

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Излази три пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, децембар 2024, година XXI, број 3
Издаје три 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 Ненад Вуловић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Главни и одговорни уредници

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

Уреднички тиво

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; проф. 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-Водоливец, Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Словенија, Копер; проф. др Сања Мачура, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет; проф. др Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијелини; проф. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијелини; проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. 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; мр 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; prof. 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

Оперативни уредник

Проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

САДРЖАЈ

Љубивоје Ршумовић – говор поводом доделе Почасне дипломе „Народни учитељ” / 5–6

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Тијана З. Матовић: Реконфигурација званичне историје путем сећања у романима *Вољена* Тони Морисон и *О љубави и сенци* Изабеле Аљенде / 9–23

Мирјана Ј. Зарић: Компаративно проучавање мотива урока у трагедији *Максим Црнојевић* Лазе Костића и народној песми „Женидба Максима Црнојевића” у средњошколској настави / 25–39

Драгана Ј. Цицовић Сарајлић, Анђелка М. Ковач, Биљана М. Белојица Павловић: Српска духовна музика као чинилац развоја националног идентитета ученика / 41–54

Тамара С. Чалопек: Примена Леви-Стросових идеја о миту и музици на примеру Сартрове *Мучнине* и Кортасаровог „Прогонитеља” / 55–69

Marijana D. Matić: Learning English Through Music – The Case of University Music Students / 71–82

Tiana M. Tošić-Lojanica: Much of a Woman and Something of a Man: A Collostructional Approach / 83–97

Ивана Б. Палибрк: Стил у роману *Фиренђински дублеј* / 99–110

Милена М. Стојановић, Ана Марија Б. Остојић: Двосложне именице шпанског порекла у српском језику – лингвокултуролошки и прозодијски приступ / 111–128

Кристина Н. Топић: Деконструкција књижевнотеоријског одређења главног лика билдунгсромана на примјеру романа *Судбина једног Чарлија* Александра Поповића / 129–140

- Даница М. Јеротијевић Тишма: Утицај друштвених мрежа на свакодневну комуникацију и употребу језика: ставови говорника српског језика / 141–154
- Татјана С. Грујић, Јелена Р. Даниловић Јеремић: Метафоричка концептуализација лектуре код студената англистике / 155–168
- Јована Н. Антонијевић: Типови туђег говора у роману *Мамац* Давида Албахарија / 169–180
- Marija N. Janevska, Tamara N. Janevska: Approaching EFL Learners' Stancetaking Tendencies From the Phonetic and Cognitive Semantic Perspective: A Preliminary Study / 181–197
- Anica V. Glodović: Procedures in Translating Culture-Related Elements in Tourism Discourse / 199–212
- Јелена Љ. Спасић, Неда Р. Милошевић Дедакин, Наташа Д. Чабаркапа: Повезаност оралне праксије и артикулације код деце предшколског узраста / 213–229
- Војана М. Dimitrijević, Jelena S. Starčević: Exploring Child-Related Factors of Preschool Educators' Beliefs and Perspectives On Inclusion / 231–247
- Ivana R. Ćirković-Miladinović: Integrating Technology in Young Learners' English Language Classrooms: Frequency, Types, and Attitudes / 249–262
- Дејана Б. Нешић, Марко М. Ђорђевић: Дечја и родитељска перцепција телевизије, медијске навике и избор телевизијског програма / 263–282
- Александар М. Миланковић: Методичка артикулација имагинације у настави неуметничких предмета – теоријска анализа и пример уџбеника из хемије / 283–301
- Артеа Д. Панајотовић, Тамара М. Јеврић: Књижевност у уџбеницима енглеског језика за средњу школу: квантитативна анализа / 303–325

ПРИКАЗИ

- Илијана Р. Чутура: Перифрастички прилози немачког и српског језика у контрасту и синтези / 329–332
- Јулијана С. Деспотовић: О актуелним питањима синтаксе реченице српскога језика / 333–341

УПУТСТВО АУТОРИМА / 343–346

ЉУБИВОЈЕ РШУМОВИЋ

– говор поводом доделе Почасне дипломе „Народни учитељ”¹ –

Поштовани народе!

Колико је лепо и почасно стајати испред вас, толико је тешко памевати међу оволико мудрих и паметних лица и имена! А најтеже је рећи нешто ново, а не поновити већ виђено и прочитано. Ипак, учинило ми се пригодним да овај проговор почнем оним познатим просветитељским вапајем првог српског министра просвете:

КЊИГЕ, БРАЋО МОЈА, КЊИГЕ, А НЕ ЗВОНА И ПРАПОРЦИ!

Када је Доситеј, пре више од две стотине година, обнародовао ову руку, реч КЊИГА је у српској усменој традицији означавала – ПИСМО. То је била она КЊИГА коју у кљуну носе два врана гаврана, она коју на колону пише Ага од Рибника, она КЊИГА коју добија кнез Лазар од Богородице. У свакој од тих КЊИГА – ПИСАМА ради се о некој важној, пресудној, и судбоносној ствари: мајка Дамњанова дознаје да јој је син погинуо, Иво Сенковић мора да изађе на двобој или да робује, кнез Лазар треба да одлучи коме ће се приволети царству, земаљском или небеском!

Наш народ је, видовито, у свом усменом певању, књигу изједначио са писменошћу. А европски ђак, Доситеј, знао је да писменост отвара још једне очи људима, оне кроз које душа гледа, даље, много даље од оног брда, оне шуме, оног крша, даље од оне муке свакодневне. Звона и прапорци из његове поруке су догме и незнања, а књига је излазница из сујеверја и заосталости, која нас саветује да све оно што немамо позајмимо од себе!

Писмен народ чита, а неписмен слуша! Писмен размишља својом главом, а неписмен туђом!

¹ На свечаној академији којом је 13. децембра 2024. године обележен Дан Факултета педагошких наука у Јагодини, Љубивоју Ршумовићу додељена је Почасна диплома „Народни учитељ” за посебан допринос развоју образовања. Песник се том приликом обратио овим речима.

Књига, у разним облицима, постоји преко две хиљаде година. С временом, од глиненних плоча преко књига-писама постала је – изум епохе!

Данас је тај изум епохе и потрошна роба, и приручни алат, успешна другарица у самоћи, саветница за питања срца, али и уџбеник живота, џепни асистент у одрастању, и први помоћник у послу...

Догађа се, међутим, оно што је неминовно. Електроника нам нуди свакодневно нова и нова помагала, дигитална чуда за дружење и забаву, па и за учење и образовање.

Појавило се питање: Да ли изум епохе – изумире?

Одговор је: НЕ!

Из године у годину, сајмови књига понављају то НЕ! Тешко је поверовати да све те нове, малолетне играчке, ма колико корисне, попут компјутера, могу да угрозе књигу са преко две и по хиљаде година тешког искуства.

Најтеже је имала у седмом и осмом веку, када је сагорела Александријска, најпознајтија библиотека старих народа, и кад је уништено 700.000 свезака са целокупним научним и литерарним благом Грка и источних народа! И српска књига је преживела тешку несрећу: Хитлерово бомбардовање националне библиотеке у Београду 1941. године.

Највећи умови света постали су то захваљујући КЊИЗИ. Није учен онај који чита књиге, него онај који зна шта чита – каже једна пословица, а о моћи и значају књиге у просвећивању и очувању народа говори Свети Ћирило у *Пројласу словенским народима свим*: Своју причу да изнесем, много ума у мало речи казујући – Наги су сви без књига народи!

Борхес је замишљао Рај као својеврсну библиотеку.

А Ђамил Сијарић је своју похвалу књизи сажео у четири речи: Кућу кућом чине књиге!

Вилијам Фокнер је чак оставио завештање: Циљ ми је да историја мог живота гласи – писао је књиге и умро!

Најбољом књигом протеклог миленијума проглашена је књига *Мали Прици* Антоана де Сент Егзиперија, потпуно заслужено, јер је мудра колико и забавна, а писана је за децу у људима и људе у деци. Захваљујући *Малом Прици*, данас можемо са сигурношћу причати како Људи више не живе у бризи – ко нема у глави, има у књизи!

Хвала вама са Доситејем, и хвала Доситеју са нама!

Јагодина, 13. 12. 2024.

Љубивоје Ршумовић, песник

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Тијана З. Матовић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за англистику

УДК 821.111(73).09-31 Морисон Т.
821.134.2(83).09-31 Аљенде И.
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.009M
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2024.
Прихваћен: 6. децембар 2024.

РЕКОНФИГУРАЦИЈА ЗВАНИЧНЕ ИСТОРИЈЕ ПУТЕМ СЕЋАЊА У РОМАНИМА *ВОЉЕНА* ТОНИ МОРИСОН И *О ЉУБАВИ И СЕНЦИ* ИЗАБЕЛЕ АЉЕНДЕ¹

Ајстџракиј: Према су романи ауторки који су предмет анализе у овом раду специфични за различита национална поднебља – америчко и чилеанско – Тони Морисон и Изабела Аљенде обе постављају под рефлектор ућуткане гласове „изгнане из сећања и без одредница” (Морисон 2005: 323), потенцирајући алтернативна сведочанства која су маргинализована или потпуно искључена из званичне историје. Компаративном анализом романа *Вољена* (1987) и *О љубави и сенци* (1984) приступамо темама реконфигурације и реинтерпретације канонских верзија историје, као и реапропријације сећања, које се у доминантном поретку субалтерно маркираним појединцима и колективима негира. Теоријско-методолошки, рад се ослања на концепте *историјске мейафикције* Линде Ха-чион и *интраисторије* Мигела де Унамуна, као и на постулате теорије трауме, путем којих се у наведеним романима испитују представе другости, као изопштене категорије екс-центричности, валидност историјских наратива, као и трауматична искуства која ликовне трансформишу у културолошки и друштвено субверзивне јединке.

Кључне речи: Тони Морисон, Изабела Аљенде, савремени роман, историја, сећање, траума, историјска метафикција, интраисторија, магични реализам.

ТРАУМА, АЛТЕРНАТИВНЕ ИСТОРИЈЕ, МАГИЧНИ РЕАЛИЗАМ

На трагу Лиотаровог неповерења према великим метанаративима које је изнео у *Посјмодерном сјању*, од постмодернизма наовамо, универзалије постају неодрживе као претпоставка хегемоније једног затвореног приповедног текста, који анулира алтернативне наративне и тематске могућности

¹ Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије по Уговору о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада запослених у настави на акредитованим високошколским установама у 2024. години број 451-03-65/2024-03/ 200198.

текстова у множини (в. Керол 1992). У *Поейици њосѝмодернизма*, Линда Хачион указује управо на провизорну природу историјског знања, као на „довођење у питање онтолошког или епистемолошког статуса историјске 'чињенице' или неповерење у неутралност и објективност причања" (1996: 156). Термином *истѝориоѝграфска мейѝафикција* Хачион „одбацује гледиште по којем само историја поседује захтев за истином, тако што доводи у питање основу тог захтева у историографији и што тврди да су историја и фикција дискурси, људске конструкције, означавајући системи, и да обе изводе њихов главни захтев за истином из тог идентитета" (1996: 163).

