезентативан с обзиром на чињеницу да је шпански језик изборни предмет и да се не учи у великом броју школа у Србији.

Статистичка обрада добијених података је извршена у СПСС програму, при чему је коришћен хи-квадрат тест.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Апсолутно сви испитаници (100%) су одговорили да користе лудичке активности у настави шпанског језика. Добијени одговори у потпуности потврђују почетну хипотезу да наставници користе лудичке активности у настави шпанског језика. На основу одговора се може закључити да су наставници свесни важности примене лудичких активности и да су заинтересовани за овај вид наставе.

Што се тиче учесталости примене лудичких активности на часу шпанског језика, уочава се да највећи број испитаника, њих 54,2%, примењује лудичке активности повремено. Укупно 16,7% испитаника их користи веома често, док се сличан проценат испитаника, њих 12,5%, изјаснио да често користи лудичке активности. Укупно 16,7% испитаника их ретко користи, док ниједан испитаник није одговорио да их никад не користи. Из одговора се уочава да многи наставници често примењују лудичке активности у настави. Исто тако, наставници би требало да се подстакну да још више користе поменуте активности због њихове ефикасности.

Табела 1. Учесталост примене лудичких активности на часу

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Веома често	4	16.7	16.7	16.7
Често	3	12.5	12.5	29.2
Valid Повремено	13	54.2	54.2	83.3
Ретко	4	16.7	16.7	100.0
Total	24	100.0	100.0	

На питање да ли су ученици мотивисани за рад са лудичким активностима, чак 91,3% наставника сматра да су ученици заинтересовани за лудичке активности у настави шпанског језика. Само 8,3% испитаника сматра да ученици нису заинтересовани. Дати одговори су веома значајни јер су ученици главни актери на часу. Стога је веома важан њихов став и њихова заинтересованост.

Табела 2. Мотивисаност ученика за лудичке активности на часу

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Da	22	91.7	91.7	91.7
	Ne	2	8.3	8.3	100.0
	Total	24	100.0	100.0	

Табела 3. Да ли су ученици генерално мотивисани за игре на часу? \* Колико често користите игре на часу?

			Колико често користите лудичке активности на часу?				Total
			Веома често	Често	Повремено	Ретко	
Да ли су ученици генерално мотивисани за лудичке активности на часу?	Da	Count	4	3	13	2	22
			18.2%	13.6%	59.1%	9.1%	100.0%
	Ne	Count	0	0	0	2	2
			0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
Total	Count	4	3	13	4	24	
			16.7%	12.5%	54.2%	16.7%	100.0%

Табела 4. Хи-квадрат тест

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.909 <sup>a</sup>	3	.012
Likelihood Ratio	8.223	3	.042
Linear-by-Linear Association	3.995	1	.046
N of Valid Cases	24		

a. 7 cells (87.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .25.

Како је у другој табели *Asymp. Sig. (2-sided) = 0,012 < 0,05*, прихвата се хипотеза о зависности мотивисаности ученика на часу и учесталости коришћења лудичких активности у настави.

На питање да ли сматрају да су лудичке активности ефикасно средство у настави, сви испитаници су одговорили потврдно (100%). Сви испитани наставници сматрају да су лудичке активности ефикасне у настави. Свест наставника о предностима лудичких активности у настави је битан предуслов за квалитетан рад.

При образлагању претходно исказаног става, наставници су већином написали да игре позитивно утичу на мотивацију ученика, као и да ученици опуштеније користе језик. Један од одговора је био да је процес наставе емотивнији и памтљивији јер на часу има смеха. Управо је то оно што напомињу Ернандес Ђиринос де Хесус и Силва де Хесус Ернандес (2020: 209) – да рад са лудичким активностима код ученика изазива осећање задовољства. Поједини наставници су написали да ученици лакше памте градиво, као и да лудичке активности побољшавају атмосферу на часу и подижу расположење ученика. Такође, наставници су исказали став да уз лудичке активности ученици несвесно усвајају садржаје, као и да на спонтан начин користе језичка знања.

Следећим питањем желели смо да испитамо које компетенције и вештине, по мишљењу наставника, могу да се развијају применом игара. Испитаници сматрају да се могу развити све вештине и компетенције. Највише одговора је обухватало лексичку и граматичку компетенцију, а од вештина усмено разумевање и усмену продукцију.

На питање које су наставницима омиљене лудичке активности, одговори су били разнолики. Занимљиво је да се 50% испитаника сложило да су то асоцијације. Одговори су били и *Juego de la oca*, укрштенице, „Живи алфабет”, „табу”, бинго, „Потрага за благом”, „Вешала”, игре по улогама, „Ланац речи”, *escape rooms*. Приметна је и употреба технологија јер су четири испитаника написала да су им омиљене лудичке активности квизови *Kahoot*.

На питање које лудичке активности су омиљене ученицима, одговори су поново обухватили асоцијације, „Вешала”, „Живи алфабет”, „Потрагу за благом”, *Juego de la oca*, пантомиму, *escape rooms*, „Погоди ко сам”.

Последњим питањем желели смо да утврдимо да ли постоји потреба за усавршавањем знања наставника и организовањем семинара и обука. Чак 87% испитаника је изјавило да потреба постоји. Исказана заинтересованост треба да буде подстицај за организовање семинара и обука на ову тему. Ниједан испитаник се није изјаснио да потреба не постоји. Занимљиво је да је 13% испитаника изјавило да постоји потреба за организовањем семинара намењеним млађим колегама.

## ЗАКЉУЧАК

У циљу мотивисања ученика и стварања пријатне атмосфере на часу шпанског језика, наставници користе лудичке активности. Захваљујући њиховој разноликости, могу се обрађивати бројни садржаји на различитим језичким нивоима. Лудичке активности могу бити корисне и за усавршавање рецептивних и продуктивних језичких вештина, као и за развијање лингвистичке, социолингвистичке и прагматске компетенције. При реализовању лудичких активности, ученици учествују у контекстуализованим ситуацијама које су веома значајне за усвајање шпанског као страног језика.

Посебно се истиче карактеристика лудичких активности на основу које је могућа њихова примена у сваком тренутку на часу – приликом представљања новог градива или увежбавања стечених вештина и понављања. Различно време трајања омогућује да се реализују на почетку часа као увод, на крају као закључак или између активности на часу. Лудичке активности утичу и на развијање креативности ученика, као и на тимски рад и бољу сарадњу међу ученицима.

Примена лудичких активности представља озбиљан задатак. Веома је значајна организација лудичких активности на часу како би се оне успешно реализовале. Наставник треба да има у виду факторе као што су циљеви наставе, ниво знања ученика, узраст и интересовања. Велику помоћ наставнику пружају штампани приручници и веб-сајтови који су посвећени овој теми.

На основу спроведене анкете, сагледали смо став наставника шпанског језика према лудичким активностима у настави, као и досадашње стање њихове примене у пракси у Србији. Испитаници су исказали веома позитиван став према примени лудичких активности у настави шпанског језика и свесни су њихове ефикасности. Такође, уочили смо да се поменуте активности већ примењују у пракси. Изузетно позитиван став и заинтересованост наставника може бити основа за детаљнија истраживања ове теме. Спроведено истраживање би требало да подстакне наставнике да још више користе лудичке активности, али и да укаже на постојање потребе за организовањем обука и семинара на ову тему.

## ЛИТЕРАТУРА

Бело Естевес (1990): A. Bello Estévez, Los Juegos: Planteamiento y Clasificaciones, In: *Didáctica de las Segundas Lenguas*, Madrid: Santillana, 136–157.

Барета (2006): D. Baretta, Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE, *RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 7, 27–42. Retrieved in February 2021 from <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:394d1a27-bfd7-48d9-b68a-bee490278cba/2006-redele-7-02baretta-pdf.pdf>.

Брине Бертнард (2007): М. Е. Brime Bernard, El componente lúdico en la clase de E/LE, *RedELE (red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera)*, 65–77. Retrieved in February 2021 from [http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2008/NumerosEspeciales/ENERO\\_CERVANTES\\_NAPOLES.html](http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2008/NumerosEspeciales/ENERO_CERVANTES_NAPOLES.html).

Витаз (2017): М. Витаз, *Утицај лудичких активности на учење енглеског језика као страног на академском нивоу и савови студентама о њиховом коришћењу*, докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет. Преузето марта 2021. са <http://eteze.bg.ac.rs/application/showtheses?thesesId=5521>.

Гуасталегнане (2009): Н. Guastalegnanne, Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE, *Suplementos marcoELE*, núm. 9, V encuentro brasileño de profesores de español, 1–34. Retrieved in February 2021 from [https://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne\\_juegos.pdf](https://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf).

Ернандес Ђиринос де Хесус, Силва де Хесус Ернандес (2020): Ramón Antonio Hernández Chirinos de Jesus, Francisco das C. Silva de Jesus Hernández, Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera, *Cultura Educación Sociedad*, 207–220. Retrieved in February 2021 from: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/28652934>.

Институт Сервантес (2006): Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. Retrieved in February 2021 from [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).

Лабрадор Пикер, Мороте Маган (2008): М. Ј. Labrador Piquer, P. Morote Magán, El juego en la enseñanza de ELE, *Glosas didácticas, revista electrónica internacional*, num 17, primavera 2008, 71–84. Retrieved in February 2021 from <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>.

Мартинес Агудо (2003): J. de D. Martínez Agudo, Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, Universidad de Extremadura, 139–160. Retrieved in February 2021 from <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110139A>.

Невадо Фуентес (2008): С. Nevado Fuentes, El componente lúdico en las clases de ELE, *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, 1–14. Retrieved in February 2021 from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152390006>.

Савет Европе (2001): Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Estrasburgo, Departamento de Política Lingüística. Retrieved in February 2021 from [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

Симовић (2012): В. Симовић, Игра у настави/учењу страног језика, *Филолошка и универзитетска: ѿемајски зборник радова*, Ниш: Филозофски факултет, 678–687. Преузето фебруара 2021. са [izdanja.filfak.ni.ac.rs](http://izdanja.filfak.ni.ac.rs) > zbornici > 2012 > download.

Хорњак (2013): С. Хорњак, Игре као дидактички материјали у настави страних језика, у: Ј. Вучо, О. Дурбаба (ур.), *Језик и образовање*, Београд: Филолошки факултет, 411–421. Преузето фебруара 2021. са [https://www.academia.edu/29463463/Igre\\_kao\\_didaktiki\\_materijali\\_u\\_nastavi\\_stranijh\\_jezika](https://www.academia.edu/29463463/Igre_kao_didaktiki_materijali_u_nastavi_stranijh_jezika).



Sonja N. Pajić

University Business Academy in Novi Sad  
Faculty of Social Sciences in Belgrade

Milena D. Radovanović

High school “Svetozar Marković” in Jagodina  
12<sup>th</sup> Belgrade High school in Belgrade

## LUDIC ACTIVITIES IN SPANISH LANGUAGE TEACHING

*Summary:* This paper aims at emphasising the importance of ludic activities in teaching Spanish as a foreign language. There are many advantages of applying ludic activities in Spanish language teaching. Due to a real context that can be achieved by ludic activities, students have the opportunity to use the target language directly. They improve their motivation, creativity and team work, and practice many different language skills. The adequate application of ludic activities is essential. It is very important for teachers to prepare the lesson plan properly. They should keep in mind factors such as the level of knowledge, the age and interests of their students. There are a number of manuals and web sites that can help teachers organize ludic activities in teaching. Considering the fact that ludic activities in Spanish language teaching in Serbia have not been sufficiently researched, we conducted a survey to examine the attitudes of Spanish language teachers on this topic. Teachers’ attitudes towards ludic activities have been shown to be positive. Some teachers stressed the need of organizing seminars and trainings. The results of the survey can serve as the basis for further research in this field and more attention should be paid to this topic.

*Keywords:* ludic activities, Spanish as a foreign language, teachers’ attitudes, questionnaire.

Сандра Р. Милановић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 796.012.1-057.874  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.315M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 19. јануар 2021.  
Прихваћен: 4. јун 2021.

Невенка П. Зрнзевић  
Универзитет у Приштини – Косовска Митровица  
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић  
Катедра за методику наставе

## ПОВЕЗАНОСТ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ И УСПЕХА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Апстракт:* Циљ рада је био да се истражи повезаност моторичких способности и развоја интелектуалних способности ученика, као и повезаност резултата на тестовима моторичких способности и успеха ученика. Истраживање је било трансверзалног карактера. Спроведено је у другом полугодишту школске 2019/2020. године у ОШ „17. октобар” у Јагодини, на узорку од 60 ученика трећег разреда. Узорак је био подељен у два субузорка према полу (30 девојчица и 30 дечака). За процену моторичких способности коришћено је пет тестова из ЕУРОФИТ батерије тестова. Од моторичких тестова коришћени су тестови Тапинг руком, Скок удаљ из места, Претклон са досезањем у седу, Издржај у згибу и Чунасто трчање на 10 x 5 m. За процену успеха ученика, узете су завршне оцене ученика на крају школске године из пет наставних предмета – Српски језик, Енглески језик, Математика, Свет око нас и Физичко васпитање. Од дескриптивних статистичких параметара за сваку варијаблу израчунати су аритметичка средина, стандардна девијација, минимални и максимални резултат. Корелације су израчунате применом Пирсоновог коефицијента корелације, а разлике између група применом Студентовог Т-теста за независне узорке. Утврђена је корелација код дечака између моторичког теста Тапинг руком за процену репетитивне снаге руку и наставног предмета Српски језик са вредношћу од  $-0,407$ . На основу Т-теста утврдили смо да постоје статистички значајне разлике у тесту Претклон са досезањем у седу код девојчица са вредношћу  $p=0,000$  у односу на дечаке, као и у наставном предмету Енглески језик у корист девојчица са вредношћу од  $p=0,014$ .

*Кључне речи:* физичке активности, успех у школи, релације, разлике, ученици.

### УВОД

Физичко васпитање је повезано са осталим образовно-васпитним поддржјима која доприносе интегралном развоју личности ученика – когнитивном, моторичком, конативном, социјалном развоју личности и стицању знања, умења и навика неопходних у свакодневном животу.