Наведеној окосници постмодернистичке критике придружујемо закључке Мигела де Унамуна, шпанског есејисте и романописца, који је у својим текстовима истицао контекстом условљену потребу за осмишљавањем историјског идентитета. Док Хачион подвлачи непостојаност дискурса и његово увек наступајуће разобличење, Унамуно својим термином *инѝтра-истѝорије* указује на незабележену приватну историју појединца или колектива, која не припада званично прихваћеној верзији историје. За Унамуна, „'интраисторија' је уједно и извор и седимент историје, њено порекло и њен производ" (Вајерс 1976: 4). У контексту романа Тони Морисон и Изабеле Аљенде, значајно је увести Унамунову перспективу која потенцира да се „суштина једног народа [налази] у филозофији историје коју конструише како би осмислио оно што се догађа. Исто је примењиво и на појединца" (Вајерс 1976: 53). Процеси обликовања прошлости у историјски наратив који претендује да буде чињенични неизоставно налазе упориште у идеолошким оквирима у којима се тај наратив исписује. И Хачион и Унамуно позивају на субверзивни третман Историје, како би се као валидне и релевантне потврдиле и истражиле хијерархијски недоминантне, плуралистичке историје.

Поред наведених термина, за потоњу анализу од значаја су и поставке теорије трауме. Појам трауме у оквиру књижевне теорије у вези је са наративним онеобичењем, текстуалним празнинама, жанровским амалгамацијама, као и другим облицима реконфигурације представљања искустава која имају трауматична својства. „Трауматизована особа", објашњава Кети Карут, „носи једну немогућу историју у себи, или постаје сама симптом историје коју не може сасвим да поседује" (1991: 4). Карут говори о парадоксу репрезентације *немоућних* трауматичних искустава која измичу концептуализацији у виду неутралних сећања. Шошана Фелман наглашава да се трауме појединаца „не може једноставно присећати, она се не може једноставно 'исповедати': о њој се мора сведочити, у упињању које деле говорник и слушалац како би повратили оно што говорник-субјект не поседује – и што није у стању да поседује" (1993: 16). Сећање у процесу трауматизације и посттрауматског стреса пролази кроз кризу, те је у природи трауме да буде исприповедана на некохерентан начин, разоткривајући наративне конвенције и једнозначност језика као привиде.

Код Аљенде, траума почива у искуству потлаченог народа, док се код Морисон траума манифестује и у виду индивидуалне трауме и у облику непредстављивости искуства ропства. Роман *О љубави и сенци* припада жанру *testimonio*, који Беверли дефинише као чин сведочења о животном искуству појединца, али које се апстрахује и на колективни ниво (1993: 70–75). „[П]обуном потчињених знања” (1972: 81) Фуко назива расветљавање прикривених прича и пружање валидности оним врстама знања која су маркирана као неподобна у актуелним системима моћи. Субверзивна моћ овог приступа лежи у постављању „потчињених знања” спрам наводно „универзалне” слике света коју проблематизују. Аљенде на сличан начин расветљава мрачне кутке историје у неименованој држави Латинске Америке, док Морисон представља двоструко измештено искуство афроамеричке протагонисткиње, коју на маргине постављају њена раса и пол.

Један од поступака атипичног приступа сведочењу о субалтерним искуствима и потрази за просторима слободе ван доминантног поретка јесте и *мајични реализам*. Како Далибор Солдатић истиче:

[...] представљање различитих равни стварности доводи до новог, активнијег односа читаоца према њој. У тој стварности уметничког дела изграђен је нови однос према садашњости, историји и традицији, а посредно и према будућности. Тако мит постаје стварност, а стварност постаје мит. [...] Међутим, та атмосфера мита или легенде представљена је као нешто природно, стварно, те се може извести закључак о субверзивном односу према стварности и субверзивном методу који чини ирационално рационалним а логичним оно што је с логиком неспојиво (2002: 123).

Премда је први роман Изабеле Аљенде, *Кухња духова* (1982), пример екстензивнијих експеримената са магичним реализмом, тај жанр и у *О љубави и сенци* има битну улогу. Иако је писан у журналистичком стилу, ипак је у специфичним наступима девојчице Еванхелине Ранкилео евидентна потреба ауторке да том чину припише извесна магична својства, јер јој је послужио као покретач активизма главне протагонисткиње и освешћења читавог колектива људи, чија се прича не може пренети конвенционално, већ, неизоставно, уз продоре магичног. Са друге стране, у роману *Вољена*, Морисон примењује технику магичног реализма далеко експлицитније. Али као и Аљенде, и Морисон користи субверзивни потенцијал магичног реализма како би у простору нестварног мапирала реалност оних којима приступ званичној историји, па тако и прихватљивим облицима стварности, није допуштен.

ПОСТКОЛОНИЈАЛНО МАРКИРАНИ НАРАТИВИ

Морисон и Аљенде баве се маргинама, како званичне историје, тако и дотадашњих покушаја литерарне обраде постколонијалне историје и историје након укидања ропства. Обе ауторке у својим романима представљају алтернативно историјско читање сопствених култура. Морисон пише о субалтерној позицији афроамеричких робова пре и после ослобођења у северноамеричком друштву крајем 19. века, док се Аљенде бави маргинализацијом која је проистекла из колонизационог периода на тлу Хиспанске Америке у другој половини 20. века. Док Аљенде тежи ка томе да позиционира историју Латинске Америке паралелно са историјом Западног света, Морисон мотивише жеља да раскрчи простор у америчкој књижевности и историји за афроамеричке гласове.

Оба романа која су предмет анализе у овом раду инспирисана су истинитим догађајима. *О љубави и сенци* роман је базиран на журналистичком истраживању и необјављеним интервјуима које је Аљенде спроводила у Чилеу, а пре него што је била принуђена на избеглиштво по војном пучу 1973. године када је војска генерала Пиночеа свргла социјалистичку владу њеног ујака Салвадора Аљендеа. У средишту романа налази се откриће масовне гробнице у напуштеном руднику близу Сантјага, у којој су пронађена тела оних чију смрт диктаторски режим генерала Пиночеа није могао јавно да оправда. *Вољена* је, са друге стране, базирана на причи о Маргарет Гарнер, афроамеричкој робињи, која је, пошто је откривена приликом бекства са имања свог робовласника 1855. године, одлучила да убије своје четворо деце како би спречила да поново падну у ропство, успевши да одузме живот само својој двогодишњој ћерки. Непоседовање сопственог тела, рада, живота, сопствене деце, теме су које Морисон центрира. Незадовољна површном обрадом комплексности искуства поробљености у дотадашњој литератури наратива о ропству, Морисон врши реапропријацију онога што је њој и њенима одузето, а то је право на колективну прошлост у оквиру признатог модуса сећања.

Постколонијални оквир је заступљен у оба романа. Аљенде пише о периоду после стицања независности од Шпаније када, наизглед парадоксално, почињу највећа трвења у историји Латинске Америке, а Морисон о околностима које су наступиле после Грађанског рата у Сједињеним Државама, када је ропство званично окончано, али је сегрегација и даље била актуелна, како између раса, тако и интернализована међу ослобођеним робовима. Гајатри Спивак је у есеју „Могу ли субалтерни да говоре?“ увела битну категорију субалтерности у постколонијалну теорију. Субалтерни појединци и колективи су друштвено-политички, економски, културолошки ван владајуће хегемонијске структуре колонизатора или њихових наследника. Спивак истиче да субалтерни нису део видног поља доминантног дискурса, коме се

морају приклонити у погледу начина поимања света, мишљења, говора, како би уопште добили прилику и платформу да говоре. Потчињени се могу чути тек када проговоре језиком тлачитеља.

Ову позицију, међутим, Морисон измешта, дозволивши својим ликовима да управо у невидљивости пред колонијалним агресором изнађу извор отпора. Ако су приморани да проговоре језиком који није њихов, који осећају као стран, онда и ознаке које им ти исти опресори приписују на свом, доминантном језику не морају бити оно што их одређује. „У афроамеричкој култури, именовање је често креативна субверзивна пракса у земљи која је историјски порицала црначка имена, њима манипулисала и сакатила их” (Форман 1992: 374). Реапропријација имена у овом контексту функционише као покретачка снага. „[Д]ефиниције су припадале онима који дефинишу – не онима који су дефинисани” (Морисон 2005: 225), закључује Сета, протагонисткиња *Вољене*, која се суочава са сабластима своје прошлости у виду духа ћерке коју је убила, како би наставила (или тек почела) да живи. Путем магичног мотива који узурпира стварност протагониста *Вољене*, Морисон суочава своје ликове са прошлошћу коју покушавају да потисну, не допуштајући им да наставе да живе у личном ропству. И премда субалтерни остају безимени, процес присвајања аутохтоних имена подразумева уједно и процес изградње и спознаје сопственог идентитета, који се одваја од наметнутог. Када Бејби Сагз, Сетина ташта и ослобођена ропкиња, на Чистини држи проповед као духовни предводник недавно ослобођених робова, она их подстиче да поново заволе себе – своја тела, руке, очи, стопала, а пре свега своје срце, које је очврсло пред окрутношћу.

Аљенде, са друге стране, у *О љубави и сенци* указује на потенцијал суочавања и оспоравања војне диктатуре у неименованој јужноамеричкој држави и то путем љубави. Премда Аљенде има тенденцију ка сентименталности, која нема покриће суочена са свирепим последицама неконтролисаних окрутности, ипак њен роман постиже пријемчиву сликовитост структуре хиспаноамеричке породице. Главна нит романа је организована као пут младе новинарке Ирене Белтран ка интелектуалном и моралном освешћењу поводом ужаса који се одвијају у њеној земљи, а од којих је имала ту срећу да буде заштићена, потекавши из породице високог сталеза.

Ирене Белтран је [...] живела заштићена у анђeosком незнању, не из незаинтересованости или глупости, већ зато што је то било правило у њеном свету. Попут своје мајке и толико других жена из њеног друштвеног окружења, имала је уточиште у срећеном и спокојном свету отмене четврти, ексклузивним летовалиштима, скијашким теренима, летима на селу. Васпитавали су је да пориче неповољне доказе, одбацујући их као погрешна обележја. (Аљенде 2012: 120)

Други протагониста, чија је судбина испреплетана са Иренином, јесте Франсиско Леал, са ким Ирене започиње путовање кроз сенке надвијене над њиховом земљом. Преломни моменат у Иренином психолошком преображају јесте откриће тајне масовне гробнице, у којој су представници власти, предвођени поручником Хуаном де Диос Рамиресом, скривали лешеве оних чије убиство нису могли јавно да оправдају, међу њима и леш Еванхелине Ранкилео – девојчице са чудним епизодама, налик епилептичарским, која у народу због њих бива проглашена за светицу, и својим атипичним понашањем изазива опресивну реакцију власти.

Док је Морисон критички потврђена као ауторка која је на јединствен, преко потребан начин испунила нишу у северноамеричкој књижевности, исписујући сведочанства робова који су трпели најсуровије дехуманизујуће агресије белих робовласника, Изабелли Аљенде критичари неретко замерају на увођењу арбитарних мотива одбране хуманитета. Међутим, треба узети у обзир да Морисон пише у клими која се активно суочава са културно-историјским последицама робовласничког друштва какво је било северноамеричко, али и са сопственом кривицом. Са друге стране, Аљенде пише у периоду када у Латинској Америци тек почиње успостављање демократских влада, са и даље јако израженом заоставштином диктаторских режима. „Један од великих проблема са којим се суочавају хиспаноамерички писци јесте осећање да се налазе на маргинама историје” (2002: 230), истиче Солдатић. Хиспанска Америка каска за европским књижевним токовима, и „стигавши касно на банкет европске цивилизације” (цит. у Солдатић 2002: 45), константно прескаче фазе развоја, па се стога и суочава са сопственим постколонијалним наслеђем на делимично порозан начин. Док је Аљенде католкиња, са вером у снагу судбине и задојена сентиментализмом, Морисон припада афроамеричкој култури базираној на усменој традицији, госпелима, и наративима који интегришу природу и човека. Из тих слика света настају другачији видови суочавања са позицијом обесправљених, али их истовремено веже захтев за преиспитивањем историјских наратива и суочавањем са траумама изопштавања људског у раван анималног.