Ђорђевић и Трнавац (1998) наводе да је образовање срж, једро и је-згро целокупног процеса васпитања. Човек је радно и умно биће, које има своју друштвену и моралну димензију, које има своју физичку и здравствену основу за укупни развој – умни, морални, естетски и физички. Према Вишњићу и Мартиновићу (2005), физичко васпитање је друштвено планирана и организована делатност, заснована на педагошко-дидактичким начелима, а посредством моторичке активности, усмерена ка жељеној трансформацији вишедимензионалне личности детета. Она кроз систематску физичку активност ученика мора водити рачуна о склопу и целини коју чине морално, естетско, умно и физичко васпитање. Како аутори истичу, „циљ наставе физичког васпитања је да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим образовно-васпитним подручјима, доприне се интегралном развоју личности ученика (когнитивном, афективном, моторичком), развоју моторичких способности, стицању, усавршавању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада” (Вишњић, Мартиновић 2005: 69).

Однос моторичких и когнитивних способности предмет је проучавања великог броја истраживања. На основу добијених чињеница и података, истраживања показују да је моторички и физички развој детета од велике важности јер је он заправо основа за развој целовите личности, за развој интелектуалних, радних и емоционалних способности. Гацић, Живановић и Милојевић (2012) спровели су истраживање на узорку од 104 ученика и испитали однос између моторичких и когнитивних способности ученика. За процену моторичких способности коришћено је 18 тестова, а за процену когнитивних способности коришћена је батерија тестова КОГ 3, која има три теста. Добијени резултати показали су да постоје значајне везе између ових простора истраживања, посебно приликом извођења сложених моторичких задатака који укључују и когнитивно функционисање, чији утицај расте са порастом сложености моторичког и кретног задатка.

Циљ овог рада јесте да испита утицај и повезаност моторичког статуса ученика са њиховим когнитивним способностима.

## МЕТОД РАДА

Истраживање је реализовано у другом полуугодишту школске 2019/2020. године у ОШ „17. октобар” у Јагодини, на узорку од 60 ученика трећег разреда. Узорак је био подељен у два субузорка према полу (30 девојчица и 30 дечака).

За процену моторичких способности коришћено је пет тестова из ЕУ-РОФИТ батерије тестова. Успех ученика је процењен на основу завршне оцене на крају школске године из пет наставних предмета – Српског језика,

Енглеског језика, Математике, Света око нас и Физичког васпитања. Од моторичких тестова коришћени су тестови Тапинг руком, Скок удаљ из места, Претклон са досезањем у седу, Издржај у згибу и Чунасто трчање на 10 x 5м. Тестирање ученика је одржано у физкултурној сали, а оцене су преузете из електронског дневника.

Од дескриптивних статистичких параметара, за сваку варијаблу израчунати су аритметичка средина, стандардна девијација, минимални и максимални резултат. За израчунавање релација између моторичких способности и успеха у наставним предметима примењен је Пирсонов коефицијент корелације, а за разлике између група у моторичким способностима и успеха у наставним предметима примењен је Студентов Т-тест за независне узорке.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У овом делу рада биће представљени резултати процене моторичких способности, успеха ученика, као и повезаности ова два простора, и то прво за дечаке, а затим за девојчице.

Увидом у Табелу 1 могу се констатовати средње вредности резултата постигнутих на тестовима за процену моторичких способности: Скок удаљ (ЕФСК) – 133,18 cm, Издржај у згибу (ЕФЗГ) – 32,15 s, Претклон у седу (ЕФПС) – 19,11 cm, Тапинг руком (ЕФТА) – 18,1 s и Чунасто трчање на 10 x 5 m (ЕФАГ) – 24,2 s. Највећа стандардна девијација је на тесту Издржај у згибу – 320,15. Најмања разлика између најуспешнијих (29 cm) и најмање успешних ученика (9 cm) констатована је на тесту Претклон са досезањем у седу. Ту постоје и најмања одступања у односу на аритметичке средине резултата – 7,20.

Табела 1. Дескриптивни статистички параметри за процену моторичких способности дечака

Тест	АС	СД	Мин	Макс
ЕФСК	133,18	17,89	104	165
ЕФЗГ	320,15	254,05	62	909
ЕФПС	19,11	7,20	9	29
ЕФТА	181,73	32,39	128	287
ЕФАГ	242,62	24,93	209	298

Легенда: ЕФСК – скок удаљ из места, ЕФЗГ – издржај у згибу, ЕФПС – претклон са досезањем у седу, ЕФТА – тапинг руком, ЕФАГ – агилност, трчање на 10 x 5 m, АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, Мин – минимални резултати, Макс – максимални резултати

У Табели 2 приказане су просечне оцене дечака из следећих наставних предмета: Српски језик (4,45), Енглески језик (4,45), Математика (4,60),

Свет око нас (4,67) и Физичко васпитање (5,00). Највеће разлике су констатоване код наставног предмета Српски језик – 0,85, а најмање код предмета Енглески језик – 0,57. Једини предмет из ког сви ученици имају оцену 5 јесте Физичко васпитање.

Табела 2. Успех дечака на крају школске године

Наставни предмет	АС	СД	Мин	Макс
СРП	4,45	0,85	2	5
ЕНГ	4,45	0,57	3	5
МАТ	4,60	0,71	2	5
СОН	4,67	0,66	2	5
ФИЗ	5,00	0,00	5	5

Легенда: СРП – Српски језик, ЕНГ – Енглески језик, МАТ – Математика, СОН – Свет око нас, ФИЗ – Физичко васпитање, АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, Мин – минимални резултати, Макс – максимални резултати

Увидом у Табелу 3 можемо да сагледамо однос моторичких способности на тестовима и успеха дечака на крају школске године.

Табела 3. Повезаност и однос моторичких способности и успеха дечака на крају школске године

Тест	СРП	ЕНГ	МАТ	СОН
ЕФСК	0,350	-0,056	0,252	0,113
ЕФЗГ	0,025	-0,185	0,097	0,162
ЕФПС	0,347	0,125	0,153	0,013
ЕФТА	<b>-0,407</b>	-0,039	-0,218	-0,104
ЕФАГ	-0,132	0,239	0,049	0,020

Легенда: ЕФСК – скок удаљ из места, ЕФЗГ – издржај у згибу, ЕФПС – претклон са досезањем у седлу, ЕФТА – тапинг руком, ЕФАГ – агилност, трчање на 10 x 5 m, СРП – Српски језик, ЕНГ – Енглески језик, МАТ – Математика, СОН – Свет око нас

На основу добијених резултата закључујемо да само у једној корелацији постоји међусобна повезаност између тестова моторичке способности и успеха, и то између теста Тапинг руком и наставног предмета Српски језик. То значи да бољи успех у тесту Тапинг руком подразумева и већу оцену из наставног предмета Српски језик. У осталим односима и корелацијама код дечака нису утврђене статистички значајне корелације.

Код девојчица, на основу дескриптивних података можемо да констатујемо средње вредности на тестовима моторичких способности које су приказане у Табели 4.

Табела 4. Дескриптивни статистички параметри за процену моторичких способности девојчица

Тест	АС	СД	Мин	Макс
ЕФСК	131,93	21,50	91	176
ЕФЗГ	341,86	218,87	42	753
ЕФПС	24,40	7,02	12	35
ЕФТА	191,14	32,85	141	253
ЕФАГ	254,31	25,59	207	329

Легенда: ЕФСК – скок удаљ из места, ЕФЗГ – издржај у згибу, ЕФПС – претклон са досезањем у седу, ЕФТА – тапинг руком, ЕФАГ – агилност, трчање на 10 x 5 m, АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, Мин – минимални резултати, Макс – максимални резултати

Највећа стандардна девијација уочава се на тесту Издржај у згибу. Ту је констатована највећа разлика између најбољег (75,3 s) и најслабијег (4,2 s) успеха, као и највеће одступање од средње вредности резултата (218,87). На тесту Претклон са досезањем у седу констатована је најмања варијабилност (7,02).

У Табели 5 приказане су просечне оцене девојчица из следећих наставних предмета: Српски језик (4,65), Енглески језик (4,79), Математика (4,69), Свет око нас (4,82) и Физичко васпитање (5,00). Из наставног предмета Математика забележене су највећа одступања (0,63). Најбоља оцена из овог предмета је 5, а најслабија 3. Најнижи ниво варијабилности је из наставног предмета Свет око нас (0,43). Најнижа оцена из овог предмета је 4, а највећа 5. Једини наставни предмет из ког све ученице имају оцену 5 јесте Физичко васпитање.

Табела 5. Успех девојчица на крају школске године

Наставни предмет	АС	СД	Мин	Макс
СРП	4,65	0,58	3	5
ЕНГ	4,79	0,45	4	5
МАТ	4,69	0,63	3	5
СОН	4,82	0,43	4	5
ФИЗ	5,00	0,00	5	5

Легенда: СРП – Српски језик, ЕНГ – Енглески језик, МАТ – Математика, СОН – Свет око нас, ФИЗ – Физичко васпитање, АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, Мин – минимални резултати, Макс – максимални резултати

Анализом Табеле 6 можемо да констатујемо да не постоје статистичке значајне разлике између моторичких способности и успеха девојчица на крају школске године.

Табела 6. Повезаност и однос моторичких способности и успеха девојчица на крају школске године

Тест	СРП	ЕНГ	МАТ	СОН
ЕФСК	0,143	0,255	0,006	-0,278
ЕФЗГ	0,177	0,243	0,156	0,075
ЕФПС	-0,070	0,010	0,013	0,137
ЕФТА	-0,096	-0,262	-0,003	0,231
ЕФАГ	-0,281	-0,308	-0,275	0,035

Легенда: ЕФСК – скок удаљ из места, ЕФЗГ – издржај у згибу, ЕФПС – претклон са досезањем у седу, ЕФТА – тапинг руком, ЕФАГ – агилност, трчање на 10 x 5 m, СРП – Српски језик, ЕНГ – Енглески језик, МАТ – Математика, СОН – Свет око нас

Даљом анализом можемо да констатујемо средње вредности резултата које су ученици оба пола остварили на тестовима за процену моторичких способности.

Табела 7. Дескриптивни статистички параметри за процену моторичких способности дечака и девојчица

Тест	АС	СД	Мин	Макс
ЕФСК	132,55	19,70	91	176
ЕФЗГ	331,00	236,45	42	753
ЕФПС	21,75	7,11	12	35
ЕФТА	186,44	32,62	141	253
ЕФАГ	328,46	25,26	207	329

Легенда: ЕФСК – скок у даљ из места, ЕФЗГ – издржај у згибу, ЕФПС – претклон са досезањем у седу, ЕФТА – тапинг руком, ЕФАГ – агилност, трчање на 10 x 5 m, АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, Мин – минимални резултати, Макс – максимални резултати

Највећа варијабилност резултата (236,45), као и највеће разлике између најбољег и најслабијег ученика уочени су на тесту Издржај у згибу. Најмање одступање од средње вредности резултата констатовано је на тесту Претклон са досезањем у седу (7,11).

Табела 8. Успех дечака и девојчица на крају школске године

Наставни предмет	АС	СД	Мин	Макс
СРП	4,55	0,715	2	5
ЕНГ	4,62	0,51	3	5
МАТ	4,65	0,67	2	5
СОН	4,75	0,54	2	5
ФИЗ	5,00	0,00	5	5

Легенда: СРП – Српски језик, ЕНГ – Енглески језик, МАТ – Математика, СОН – Свет око нас, ФИЗ – Физичко васпитање, АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, Мин – минимални резултати, Макс – максимални резултати



Највећа разлика је констатована из наставног предмета Српски језик (0,715), где је најмања оцена 2, а највећа 5. Од средње вредности најмање одступање је из наставног предмета Енглески језик (0,51), са најмањом оценом 3, а највећом 5.

Табела 9. Повезаност и однос моторичких способности и успеха дечака и девојчица на крају школске године

Тест	СРП	ЕНГ	МАТ	СОН
ЕФСК	0,237	0,077	0,119	-0,056
ЕФЗГ	0,064	-0,051	0,113	0,116
ЕФПС	0,226	0,216	0,115	0,111
ЕФТА	-0,252	-0,088	-0,104	0,066
ЕФАГ	-0,145	-0,081	-0,084	0,055

Легенда: ЕФСК – скок удаљ из места, ЕФЗГ – издржај у згибу, ЕГПС – претклон са досезањем у седу, ЕФТА – тапинг руком, ЕФАГ – агилност, трчање на 10 x 5 m, СРП – Српски језик, ЕНГ – Енглески језик, МАТ – Математика, СОН – Свет око нас

Увидом у Табелу 9 може се закључити да није утврђена статистички значајна разлика између моторичких способности и успеха дечака и девојчица на крају школске године.

Коришћењем Т-теста упоређени су резултати дечака и девојчица на тестовима моторичких способности. Утврђено је да на тесту Претклон са досезањем у седу постоје статистички значајне разлике код девојчица ( $p = 0,000$ ), што потврђује да су боље урадиле овај тест од дечака (видети Табелу 10).

Табела 10. Т-тест за поређење дечака и девојчица на тестовима моторичких способности

Тест	АС	СД	ДФ	Т	Р
ЕФСК дечаки	133,18	17,89	58	-0,939	0,355
ЕФСК девојчице	131,93	21,50			
ЕФЗГ дечаки	320,15	254,05	56	-4,145	0,000
ЕФЗГ девојчице	341,86	218,87			
ЕФПС дечаки	19,11	7,20	58	0,231	0,791
ЕФПС девојчице	24,40	7,02			
ЕФТА дечаки	181,73	32,39	58	0,786	0,439
ЕФТА девојчице	191,14	32,85			
ЕФАГ дечаки	242,62	24,93	56	-1,979	0,055
ЕФАГ девојчице	254,31	25,59			

Легенда: ЕФСК – скок удаљ из места, ЕФЗГ – издржај у згибу, ЕГПС – претклон са досезањем у седу, ЕФТА – тапинг руком, ЕФАГ – агилност, трчање на 10 x 5 m, АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, ДФ – степен слободе, Т – вредност Т-теста, Р – ниво статистичке значајности

У следећој табели приказани су резултати успеха дечака и девојчица из наставних предмета. Може се констатовати да постоје статистички значајне разлике из предмета Енглески језик у корист девојчица ( $p = 0,014$ ).