НА МАРГИНАМА ПРЕДСТАВЉИВОГ ИСКУСТВА – ПРЕИСПИСИВАЊЕ ИСТОРИЈЕ

Анализа романа *Вољена и О љубави и сенци* у овом раду одвија се у историјском контексту алтернативних поимања наративног уобличења прошлости и њиховог утицаја на формирање идентитета протагониста. Солдатић указује на то да постоје

[...] [б]ројни аутори који тврде да историја одређује човека. Историја је та која даје смисао оном што је урађено, што се ради и што се може радити. Прошлост, садашњост и будућност предмет су разматрања књижевности, посебно романа, тако да је неизбежно размишљање о односу уметничког стваралаштва према стварности посматрати и кроз однос према историји (2002: 228).

Хачион означава јунаке историографске метафикције као оне који су „екс-центрици, маргинализоване, периферне фигуре фикционалне историје” (1996: 192). Како су хиспаноамеричка и афроамеричка књижевност на маргинама, тако и слике света протагониста наведених романа нису усаглашене са оном чију пројекцију врши конвенционална историја. „Негде је неко заборадио неке нешто да каже” (цит. у Форман 1992: 369), изјава је Тони Морисон, која одлично осликава порив учитан у књижевност којом се тежи поново присвојити одузета историја.

Брутални, репресивни режими нису страни ниједном периоду људске историје. Диктатуре спроводе контролу над протоком информација које прилагођавају сопственим циљевима, путем манипулације медија и застрашивањем оних који су тим режимом погођени. Књижевност у тим околностима је често једини простор да она страна истине која се из јавног живота брише, доспе у видно поље. Аљенде подвлачи субверзивни потенцијал књижевности у Латинској Америци:

Један мој пријатељ песник каже да пошто војска не чита, није схватила да књиге могу бити опасне. Тако, у Чилеу, док цензуришу обавештења у штампани о томе како су пали Маркос и Бејби Док, и даље у књижарама продају дела попут *Несћалих* или *Лавиринџа*, или књиге Антонија Скармете, Аријела Дорфмана, и многих других који су писали о трагедији у Чилеу последњих година (цит. у Ерл 1987: 545).

Наспрам бруталности мрачне историје јужноамеричког континента, слављење аутентичне стварности у књижевном изразу Латинске Америке обухвата широк опсег мотива. Поред многих очигледних и прикривених видова агресије, у њему су заступљене и оазе лирике, интензивни породични односи, бизарне ироније, раскош чулних утисака, ауторитарне и религиозне стеге, натприродни догађаји (културно наслеђени, као и имагинарни), утварне приказе. Живот у Латинској Америци се доима надреалним у обиљу боја, облика, звукова, и енергије, што и Аљенде препознаје када истиче да је „реалност увек богатија од ичега што се може одсањати” (цит. у Ерл 1987: 544).

Контраст који Аљенде остварује у *О љубави и сенци* између невиности идеалистичке перцепције света и искуства које неминовно намеће манипулаторско друштво сенки поставља питања о истрајности вере у правду, хуманост, и љубав. Стил Изабеле Аљенде има израженију политичку црту у односу на стваралаштво Тони Морисон. Међутим, и за Морисон, како преношење порука, тако и присвајање језика и говор у својој свеукупности представљају

политичке чиновне. Љубав у *О љубави и сенци* надвладава сенку милитантног терора, али Ирене и Франсиско успевају да очувају своју везу само тако што беже из своје домовине, са усађеном жељом за повратком која преостаје као њихова дефинишућа одредница. Нема љубави која опстаје под опресивном контролом диктатора, а да би преживела као валидна, интраисторија потчињених измешта се ван граница традиционалне историје, на маргине.

Идентитет се доима као везан за породицу у стваралаштву обе ауторке. Као што породица Леалових после дугогодишњих планова о повратку у Шпанију, из које су избегли после Грађанског рата, прихвата да је Латинска Америка сада њихов дом, тако и Ирене и Франсиско проблематизују питање домовине и националног идентитета по присилном напуштању неименоване јужноамеричке земље. Ирене са собом носи парче земље које је везује за детињство, а роман се завршава репетитивним „вратићемо се, вратићемо се...” (Аљенде 2012: 281). Овим речима, Аљенде отвара нови циклус историје који садржи наду у бољу будућност, али далеко од тога да је роману допуштен недвосмислено срећан крај.

Тако и у *Вољеној*, када се Сета, изморена присуством Вољене и њеним напрасним нестанком из њихових живота, повлачи у своју собу да попут Бејби Сагз умре поражена притиском свирепе реалности, бивши роб Пол Д јој на притужбу да је Вољена била најбољи део ње одговара са: „Ти с’ твоје најбоље, Сета. Ти си” (Морисон 2005: 322). Морисон отвара нове перспективе успостављања аутохтоног идентитета, премда и даље под константном сенком прошлости са којом се јунаци ова два романа морају борити, али је и као свој саставни део прихватити. Идентитет ликова оба романа јесте идентитет у настајању. За њим се врши потрага паралелно са укидањем наметнутог идентитета од стране агресорске силе, и тако спроводи својеврсни препород јединке као индивидуе и као дела колектива новоосмишљеног устројства.

Када је Морисон објавила роман *Вољена*, у видно поље је увела прећутани сегмент у америчком књижевном канону везан за тему ропства у Сједињеним Државама. Посвета гласи на „Шездесет милиона и више” (Морисон 2005: v), правећи референцу на број становника афричког континента који су као робови превезени у Америку. Морисон наводи да:

Живимо у земљи у којој се прошлост увек брише и Америка је невина будућност у коју имигранти могу доћи и започети изнова, у којој је прва страна неписана. Прошлост је одсутна или је романтизована. Ова култура не подстиче задржавања на, а камоли помирење са истином о прошлости. Сећање је у много већој опасности сада него што је било пре 30 година (цит. у Фергусон 1991: 109).

Америчко ропство преостаје као поприште интересовања за две врсте писаца који покушавају да реконструишу прошлост – историчара и историј-

ског романописца – који према поставци Линде Хачион врше исту функцију, с тим што је романописац слободнији да потврди инхерентну вишезначност историјске повести. Морисон својим наративним разобличењем приче бивших робова продира у непознаницу коју је чинио простор афроамеричког духа и идентификација. Нелинеарни, готово циклични приказ историје, послужио је Тони Морисон да укаже на хаотично уређење сећања, које путем многобројних гласова доспева до сржи интраисторије ликова попут Сете, њене ћерке Денвер, и Сетиног љубавника Пола Д-ја, који у наредном одломку појашњава непредстављивост афроамеричког искуства:

[...] није било ни најмање проклете шансе да се лице црнца појави у новинама ако је прича била о нечему о чему би људи желели да читају. Бич страха зафијукао би кроз срчане коморе чим бисте видели лице црнца у новинама, пошто се то лице није ту нашло јер је та особа добила здраву бебу или била бржа од уличне руље. Нити је било ту зато што је та особа убијена, или осакаћена или ухваћена или спаљена или затворена или бичевана или истерана или изгажена или силована или преварена, пошто би то тешко испунило услове за вест у новинама. Разлог би морао бити нешто необично – нешто што би белцима било занимљиво, заиста различито, вредно неколико минута сиктања кроз зубе, ако не и уздаха. И мора да је било тешко наћи вести о црнцима вредних крађе једног уздаха белог грађанина Синсинатија (Морисон 2005: 183).

Наративни след у *Вољеној* није хронолошки организован, већ се креће асоцијативно, у складу са хаотичном природом сећања, кроз различите нараторе, сваки од којих је усмерен ка томе да расветли оно што Сета покушава да заборави – своје чедоморство и његов непосредни узрок, деградирајуће искуство потлачености у ропству. Траума диригује наративном структуром, која захтева онеобичење како би представила ишчашеност перцепције света и искуства. Тако и у роману *О љубави и сеници* Аљенде преплиће разне наративне токове, често се враћајући у прошлост, надомешћујући рупе у претходној приповести, употпуњујући дотад речено, или пружајући сведочанство лика који оповргава, или бар доводи у питање сведочанство онога ко је у роману први добио реч. Ирене и Франсиско раскринкавају лажи диктаторске власти, али и споредни ликови у својим директним сударима са стварношћу и покушајима да сачувају људско достојанство упркос понижавајућим и дехуманизујућим поступцима агресора сведоче о алтернативном виђењу историје која се успоставља кроз цензуру медија и застрашивање народа.

ПОТРАГА ЗА СЛОБОДОМ КРОЗ РЕКОНФИГУРАЦИЈУ ТРАУМАТИЧНОГ СЕЋАЊА

За Морисон и Аљенде, сећање је смештено у опорављеном односу према историји. Обе, попут њихових протагонисткиња којима поверавају улоге наратора, покреће жеља за очувањем оне прошлости која је често три-вијализована, прекрајана, или брисана, и да потом те приче пренесу даље. Сећање је сржна тема којом се наведене ауторке баве. Остарели људи у старачком дому „Божја воља”, који држи Иренина мајка Беатрис, нису у стању да јасно разлуче у каквој ситуацији се налази њихова држава. Они живе у прошлости, од које нису спремни да одустану, али прошлости која је идеализована. Тако и у *Вољеној*, ослобођени робови не желе да се сећају, већ потискују прошлост не би ли тако преживели у садашњости, премда управо на тај начин спречавају аутентични живот.

У својој каријери „Изабела Аљенде је све време наглашавала кардинални значај сећања. Сећање је матрикс у коме се љубав и сенка сусрећу” (Гордон 1987: 539). Међутим, онда када се не бави искупљујућом снагом превише сентиманталне љубави Ирене и Франсиска, већ са мање дидактичке непосредности приступа својим споредним ликовима, Аљенде успева да дочара подвојену, амбивалентну природу диктатуре, која уједно и тлачи и пружа лажни осећај безбедности својим присталицама. У *О љубави и сенци*, највредније приче су на маргинама романа чија је тематика већ преузета са маргиналних позиција савремене латиноамеричке реалности. Праделио Ранкилео, у својој франтичној неприлагођености друштву, услед неисказане сексуалне жеље према својој усвојеној сестри Еванхелини, приступа војсци у којој проналази преко потребну структуру и успева да обузда ментално-душевни хаос. Породица Ранкилео чини једну од три породице које су у средишту радње романа *О љубави и сенци*, али и на најнижој класној лествици. Леалови припадају слоју осиромашених интелектуалаца, а Белтранови високом сталежу, који је такође осиромашен, али успева да ода лажни утисак богатства. Праделио је пример функционисања механизма власти који изобличују човека у тој мери да се његов лични идентитет стапа са колективом без критичког преиспитивања те промене. Праделио убија без поговора, остале војнике гледа као своју браћу, чак и када бива заробљен у самици, нада се правди система у коме се обрео, премда правда у диктатури заказује. То Праделиу постаје јасно тек пошто се присилно суочи са трауматичним искуствима из прошлости и, прогнан, схвати да му је породица, и међу њима сада већ мртва Еванхелина, жртва система који је подржавао, најбитнија одредница. Са друге стране, Беатрис, Иренина мајка, проминентно је стеците ироније система какав је заступљен у неименованој држави романа. Она без икакве критичности прихвата приче које јој се сервирају, тако да сваку

непријатност или неусаглашеност са системом посматра као једноставно извртање чињеница од стране сиромашних.