Табела 11. Т-тест за поређење успеха дечака и девојчица из наставних предмета

Тест	АС	СД	дф	т	р
СРП дечаци	4,45	0,85	51,00	-1,111	0,274
СПР девојчице	4,65	0,58			
ЕНГ дечаци	4,45	0,57	54,01	-2,563	0,014
ЕНГ девојчице	4,79	0,45			
МАТ дечаци	4,60	0,71	58,00	-0,605	0,552
МАТ девојчице	4,69	0,63			
СОН дечаци	4,67	0,66	58,00	-0,943	0,353
СОН девојчице	4,82	0,43			

Легенда: СРП – Српски језик, ЕНГ – Енглески језик, МАТ – Математика, СОН – Свет око нас, АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, дф – степен слободe, т – вредност Т-теста, р – ниво статистичке значајности

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Физичко васпитање, поред своје основне улоге у очувању здравља, утиче и на побољшање и развој интелектуалних, моралних, естетских, социјалних и конативних карактеристика. „Развој је веома сложен, целовит и јединствен процес. Њега можемо поделити на три аспекта: физички развој, когнитивни развој и психосоцијални развој. Та три аспекта развојног процеса међусобно се прожимају и промене у једном од њих се у извесној мери одражавају на остала два” (Божин 2005: 99). Циљ физичког васпитања је израђивање целовите личности применом одговарајућих кретних делатности (Лескошек 1980: 24).

Однос когнитивних и моторичких способности био је предмет многих истраживања. Моторички развој детета је од велике важности за развој радних, интелектуалних, емоционалних и социјалних способности. То нас је и навело да истражимо и испитамо утицај физичке активности на развој осталих способности, као и однос и повезаност моторичких способности деце са успехом у наставним предметима.

Резултати овог истраживања, до којих се дошло путем Пирсоновог коефицијента корелације, указују на корелацију између теста Тапинг руком и наставног предмета Српски језик, и то само код дечака. Дечаци који су имали бољу оцену из наставног предмета Српски језик имали су и боље резултате на тесту Тапинг руком. Када су се упоредиле оцене дечака и девојчица кон-

статовано је да статистички значајне разлике не постоје. Оцене код дечака више варирају него код девојчица. Друге корелације између дечака и девојчица не постоје. Због мале варијабилности оцена у млађем школском узрасту теже је доћи до статистички значајне разлике и корелације између тестова моторичких способности и оцена из наставних предмета. Највећи број деце углавном има оцене 5 и 4 из свих наставних предмета. Помоћу Т-теста добили смо податке да постоји статистички значајна разлика у корист девојчица из наставног предмета Енглески језик и на тесту Претклон са досезањем у седу. Бољи резултати девојчица на тесту Претклон са досезањем у седу могу се објаснити чињеницом да су девојчице гипкије од дечака, имају већу амплитуду покрета.

Значај овог рада огледа се у следећем: потврђује се велики значај бављења физичким активностима, првенствено у циљу побољшања развоја моторичких способности, али и радних и интелектуалних способности; наставници се мотивишу да што боље осмисле и реализују час, да праве корелације између предмета; ученици се мотивишу за бављење физичким активностима. Утицај физичке активности, као и повезаност моторичких способности и наставних предмета постоји, али је констатовано да би повезаност била већа да оцене више варирају.

## ЛИТЕРАТУРА

Берковић (1971): Л. Берковић, *Утицај физичкој вежбања на неке интелектуалне функције* (необјављен магистарски рад), Београд: Факултет физичког васпитања.

Божин (2005): А. Божин, *Увод у психологију школској дејинствија*, Београд: Учитељски факултет.

Вишњић, Мартиновић (2005): Д. Вишњић, Д. Мартиновић, *Методика физичкој васпитања*, Београд: БИГЗ.

Гацић, Живановић, Милојевић (2012): А. Гацић, Н. Живановић, А. Милојевић, Моторичке и когнитивне способности ученика основне школе, у: Н. Живановић, С. Бубањ (ур.), *ФИС комуникације 2011 у спорти, физичком васпитању и рекреацији*, XV међународни научни скуп, Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања, 40–48.

Ђорђевић, Трнавац (1998): Ј. Ђорђевић, Н. Трнавац, *Педагогија*, Београд: Научна књига и Научна књига комерц.

Лескошек (1980): Ј. Лескошек, *Теорија физичке културе*, Београд: НИП Партизан.

Орлић, Цветковић, Јакшић (2010): D. Orlić, M. Svetković, D. Jakšić, Razlike u motoričkim i kognitivnim sposobnostima kod devojčica uzrasta 7 godina, *Sport Mont*, VII(21–22), 141–148.

Sandra R. Milanović

University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina  
Department of Didactics and Methodology

Nevenka P. Zrnzević

University of Priština – Kosovska Mitrovica  
Faculty of Teacher Education in Prizren – Leposavić  
Department of Methodology

## RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' MOTOR SKILLS AND THEIR SCHOOL SUCCESS

*Summary:* The aim of this paper was to investigate the relationship between motor skills and the development of students' intellectual abilities, as well as the relationship between the results of motor skills tests and students' school success. The research was cross-sectional. It was conducted in the second semester of the 2019/2020 school year in the Elementary school "17. oktobar" in Jagodina, on a sample of 60 third grade students. The sample was divided into two subsamples according to gender (30 girls and 30 boys). Five tests from the EUROFIT battery of tests were used to assess motor skills: Plate Tapping, Standing Long Jump, Sit and Reach, Bent-Arm Hang and 10 x 5 meter Shuttle Run. For measuring students' school success, the final grades from five subjects were taken into consideration – Serbian, English, Mathematics, World around us and Physical education. For each variable, the following descriptive statistical parameters were calculated: arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum. Correlations were calculated using Pearson's correlation coefficient, and differences between the groups using Student's T-test for independent samples.

A correlation was found in boys between the Plate Tapping motor test, which measures the repetitive strength of hands, and Serbian language with a value of  $-0.407$ . On the basis of the T-test, it was found that there were statistically significant differences in the Sit and Reach test in girls with a value of  $p = 0.000$  compared to boys, as well as in the subject English, in favour of girls with a value of  $p = 0.014$ .

*Keywords:* physical activities, school success, relationship, differences, students.

Ивана Р. Јовановић  
Основна школа „Свети Сава”  
Попучке (Ваљево)

Ненад Р. Вуловић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::51-028.31  
159.955.2-053.5  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.325J  
Оригинални научни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 4. јун 2021.

## УОЧАВАЊЕ ЗАКОНИТОСТИ И ПРАВИЛА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

*Апстракт:* У времену брзих промена и технолошког развоја као кључни задатак наставе математике намеће се подстицање и развијање математичког мишљења. Настава математике значајна је и у животу сваког појединца јер математика прожима све области људске делатности, а математичко мишљење неопходно је и за решавање многих проблема у свакодневном животу и раду сваког појединца. Способност уочавања законитости и правила у почетној настави математике је једна од способности математичког мишљења, тачније логичког, и њено подстицање и развијање у настави доприноси подстицању и развијању математичког мишљења. У овом раду указаћемо на конкретне примере задатака којима се у почетној настави математике подстиче и развија способност уочавања законитости и правила и анализирати резултате истраживања спроведеног у циљу испитивања ефеката примене наведених задатака. Узорак истраживања представља 238 ученика трећег разреда основне школе. Резултати истраживања показују да је након примене експерименталног програма дошло до значајног напредовања способности уочавања законитости и правила код ученика експерименталне групе. Резултати потврђују да је наведену способност могуће подстицати и развијати у почетној настави математике.

*Кључне речи:* почетна настава математике, способност уочавања законитости и правила, математички задатак, математичко мишљење, логичко мишљење.

### УВОД

Ученици у наставном процесу треба да буду активни субјекти, који ће бити мисаоно активни, стално трагати за новим открићима и решењима, који ће у свему тежити да пронађу правило или законитост за решавање конкретног математичког проблема. Развијање математичког мишљења ученика представља важан задатак наставе математике у основној школи, који обавезује учитеља да га оствари, а може га остварити једино подстицањем и развијањем свих његових компоненти. Како би се математичко мишљење ученика успешно подстицало и развијало, неопходно је бирати адекватне садржаје и мисаоно активирати ученике. За остваривање поменутог задатка

наставе математике важно је подстицање интересовања ученика и буђење њихове радозналости. Учитељ у наставном процесу треба да води ученике, да их подстиче да откривају, али и да негује и подстиче самосталност ученика у стицању математичких знања (Шпијуновић, Маричић 2016).

У разматрању различитих схватања појма *математичко мишљење* уочљива су два прилаза. Поједини аутори (Пикула, Милинковић 2015) математичко мишљење објашњавају преко когнитивних активности које се дешавају приликом „описивања” математичким апстрактним појмовима, док други (Шпијуновић, Маричић 2016; Малиновић, Малиновић Јовановић 2002) настоје да математичко мишљење операционализују, издвајајући способности које га сачињавају.

Када говоримо о подстицању и развијању математичког мишљења, полазимо од одређења математичког мишљења као сложене интелектуалне активности у којој до изражаја долазе различите врсте мишљења и то: логичко, критичко, стваралачко и апстрактно мишљење (Шпијуновић, Маричић 2016).

У разматрању ћемо се базирати на логичком мишљењу. О важности логичког мишљења за математичко образовање најбоље говори чињеница да без елемената логичког мишљења нема ни усвајања математичких појмова (Маричић и др. 2017). У свим сегментима формирања математичких појмова неопходно је логичко мишљење ученика. И не само у процесу њиховог формирања, него и при употреби математичких појмова и описивања њима. Када се говори о логичком мишљењу, често наилазимо и на ставове да „само логичким мишљењем се долази до сазнања узрочности, зависности, истине” (Првановић 1970: 14). Како би се у почетној настави математике могло говорити о подстицању и развијању логичког мишљења ученика, неопходно је операционализовати појам логичког мишљења уважавајући специфичности узраста ученика и специфичности садржаја наставе математике. Другим речима, неопходно је узети у обзир специфичности узраста ученика, његове психолошке потенцијале и когнитивне способности и специфичности почетне наставе математике, односно апстрактност математичких појмова и издвојити способности логичког мишљења које ће бити прилагођене тим специфичностима.

Најшире схваћено, логичко мишљење подразумева способност ученика да користи:

1. логичке операције (конјункција, дисјункција, негација, импликација, еквиваленција);
2. мисаоне поступке (анализа и синтеза, апстракција и генерализација, конкретизација и специјализација, упоређивање);
3. способности закључивања (индуктивно и дедуктивно закључивање, закључивање по аналогији и интуиција) (Шпијуновић, Маричић 2016).

Узимајући у обзир наведену дефиницију логичког мишљења и специфичности наставе математике у прва четири разреда основне школе, као и узрастне карактеристике ученика, под појмом *логичко мишљење* у почетној настави математике подразумеваћемо следеће способности: способност разумевања значења и коришћења термина (*и, или, не*) у почетној настави математике, способност уочавања узрочно-последичних веза и закључивање на основу успостављених веза, способност откривања законитости и правила и закључивање на основу утврђених правила, способност уочавања удаљених (скривених) елемената у задатку (оштроумност) и закључивање на основу уочених елемената.

Иако у раду полазимо од схватања логичког мишљења као сложене интелектуалне активности у оквиру које смо издвојили три кључне компоненте, а сваку компоненту даље разложили на способности које је сачињавају, важно је нагласити да се у решавању математичких задатака готово све способности логичког мишљења преплићу и међусобно допуњују. У неким математичким задацима могуће је издвојити способност логичког мишљења која доминира у процесу решавања задатка, али она сама никако није довољна да задатак буде решен. Стога, када у раду говоримо о способности откривања законитости и правила као једној од способности логичког мишљења и када наводимо задатке за подстицање и развијање те способности, то треба условно схватити. Та изолована способност логичког мишљења доминира, али је допуњују и друге способности логичког мишљења које помажу да ученик дође до решења задатка. Важно је нагласити и да су поменуте способности логичког мишљења веома комплексне и сложене и да наведена операционализација представља само једну могућност разлагања логичког мишљења на компоненте и способности које га сачињавају, а која нам се, с обзиром на многе специфичности почетне наставе математике, учинила као најпримеренија узрасту ученика у прва четири разреда основне школе. Још један од разлога за овакву операционализацију логичког мишљења јесте и тај што тако одређено логичко мишљење можемо пратити, истраживати, подстицати и развијати у почетној настави математике.

За потребе рада смо као посебну способност логичког мишљења издвојили *способност откривања законитости и правила и закључивање на основу откривених правила*. Покушаћемо ближе да одредимо наведену способност, као и да укажемо на могућности њеног подстицања и развијања у почетној настави математике.

Способност откривања законитости и правила и закључивање на основу уочених правила јесте сложена интелектуална активност у којој до изражаја долазе следеће способности:

- откривање законитости које владају међу елементима у задатку,
- откривање правила,



- закључивање на основу законитости и правила који владају између елемената у задатку,
- примена откривених законитости и правила при решавању математичких задатака.

У раду на математичким садржајима прве две способности долазе до изражаја у самом процесу анализе услова задатака и истраживања веза неопходних за извођење закључака, трећа приликом доношења стратегије решавања задатака, док је последња способност заступљена у делу у коме се врше потребна израчунавања и/или доказивања неопходна за детерминисање постављеног проблема, тј. његовог решења.

Решавајући различите врсте математичких задатака у којима се од ученика захтева откривање неког правила, законитости или принципа, ученици у процесу доласка до решења задатка проверавају различите претпоставке, улажу одговарајући интелектуални рад који је неопходан у математици, проналазе решење, проверавају га и слично. Све то има огроман образовни значај.

У почетној настави математике ученик је често у прилици да открива нешто ново, да открива нове начине доласка до решења задатка, да открива правила и законитости, да долази до нових законитости и правила како би решио задатак. Како би се правилно оспособљавао за такве активности, погодно је у настави подстицати способност откривања правила. То се може постићи адекватним одабиром задатака, који то од ученика захтевају. У наставку рада навешћемо неке могућности, тј. неке математичке задатке помоћу којих се наведена способност може подстицати већ од првих дана организованог математичког образовања.

## ПРИМЕРИ ЗАДАТАКА КОЈИ УТИЧУ НА ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВИЈАЊЕ СПОСОБНОСТИ ОТКРИВАЊА ЗАКОНИТОСТИ И ПРАВИЛА

У почетној настави математике, могућности подстицања способности откривања законитости и правила су велике. Навешћемо само неке групе математичких задатака који могу позитивно деловати на подстицање и развијање наведене способности.

Најчешћи пример задатака код којих се од ученика захтева откривање и примена правила јесу задаци који од ученика захтевају настављање започетог низа. Да би наставио низ, ученик мора прво открити правило по којем су бројеви записани у приказаном делу низа, а затим га и применити како би тај низ наставио.

*Пример 1.* Уочи правило и допиши следећа три броја започетог низа:

- а) 4, 14, 24, 34, ... б) 0, 2, 6, 12, 20, ... в) 5, 10, 11, 22, 23, 46, 47, ...

Добра страна оваквих задатака је у томе што се могу примењивати већ у првом разреду основне школе и што су заступљени у уџбеницима математике. У почетку су то једноставнији низови, а касније све сложенији, тј. са све сложенијим правилом које треба открити. Неретко се у задацима овог типа јавља грешка у самом дефинисању низа. Наиме, да би низ био добро дефинисан, потребна су барем два понављања бројева по законитости коју ученици треба да открију, што у доста задатака није случај.

*Пример 2.* Мирко је овако записао неке троцифрене бројеве.

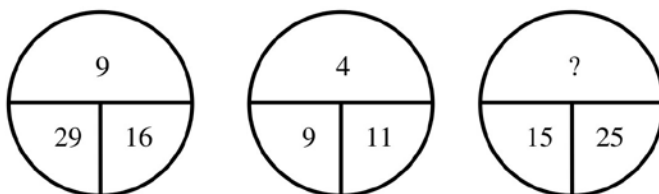
24	😊😊♥♥♥♥♥♥♥♥
62	😊😊😊😊😊😊♥♥♥♥
43	😊😊😊😊♥♥♥♥♥♥

Како ће Сара записати број 51?

У наведеном примеру, посматрањем података датих у табели, ученик треба да открије правило по ком су симболима представљени двоцифрени бројеви. Када открије правило, од ученика се тражи и примена уоченог правила. Слични задаци се могу осмислити и са вишецифреним бројевима.

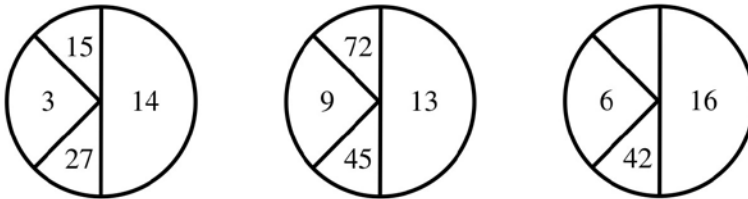
*Пример 3.* Уочи правило по коме су уписани бројеви у прва два круга, па користећи исто правило упиши број који недостаје у трећем кругу.

Решавање задатка треба започети уочавањем законитости које важе међу бројевима уписаним у прва два круга и откривањем правила које важи за сваки од њих. Уочавањем таквог правила неопходно је одредити број који



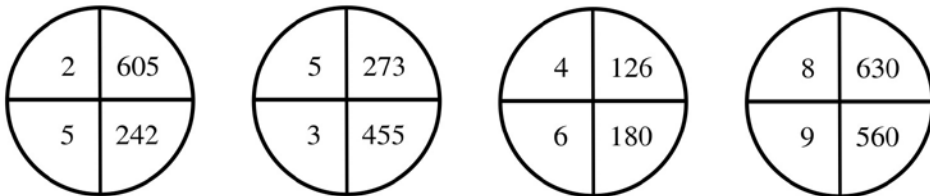
треба уписати у тражено поље трећег круга. Честом употребом оваквих задатака постепено се развија способност откривања правила. Сложенији случај исте групе задатака је следећи пример.

*Пример 4.* Уочи правило по коме су уписани бројеви у прва два круга, па у трећи круг упиши број који недостаје.



Сложеност овог примера огледа се у комбиновању више рачунских операција како би ученици дошли до тачног одговора. Још сложенији случај оваквих задатака су задаци у којима се уз откривање правила уједно од ученика захтева и проналажење одступања у правилу, при чему такав случај у задатку управо представља шум који отежава закључивање ученика.

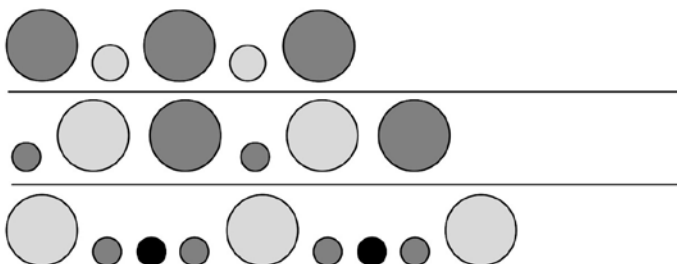
*Пример 5.* На слици су 4 круга са бројевима уписаним унутар њих. Уочи како се мења распоред бројева унутар сваког круга и нађи круг у којем бројеви нису написани по истом правилу као у осталим круговима.



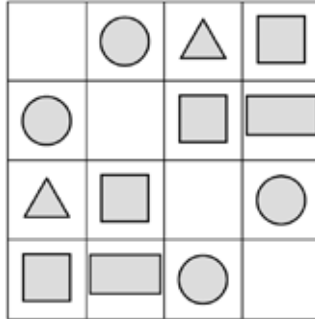
Овакве примере задатака можемо посматрати и као задатке отвореног типа јер ученици, поред правила које је учитељ маркирао као потенцијално тачно, проналазе и друге, логички конзистентне, тачне одговоре.

Задаци који подстичу способност откривања правила заступљени су у уџбеницима математике за основну школу. Поред наведених типова задатака, неретко се јављају њихове геометријске интерпретације.

*Пример 6.* Настави низове (Маричић 2018: 8).



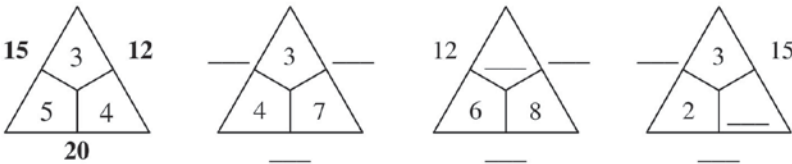
*Пример 7.* У сваком реду треба да буде по једна од фигура: квадрат, троугао, правоугаоник и круг. У празна поља нацртај фигуру која недостаје (Поповић и др. 2018а: 34).



Једна од карактеристика оваквих типова задатака јесте могућност њихове широке примене. У зависности од броја недостајућих фигура, али и димензија и броја фигура којима се попуњава, задатак је могуће отежати или олакшати, а самим тим и примењивати у свим разредима.

Увежбавање рачунских операција често је пропраћено следећим типом задатака.

*Пример 8.* Уочи како је попуњена прва фигура, па на исти начин попуни и остале (Поповић и др. 2016: 59).



Уочавање законитости попуњавања оваквих и сличних фигура у тесној је вези са добрим познавањем инверзних рачунских операција у односу на оне на које се изведено правило односи, па су због тога корисне за боље успостављање веза међу њима.

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Подстицање и развијање логичког мишљења ученика у почетној настави математике значајни су из више разлога, што нас је и навело да се определимо за проучавање овог комплексног проблема. Предмет истраживања у овом раду је способност уочавања математичких законитости и правила у почетној настави математике, као компоненте логичког мишљења. Циљ овог

истраживања је експериментална провера утицаја одговарајућих математичких задатака на развијање способности уочавања математичких законитости и правила. У складу са постављеним циљем, главни истраживачки задатак јесте да се утврди утицај експерименталног програма, одговарајућих математичких задатака, на развијање способности уочавања математичких законитости и правила. Основна хипотеза истраживања јесте да се код ученика правилним вођењем и израдом карактеристичних задатака може повећати ниво способности уочавања математичких законитости и правила.

Основна метода истраживања је педагошки експеримент са паралелним групама. Помоћне методе су теоријска анализа, моделовање и дескриптивна метода.

Узорак истраживања обухвата 238 ученика трећег разреда основне школе са територије општине Ваљево. Узорак има елементе случајног, стратификованог и групног узорка. Ученици у узорку су подељени у експерименталну (Е) и контролну (К) групу, а свака група била је сачињена од по 119 ученика (Табела 1). Е и К групе уједначене су по неколико основа: пола, оцене из математике на крају претходног разреда, резултата иницијалног тестирања.

Табела 1. Структура узорка истраживања

	Пол		Оцена из математике			
	Мушки	Женски	2	3	4	5
Е група	47,1%	52,9%	3,4%	11,8%	21,0%	63,9%
К група	42,9%	57,1%	5,9%	10,1%	27,7%	56,3%

Експериментални програм састојао се од осам наставних јединица на којима су рађени различити модели задатака којима се развија способност уочавања математичких законитости и правила. Експериментални програм је спроведен школске 2018/19. године.

Основна техника истраживања је тестирање. Мерни инструмент у истраживању била су два теста (иницијални и финални) који су били групни, са писаним задацима. Иницијални тест служио је као један од критеријума уједначавања Е и К групе. Састојао се од три задатка (примери 2, 3 и 4 претходног одељка) који су имали за циљ одређивање полазног стања у погледу развијености компоненте логичког мишљења – способности откривања законитости и правила и закључивања на основу правила. Финални тест састојао се од три задатка који су били еквивалентни задацима са иницијалног теста и имао је за циљ утврђивање утицаја и ефеката експерименталног програма на развијање способности откривања законитости и правила и закључивања на основу правила. Сваки задатак на оба теста бодован је са пет поена.

Статистичка обрада података рађена је употребом софтверског пакета SPSS 22.0. Од статистичких мера коришћене су следеће: фреквенције, про-

центи, графичко и табеларно приказивање, аритметичка средина, Колмогоров–Смирнов тест нормалности и Ман–Витни тест, Хи-квадрат (Chi-square) тест.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Иницијални тест показао је недовољни степен развијености способности уочавања правила и законитости код ученика трећег разреда. Просечан број поена свих ученика остварен на иницијалном тесту био је 3,71 од могућих 15, што указује на слабо развијену способност уочавања правила и законитости (Табела 2).

Табела 2. Дистрибуција поена ученика по задацима на иницијалном тесту

	Први задатак	Други задатак	Трећи задатак	Укупно
Е група	2,87	0,55	0,34	3,76
К група	2,72	0,87	0,08	3,67
Сви ученици	2,79	0,71	0,21	3,71

Укупан број поена ученика Е и К групе није имао нормалну расподелу (Е група:  $D(119) = 0.201$ ,  $p = 0.000$ ; К група:  $D(119) = 0.205$ ,  $p = 0.000$ ), а статистичком обрадом можемо закључити да не постоји статистички значајна разлика између укупног броја бодова остварених на тесту ( $U = 7088.5$ ,  $p = 0.987$ ). Поред уједначености на глобалном нивоу, групе су уједначене и по броју бодова на појединачним задацима на тесту (први задатак:  $U = 6828.5$ ,  $p = 0.611$ ; други задатак:  $U = 7596.5$ ,  $p = 0.114$ ; трећи задатак:  $U = 6723.5$ ,  $p = 0.053$ ), па ћемо у наставку предочити глобалне напомене за задатке на тесту.

Први задатак захтевао је дешифровања записа двоцифрених бројева коришћењем симбола. Задаци у вези са дешифровањем назначени су као садржаји додатне наставе математике, па проценат од 26,47% ученика који нису успели да ураде овај задатак није неочекиван. Правилно уочавање једне цифре, тј. начина њеног представљања, заступљено је код 29,41% ученика. Код ове групе ученика нисмо утврдили да су лакше уочавали неку конкретну цифру, већ је скоро подједнако заступљено уочавање и цифре десетица и цифре јединица. Цео задатак тачно је урадило 44,12% ученика. Међу ученицима који су тачно урадили овај задатак највише је ученика (70,5%) који су имали одличну оцену из математике.

Други задатак иницијалног теста је, поред способности откривања законитости и правила, подразумевао и елементарна математичка знања о рачунским операцијама, као и познавање таблице дељења. Чак 86,55% ученика није урадило овај задатак, тј. није могло да увиди везу између датих бројева. Задатак је тачно урадио подједнак број ученика мушког и женског пола (по

16 ученика). Интересантно је да међу ова 32 ученика не можемо увидети правилност нити у односу на оцену из математике, успех или образовање родитеља, јер међу њима има и врлодобрих и одличних ученика, ученика који су имали оцене 3, 4 и 5 из математике, а образовање родитеља је разнолико, од завршене основне школе до факултетског образовања.

Најлошије урађен задатак на тесту био је трећи задатак који није урадило 95,79% ученика. Лош резултат ученика у решавању овог задатка везан је за чињеницу да се већина ученика први пут среће са овако формулисаним проблемом. Највећи број ученика није ни покушао да реши задатак. Било је ученика који су покушали да реше задатак, о чему сведочи запис у простору за рад, где су покушавали да изврше рачунске операције између неких од датих бројева, али их то није довело до откривања правила и решења задатка. Ученици који су решили задатак (10 од 238) су врлодоброг (30%) или одличног (70%) успеха, са оценама 4 (30%) или 5 (70%) из математике.

Може се претпоставити да је главна препрека успешном решавању задатака на иницијалном тесту чињеница да ученици нису упознати са типовима задатака које је тест садржао, тј. веома слаба или потпуна незаступљеност сличних задатака у уџбеницима и збиркама задатака које се користе у основној школи.

Финални тест мерио је утицај експерименталног програма на развијање способности уочавања правила и законитости. Просечан број бодова по задацима дат је у Табели 3.

Табела 3. Дистрибуција поена ученика по задацима на финалном тесту

	Први задатак	Други задатак	Трећи задатак	Укупно
Е група	2,82	3,02	1,22	7,06
К група	1,28	1,47	0,25	3,00

Укупан број поена ученика у оквиру Е и К групе нема нормалну расподелу (Е група:  $D(119) = 0.170$ ,  $p = 0.000$ ; К група:  $D(119) = 0.310$ ,  $p = 0.000$ ). Упоредивањем броја освојених поена ученика Е и К групе можемо закључити да постоји статистички значајна разлика у броју бодова ( $U = 3883.0$ ,  $p = 0.000$ ). До великог напретка дошло је код ученика Е групе, што се може приписати позитивном утицају експерименталног програма на подстицање и развијање ове способности. Дакле, експериментални програм је у великој мери утицао на развијање ове способности логичког мишљења.