Напади које у *О љубави и сенци* доживљава Еванхелина Ранкилео – девојчица која краде живот Еванхелини Флорес са којом је замењена у породицишту, а која јој га уједно и поклања, тако опставши у симболичком простору и времену – досежу границе невероватног, уклопивши имагинарно у реално, које га као такво прихвата. Аљенде користи магични реализам да у наративном склопу означи тренутак који покреће радњу, а уједно и промену и револуцију. Солдатић истиче да „[с]вака дефиниција магичног реализма у историјама хиспаноамеричке књижевности указује на кризу реализма и на интенцију да се назначе нове тематске и формалне целине које одређују дубоке промене на које их приморава та обновљена (магична) визија стварности” (Солдатић 2002: 123). И додаје да је у контексту оваквог поимања стварности заправо „у питању разбијање стварности, које не значи дезинтеграцију, већ покушај да се прикаже њена свеобухватност” (Солдатић 2002: 123). Еванхелина је као лик у роману дочарана готово етерично. Њени напади произлазе из сузбијане сексуалне жеље према Праделиу, док је њено држање сасвим примерено ван тих сат времена дневно када као у циркусу, попут свог очуха Иполита, наступа пред публиком уливајући им наду у чуда. Свака појединост коју сазнајемо о Еванхелини (оној чије име означава „добре вести”) је из друге или треће руке – о блискости са нерођеним братом Праделиом, о њеним нападима, о чину њеног силовања и убиства. Еванхелина фигурира као репрезентација алтернативне верзије историје, оног сећања до кога се мора прокопати тунел кроз мрачну пећину пуну црвљивих лешева. Тек са њеним откопавањем Ирене закорачује у простор до тада њој непознат – простор искуства које потиरे Иренину вештачки одржавану невиност. Аљенде прави паралелу између тог отржењујућег тренутка и оног који Ирене и Франсиско доживљавају побегавши из пећине – њихово прво вођење љубави. Политичка освешћеност повезана је са емотивном, што је основа на којој почива роман *О љубави и сенци*. Кроз трауму суочавања са окрутном реалношћу, ликови Изабеле Аљенде доспевају до граница на којима им ништа друго не преостаје осим да се једно другом предају и побегну из сенки лажног живота заједно. „Тако што преплиће лично и политичко, фикционо и исторично, Аљенде гради своје сведочанство” (Вензел 1996: 8).

Међутим, премда је захтев који Аљенде поставља за искупљујућом вером у љубав валидан, поступци којима се та вера оправдава на моменте нису довољно убедљиви. Пренаглашена сентименталност, конвенционална оправдања љубави средствима судбинске предодређености, идеализовање односа главних ликова, нарушавају концепцију приче. Међутим, на маргинама њеног романа налазе се неки од најупечатљивијих и најсуптилније, премда јако ефектно дочараних ликова, на шта је већ указано. Аљенде је била „фасцинирана маргиналицима”, како је и сама изјавила у једном интервјуу:

„Маргиналци су људи који стоје незаштићени од стране система, који некако пркосе ауторитету, пркосе стереотипима” (Роден, Аљенде 1991: 118).

Вољена је такође прича о маргиналцима, о бићу афроамеричког човека који се после буквалног и фигуративног пуштања са ланца коначно суочава са својим трауматизованим сопством. Роман је наратив о личном и колективном губитку – разрушеном дому, немогућности спознаје материнске љубави због интернализоване трауме ропства и његових последица, али и брисању историје која је лична колико и заједничка, у расточеном идентитету једног отуђеног народа, који боја коже подсећа на порекло, али порекло које му белци негирају као људско и вредно наслеђе. Фикција код Морисон има улогу и у преношењу културног наслеђа – „зато што црнци више не живе у местима где родитељи ’седе у кругу и причају својој деци [...] архетипске приче,’ роман мора преузети традиционалну ’исцелитељску’ функцију афроамеричке фолклорне музике и прича” (Роуди 1995: 97). Реконфигуришући историју као процес присећања, Морисон осветљује психолошку структуру етничке историјске фикције. Пошто је поставила однос мајке и духа ћерке коју је убила у средиште далеко колосалније реимагинације наследства афроамеричких робова, историја којом се бави проблематизује двоструко измештено наслеђе црнкиња у Сједињеним Државама. Међутим, како би се преношење културне поруке обавило, неопходно је поново преживети трауматична сећања из прошлости.

Морисон се у свом роману превасходно бави последицама интернализовања другости код бивших робова. Стемп Пејд (бивши роб, чије име у преводу са енглеског значи Поштарина Плаћена) сумира погубну традицију усвајања не-вољења себе као припадника црне расе. Убеђеност белаца да црнци са собом носе необуздану џунглу непознанице каква је за њих Африка, првобитно је изазивала потребу робова да покажу колико су заправо пуни нежности, племенитих осећања, колико су у стању да буду паметни и сналажљиви. Међутим, у њима се напослетку доиста формира једна џунгла: „Али то није била џунгла коју су црнци донели са собом овде оданде (где се могло живети). Била је то џунгла коју су белци у њих посадили. И она је расла. Ширила се” (Морисон 2005: 234).

Да би се започело преиспитивање сопствене прошлости у судару са траумом која спречава њено јасно конципирање у сећању, неопходно је пре-небрегнути тишину која наизглед штити протагонисте *Вољене* од потпуне девастације. Тишина је симбол свеобухватнијег заборављања у *Вољеној*, које спречава тренутни бол и крах пред окрутношћу агресора, али које на дуже стазе кочи промену у њиховим животима. Примери су многобројни. Сета муца од када присуствује линчовању сопствене мајке до тренутка када се заљубљује у Халија, оца своје деце; Хали полуди пошто буде неприметни сведок свирепог напада нећака Учитеља, власника плантаже „Слатки дом”, на Сету, да би се потом затворио у себе и мажући се путером са бућкали-

це, репродуковао на тај начин сцену када су нећаци Учитеља узимали Сети млеко из груди; пошто у школи сазнаје да је Сета убила њену старију сестру, Денвер не проговара наредне две године; Пол Д закључава сав бес, понижење и страх у „кутију за дуван закопану у својим грудима где је некада било црвено срце” (Морисон 2005: 86); Бејби Сагз се повлачи у кревет да умре пошто види како Сета убија своју ћерку, и тамо пред смрт размишља о бојама, које Сета, пошто пререже гркљан својој ћерки, више није у стању да види.

Сета и Бејби Сагз се, после паралишуће сцене убијања детета, прећутно договарају да о прошлости више не разговарају – „била је неизговорљива” (Морисон 2005: 69). Али појава Вољене, оваплоћеног духа убијене девојчице, приморава Сету да артикулише оно што је до тада сматрано неизрецивим. Исто тако се и „кутија за дуван” Пола Д-ја отвара у присуству Вољене, која му не допушта емотивну учауреност. Међутим, Вољена је само привремени посетилац. Сећање на умрлу девојчицу, и уједно сећање на период ропства и мучења које оно подразумева, захтева отпуштање, јер бивање у прошлости онеспособљава живот ван ње. Зато Вољена нестаје у тренутку када Сета испољи потиснути бес према Учитељу, када Пол Д пружа сумирајући коментар: „Сета, [...] ја и ти, ми 'мамо више јучери нег' било ко други. Треба нам неко сутра” (Морисон 2005: 322).

Као и Аљенде, чији роман нема завршницу која нуди утешни расплет, тако ни Морисон не завршава *Вољену* недвосмисленим оптимизмом. Утопијска нада је пре смештена у средишњи део романа, када Бејби Сагз проповеда својој браћи и сестрама по боји коже како треба поново завоleti себе: „Није им рекла да среде своје животе или да оду и више никада не згреше. Није им рекла да су ове земље благословени, њени понизни наследници, или прочишћени којима следује слава. Рекла им је да је једина милост коју могу имати она милост коју могу да замисле. Да ако је не могу видети, неће је ни имати” (Морисон 2005: 103).

ЗАКЉУЧАК

Иако Морисон и Аљенде, потекавши из различитих културних окружења и у заоставштини другачијих колонијалних периода, не користе субверзивне наративне поступке на исти начин, обе на себе преузимају сличне одговорности. Аљенде покушава да премости јаз између званичне историје диктаторског режима и незваничне, личне историје неповлашћених, док Морисон тежи ка томе да ојача космологију Афроамериканаца и да ослобођеним робовима на тлу земље која им је донела само патњу и смрт пружи извесне стратегије опстанка. Међутим, обе као приповедачи имају за циљ превредновање постојеће историје и слике света у коме живе, као и суочавање са про-

шлошћу које подразумева превазилажење кризе сећања и реконфигурацију последица трауматичних искустава која онемогућавају живот у садашњости.

Наративи оба романа опирају се линеарном уобличењу и коначним завршницама. Субверзивне су природе и као такви неопходни у времену које их захтева, указујући на хаос савременог доба које се мора обрачунати са историјом ако не жели да понавља матрице прошлости. Романи *Вољена* и *О љубави и сени* садрже клице друштвеног освешћења ка слободи и повратак сопству које се загубило у потиснутом сећању. Како Мехрен наводи: „У роману смо у стању да пружимо привидни ред хаосу. Можемо да разумемо садашњост и да сањамо будућност, да декодирамо мистерије нашег света и откривамо сопствени идентитет” (1988). Тако нам Морисон и Аљенде у спознаји прошлости нуде прихватање садашњости и стремљење ка реконцептуализованој будућности која пружа наду да је самоостварење у слободи изводљиво.

ИЗВОРИ

Aljende (2012): I. Aljende, *O ljubavi i senci*, Beograd: Evro-Giunti.

Morison (2005): T. Morrison, *Beloved*, London: Vintage Books.

ЛИТЕРАТУРА

Beverli (1993): J. Beverley, *Against Literature*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Erl (1987): P. G. Earle, Literature as Survival: Allende's *The House of the Spirits*, *Contemporary Literature*, 28/4, 543–554.

Felman (1993): S. Felman, *What does a Woman Want?: Reading and Sexual Difference*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ferguson (1991): R. Ferguson, History, Memory and Language in Toni Morrison's *Beloved*, In: Susan Sellers (Ed.), *Feminist Criticism: Theory and Practice*, Toronto: University of Toronto Press.

Forman (1992): P. G. Foreman, Past-on Stories: History and the Magically Real, Morrison and Allende on Call, *Feminist Studies*, 18/2, 369–388.

Fuko (1972): M. Foucault, *Power/Knowledge*, New York: Pantheon Books.

Gordon (1987): A. Gordon, Isabel Allende on *Love and Shadow*, *Contemporary Literature*, 28/4, 530–542.

Hačion 1996: L. Hačion, *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*, Novi Sad: Svetovi.

Karut (1991): C. Caruth, Psychoanalysis, Culture and Trauma – Introduction, *American imago*, 48/1, 1–12.