Први задатак финалног теста био је еквивалентан првом задатку иницијалног теста, али се у њему тражило уочавање правилности при репрезентовању троцифрених бројева симболима и примена ученог правила на запис новог броја. Тачно урађен задатак бодован је са пет поена. Уколико су тачно представљене две цифре, ученици су добијали четири, док су за тачно



представљену једну цифру ученици добијали три поена. Постигнућа ученика у првом задатку представљена су у Табели 4.

Табела 4. Дистрибуција поена ученика у првом задатку

	0 поена	3 поена	4 поена	5 поена
Е група	45 (37,8%)	12 (10,1%)	10 (8,4%)	52 (43,7%)
К група	86 (72,3%)	4 (3,4%)	5 (4,2%)	24 (20,2%)

Постигнућа ученика контролне групе су лошија него на иницијалном тесту. Ученици К групе су правили већи број грешака при дешифровању и шифровању троцифрених бројева. Код ученика Е групе постигнућа су значајно боља у односу на постигнућа ученика К групе. Ученици Е групе су највише поена губили у откривању правила представљања цифре стотине, а затим цифре десетице. Одређени број ученика је тачно открио правило по којем су представљени троцифрени бројеви, што се закључује на основу записа у простору за рад, али је при шифровању траженог броја изостављан неки симбол. То упућује на закључак да је већина ученика Е групе разумела суштину задатка, али је и даље имала тешкоће у примени правила. Број поена ученика у оквиру Е и К групе у првом задатку нема нормалну расподелу (Е група:  $D(119)=0.269$ ,  $p=0.000$ ; К група:  $D(119)=0.451$ ,  $p=0.000$ ). Упоредивањем броја освојених поена можемо закључити да постоји статистички значајна разлика у броју освојених бодова ( $U=4681.0$ ,  $p=0.000$ ).

Други задатак је, као и на иницијалном тесту, испитивао способности откривања правила и способности примене правила, али у комбинацији са основним знањима о рачунским операцијама, при чему су задати бројеви били троцифрени. Постигнућа ученика дата су у Табели 5.

Табела 5. Дистрибуција поена ученика у другом задатку

	0 поена	5 поена
Е група	47 (39,5%)	72 (60,5%)
К група	84 (70,6%)	35 (29,4%)

Највећи број ученика К групе је и даље имао тешкоће у уочавању правила. Морамо приметити да је велики број ученика К групе успео открити правило и применити га. Резултати ученика Е групе су знатно бољи. Највећи проценат ученика Е групе више нема тешкоћа у откривању правила. Од 47 ученика Е групе који нису тачно решили трећи задатак, има и оних који су успели да открију правило, али су правили грешке у извршавању рачунских операција. Напредак ученика Е групе се највише огледа у чињеници да они након примене експерименталног програма другачије размишљају када се нађу пред проблемом овог типа. Њихово мишљење је флексибилније и у свему теже открити неки поредак, правило, законитост. Активности које пре-

дузимају када се нађу пред оваквим и сличним проблемима говоре да њихово понашање није стереотипно, већ увек настоје открити нешто ново. Број поена ученика у оквиру Е и К групе у другом задатку нема нормалну расподелу (Е група:  $D(119) = 0.388$ ,  $p = 0.000$ ; К група:  $D(119) = 0.446$ ,  $p = 0.000$ ). Упоредивањем броја освојених поена можемо закључити да постоји статистички значајна разлика у броју освојених бодова ( $U = 4896.5$ ,  $p = 0.000$ ).

Као и на иницијалном, трећи задатак је најлошије урађен задатак и на финалном тесту. Успешност ученика у решавању овог задатка представљена је у Табели 6.

Табела 6. Дистрибуција поена ученика у трећем задатку

	0 поена	5 поена
Е група	90 (75,6%)	29 (24,4%)
К група	113 (95,0%)	6 (5,0%)

Највећи број ученика је и даље имао тешкоће у решавању оваквог типа задатка. Процент ученика К групе који су у стању да ураде овакав задатак остао је на приближно истом нивоу, а увидом у резултате иницијалног теста показује се да су задатак решили исти ученици који су и претходно могли да га реше. Код ученика Е групе проценат ученика који сада могу да реше задатак повећан је за преко 20%. Највећи напредак се види у њиховом начину размишљања. Они сада дате бројеве посматрају на другачији начин и теже проналажењу новог начина доласка до решења. Мишљење одређеног броја ученика експерименталне групе је значајно отвореније за нове идеје и флексибилније и, као у претходном задатку, излази из дотадашњих оквира стереотипа. Број поена ученика Е и К групе у трећем задатку нема нормалну расподелу (Е група:  $D(119) = 0.470$ ,  $p = 0.000$ ; К група:  $D(119) = 0.540$ ,  $p = 0.000$ ). Упоредивањем броја освојених поена можемо закључити да постоји статистички значајна разлика ( $U = 5712.0$ ,  $p = 0.000$ ).

Посматрано само за ученике Е групе, 15,97% ученика је остварило слабији резултат на финалном тесту него на иницијалном, 23,53% је остварило исти успех, док је 60,5% ученика остварило бољи резултат.

Као и на иницијалном тесту, број поена ученика у односу на пол нема нормалну расподелу (мушки:  $D(56) = 0.175$ ,  $p = 0.000$ ; женски:  $D(63) = 0.199$ ,  $p = 0.000$ ), а упоређивањем броја освојених поена долазимо до закључка да не постоји статистички значајна разлика у њиховим постигнућима ( $U = 1628.5$ ,  $p = 0.463$ ). Такође, анализом постигнућа ученика у односу на оцену из математике коју су имали у претходном разреду, установљено је да не постоји статистички значајна разлика у њиховим постигнућима ( $\chi^2(2) = 5.834$ ,  $p = 0.054$ ).

## ЗАКЉУЧАК

У раду смо логичко мишљење дефинисали као сложену интелектуалну активност у којој до изражаја долазе следеће способности: способност разумевања значења и коришћења термина (*и, или, не*) у почетној настави математике, способност уочавања узрочно-последичних веза и закључивање на основу уочених веза, способност откривања законитости и правила и закључивање на основу правила, способност уочавања удаљених (скривених) елемената у задатку (оштроумност). Посебно смо се бавили могућностима подстицања и развијања способности уочавања математичких законитости и правила. Пошли смо од претпоставке да се издвојена способност може подстицати и развијати у почетној настави математике и то ако се адекватно, одговарајућим задацима ученик води ка жељеном циљу.

Спроведено истраживање је показало да се у почетној настави математике способност уочавања математичких правила и законитости, као способност логичког мишљења, може подстицати одговарајућим математичким задацима, о чему сведочи значајан напредак ученика Е групе под утицајем експерименталног програма. Добијени резултати потврђују основну хипотезу истраживања да се код ученика правилним вођењем и израдом карактеристичних задатака може повећати ниво способности уочавања математичких законитости и правила.

Резултати до којих смо дошли имају велики практични значај који се огледа у изради карактеристичних задатака и њиховој примени у наставном процесу. Примери задатака које смо изнели у раду могу послужити учитељима у покушајима да подстичу и развијају способност уочавања правила и законитости у настави математике. Овакви задаци свакако завређују место и у уџбеницима математике јер је могуће прилагодити их већини наставних садржаја који се у основној школи обрађују.

## ЛИТЕРАТУРА

Дејић, Михајловић (2014): М. Дејић, А. Михајловић, *Математичка гаровишосић*, Београд: Учитељски факултет.

Малиновић, Малиновић Јовановић (2002): Т. Malinović, N. Malinović Jovanović, *Metodika nastave matematike*, Вranје: Учитељски факултет.

Маричић, Шпијунувић, Цотич, Фелда (2017): S. Maričić, K. Špijunović, M. Cotić, D. Felda, *Matematičko mišljenje u početnoj nastavi matematike*, Кoper: Založba Univerze na Primorskem.

Маричић (2018): С. Маричић, *Математика 1*, радна свеска за први разред основне школе, 1. део, Београд: БИГЗ.

Маричић, Ђуровић (2019): С. Маричић, Д. Ђуровић, *Математика 1*, радна свеска за други разред основне школе, 1. део, Београд: БИГЗ.

Пикула, Милинковић (2015): М. Пикула, Д. Милинковић, *Методика почетне настава математике*, Пале: Филозофски факултет.

Поповић, Вуловић, Анокић, Кандић (2016): Б. Поповић, Н. Вуловић, П. Анокић, М. Кандић, *Маиа и Раиа, Математика 2*, радна свеска за други разред основне школе, 2. део, Београд: Клет.

Поповић, Вуловић, Анокић, Кандић (2018б): Б. Поповић, Н. Вуловић, П. Анокић, М. Кандић, *Маиа и Раиа, Математика*, Уџбеник за први разред основне школе, 4. део, Београд: Клет.

Првановић (1970): S. Prvanović, *Metodika nastave matematike*, Београд.

Шпијуновић (1999): К. Шпијуновић, Основне логичке операције у уџбенику математике за 3. разред основне школе, *Вредности савременог уџбеника, Зборник радова са научној скупа*, Ужице: Учитељски факултет, 347–366.

Шпијуновић, Маричић, (2016): К. Шпијуновић, С. Маричић, *Методика почетне настава математике*, Ужице: Учитељски факултет.

Ivana R. Jovanović

Elementary school “Sveti Sava”

Popučke, Valjevo

Nenad R. Vulović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

## FINDING RULES IN INITIAL TEACHING OF MATHEMATICS

*Summary:* In a time of quick changes and technological development, the key task of teaching mathematics is to encourage and develop mathematical thinking. The teaching of mathematics is important in the life of every individual because mathematics permeates all aspects of human activity. Mathematical thinking is necessary for solving many problems in everyday life and work of every individual. The ability to find rules in the initial teaching of mathematics is one of the abilities of mathematical thinking, more precisely logical, and its encouragement and development in teaching contributes to the encouragement and development of mathematical thinking. This paper presents specific examples of problem tasks that encourage and develop the ability to find rules in the initial teaching of mathematics, as well as the results of the research conducted to examine the effects of the application of these problem tasks. The research sample consisted of 238 third grade elementary school students. The research results show that after the application of the experimental program, there was a significant improvement in the ability of finding rules in experimental group. The results confirm that this ability can be encouraged and developed in the initial teaching of mathematics.

*Keywords:* initial teaching of mathematics, ability of finding rules, mathematical problem, mathematical thinking, logical thinking.

Ивана Д. Тасић Митић  
Александар М. Стојадиновић  
Универзитет у Нишу  
Педагошки факултет у Врању  
Катедра за методике наставе

УДК 371.3::82-343:398  
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.339T  
Оригинални научни рад  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 28. мај 2021.

## ПРОБЛЕМИ РЕЦЕПЦИЈЕ БАЈКЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

*Апстракт:* У раду се указује на значај који бајка, као омиљена књижевна врста која се изучава у разредној настави, има у васпитању деце и обликовању њихове личности. Ова књижевна врста богат је извор естетских перцепција и пријатних емоција, али и одличан подстицај за развијање позитивних особина личности. У циљу испитивања ставова ученика млађих разреда основне школе о рецепцији бајке као књижевне врсте, спровели смо истраживање на узорку од 360 ученика трећег разреда основне школе. Добијени резултати показују да ученици веома воле да читају и истражују бајке, али да се истовремено суочавају са одређеним проблемима приликом њиховог разумевања и доживљавања, што указује на потребу за имплементирањем другачијих методичких приступа у обради ове књижевне врсте.

*Кључне речи:* бајка, васпитање, естетски значај, рецепција.

### УВОД

Чудесна моћ магије од давнина је заокупљала пажњу и интересовање свих, а посебно најмлађих. Ни савремени начин живота, убрзани развој науке и технологије, те достигнућа у многим областима живота и рада данашњег друштва, нису утолили човекову глад за чудесним и имагинарним. Напротив, посматрано са становишта савременог детета, бајка је омиљена књижевна врста у поређењу са свим осталим књижевним врстама које су предвиђене Наставним планом и програмом за први циклус основног образовања (Требјешанин 2013; Стојановић 2015; Тодоров 2006). Голомб наводи да бајке задржавају свој статус омиљених прича у узрасту од шесте до десете године (Голомб 2012). Готово да нема детета које не показује интересовање и жељу за проучавањем прича о невероватним догађајима и натприродним бићима. Али није само фантастични моменат разлог појачаног интересовања за бајку. Не смемо заборавити да је она пре свега „уметнички систем, без обзира да

ли је народна или писана” (Смиљковић 2006: 25). Бајка, како каже Гроздана Олујић, „језиком симбола говори о суштини света” (Марјановић 1982: 19). Кроз призму магичног и фантастичног, бајка заправо приказује однос човека према природи, другим људима и друштву у целини, али и према самом себи и свом унутрашњем бићу. Стога можемо рећи да бајка на безболан начин открива разноврсне проблеме и тешкоће са којима се човек у стварном свету суочава (Бетелхајм 1979). То би значило да дете, проучавајући бајку и идентификујући се са њеним јунацима, у суштини усваја драгоцену сазнања о свету који га окружује, посебно о добру и злу као вечито супротстављеним категоријама (Поповић 2013). Свакако, присутна је бојазан да би петогодишње дете бујне маште могло дословно да схвати садржај бајке (Хорсни 2012). Постоје педагози који су мишљења да неке бајке, због своје мрачне стране, могу да подстичу код деце извесне страхове, агресивност, па чак и суровост, као на пример „Пепељуга” (Блут 2011). Ипак, већина аутора сматра да кроз бајку дете учи да поштује и вреднује позитивне особине, а да оно што је оличење зла осуђује и одбацује. Младо биће се на тај начин оспособљава да „[...] препозна и схвати смисао живота и сопственог постојања, да развије критички однос према свету који га окружује, према другим бићима, предметима и појавама у природи, али понајвише према самом себи” (Тасић Митић 2018: 53).

Бајка је уметничка творевина која поседује високе књижевно-уметничке квалитете и вредности. Зато се инсистира на значају естетског становишта у њеном тумачењу, будући да то подразумева уважавање емоционалног доживљаја ученика и упућивање на откривање естетских и моралних вредности које бајка поседује. Оспособљавање ученика за уочавање и усвајање поменутих вредности један је од примарних задатака наставе матерњег језика и књижевности. Веома је важно развијати и обликовати естетски укус код ученика јер то значајно доприноси развијању и неговању позитивних особина личности, самим тим и њеном оспособљавању за активно учешће у социјалним активностима. Свако младо биће у себи носи осећај и смисао за лепо, али се развој тих потенцијала мора подстицати пажљиво бираним садржајима и методама. Бајка, као извор лепих и пријатних емоција и слика, одлично је средство за побуђивање таквих сензација (Стојановић 2015). „Дакле, деца приликом рецепције бајке желе да осете јаке емоције, да доживе занимљиву радњу, што на њих делује развојно” (Петрески 2014: 88). Када се бајци придружи музика, доживљај је појачан, удвостручен, звукови додају низ тајанствених и опипљивих сензација. Музика има способност да побуди осећаје, а нарацију бајке још више истакне (Стојадиновић, Здравковић 2013). „Уметничко дело васпитно делује ако побуђује естетска осећања, машту, асоцијације и целокупну психичку активност, једном речи, оно васпитно делује ако субјекат, односно васпитаник, може да га доживи” (Марицки 1978: 148).

Естетско и морално је уско повезано (Мркаљ 2013) јер естетски развој на изванредан начин условљава профилисање моралне свести. У „Бајци о лабуду” Десанке Максимовић, краљица зиме Снежана, осим што плени несвакидашњом физичком лепотом и зрачи неким посебним сјајем, поседује и читав низ лепих особина као што су пожртвованост, племенитост, хуманост, доброчинство, доброћудност, саосећајност (Тасић Митић 2013). Истражујући ову и друге бајке, ученици су у прилици да се упознају са правим мозаиком лепих особина, што ће свакако позитивно утицати на развој њихове личности. Етички моменат у спречи са естетским чини саму срж бајке и њену највећу драгоценост (Здравковић, Стојадиновић 2012).

Бајка као књижевна врста може бити тешко разумљива ученицима у разредној настави због своје стилско-језичке слојевитости и вишезначности, те и сама њена рецепција може представљати проблем. Искуства из непосредне наставне праксе показују да ученици, у већини случајева, воле да читају и проучавају прозна књижевна дела, а посебно бајке јер у њима је све могуће, има нестварних ликова и појава, радња је динамична, главни јунаци доживљавају разноврсне авантуре. Да бисмо установили каква је рецепција бајке у разредној настави, спровели смо истраживање међу ученицима трећег разреда. Полазећи од сазнања да пажљиво бирани бајке које се налазе у програму за трећи разред веома позитивно утичу на формирање личности ученика и њихов ментални и емоционални развој, интересовало нас је какви су ставови ученика када су ова књижевна остварења у питању. Пре свега, желели смо да установимо да ли воле да читају и проучавају бајке, шта за њих представља највећи проблем приликом тумачења ових текстова и шта би им највише помогло да рецепција буде потпунија.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања представља рецепција, односно разумевање и емоционални доживљај бајки код ученика трећег разреда основне школе.

Циљеви истраживања су: утврђивање интересовања ученика за читање и проучавање бајки, утврђивање тешкоћа у разумевању код ученика док читају бајке, утврђивање емоционалног доживљаја ученика приликом читања бајки, утврђивање начина помоћи ученицима да потпуније разумеју и доживе бајке.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе, а обављено је анкетирањем. Анкетним упитником затвореног типа који се састојао од осам питања желели смо да проверимо каква је заинтересованост ученика за читање и тумачење бајке, каква осећања и расположења у њима то изазива, да ли се суочавају са одређеним проблемима у вези са разумевањем и доживљавањем ове књижевне врсте и шта би им помогло да рецепција буде потпунија.



Узорак испитаника обухватао је 360 ученика трећег разреда четири основне школе у Врању (основне школе „Доситеј Обрадовић”, „Вук Караџић”, „Радоје Домановић” и „Светозар Марковић”) из популације ученика школске 2017/2018. године. Структура узорка у односу на просечну оцену из Српског језика у претходном периоду дата је у Табели 1.

Табела 1. Структура узорка у односу на оцену из Српског језика у %

Оцена из Српског језика	Број ученика	Учешће у %
Одличан (5)	165	45,83
Врло добар (4)	129	35,83
Добар (3)	66	18,33
Укупно	360	100,00

Добијени подаци обрађени су у статистичком пакету SPSS Statistics 20. Од мера дескриптивне статистике коришћене су фреквенције и проценти, а од анализа које омогућују статистичко закључивање примењени су ANOVA и t-тест.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

На питање *Да ли волиш да читаеш и истражујеш бајке?* већина испитаника (65%) одговара да веома воли да чита бајке, што је значајно учесталији одговор у односу на преостала два ( $p < 0,001$ ). Само 4% испитаника је изјавило да не воли да чита ова књижевна дела. Овај податак нас охрабрује, али и обавезује да се кроз другачији, иновативнији приступ настави потрудимо да и код ученика који помало или чак уопште не воле да читају бајку побудимо интересовање и потребу за читањем и истраживањем ове књижевне врсте.

ANOVA анализом утврдили смо да постоје статистички значајне разлике између одговора и просечних оцена испитаника ( $p < 0,001$ ), тј. испитаници који су изјавили да веома воле да читају бајке, као и они који помало воле да читају имају и значајно већу просечну оцену из Српског језика у претходном периоду (Табела 2). Просечне оцене опадају са заинтересованости за читање бајки. Овај закључак је очекиван, јер читање и разумевање ових књижевних дела подразумева одређена предзнања како би рецепција била потпуна и успешна. Управо је то разлог што слабији ученици имају проблем са разумевањем и доживљавањем бајки, а то се одражава и на њихову заинтересованост за читање и проучавање.

Табела 2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на дати одговор на питање бр. 1: Да ли волиш да читаш и истражујеш бајке?

Одговор	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Да, веома	4,41	0,68	234	15,59		
Не, нимало	3,20	0,41	15	12,50	23,634	0,000
Помало	4,15	0,78	111	18,78		

На следеће питање, *Што те у бајкама највише привлачи?*, испитаници су у значајно већој мери давали одговор *Што је у њима све могуће* ( $p < 0,001$ ) него преостала два понуђена одговора. То показује да ученици на овом узрасту жуде за остваривањем својих скривених жеља и фантазија. Свесни су да све оно о чему маштају није могуће реализовати у стварном животу. Управо је то оно што побуђује њихову радозналост. Необичне и наизглед несавладиве препреке и ситуације са којима се главни јунаци бајке суочавају буде сва чула код детета, оно осећа узбуђење и страх, али истовремено и жељу да се и само опроба у тој улози, да се идентификује са главним јунаком. Све оно што је непознато и у недовољној мери истражено побуђује дечју радозналост и машту.

ANOVA анализом (Табела 3) смо утврдили да између одговора испитаника и њихове просечне оцене из Српског језика у претходном периоду не постоји статистички значајна разлика (p вредност је већа од критичне вредности).

Табела 3. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр. 2: Шта те у бајкама највише привлачи?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Што је у њима све могуће	4,24	0,77	216	18,24		
Што има чудесног и фантастичног	4,41	0,70	51	15,90	1,148	0,31837
Што се појављују нестварни ликови	4,29	0,73	93	16,95		

На постављено питање *Како се осећаш док чииаш бајку?* већина испитаника је одговорила да се осећа *Задовољно јер на крају увек победи истина, правда и добро*, што је значајно учесталији разлог од остала два ( $p < 0,001$ ). Да се осећа *Лейо и задивљено чудесним светиом бајки* навео је готово сваки трећи испитаник (30%), док је трећи одговор, *Досадно ми је зашто што су дује*, статистички најмање заступљен ( $p < 0,001$ ).

ANOVA анализом (Табела 4) утврђено је да се просечне оцене испитаника из Српског језика статистички значајно разликују између датих одговора ( $p < 0,05$ ). Највећа просечна оцена везује се за испитанике који се док читају бајку осећају задовољно јер на крају увек победи истина, правда и добро, а најнижа за испитанике којима је *досадно да чииају бајке зашто што*

*су гује*. Ти испитаници имају значајно нижу оцену ( $p < 0,05$ ) од осталих. То је оправдано, јер слабији ђаци најчешће имају проблем са читањем, а самим тим и разумевањем и доживљавањем дела, па стога воле да дела која читају буду што краћа како би их брзо прочитали и лакше разумели. Бољи ученици, који успешно владају вештином читања, уживају у њиховој занимљивости и желе да извуку одређену поруку из текста.

Табела 4. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр. 3: Како се осећаш док читаш бајку?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Лепо и задивљено чудесним светом бајки	4,26	0,77	195	18,07		
Задовољно јер на крају увек победи истина, правда и добро	4,42	0,64	108	14,49	4,510	0,01164
Досадно ми је зато што су дуге	4,05	0,83	57	20,37		

На питање *Шта најтеже разумеш док читаеш бајку?* највише испитаника (51%) је одговорило да приликом читања бајки најтеже разуме непознате речи и изразе, мада је значајан број (29%) и оних који имају проблем са разумевањем фантастичних бића и појава. И једних и других је значајно више у односу на испитанике који најтеже разумеју неизвесне и замршене ситуације ( $p < 0,05$ ). Оваква ситуација је разумљива нарочито када су у питању народне бајке у којима су заступљене речи народног говора које су деци, због временске дистанце и неупотребе у савременом језику, стране и неразумљиве. То у великој мери отежава рецепцију и емоционални доживљај бајки.

ANOVA анализа (Табела 5) добијених одговора на ово питање није указала на постојање разлике која би била статистички значајна у односу на оцену из Српског језика. То значи да испитаници, независно од њихове оцене, наилазе на потешкоће у разумевању понуђених појмова у упитнику.

Табела 5. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр. 4: Шта најтеже разумеш док читаш бајку?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Фантастична бића и појаве	4,20	0,79	105	18,70		
Неизвесне и замршене ситуације	4,16	0,78	75	18,84	2,753	0,0651
Непознате речи и изразе	4,37	0,71	180	16,18		

На питање *Чему нас бајке уче?* највећи број испитаника одговара да их бајке уче *Да се неправедношћу и доброшћом победује зло*, што је статистички чешћи одговор у односу на преостала два ( $p < 0,001$ ). Када су у питању преостала два одговора, резултати показују да сваки четврти испитаник сматра

да га бајке уче *Да су авантуре најважније у живоју*, док сваког петог уче *Да се мајом решавају сви проблеми*.

ANOVA анализом није утврђено постојање статистички значајне разлике просечних оцена из Српског језика у зависности од одговора на ово питање (Табела 6). Просечне оцене су сличне код испитаника који сматрају да нас бајке уче да су авантуре најважније у животу и да се мајом решавају сви проблеми, док највећу просечну оцену имају они испитаници који сматрају да их бајке уче томе да се праведношћу и добротом побеђује зло, што је и очекивано јер је то и најзахтевнији ниво разумевања ових прича.

Табела 6. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр. 5: Чему нас бајке уче?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Да су авантуре најважније у животу	4,25	0,78	183	18,82		
Да се мајом решавају сви проблеми	4,19	0,78	81	18,62	2,183	0,11419
Да се праведношћу и добротом побеђује зло	4,41	0,66	96	14,97		

По питању *Да ли ти поруке у бајкама помажу у живоју?* статистички значајно већи број испитаника (65,83%) определио се за став да им поруке у бајкама веома помажу у животу ( $p < 0,001$ ), једна трећина испитаника сматра да ове поруке могу делимично да помогну у животу, а занемарљив проценат (2,5%) сматра да им ове поруке нимало не могу помоћи у животу.

Просечне оцене испитаника из Српског језика (Табела 7) статистички се значајно разликују у зависности од датих одговора (ANOVA,  $p = 0,000$ ). Испитаници којима поруке у бајкама веома помажу у живоју имају највишу просечну оцену, а они испитаници којима нимало не помажу ове поруке имају најнижу просечну оцену. Ова разлика у просечним оценама је потврђена следственим Post hoc тестом где је утврђена статистички значајна разлика у просечним оценама из Српског језика између испитаника који су дали одговор *Да*, *веома* и *Делимично* и испитаника који су одговорили *Не*, *нимало* ( $p < 0,001$ ). Будући да поруке, које произлазе из бајки, указују на потребу израђивања и неговања позитивних особина личности и моралних вредности, очекивано је да их бољи ученици потпуније схвате и примене у свакодневном животу и раду. За разлику од њих, слабији ученици знатно теже схватају вредност порука и у мањој мери их практично примењују.

Табела 7. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр. 6: Да ли ти поруке у бајкама помажу у животу?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Да, веома	4,39	0,68	237	15,55		
Делимично	4,11	0,82	114	19,99	13,707	0,000
Не, нимало	3,33	0,50	9	15,01		

Код питања *Зашто читаш бајке?* значајно већи број испитаника се определио за одговор да бајке чита *Да би научио многе корисне ствари које ће му помоћи у животу*, као и због тога *Да би уживао у њеним лепим описима, необичним ликовима, чудесним доживљајима и догађајима* ( $p < 0,001$ ), у односу на одговор *Да би био паметнији и добио бољу оцену из српског језика*. То упућује на закључак да ученици схватају како практични значај обраде бајке, у смислу стицања неопходних знања о животу у целини, тако и њен значај за емоционални развој.

ANOVA анализом је утврђено да *не постоји статистички значајна разлика у просечним оценама испитаника* који су давали различите одговоре на постављено питање (Табела 8).

Табела 8. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр. 7: Зашто читате бајке?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Да бих научио многе корисне ствари које ће ми помоћи у животу	4,20	0,75	162	17,95		
Да бих уживао у њеним лепим описима, фантастичним доживљајима и догађајима	4,34	0,74	132	16,97	1,350	0,2606
Да бих био паметнији и добио бољу оцену из српског језика	4,32	0,77	66	17,65		

На питање *Шта би ти помогло да боље учиш доживиш и разумеш бајке?* испитаници су се у готово истом броју определили за два одговора: *Детаљнија објашњења фантастичних ликова и дојава од стране наставника* за који се определило 44,83% испитаника, као и *Тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика*, за који се определило 41,38% свих испитаника. Ово су статистички заступљенији одговори у односу на *Другачију организацију наставе* ( $p < 0,001$ ). То показује да су ученици углавном навикнути да им учитељ сервира готова знања и да немају прилику да се мисаоно и емоционално ангажују када приступају анализи одређеног текста. Такође, најнижа опредељеност за одговор *Другачија организација наставе* упућује нас на закључак да ученици углавном немају могућност да се сусретну са другачијим начинима обраде књижевних дела јер учитељи најчешће примењују традиционалан приступ.