Kerol (1992): D. Carroll, Povratak povijesti i politici, u: Vladimir Biti (ur.), *Bahatin i drugi*, Zagreb: Naklada MD, 159–187.

Liotar (1988): Ž. F. Liotar, *Postmoderno stanje*, Novi Sad: Bratstvo–Jedinstvo.

Mehren (1988): E. Mehren, The Stories of Her Life: Isabel Allende Weaves Novels of Private Pain, Public Passion, *Los Angeles Times*, Retrieved in August 2024 from http://articles.latimes.com/1988-02-10/news/vw-28090_1_isabel-allende/2.

Roden, Aljende (1991): J. Rodden, I. Allende, "The Responsibility to Tell You": An Interview with Isabel Allende, *The Kenyon Review, New Series*, 13/1, 113–123.

Roudi (1995): C. Rody, Toni Morrison's *Beloved*: History, "Rememory", and a "Clamor for a Kiss", *American Literary History*, 7/1, 92–119.

Soldatić (2002): D. Soldatić, *Prilozi za teoriju novog hispanoameričkog romana*, Beograd: Filološki fakultet; Kragujevac: Nova svetlost.

Spivak (1988): G. C. Spivak, Can the Subaltern Speak?, In: C. Nelson, L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, London: Macmillan, 66–111.

Vajers (1976): F. Wyers, *Miguel de Unamuno, the Contrary Self*, London: Tamesis Books Limited.

Venzel (1996): M. Wenzel, The "Other" Side of History as Depicted in Isabel Allende's *Of Love and Shadows*, *Literatur*, 17/3, 1–13.

Tijana Z. Matović

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

English Department

RECONFIGURING OFFICIAL HISTORY THROUGH MEMORY IN TONI MORRISON'S *BELOVED* AND ISABEL ALLENDE'S *DE AMOR Y DE SOMBRA*

Summary: Although the novels which make up the corpus of this paper do not share a geographical background – which is North American for *Beloved* (1987) and South American for *De amor y de sombra* (1984) – Toni Morrison and Isabel Allende both shed light on the silenced voices "disremembered and unaccounted for" (Morrison 2005: 323), emphasizing alternative testimonies which had been marginalized or completely deleted from official historical records. Through a comparative analysis of *Beloved* and *De amor y de sombra*, this paper focuses on themes of the reconfiguration and reinterpretation of canonic versions of history, and the reappropriation of memory, which is denied to subaltern individuals and collectives in the dominant order envisioned as exclusionary and hierarchical. In terms of methodology, this paper relies on Linda Hutcheon's concept of *historical metafiction* and Miguel de Unamuno's concept of *intrahistory*, alongside ideas stemming from trauma theory, which enable an examination of the novels in terms of the representations of otherness, as a marginalized category of ex-centricity, of the validity of accepted historical narratives, and of traumatic experiences which bring about a transformation of the novels' protagonists into culturally and socially subversive individuals.

Keywords: Toni Morrison, Isabel Allende, contemporary novel, history, memory, trauma, historical metafiction, intrahistory, magical realism.

Мирјана Ј. Зарић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Студент докторских студија

УДК 37.091.3::821.163.41.09-2 Костић Л.
37.091.3::821.163.41-13:398
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.025Z
Оригинални научни рад
Примљен: 29. септембар 2024.
Прихваћен: 27. децембар 2024.

КОМПАРАТИВНО ПРОУЧАВАЊЕ МОТИВА УРОКА У ТРАГЕДИЈИ *МАКСИМ ЦРНОЈЕВИЋ* ЛАЗЕ КОСТИЋА И НАРОДНОЈ ПЕСМИ „ЖЕНИДБА МАКСИМА ЦРНОЈЕВИЋА” У СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У раду се износи предлог обраде књижевних дела која нису у програму наставе српског језика и књижевности. Настојимо да укажемо на могућност компаративног проучавања мотива урока у трагедији *Максим Црнојевић* Лазе Костића и народној песми „Женидба Максима Црнојевића”. Акцент је стављен на упоредно проучавање мотива који песник из народне песме транспонује у драмску структуру према захтевима трагедије. Циљ рада је да се сагледавањем заступљености Костићевог књижевног опуса у настави књижевности укаже на могућност његовог проширивања. Настојимо да осветлимо један од главних извора Костићеве инспирације и да укажемо на непролазне вредности наше народне књижевности.

Кључне речи: *Максим Црнојевић*, Лаза Костић, трагедија, епска народна песма, компаративни приступ.

Полазећи од програмских садржаја и наставне праксе, налазимо да је дело Лазе Костића у настави српског језика и књижевности присутно у скромном обиму. Када је реч о романтизму у српској књижевности, програмом српског језика и књижевности и у основној и у средњој школи предвиђене су обраде песама Бранка Радичевића, Јована Јовановића Змаја, Буре Јакшића, док се ученици са стваралаштвом Лазе Костића упознају тек у средњој школи, у другом разреду. Лаза Костић се у основној школи помиње само као представник једне епохе. У основној школи романтизам се не проучава као књижевноисторијски период, већ као историјски тренутак настанка књижевних дела.

Књижевно дело Лазе Костића је тематски, стилски и жанровски веома сложено и богато. Костић је песник, есејиста, драмски писац који је у својим делима изградио веома комплексан, филозофски богат и особен уметнички свет. У односу на своје савременике Костић је као уметник оригиналан, је-

динствен и посебан, и у исто време један од најобразованијих интелектуалаца свога доба. Стога сматрамо да није довољно да се наставно проучавање стваралаштва овако великог уметника своди на читање и тумачење његове поезије. Планом и програмом за други разред средње школе за обраду су предвиђене следеће песме Лазе Костића: „Међу јавом и мед сном”, „Снове снивам”, „Спомен на Руварца”, „Santa Maria della Salute”. Предлог да се у програм уврсте још нека Костићева дела има вишеструке разлоге. Лаза Костић је један од најзначајнијих писаца у српској књижевности и оправдано има статус *класика*¹. Књижевна дела Лазе Костића сведоче о врхунској уметности, о литерарној лепоти и снази која се огледа у стилу и тематици. Читање Костићевог дела утиче на развој читалачког укуса и искуства. Посредством његових књижевних дела ученици развијају смисао за лепо и негују љубав према књижевности и уметности. Узимајући у обзир комплексност, дубоку и богату мисаоност Костићевог дела, наглашавамо да је значај овог писца у естетском смислу немерљив и да из самог његовог дела произлазе наставни циљеви. Истичући специфичну природу књижевног дела, Вук Милатовић управо у тој природи препознаје циљеве проучавања књижевности у настави: „Пошто књижевност има своја посебна гледишта – стваралачка и уметничка, то је неопходно да циљеви њеног проучавања, управо, проистичу из тих гледишта. То значи, циљеве проучавања књижевности у настави треба налазити у природи књижевног дела – у његовој уметничкој структури и значењу” (Милатовић 1996: 17).

Желимо указати и на друге могућности обраде Костићевог књижевног дела у другом разреду средње школе када се обрађују дела епохе романтизма. У средњој школи ученици имају знања из историје књижевности те се могу упознати и са другим жанровима из епохе романтизма, као што је трагедија. О трагедији ученици стичу знања у првом разреду средње школе када је наставним планом и програмом предвиђена обрада двеју трагедија, Софоклеове *Антифоне* и *Ромеа и Јулије* Вилијема Шекспира. Други разред средње школе погодан је тренутак да се ученици упознају са Костићем као драмским писцем, и то из више разлога. Најпре, целокупно романтичарско стваралаштво углавном се у настави своди на тумачење поезије, што је донекле оправдано јер је романтизам златно доба поезије у српској, али и светској књижевности. У периоду када је лирика доминантни књижевни род, српски романтичари писали су приповетке и трагедије које су можда неоправдано остале у сенци песништва, те би било од вишеструког значаја увести у програм наставе књижевности и Костићеву драму *Максим Црнојевић*.

Костићева драма пружа могућност повезивања ауторске и народне књижевности у наставној пракси. Књижевна дела наше народне књижевно-

¹ „Класик – 1. а. врхунски стваралац у каквој области уметности или науке, чије дело представља трајни допринос уметности или науци” (РСЈ 2007: 537).

сти сврставају се у класична дела литерарне уметности без које не бисмо могли замислити програме српског језика и књижевности, како у основној, тако и у средњој школи. Народна књижевност је у сталном дијалогу са ауторским делима, те се усмена традиција неретко огледа у писаној књижевности. У народној књижевности налази се стални и непресушни извор са којег многи наши аутори црпе инспирацију, а један од писаца који се у својим делима враћа усменим делима је Лаза Костић чија је трагедија *Максим Црнојевић* инспирисана мотивима и тематиком из народне песме „Женидба Максима Црнојевића”. Стога је предлог да се настава књижевности обогати за једно дело ауторске и једно дело народне књижевности, по мишљењу аутора, сасвим оправдан. Такође, обрадом поменутих књижевних дела у потпуности би био задовољен принцип усклађености наставе са узрастом и способностима ученика. Ученици другог разреда средње школе припремљени су за тумачење комплекснијих књижевних дела. Њихова радозналост, мисаона обузетост и спремност да критички сагледавају и вреднују уметничка дела долази до изражаја у том узрасту. Костићева трагедија *Максим Црнојевић* и народна песма „Женидба Максима Црнојевића” представљају наставни садржај који је сасвим усклађен са узрастним способностима и интересовањима ученика.

Компаративно тумачење може започети мотивисањем ученика да обнове своја знања из првог разреда средње школе, али и знања из основне школе. Неретко мотивација ученика проистиче из познатих наставних садржаја. „Једно дело изазива радозналост за друго”, сматра Милија Николић (2009: 263) и верује да у самом књижевном делу треба тражити подстицај и инспирацију за читање и обраду нових наставних садржаја. Дакле, у припремним фазама полазимо од већ усвојених знања, искустава, доживљаја и утисака ученика које ће у великој мери утицати на квалитетну и успешну интерпретацију. Стога треба подстицати ученике да примене своја читалачка искуства из пређашњих тумачења приликом обраде новог наставног градива. На овај начин је континуитет у раду обезбеђен: „Тиме се већ у припремној фази рада постиже одговарајући континуитет, а знања и способности ученика на сврсисходан, економичан и истраживачки начин унапређују” (Павловић 2008: 36). Актуелизују се знања ученика већ током самог процеса припремања за обраду новог градива и у исто време се знања унапређују, проширују, допуњују, умножавају и обогаћују. Ученици постижу свестраније, темељније, дубље тумачење књижевног дела тако што обогаћују своја читалачка искуства.

У припремној фази, на неком од часова који претходе обради књижевних дела, ученицима треба поделити истраживачке задатке у писаном облику. Истраживачки задаци представљају „најпродуктивнији облик рада” (Павловић 2008: 93) и имају улогу да ученике усмеравају на темељно и поступно проучавање, подстичу на самостални рад и омогућавају да се благовремено припреме за обраду новог наставног градива. Истраживачки задаци

имају вишеструки значај јер доприносе ослобађању ученика: „Практично, ученици се ослобађају да максимално искористе и развију своје способности” (Мркаљ 2011: 155). Посебно би у истраживачким задацима требало ставити акценат на обнављање знања о епско-лирским и драмским врстама, о особеностима народне баладе и трагедије. Ученике треба позвати да се присете општих одлика романтизма као књижевног периода и његових представника у светској и српској књижевности. Затим их треба подстаћи да се присете епских народних песама које тематизују женидбу јунака. Најсвежија знања која ученици обнављају односе се на рад Вука Караџића и на књижевно стваралаштво Лазе Костића. Обнављање знања о народној балади као књижевној врсти од посебног је значаја за тумачење Костићеве трагедије *Максим Црнојевић* и народне песме „Женидба Максима Црнојевића”.

У осмом разреду основне школе планом и програмом предвиђена је обрада одломка из народне баладе „Женидба Милића Барјактара”. Анализом читанки за осми разред у издању различитих издавача утврдили смо да се у свим издањима налази исти одломак из баладе „Женидба Милића Барјактара”. Осим што се ученици посредством одломка из поменуте народне баладе упознају са особеностима епско-лирских врста и општим одликама баладе, истовремено уочавају и мотив лепоте за коју се у митским и фолклорним традицијама везује проблем урока. Мотив урока је водећи интеграциони чинилац у компаративном проучавању Костићеве трагедије *Максим Црнојевић* и народне песме „Женидба Максима Црнојевића” које тематизују женидбу јунака изузетне лепоте.

Истраживачки задаци који се односе на утврђивање и систематизацију познатог могу бити подељени по групама. Најпре треба поделити ученике у групе и свакој групи уручити истраживачке задатке у писаној форми. Будући да је реч о обимнијим књижевним делима која се читају код куће, истраживачке задатке не треба поделити ученицима непосредно пред часове обраде, већ нешто раније, како би се на време припремили за тумачење и како би интерпретирање дела било успешно. Такође, групни рад подразумева да се ученицима дају инструкције о обавезном учешћу сваког члана групе. Када се групе оформе, ученици се ангажују, распоређују задужења међу собом према интересовањима и индивидуалним способностима. Свака група остварује интеракцију индивидуалног и колективног рада и поступно се припрема за интерпретацију нових књижевних дела.

Истраживачки задаци

1. група

НАРОДНЕ БАЛАДЕ

Присетите се Вукове класификације епских народних песама. Које књижевне врсте сврставамо у епско-лирске? Које су основне одлике народних балада? Наведите епске, лирске и драмске елементе у балади. Набројте етапе у драмском развоју у балади. У ком лицу се пева о догађајима у балади? Који

облици казивања су најчешће присутни? Које народне баладе сте обрађивали на часовима књижевности у основној и средњој школи? На коју драмску књижевну врсту оне подсећају по свом завршетку?

2. група

ТРАГЕДИЈА

Обновите знања о драми као књижевном роду. Наведите драмске врсте. Присетите се трагедија и грчких митова о којима сте говорили на часовима књижевности у претходном разреду. Издвојте опште одлике трагедије као књижевне врсте и податке о времену и месту њеног настанка. Објасните појам катарзе и трагичке кривице. Уколико сте гледали неку трагедију у позоришту, припремите се да говорите о утисцима и запажањима поводом те представе.

3. група

ЛАЗА КОСТИЋ И ЕПОХА РОМАНТИЗМА

Обновите знања о романтизму као књижевном правцу. Које друштвене и историјске околности доводе до његовог настанка? Присетите се општих одлика српског романтизма. Набројте његове најзначајније представнике у српској књижевности. Који жанрови доминирају у периоду романтизма?

У чему се огледа значај Лазе Костића за српски романтизам? Издвојте четири главна извора Костићеве инспирације. Наведите особености Костићеве поетике. Објасните због чега књижевна критика Костића сматра зачетником модерне поезије.

4. група

ПЕСМЕ О ЖЕНИДБАМА ЈУНАКА

Присетите се епских народних песама о којима сте говорили на часовима књижевности у основној и средњој школи. Наведите наслове песама које говоре о женидби епских јунака. Обратите пажњу на наслове песама у другој књизи *Српске народне њјесме* Вука Караџића у којим се налази одредница *женидба*. Размишљајте због чега женидба јунака има важно место у епској тематици. Зашто је епском јунаку тешко да дође до невесте? Каква је невеста достојна једног великог јунака, краља или владара?

Ученици се присећају Вукове поделе народних песама на мушке, женске и *пјесме на међи* које се у науци о књижевности именују као епско-лирске врсте. Обновљају знања о народним баладама и напомињу да поред снажног елегичног тона и присуства емоција, који се сврставају у домен лирског, балада има и фабулу, приповедање у трећем лицу, што представља епски слој песме. Балада развија радњу према захтевима драме, те се ученици присећају етапа у развоју драмске радње: експозиција, заплет, кулминација, перипетија, расplet. Наводе епско-лирске песме „Хасанагиница” и „Женидба Милића Барјакатара” о којима су говорили на часовима књижевности. Закључују да ове књижевне врсте подсећају на трагедију. Ученици утврђују знања о историји драмских врста, о књижевности и митологији старе Грчке. Објашњавају појам трагичке кривице. Подсећају се дефиниције појма катарзе као духовног и естетског прочишћења посредством уметничких дела.

Износе утиске, доживљаје и запажања поводом трагедија које су гледали у позоришту.

Обнављајући знања о романтизму, који се јавља паралелно са буђењем националне свести, ученици напомињу да овај правац у српској књижевности започиње 40-их година XIX века. Наводе имена најзначајнијих српских романтичара: Петра Петровића Његоша, Вука Карацића, Бранка Радичевића, Јована Јовановића Змаја, Лазе Костића. Истичу да је романтичарска епоха златно доба лирике. Говоре о значају Лазе Костића за српску поезију и наводе његове песме о којима су говорили на часовима књижевности. Напомињу да својом поетиком Лаза Костић наговештава ново доба у српској лирици. Наводе народну књижевност, хеленску књижевност, филозофију и Шекспира као водеће изворе Костићеве инспирације.

Ученицима се скреће пажња на народне песме у којима је женидба водећа тема. Ученици у садржају Вукове друге књиге *Српских народних ње-сама* проналазе народне песме које у наслову садрже реч *женидба* и закључују да је у епским народним песмама чешће реч о женидби него о удаји. Запажају да је реч о патријархалној култури и о песмама које је Вук назвао *мушким њесмама*, те је принцип мушког однео превагу. Подсећају се песме „Женидба Душанова” коју су у виду одломака обрадили у петом разреду основне школе. Напомињу да епски јунак не може лако доћи до невесте, јер она по својим вредностима мора бити достојна јунака. Пут до такве невесте пун је препрека које су неретко постављене у тазбини. Град из којег је невеста често је далек, „латински”, и према младожењи углавном непријатељски расположен.

Обнављање и утврђивање знања и искустава у припремним радњама могу пресудно утицати на сазнајни пут ученика. Од припремне фазе започиње темељно, поступно, детаљно и истраживачко интерпретирање нових књижевних дела. Интерпретација је сама по себи један својеврсни самостални истраживачки пројекат ученика која подразумева свестраност и свеобухватност у проучавању књижевног дела. Она омогућава ученицима да интензивно учествују у читању и тумачењу које их уводи у специфичан и активан стваралачки процес. Интерпретацијом се књижевно дело смешта у средиште проучавања као комплексна уметничка творевина. Иако као интеграциони чинилац, посредством којег ће се остварити компаративно тумачење Костићеве трагедије и народне песме, бирамо мотив урока, други битнији структурни елементи књижевних дела у интерпретацији никако неће бити заостављени. Аналитичко-синтетичком методом ученици сагледавају и друге вредности књижевног дела и тако се врло успешно проучава дело у целини. Проучавањем мотива урока откривају се и образлажу тематика, ликови, језичко-стилски поступци, митски и фолклорни слој дела, водеће идеје и поруке. На тај начин ученици истовремено откривају све друге вредносне чињенице књижевног дела који могу бити у улози интеграционих чинилаца. Без

обзира на то према којој вредности књижевног дела усмеравамо ученике у интерпретацији, „увек се проучава дело у целини, односно све што је у њему уметнички вредно” (Мркаљ 2011: 143).

Поредбеном анализом два књижевна дела у којима мотив урока има значајну улогу ученици у средњој школи проширују знања о народној традицији, обогаћују општу културу и читалачко искуство. На тај начин и сам мотив урока могао би мотивисати ученика за читање и тумачење нових књижевних дела. Мотивација ученика за читање Костићеве трагедије и народне песме може се веома успешно остварити и подстицањем ученика да прочитају одломке из студије Тихомира Ђорђевића *Зле очи у веровању Јужних Словена*. Ученицима у оквиру истраживачких задатака треба предочити упутства за читање Ђорђевићеве студије.

Истраживачки задаци

СТРАШНА СНАГА ЗЛИХ ОЧИЈУ

Пажљиво прочитајте *Предговор* студије *Зле очи у веровању Јужних Словена* Тихомира Ђорђевића. Од када датира веровање у снагу злих очију? Где је то веровање распрострањено? У поглављу *Зле очи* (11–27) пронађите дефиницију злих очију. Какву опасност оне доносе? Ко су *урочник* и *урочица*? Наведите називе урока у словенским језицима. Обратите пажњу на корен речи *urehi*. Који глагол препознајете у датој речи? На који начин су похвала, дивљење и чуђење повезани са бацањем урока? Пажљиво прочитајте све о начинима на које се баца урок. Спремите се да говорите о народном веровању у магијску моћ речи. На кога се све може бацити урок? Објасните синтагму „рода урокљива” о којој Ђорђевић говори на 58. и 59. страни када помиње песму „Женидба Милића Барјактара”. Пажљиво читајте поглавље *Ко све може урећи* (28–96). Посебно обратите пажњу на припаднике одређених друштвених слојева, социјалних и финансијских статуса који бацају урок. Које особине испољавају они који бацају урок? Размишљајте зашто су леви људи најчешће жртве урока по народним веровањима. Која деца су подложнија примању урока? Објасните зашто. Присетите се патријархалног друштвеног уређења у којем се поштује култ мушког детета. На који начин родитељ може урећи своје дете? Зашто мајке избегавају да хвале своју децу? Пажљиво прочитајте Ђорђевићево тумачење о урокљивим очима родитеља на 23. и 24. страни када помиње песму „Женидба Максима Црнојевића”. Наведите средства и начине које народи користе бранећи се од урока.

Читајући студију Тихомира Ђорђевића *Зле очи у веровању Јужних Словена*, ученици стичу знања која ће примењивати у тумачењу мотива урока и у расветљавању фолклорног и митског слоја у Костићеве трагедији и народној песми. Веровање у зле очи широко је распрострањено у различитим народима и датира од најстаријих времена. Зле или урокљиве очи доносе несрећу, углавном болест и смрт. Ученици у студији проналазе низ назива за урок у различитим језицима, те у своје тумачење укључују и лингвистичко истраживање и у речи *urehi* препознају глагол *rehi*, што алудира

на урок који се баца речима у чију се магијску моћ верује. Ученици сазнају за појмове *урочница* и *урочник* којима се именују људи који бацају урок. Проналазе читав каталог оних од којих прети урок, од вештица, вампира, до свештеника, просјака, гладних, стараца, болесних, жена у менструацији, трудница, младих невеста, па до самих родитеља. Најчешће су они који бацају урок мотивисани љубомором и презиром. Улога мајке пресудна је у чувању деце од урока, а на мети урокљивих очију углавном су мушка деца која у патријархалној култури имају посебан статус. Такође, ученици се упознају са веровањем да су појединци чешће на мети урока, јер су „рода урокљива”. Нарочито ће ученицима привући пажњу поглавље у којем се говори о потенцијалним опасностима од животиња попут змије, жабе, даждевњака, које имају изражене очи и за које народ верује да бацају урок на људе. Ђорђевић помиње мотив урока у народним песмама „Женидба Милића Барјактара” и „Женидба Максима Црнојевића”, што је у директној вези са наставним контекстом.