ANOVA анализом (Табела 9) је утврђено да *не постоји статистички значајна разлика у просечним оценама испитаника који су давали различите одговоре на постављено питање (p вредност је већа од критичне вредности).*

Табела 9. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр. 8: Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш бајке?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика	4,20	0,79	132	18,81		
Детаљнија објашњења фантастичних ликова и појава од стране наставника	4,30	0,75	171	17,44	1,097	0,3349
Другачија организација наставе	4,37	0,67	57	15,24		

## ЗАКЉУЧАК

Бајка, са свим својим књижевно-уметничким квалитетима, несумњиво доприноси развоју позитивних особина личности деце млађег школског узраста, а својим естетским деловањем у њима побуђује пријатне емоције и осећај за лепо. Кроз могућност поистовећивања са поступцима и делима јунака, бајка детету пружа „повећење у самог себе, златне кључеве наде и поруку да никада ништа није изгубљено” (Марјановић 2001: 21). Њен значај за правилан развој личности деце условљава потребу да се кроз одговарајуће методске поступке и приступе обезбеди правилна рецепција, односно сигурно разумевање и потпун емоционални доживљај бајке.

Да бисмо проверили какав је однос ученика трећег разреда основне школе према бајци, односно каква је њихова рецепција ове књижевне врсте, спровели смо истраживање. Желели смо да испитамо да ли постоји заинтересованост ученика за читање и истраживање бајки, да ли постоје проблеми у вези са разумевањем и емоционалним доживљавањем ових књижевних остварења, као и шта је то што би допринело њиховом превазилажењу.

Резултати истраживања показали су да највећи број ученика трећег разреда воли да чита и проучава бајке. Као најчешћи разлог наводе да желе да науче многе корисне ствари које им могу помоћи у животу, али и како би уживали у њиховим лепим описима, необичним ликовима, чудесним доживљајима и догађајима. Интересовало нас је и да ли постоје извесни проблеми у рецепцији ове књижевне врсте и шта је то што онемогућава правилно разумевање и доживљавање бајке. Резултати нас упућују на закључак да ученици приликом читања бајки најтеже разумеју непознате речи и изразе, и то преваходно код обраде народних бајки. Оно што им, такође, представља проблем јесте неразумвање фантастичних бића и појава. На питање шта би им помогло да потпуније доживе и разумеју бајке, ученици трећег разреда су се

изјаснили да би им од највеће помоћи била детаљнија објашњења фантастичних ликова и појава од стране њихових наставника. Велики број испитаника сматра и да би им тумачење бајке у складу са могућностима сваког ученика у великој мери помогло да је потпуније разумеју и доживе. То подразумева примену индивидуализоване наставе.

Традиционални приступ обради бајке, који је најчешће заступљен у данашњој наставној пракси, мора уступити место савременим начинима и моделима како би се ученицима на прави начин приближила ова књижевна врста. Ученици морају истраживачки приступати књижевном делу кроз самостално мисаоно ангажовање, а не путем пасивног преузимања знања сервисних од стране учитеља. Једино на тај начин могуће је обезбедити потпуну рецепцију бајке.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бетелхајм (1979): В. Betelhaјm, *Značenje bajki*, Београд: Југославија.
- Блут (2011): S. G. Blythe, *The Genius of Natural Childhood: Secrets of Thriving Children*, London: Hawthorn Press.
- Голомб (2012): К. Golomb, *Stvaranje imaginarnih svetova: uloga umetnosti, magije i snova u razvoju deteta*, Београд: Zavod za udžbenike.
- Здравковић, Стојадиновић (2012): В. Здравковић, А. Стојадиновић, Стих и ритам у функцији музичког васпитања, *Књижевности за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста*, Врање: Учитељски факултет, 321–332.
- Марицки (1978): Д. Марицки, *Теорија рецепције у науци о књижевности*, Београд: Нолит.
- Марјановић (2001): В. Марјановић, *Књижевности за децу и младе*, Београд: Виша школа за образовање васпитача.
- Мркаљ (2013): З. Мркаљ, Методолошке основе за проучавање лика хероја у бајкама намењеним млађем школском узрасту, *Књижевности за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*, Врање: Учитељски факултет, 286–294.
- Олујић (1982): Г. Олујић, Поетика бајке, у књизи: *Дечја књижевности у књижевној кријици*, ур. Воја Марјановић, Београд: Савремена администрација.
- Поповић (2013): Ж. Поповић, *Улога бајке у аналитичкој психотерапији* (докторска дисертација), Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Петрески (2014): Х. Петрески, Српска и македонска ауторска бајка у настави, *Узданица, часопис за језик, књижевности, уметности и педагошке науке*, 11/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 87–95.
- Смиљковић (2006): С. Смиљковић, *Ауторска бајка*, Врање: Учитељски факултет.
- Стојадиновић, Здравковић (2013): А. Стојадиновић, В. Здравковић, Интегративна компонента песме за децу у настави музичке културе и српског језика, *Књижевности за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*, Врање: Учитељски факултет, 433–443.



Стојановић (2015): Б. Стојановић, *Вредности народне књижевности у настави – теоријски и методички приступи*, Врање: Учитељски факултет.

Тасић Митић (2013): И. Тасић Митић, Улога бајке као књижевне врсте у формирању психосоцијалних модела понашања ученика, *Књижевности за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школској узраси*, Врање: Учитељски факултет, 426–432.

Тасић Митић (2018): И. Тасић Митић, *Индивидуализована настава у обради њезних текстова у млађим разредима основне школе* (докторска дисертација), Врање: Педагошки факултет Универзитета у Нишу.

Тодоров (2006): Н. Тодоров, *Ученици и бајке*, Сомбор: Педагошки факултет.

Требјешанин (1994): Ж. Требјешанин, *Савремена истраживања склопа, стила и смисла бајке*, у: Макс Лити, *Европска народна бајка*, Београд: Орбис.

Требјешанин (2013): Ж. Требјешанин, Педагошка вредност бајки – Мишљења родитеља колико и зашто савремена деца воле бајке, *Књижевности за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школској узраси*, Врање: Учитељски факултет, 28–38.

Ivana D. Tasić Mitić

Aleksandar M. Stojadinović

University of Niš

Faculty of Education in Vranje

Department of Teaching Methodology

## FAIRY TALE RECEPTION ISSUES IN LOWER ELEMENTARY GRADES

*Summary:* The paper emphasises the importance of fairy tale, as the preferred literary genre in lower elementary grades, and its influence on children's education and personality development. A fairy tale is a rich source of aesthetic perceptions and pleasant emotions, as well as a powerful motivator for developing positive personality traits. In order to examine the attitudes of lower elementary school students towards the reception of fairy tale as a literary genre, a survey was conducted. The sample included 360 third grade elementary school students. The results show that students are very fond of reading and exploring fairy tales, but they also face some problems in understanding and experiencing them, which stresses the importance of implementing different approaches in teaching.

*Keywords:* fairy tale, education, aesthetic importance, reception.



# ПРИКАЗИ



Весна С. Трифуновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 316.356.2:37.013.42(082)(049.32)

316.624(082)(049.32)

Примљен: 12. фебруар 2021.

Прихваћен: 23. април 2021.

## ПОРОДИЦА И СВЕТ ПУН ИЗАЗОВА

*(Породица и савремено друштво – изазови и перспективе, зборник радова, Небојша Мацановић (ур), Центар модерних знања, Бањалука – Ресурсни центар за специјалну едукацију, Београд, 2020, 634 стр.)*

Расправе теоријске о породици, подстакнуте бројним променама њене структуре и функција, постају све присутније у јавном простору. Комплексност друштвених промена и „брзина” којом се одвијају изазивају читав низ динамичких процеса који мењају организацију живота у различитим подручјима друштва, као и унутар различитих група. Породица, као примарна група, у новонастајућем свету пуном изазова, изложена бројним утицајима из спољне средине (економским, социјалним, правним, културним, медицинским итд.), који умногоме мењају њену природу, присиљена је да се прилагођава тзв. ванпородичним захтевима.

Друштвени утицаји мењају, поред структуре и улоге породице, социјалне односе међу члановима породице (између супружника, између родитеља и деце); мењају се породичне вредности, долази до дерегулације ауторитета, као и до све присутнијег надзора и контроле саме породице од стране друштва. Вртлог тих промена изазива и читав низ процеса унутар породице који се могу означити као друштвене девијације, тј. одступање од оних видова понашања које дато друштво на одређеном степену развоја сматра прихватљивим. Поремећена структура и поремећени односи у породици представљају њену тамну страну и доводе до потребе да спољни регулатор интервенише и кодификује нова правила породичног живота. Та друштвена интервенција, својим обимом и интензитетом, често нарушава саму природу породичног живота и доводи до запитаности да ли ће изазови и перспективе новог-друштва-у-настајању омогућити породици да опстане или ће је прогласити реликтом прошлости?

Центар модерних знања у Бањалуци, као иницијатор и организатор међународних научних конференција под називом „Друштвене девијације”, настоји да широј јавности представи одговоре на бројна питања која са-

временост поставља. Прошлогодишња, пета по реду конференција, на тему „Породица и савремено друштво – изазови и перспективе”, одржана је 18. и 19. септембра у Бањалуци. Тема конференције је актуелна и представља својеврсни „одговор” на реалне и бројне тешкоће и проблеме са којима се породица данас суочава у настојању да испуни своје функције и улоге. Такво настојање породице је, међутим, у условима промена које се одвијају великом брзином у свим подручјима друштва, доведено у питање.

Круна конференције је публиковани зборник радова. У раду конференције учествовали су аутори из седам земаља, представљајући укупно 64 рада, који су нашли своје место у Зборнику, чији су суиздавачи Центар модерних знања (Бањалука) и Ресурсни центар за специјалну едукацију (Београд).

У *Предговору* уредници Зборника истичу да је било пријављено више од 100 научних радова аутора из Босне и Херцеговине, Србије, Русије, Хрватске, Словеније, Македоније, Црне Горе и Мађарске, а неке од представљених тема су: *Родитељство у адолесценцији – како васпитавам своје дијете?*, *Цјеложивотно образовање и учење као фактор васпитног оснаживања породице*, *Улога квалитетне обитељских интеракција на понашања дјеце у вршњачком насиљу*, *Млади у Босни и Херцеговини о браку и алтернативним облицима партнерства*, *Дјеца и медији*, *Разликују ли се васпитни стилови родитеља дјеце која играју игре на срећу и која не играју?*, *Улога баке и дједа у обитељи: мишљења и стилови мајки*, *Комуникација у породици глуме и наглуме дјеце*, *Структура и социоекономска обилежја породица малолетних преступника*, *Декадентија друштвених и породичних односа на примеру трагичке драме с краја XIX и почетка XX вијека* итд.

„Проблеми са којима се савремена породица суочава и на почетку XXI вијека су и даље сиромаштво, незапосленост, насиље, међугенерациско размимилажење, недостатак љубави и разумијевања, лоша социјална и здравствена заштита, смањење чланова домаћинства, исељавање, миграције и други социјални и економски утицаји који свакодневно угрожавају функционалност породице. Управо изазови који су стављени пред савремену породицу почетком XXI вијека подстакли су нас да се бавимо овом захтјевном темом”, истакао је проф. др Небојша Мацановић, председник Центра модерних знања и главни уредник Зборника.

Постојеће промене и савремени концепти породичног живота, али и савремени демографски трендови захтевају продубљену анализу, коју може да обезбеди само интердисциплинарни научни приступ, а све у циљу размивања последица различитих утицаја којима је породица изложена, као и креирања одговарајућих развојних политика усмерених на њено очување. Економски, политички, социјални и други проблеми с којима се друштво суочава одражавају се и на структуру и функционалност породице – породица је изложена променама које доводе до кризе унутар ње, али и до кризе односа са друштвом које се све више испољава у улози њеног контролора.

Објављени радови су резултат проучавања и истраживања породице од стране аутора који долазе из различитих научних дисциплина, социолошких, правних, педагошких и других, што је пружило прилику да се обједине посебна, мозаична знања о породици у једну свеобухватну слику о њој што, иначе, омогућава интердисциплинарни приступ. Радови заступљени у Зборнику, поред теоријских утемељења, пружају и читав низ ефикасних решења која имају практичну примену и могу да унапреде квалитет живота у породици, али и да подстакну „нови дијалог” између породице и друштва који би истински омогућио системску подршку породици. Објављени Зборник представља значајан допринос разумевању „породичне проблематике” и, с друге стране, потврђује истраживачки и научни легитимитет Центра модерних знања из Бањалуке.

У садашњости, према М. Ђурковићу (2019), постоје озбиљна упозорења да је европски цивилизацијски оквир усмерен ка трансформацији породице, а да актери који владају тим оквиром „опсесивно настоје да смање и диверсификују становништво” – такве околности захтевају да се, прво, утврди извор проблема, а затим „да се боримо да макар остане јасна свест о томе шта смо у овим временима бранили”. Приређени зборник, *Породица и савремено друштво – изазови и њерсејектине*, на трагу његове мисли, представља допринос у том *рају за породицу*.





Марија Н. Вујовић  
Школа страних језика „Логос”  
Београд

УДК 811.131.1'243(075.2)(049.32)  
Примљен: 26. фебруар 2021.  
Прихваћен: 9. април 2021.

## ВИШЕ ОД КЛАСИЧНОГ УЏБЕНИЧКОГ КОМПЛЕТА – СТАНДАРДНИ УЏБЕНИК И ИНОВАТИВНА МУЛТИМЕДИЈАЛНА СРЕДСТВА У ФУНКЦИЈИ ФАЦИЛИТАЦИЈЕ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

(Telis Marin, *Nuovissimo progetto italiano 1*, Edilingua, Roma, 2019)

Под појмом уџбеник подразумева се „свако наставно средство (или комбинација наставних средстава) које садржи систематизована знања из неке области која су дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу и учествују у изградњи ученичких знања” (Ивић, Пешикан, Антић 2008: 27). Дакле, уџбеник означава и књигу коју ученици користе и уџбенички комплет који обухвата, поред основне књиге, и све остале додатне материјале који се користе у настави (радна свеска, приручник, аудио-визуелни и мултимедијални материјал итд.), који „морају да се узајамно допуњују” (Исто: 32). Уџбеник је основно дидактичко средство у наставном процесу и кључни извор знања који има формативну улогу. Као најзначајнији дидактички ресурс који је на располагању ученику и наставнику, треба да помогне у учењу и подучавању, односно треба да олакша процес учења. Интенција аутора савремених уџбеника је да омогуће „ефикаснији процес сазнања, активизацију мисаоних процеса ученика, већу мотивисаност ученика, критичко и креативно мишљење, самостално, истраживачко и самоусмерено учење” (Микановић 2016: 480).