Када су реализоване припремне радње које подразумевају систематизацију и утврђивање знања из пређашњих читалачких искустава, може се приступити интерпретацији Костићеве трагедије и народне песме. Тумачење треба започети подстицањем ученика да изнесу своје утиске, доживљаје и запажања поводом прочитаних дела. Затим треба локализовати оба књижевна дела напомињући да је Костићева трагедија објављена 1866. године да би била изведена 1869. године. Као што су и сами ученици запазили, тема Костићеве трагедије је узета из познате народне песме „Женидба Максима Црнојевића”, коју је забележио Вук Караџић и објавио у књизи *Српске народне њјесме II* под бројем 89, пошто ју је чуо од Старца Милије. Ученицима треба предочити да писац није обрадио тему, већ је транспоновао мотиве из народне песме у драмску структуру. Ученици ће интерпретацијом доћи до закључка да је Костић написао оригинално драмско дело развијајући радњу и сукоб према захтевима трагедије.

Компаративно проучавање Костићеве трагедије и народне песме биће засновано на откривању њихових међусобних сродности. Оба књижевна дела имају трагичан исход. И у трагедији и у народној песми значајну улогу имају фолклорни и митски слој и народна веровања у урок који доноси несрећу. Поред народног песништва, на чијим темељима Костић развија радњу своје трагедије, препознајемо и друга два велика извора његове инспирације, а то су хеленство и Шекспирове драме. Зато треба поступно водити ученике кроз тумачење како би се дошло до закључка да поред урока Максимова трагика има и друге узроке. Костић пише психолошку драму са унутрашњим сукобима и зато је у односу на народну песму уносио извесне промене. Народна песма само је један од извора који Костића инспирише да у драмској форми предочи Максимову трагичну судбину. Комплексност Максимове трагике и њени вишеструки узроци подједнако се препознају и у народној

песми у којој се развија драмски сукоб. Максима на свадби замењује побратим Милош како би се сакрило да је Максим услед болести изгубио своју лепоту. Долази до сукоба јер се у трагедији Милош заљубљује у невесту, а у народној песми предмет сукоба је подела дарова. И у једном и у другом делу Максим је ушао у сукоб са побратимом и на души носи грех убиства. Стога, ученике треба усмеравати да пажљивим читањем препознају и примерима из текста аргуменују све узроке Максимове трагедије; подстицати их да се сете култа побратимства у нашој народној традицији; мотивисати их да размишљају о Максимовом убиству побратима као потенцијалној трагичкој кривизи; позвати их да се присете Хомерових епова који утичу на драмске творевине и обликовање трагичке структуре; предочити да наше народно песништво прима утицаје античке мисли о трагици лепоте и да се Костић враћа хеленској мисли и Хомеру обрађујући феномен лепоте; усмеравати ученике да у Костићевој трагедији и народној песми препознају и издвоје оне примере на којима се уочава укрштање хеленског и српског духа; објаснити да се веровањем у урок заправо признаје изванредност и величина нечије лепоте, која је сама по себи готово божанског порекла.

Будући да се већ на почетку оба књижевна дела појављује Максим којем су у изненадној болести красте наружиле лепо лице, тумачење оба књижевна дела ићи ће у правцу расветљавања мотива урока и разоткривања особе која је бацила урок. Мотив урока је један од основних покретача радње у народној песми и Костићевој трагедији. Тај мотив у радњи има веома снажан потенцијал и на специфичан начин доводи до развоја драмског сукоба. Када је реч о трагедији, већ у првом чину, док Максимов отац Иво борави у Млецима у прошевини, наглашена је изванредна Максимова лепота. Ученике треба усмеравати да у народној песми и Костићевој трагедији пронађу и пажљиво читају она места у којима се налази опис Максимове лепоте. Тумачењем поменутих описа ученици препознају мотив урока који потенцијално узокуюје Максимову трагедију.

Истраживачки задаци

КО ЈЕ УРЕКАО МАКСИМА?

Пажљиво читајте стихове треће појаве првог чина трагедије. Ко описује Максима? Које синовљеве вредности истиче отац? Каква је мудрост Максимова? Каква је његова физичка снага и јунаштво? Која особина дефинише његов идентитет? Са чиме Иво пореди синовљеве очи? Обратите пажњу на мотив и симболику очију. Сетите се веровања нашег народа о злим очима. Која стилска средства препознајете у опису Максимових очију? Шта се постиже употребом стилских средстава? У шта се отац заклиње тврдећи да од Максима нема лепшег? Које особине испољава Максимов отац? На који начин је отац урекао Максима? Упоредите стихове Костићеве трагедије са стиховима из народне песме у којима Иво хвали лепоту свога сина на двору млетачког дужда. Колико дуго Иво проси невесту? Зашто је није одмах испросио? Како

схватате Ивино понашање у Млецима? Које особине испољава Иво оваквим поступцима? А које Млеци?

КО УПОЗОРАВА НА УРОК?

Пажљиво читајте стихове друге појаве другог чина. Како изгледа сусрет оца и сина? Како Иво реагује кад сазна за синовљеву болест? Обратите пажњу на дијалог Максимових родитеља. На шта је мајка упозоравала оца када је кретао у прошевину? Зашто? Каква је улога мајке у народној традицији када је реч о уроку? Зашто мајка не изговара да је Максим уречен? Чег се плаши?

КО ЈЕ НАРЦИС?

Зашто Иво нестанак синовљеве лепоте доживљава као пораз? Кога је изневерио? Сетите се његовог заклинања да од Максима нема лепшег. На који начин је Максимова лепота изашла из сфере његовог приватног бића у поље јавног живота? Присетите се мита о Нарцису. Зашто је свест о лепоти нарцисоидност? Због чега је Нарцис трагичан? Ко је нарцисоидан у Костићевој трагедији и у народној песми? Какав је крај у Костићевој драми, а какав у народној песми? На коју епско-лирску врсту подсећа народна песма „Женидба Максима Црнојевића” по свом основном тону и завршетку?

СИМБОЛИКА ОЧИЈУ

Обратите пажњу на мотив очију у трагедији и народној песми. Какве су Максимове очи? Са чиме их Иво пореди? Који атрибути стоје уз Максимове очи? Чиме су Анђелијине очи заслепљене у трагедији? Чиме је опијен Милош када види Анђелију? Дужд у народној песми обећава да ће Максима волети као око. Како разумете његове речи? Зашто Иво при повратку кући у народној песми окреће очи од Максима? Анђелија у Максимовим очима препознаје његово срце. Шта то говори о њој? Објасните на који начин се повезује мотив урокљивих очију са симболиком очију у Костићевој трагедији и народној песми.

У појединим рефлексима у трагедији и народној песми ученици уочавају да је Максима урекао отац. Тумачећи мотив урока, примењују знања о народним веровањима у урокљиве очи и у магијску моћ речи. Максима хвали отац истичући његову лепоту. Не издваја сина по јунаштву, мудрости и храбрости, већ по лепоти. Отац се заклинје у мач и тиме се заклинје у своју част да од Максима нема лепшег. Отац је изједначио идентитет сина са идентитетом породице и читавог народа, а тај идентитет дефинише лепота као доминантна вредност. Пажљивим тумачењем у опису Максима препознају и издвајају се стилска средства којима се дочарава величина и изузетност лепоте. Песник користи хиперболу, градацију, поређење, метафоре, симболику. Отац Максимове очи пореди са светиоником и драгим камењем и наглашава: „Још сјајније су очи Максима” (Костић 1992: 12) Градацијско ређање атрибута светлости и сјаја и преувеличавања у описима имају улогу да истакну величину и посебност чудесне Максимове лепоте. Симболика воде, пловидбе, очију, удвајања лика у води и у огледалу наговештавају трагични

исход. Анализирајући стихове трагедије и народне песме, ученици запажају да се у песми Иво понаша непромишљено, јер три године проси невесту и троши благо, док Млеци показују неку врсту лицемерја. Латини као типски непријатељи у народној традицији појављују се и у Костићевој трагедији и народној песми.

Дијалог Максимових родитеља потврђује да је отац урекао сина, али се то не изговара експлицитно. Мајка у прекоревану оца избегава да изговори шта је довело до тога да Максим од најлепшег постане најружнији. Она се присећа на шта је опомињала мужа пре одласка у прошевину, али њено прећуткивање речи *урок* говори да се мајка плаши нове несреће. Такође, мајка не помиње дословно да је оцу саветовала да не хвали лепоту сина. Сама изговорена реч може бити опасна. Ученици пажљивим читањем и тумачењем ових стихова долазе до закључка да је урок један од покретача драмске радње и један од разлога Максимове трагедије. Обнављају знања о народним веровањима и примењују их при анализи дијалога. Своја размишљања, виђења и ставове поткрепљују примерима из текста. Напомињу да према народним веровањима мајка има значајну улогу у животу деце и да их штити од похвала, чуђења и дивљења која представљају опасност од урока и имају снажну магијску моћ. Уочавају да је урок бачен на мушко дете које у патријархалној култури има важан статус.

Тумачење Максимове лепоте ученици доводе у везу са митом о Нарцису и запажају да је нарцисоидност у великој мери присутна у Костићевој трагедији и народној песми. Нарцисоидност се везује за Максимовог оца који, суочавајући се са чињеницом да је Максимова лепота нестала, доживљава лични пораз. Његова родитељска и владарска част доведени су у питање. Када је у прошевини хвалио и истицао лепоту сина, Иво се закleo у свој мач. Максимова лепота је изашла из сфере његовог приватног бића и као доминатна вредност дефинише цео колектив. О трагици Максима говори професорка Зорица Несторовић и налази да се јунак налази пред „изазовом најтежег вида” јер, изгубивши лепоту, покушава смисао свог постојања да пронађе у љубави која је нов губитак „од пресудног значаја за јунаково разумевање постојања сопственог ја у свету” (в. Несторовић 2007: 183–186) Ученици закључују да Максим схвата да без лепоте не може да постоји. Он је трагични јунак. Оба књижевна дела имају трагичан исход, те ученици запажају да народна песма у великој мери подсећа на баладу, али и на трагедију.

Ученици проналазе у трагедији и народној песми мотив очију који се на неколико места помиње. Реч је о сјајним Максимовим очима, о заслепљеним Анђелијиним очима којима је опијен Милош. Иво од сина окреће очи јер не жели да прихвати истину да је лепота његовог сина нестала. Очи су огледало душе, зато у народној песми Анђелија у Максимовим очима види његово срце и тиме говори да јој физичка лепота није важна као духовна.

Тумачећи симболику очију, ученици се присећају народног веровања о урокљивим очима.