Према полазници курсава италијанског имају на располагању богату литературу за учење овог језика, у овом раду смо се определили за приказ уџбеника *Nuovissimo progetto italiano 1*, издавачке куће Edilingua, за који аутори, изворни говорници језика, истичу да је ажурирана верзија најпродаванијег курса италијанског за странце на свету.

Овај уџбенички комплет је први у низу од три комплета (следе уџбеници *Nuovissimo progetto italiano 2* и *Nuovissimo progetto italiano 3*) и покрива

образовне нивое А1 и А2 према Заједничком европском оквиру за живе језике. Намењен је младим и одраслим ученицима језика.

Комплет се састоји од основне књиге (аутора Т. Марина) од 224 стране, уз коју стоји приложен ДВД, и вежбанке (аутори: Л. Руђери, С. Мањели и Т. Марина) од 140 страна, коју прати ЦД са текстовима за слушање. Новина је посебна верзија књиге за наставнике, са решеним задацима. Поред наведеног, на располагању ученицима и наставницима су и: приручник за наставнике (уз савете за боље коришћење књиге, садржи додатне игре, тестове и материјале за копирање), платформа „i-d-e-e” (на којој се налазе вежбе у интерактивној форми, аудио и видео-материјал, лудички и дидактички материјал, завршни и рекапитулацијски тестови и други корисни ресурси за учење језика), основна књига у дигиталном облику, софтвер за интерактивну мултимедијалну таблу, књига *Dieci Racconti* (кратке приче које се према садржини ослањају на основну књигу) и кутија са друштвеним играма „Gioco di società” (ученицима помаже да на забаван начин обнове, консолидују и систематизују пређено градиво). Осим тога, на сајту издавачке куће Edilingua доступни су, бесплатно, и речници различитих језика (укључујући и српски), тестови и разноврсне додатне дидактичке активности.

Књига, тематски конципирана, подељена је на дванаест дидактичких јединица (од којих је једна уводна *Benvenuti*). Ниво А1 састоји се од пет лекција (*Un nuovo inizio, Tempo libero, In contatto, Buon fine settimana!, Tempo di vacanze*), а ниво А2 почиње шестом и завршава се једанаестом лекцијом (*A cena fuori, Al cinema, Fare la spesa, Andiamo a fare spese, Che c'è stasera in TV?, A ritmo di musica*).

Свака дидактичка јединица је структурисана на исти начин: уводни одељак (*Per cominciare*) наговештава тему лекције и приближава је ученицима тако што се од њих експлицитно захтева директно учешће у активностима. Следи текст, најчешће у форми дијалога, који се слуша и чита. Дијалози нису предугачки и у сваком је препознатљив говорни, актуелни језик, са темама из свакодневног живота Италијана. Потом ученици наилазе на вежбе које су замишљене као инпут за интуитивно откривање новог граматичког садржаја који се обрађује у лекцији. У наставку јединице ученици се упознају са новом граматичком партијом, чија правила одмах примењују кроз говорне или писане вежбе у вези са темом. *Role-play* (играње улога), који је саставни део сваке лекције, има за циљ употребу нових елемената који би требало да ученика доведу до језичке аутономије. Пред крај јединице, од ученика се захтева да додатно развијају вештину говора и пишу есеје на различите теме. Свака дидактичка јединица се завршава одељком *Conosciamo l'Italia* (Упознајмо Италију), кроз које ученици имају прилику да се, кроз културолошки обојене материјале, упознају са традицијом, цивилизацијом и социокултурном стварношћу Италије. На крају сваке лекције налази се кратак тест за самопроцену са тачним решењима (*Autovautazione*), који ученике подстиче на

самосталну ревизију пређеног градива и проверу сопственог напретка. Исти циљ обнављања лексичких, граматичких и комуникативних елемената има и свака видео-епизода, која је неизоставни део лекције. Иза дидактичких јединица налази се још и завршни тест, решења тестова из књиге и приказ граматике обрађиване у лекцијама.

Уџбеник подједнако инсистира на лексици, граматички и комуникативним елементима, као и на све четири језичке вештине: слушању, читању, писању и говору. Осмишљен је тако да ученици језичку компетенцију стичу и развијају кроз три аспекта: лингвистичког, социолингвистичког и прагматичког. Од ученика се захтева индуктивни приступ. Ученик, вођен кроз лекцију од појединачног ка општем правилу, етапно се упознаје са италијанском лексиком и основама италијанске граматике. Он је стављен у центар наставног процеса, постаје активан учесник у сваком сегменту дидактичке јединице. Изабране теме у лекцијама су актуелне и описују ситуације из свакодневног живота, у којима се ученици лако могу наћи током боравка у Италији.

Како се уџбеник разликује од осталих жанрова управо по присуству задатака, саставни део овог уџбеничког комплета чини и вежбанка. Вежбанка, са великим бројем допунских језичких задатака, такође има једанаест наставних јединица и једну уводну, које су у потпуности усаглашене са темама и садржајем основне књиге. После сваке обрађене граматичке партије у основној књизи, тачно је назначен број задатка у вежбанци који се односи ту граматичку област. Вежбања су различитог степена сложености, подстицајна и разнолика, што би требало да допринесе мотивацији ученика. Задаци су углавном затвореног типа и најчешће се ради о спаривању или повезивању (речи, речи са сликама итд.), избору између више могућности и реконструкцији или трансформацији, убацивању речи, допуњавању, решавању укрштенице. Нису изостале ни активности које захтевају рад у пару или у групи. Већ од прве наставне јединице аутори, после задатака који су комплементарни градиву из основне књиге, уводе додатна вежбања која се тичу употребе предлога, једне од најкритичнијих области за савладавање током изучавања италијанског језика. Саставни део сваке јединице јесу и вежбе слушања. На крају сваке јединице налазе се и завршни тестови, а вежбанка садржи и четири рекапитулацијска теста (по један после сваке три наставне јединице), општи завршни тест и две друштвене игре („Човече, не љути се”). На унутрашњој корици вежбанке ученици могу да нађу код за приступање поменутој платформи „i-d-e-e”, где се налазе интерактивни задаци из вежбанке, са аутоматским исправкама, као и аудио-материјал, у две верзије, од којих је једна успорена у циљу лакшег разумевања садржаја. Лексика у вежбанци је кохерентна са лексиком из основне књиге, те ученици могу самостално да решавају задатке (будући да не наилазе на већи број непознатих речи) и истовремено обнове и консолидују пређено градиво. Аутори су пажњу посветили и атрактивном дизајну и графичким решењима, па вежбанка, као и основ-

на књига, обилује илустративним материјалом у боји у циљу појашњавања основног текста и олакшавања усвајања нових елемената.

У циљу развијања језичке вештине слушања и истовремено усвајања и побољшања изговора ученика, саставну компоненту уџбеничког комплета чини и ЦД са садржајем који прати сваку дидактичку јединицу.

Поставља се питање у којој мери је овај уџбенички комплет задовољно стандарде савремене дидактике и одговорио на захтеве учења италијанског језика као страног. У приручнику *Водич за унапређење рада наставника и школа* (Мрше и др. 2005: 31–35) наводе се критеријуми и индикатори квалитета о којима треба водити рачуна при избору квалитетног уџбеника. Имајући у виду наведене индикаторе, закључујемо да методолошки приступ и начин обраде градива у уџбенику задовољавају захтеве које постављају најсавременији трендови у образовању. Наиме, уџбеник се, судећи по избору тема и дидактичких јединица, поклапа са програмом прописаним Заједничким европским оквиром за живе језике за овај ниво знања (А1 и А2), те се коришћењем овог уџбеника могу остварити најважнији образовни циљеви наставе италијанског језика на почетном нивоу. Садржаји, изложени поступно и систематично, конципирани су тако да омогућавају повезивање градива са другим предметима (страним језицима, историјом, ликовном уметношћу, музиком, географијом). Истовремено, садржаји омогућавају повезивање са градивом наредних курсева, тј. следећих нивоа језика, који се вертикално надовезују на овај ниво. Лекције су насловљене тако да упућују на тематске целине које ће се у њима обрађивати. Захваљујући насловима и поднасловима јасно и визуелно су означене основне организационе целине уџбеника. Такође, прегледно су означени делови сваке појединачне наставне јединице.

Премда је цео уџбеник написан на италијанском, а намењен ученицима који се по први пут сусрећу са овим језиком, речник уџбеника је пријемчив, а дужина и структура реченице дозвољавају праћење текста. За учење непознатих речи на располагању ученицима стоје и речници на њиховом матерњем језику, бесплатно доступни на сајту издавачке куће. Захваљујући илустрацијама и сликама, или из контекста у коме се налази нови термин, ученици могу да прате садржај текста. Лекције се постепено усложњавају. Захтеви који се постављају пред ученика нису ни прелаки ни претешки, већ адекватни његовом нивоу знања језика. Задаци су углавном затвореног типа, док је број задатака отвореног типа минималан. Сматрамо да би број вежбања која од ученика захтевају да изразе свој став и подстичу их да образложе своје мишљење требало да буде знатно већи, што би допринело стваралачком раду ученика.

Уџбеник, како се од уџбеника страног језика и очекује, презентује културу и цивилизацију земље чије се језик учи и има за циљ да развије интеркултуралну компетенцију ученика. Премда је Италија као земља представљена кроз своје најпозитивније аспекте, уџбеник ни на који начин не

нарушава национални и културни идентитет других народа, нити је на било који начин дискриминишући.

Будући да „савремени уџбеник више не треба да буде оптерећен великим бројем информација и питањима на основу којих се тражи проста репродукција знања”, већ су пожељни они уџбеници који „омогућавају ефикасније учење, посебно у погледу ученичког самосталног, самоусмереног и истраживачког учења” (Микановић 2009, према Микановић 2016: 481), мишљења смо да је *Nuovissimo progetto italiano 1* у потпуности одговорио на захтеве учења италијанског језика као страног на почетном нивоу. Реч је о свеобухватној и иновативној публикацији која задовољава потребе школског курикулума, јер његова концепција јесте у духу савремених образовних трендова који стављају ученика у центар наставног процеса.

## ЛИТЕРАТУРА

Ивић, Пешикан, Антић (2008): И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Водич за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника*, Нови Сад: Платонеум.

Микановић (2016): Б. Микановић, Педагошке функције савременог уџбеника, *Научни скупи „Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења”*, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, 479–488.

Мрше, Божовић, Панић, Јокановић, Јеротијевић, Николић, Панић (2005): S, Mrše, S. Vožović, N. Panić, E. Jokanović, M. Jerotijević, G. Nikolić, Z. Panić, *Vodič za unapređenje rada nastavnika i škola*, Beograd: Reformski krugovi.





## УПУТСТВО АУТОРИМА

*Узданица*, часопис за језик, књижевност 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. Све приспеле радове рецензирају 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 проредом од 1,5 реда. Обим оригиналних научних, прегледних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30.000 знакова), а информативних прилога и приказа до 1/3 ауторског табака (око 10.000 знакова). Уредништво задржава право да публикује и радове који прелазе овај обим.

### ***Име ауџора***

Наводи се пуно име, средње слово и презиме, као и година рођења (свих) аутора. Година рођења се не објављује у *Узданици*, али се користи у бази аутора Народне библиотеке. 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).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

### ***Конџакџ њодаци***

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.

### ***Аџсџракџ (сажеџак)***

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка јесу циљ истраживања, методе, 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. Саставни део резимеа на страном језику чини и пуно име аутора, потпуна афилијација, назив рада и кључне речи.

## *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): иницијал имена презиме, наслов, место: издавач.

Кристал (1999): Д. Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): N. Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): N. Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

### 2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): иницијал имена презиме, наслов чланка, наслов часописа/зборника, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Ј. Јовановић, Р. 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): D. Franković, B. Rakić, M. Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

### ***Веб-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 могу се 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.

***Стаτισички подаци*** дају се према параметрима научних методологија.

***Уредништво***

### *Издавачки савет*

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. Слободан Штетић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

### *Editorial committee*

Prof. Veljko Bandur, PhD, University of Belgrade, Teacher Education Faculty; prof. Violeta Jovanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Emina Kopas-Vukašinović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Radivoje Mikić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Tiodor Rosić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Slobodan Štetić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

### *Рецензенти*

Доц. др Миа Арсенијевић, проф. др Никола Бубања, доц. др Маја Димитријевић, проф. др Сања Ђуровић, доц. др Бранко Илић, проф. др Виолета Јовановић, проф. др Милош Ковачевић, проф. др Јелена Костић-Томовић, проф. др Сања Маричић, проф. др Снежана Марковић, доц. др Тијана Матовић, проф. др Нина Милановић, проф. др Мирко Милетић, проф. др Радмила Миловановић, проф. др Веселин Мићановић, доц. др Николета Момчиловић, доц. др Владимир Ристић, проф. др Вера Спасеновић, доц. др Јелена Спасић, доц. др Марија Станојевић Веселиновић, проф. др Биљана Стојановић, проф. др Топлица Стојановић, доц. др Анета Тривић, проф. др Весна Трифуновић, проф. др Илијана Чутура, доц. Богдан Штетић

### *Ликовни уредник*

Проф. Слободан Штетић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

### *Технички уредник*

Радомир Ивановић

### *Лектура, коректура и превод резимеа*

Мср Марија Ђорђевић

### *Штампа*

Донат Граф, Београд

### *Тираж*

150

### *Илустрација на насловној страни*

Драган Пешић

### *Адреса уредништва*

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

✉ [uzdanica.pefja@gmail.com](mailto:uzdanica.pefja@gmail.com)

☎ +381 35 223805



<https://pefja.kg.ac.rs/uzdanica>

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

**УЗДАНИЦА** : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Илијана Чутура. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Београд : Донат Граф). - 24 cm

Полугодишње. -

Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)

COBISS.SR-ID 110595084