Због комплексности наставних садржаја, за обраду Костићеве трагедије и народне песме треба планирати два часа. Међу бројним циљевима којима ће наставна обрада тежити из самог дела произлазиће један од најзначајнијих, а то је љубав према лепоти уметничког дела. Лепота је једна од главних тема којом се бави Лаза Костић. Феномен лепоте о којој промишља песник у својој трагедији и која је тематизована у народној песми може бити подстицај за ученике да читају и друга књижевна дела и да стваралаштво народне књижевности и Лазе Костића доводе у везу са другим писцима. На тај начин ученици се инспиришу и мотивишу за нова читања, за писање литерарних радова, за проблемску наставу. Један од начина да се допринесе мотивацији ученика може бити читање одломка из Костићеве студије о лепоти:

Ту се, дакле, први пут промаља једна појава која се тек потпуно развија у човека, те провлачећи се кроза цео живот човечији, доспева до свога вршка у врхунцу песничког и уметничког света, у трагедији, где се зове: трагична језгра, трагичан моменат. Лепота је кобна. Ту, на најсвојскијем укрштају основану истину почињу нам приповедати већ и птице немим језиком лепоте свога перја. Велика лепота, ни мушка, ни женска, скоро никада не пролази добро (Костић 1965: 90).

* * *

Проучавајући трагедију *Максим Црнојевић* Лазе Костића и народну песму „Женидба Максима Црнојевића” осветљавамо нераскидиву везу између ауторске и народне књижевности. Компаративни приступ омогућава примену различитих облика и метода рада и показује се као нарочито продуктиван модел. Упоредна анализа утиче на развој креативних способности ученика и доприноси јачању мотивације, а наставник и ученик се налазе пред врло занимљивим изазовом у настави. Подједнако са индивидуалним радом ученика наставник може примењивати индивидуални и групни рад. Приликом обраде Костићеве трагедије и народне песме на располагању је више метода (дијалoшка, монолошка, текстовна, аналитичко-синтетичка, компаративна, рецепцијска и структуралистичка). Ученици ће активно учествовати у наставном процесу уколико добију задужења у виду реферата, приказа и осврта. На тај начин сама настава постаје занимљивија, а ученици неће бити у пасивној улози при сазнавању нових наставних садржаја. Ученичка излагања могу бити реализована у форми краћих реферата, презентација или паноа. Ученицима уз задате теме за самостално излагање треба дати смернице и упутити их на литературу коју ће користити припремајући се за

компаративно проучавање књижевних дела. Наставни садржаји пружају могућност и ученику и наставнику да слободно бирају облике, методе, начине рада, што ствара услове за ефикасну и динамичну наставу која беспрекидно тежи иновацијама и стваралачким изазовима.

Упоредна анализа мотива урока омогућава истовремену систематизацију и утврђивања знања и обраду новог градива. Настава књижевности остварује корелацију са наукама као што су филозофија и историја, са наставним предметима попут Грађанског васпитања, Верске наставе. Након тумачења Костићеве трагедије и народне песме на часовима драмске секције ученици могу реализовати драмско извођење једног одломка из Костићеве драме.

Предлог да се у средњошколској настави обраде књижевна дела која нису у програму наставе српског језика и књижевности пружа низ погодности. Компаративно проучавање мотива урока у трагедији *Максим Црнојевић* и у народној песми „Женидба Максима Црнојевића” води ка иновативним приступима и подстицајно делује на остваривање многих наставних циљева. Наставна обрада ове теме акценат ставља на истраживачки рад ученика и на поступно упознавање ученика са књижевноуметничким делима. Циљ овог модела огледа се у упознавању ученика са непролазном вредношћу народне књижевности и фолклорне традиције на којој почивају многа дела ауторске књижевности. Посредством поредбеног читања и тумачења ученици проширују своја знања о трагедији и народној балади као књижевним врстама. Анализирајући Костићеву трагедију и народну песму, ученици побуђују љубав према лепом, развијају позитивна осећања, негују свест о култури, митској и фолклорној традицији, што нарочито утиче на формирање личности. Компаративно проучавање Костићеве трагедије и народне песме продубљује ученичка сазнања о народној књижевности и има за циљ да укаже на истакнуто место Лазе Костића у српској књижевности. Поредбени метод показује се као сврсисходан у савременој настави књижевности. На основу прочитане Костићеве трагедије и народне песме ученици се оспособљавају да уочавају слојевитост књижевног дела које повезују са одређеним историјским или неким другим контекстом, да промишљају о стварности и препознају универзалне вредности књижевних дела које повезују са личним искуством. Ученици обогаћују читалачка искуства и оспособљавају се за читање и тумачење књижевних дела различитих жанрова, стила, из различитих периода. Читајући једно дело буде радозналост за друго и у самом читању и тумачењу, које је за сваког ученика својеврсна стваралачка делатност, проналазе и препознају смернице које их уводе у раскошан књижевноуметнички свет. На тај начин досеже се један од најзначајнијих циљева наставе књижевности, а то је естетско васпитање ученика.

ИЗВОРИ

- Karadžić (1969): V. Karadžić, *Srpske narodne pjesme*, Sabrana dela Vuka Karadžića, knj. 2, Beograd: Prosveta.
Kostić (1965): L. Kostić, *Ogledi*, Beograd: Nolit.
Kostić (1992): L. Kostić, *Drame*, Beograd: Srpska književna zadruga.

ЛИТЕРАТУРА

- Detelić (1996): M. Detelić, *Urok i nevesta*, Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
Deretić (2007): J. Deretić, *Istorija srpske književnosti*, Zrenjanin: Sezam book.
Đorđević (1985): T. Đorđević, *Zle oči u verovanju Južnih Slovena*, Beograd: Prosveta.
Mrkalj (2010): Z. Mrkalj, *Planiranje u nastavi srpskog jezika i književnosti*, Beograd: Klett.
Mrkalj (2011): Z. Mrkalj, *Na časovima srpskog jezika i književnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike.
Mrkalj (2015): Z. Mrkalj, *Metodička slagalica: srpski jezik i književnost u osmom razredu osnovne škole*, Beograd: Klett.
Nikolić (2009): M. Nikolić, *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Nestorović (2007): Z. Nestorović, *Bogovi, carevi i ljudi / Tragički junak u srpskoj drami XIX veka*, Beograd: Čigoja štampa.
Pavlović (2008): M. Pavlović, *Pripremanje nastavnika i učenika za tumačenje književnih dela*, Beograd: Zavod za udžbenike.
RSJ (2007): *Rečnik srpskoga jezika*, Novi Sad: Matica srpska.
Rosandić (1986): D. Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Mirjana J. Zarić

University of Belgrade

Faculty of Philology

PhD student

A COMPARATIVE STUDY OF THE MOTIF OF SPELL IN LAZA KOSTIĆ'S TRAGEDY *MAKSIM CRNOJEVIĆ* AND THE EPIC POEM "MARRIAGE OF MAKSIM CRNOJEVIĆ"

Summary: The paper offers a model of interpretation of literary works which are not prescribed by the Serbian Language and Literature curricula, both for primary and secondary school. The goal of the paper is to point out the possibility of a comparative interpretation of the motif of spell in Laza Kostić's tragedy *Maksim Crnojević* and the epic poem "Marriage of Maksim Crnojević". The emphasis is put on the motif of the epic poem which is transposed into a dramatic structure according to the requirements of the genre of tragedy.

Keywords: *Maksim Crnojević*, Laza Kostić, tragedy, epic poem, comparative approach.

Драгана Ј. Цицковић Сарајлић
Универзитет у Приштини са привременим
седиштем у Косовској Митровици
Факултет уметности

УДК 37.091.3:: [37.015.31:783
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.041CS
Прегледни рад
Примљен: 1. октобар 2024.
Прихваћен: 20. децембар 2024.

Анђелка М. Ковач
Едуконс Универзитет
Учитељски факултет

Биљана М. Белојица Павловић
Универзитет у Приштини са привременим
седиштем у Косовској Митровици
Учитељски факултет

СРПСКА ДУХОВНА МУЗИКА КАО ЧИНИЛАЦ РАЗВОЈА НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА УЧЕНИКА¹

Айспиракџи: Предмет истраживања у овом раду је српска духовна музика као чинилац развоја и његовања националног идентитета ученика у основној школи. Сагледана је улога духовне музике у формирању и очувању српског националног идентитета кроз историју и њена васпитна функција у настави. Изложени су ставови и мишљења српских педагога, као и музичких педагога, који истичу велику педагошку вриједност духовне музике у васпитању опште, а посебно у националном васпитању. Основни циљ овог истраживања је био утврдити који садржаји српске духовне музике су погодни за коришћење у основношколској настави и на који начин их треба реализовати. У складу са тим, предложени су одговарајући музички садржаји и музичко-педагошка литература. Указано је на значај корелације наставе вјеронауке и музичке културе у свеобухватном упознавању, доживљавању и вредновању духовне музике. Закључено је да предложени садржаји могу значајно допринијети бољем разумјевању и актуелизацији српске духовне музике у процесу његовања и развијања националног идентитета. У раду су примјене историјска метода и метода теоријске анализе и синтезе.

Кључне ријечи: идентитет, национално васпитање, основна школа, настава музичке културе, настава вјеронауке.

¹ Рад је резултат истраживања у оквиру научних пројеката „Наука и уметност на Косову и Метохији: од инспирације до синтезе”, број 2219/2 од 28. 12. 2022. године (Факултет уметности Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици) и „Изазови и унапређивање педагошког рада у васпитно-образовном процесу” (Учитељски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици).

УВОД

Питање идентитета је тема која заокупља пажњу бројних истраживача друштвено-хуманистичке оријентације. Идентитет подразумева доживљај сталности битних карактеристика личности заснован на континуитету циљева, намјера и сјећања, властитог понашања и односа других људи према нама (Поткоњак, Шимлеша 1989: 254). Стручна и научна литература обилује радовима који разматрају различите типове идентитета – персонални, групни, културни, национални, класни итд. Питање очувања и развијања националног идентитета посебно се актуелизује у вријеме глобализацијских процеса и тенденција унификације и културне хомогенизације. У таквим условима националне заједнице, нарочито оне малобројније, теже да се одупру наметању образаца туђих култура и идентитета, како би сачувале сопствену националну самобитност. Ово питање данас је посебно важно на Косову и Метохији, гдје због угрожености суверенитета и територијалног интегритета и општег стања безбједности српски народ живи у изузетно тешким условима. Физичка насиља, како је истицао Шелинг (F. W. J. Schelling), могу биолошки угрозити и материјално разорити неки народ, „али му не могу отети његово предање, његово сећање, читава његова прошлост” (Шелинг 1988: 118). Српски идентитет свједочи о континуитету и укорјењености српске државности, културе и православне вјере на Косову и Метохији.

Национални идентитет се у литератури углавном одређује као „генерацијски осећај континуитета културне популационе јединице, који еволуира у историјској динамици, односно као самосвест припадника групе која историјски настаје и развија се у зависности од критеријума које та група успоставља у односима са другим друштвеним групама” (Гајић 2009: 78). Битне компоненте националног идентитета су: историјска територија, односно домовина, заједничка култура и систем вриједности, заједнички језик, заједнички митови и историјска сјећања, заједничка религија, заједничка економија и слично (Смит 2010: 30). У процесу његовања и очувања националног идентитета инсистира се на развоју снажног позитивног емоционалног односа према свом народу и његовим свеукупним духовним, културним, језичким и другим вриједностима. Национална припадност се најприје испољава кроз приврженост и позитиван однос према свом етосу, као и кроз примјерено истицање појединих националних садржаја и обиљежја, који се идеализују и постају окосница самоодређења (идентитета) појединца (Базиф 2012: 43). Континуитет преношења општег друштвено-историјског искуства, стеченог знања и вриједности о настанку и развоју свог народа представља најважнији фактор очувања и развоја идентитета сваке заједнице. На тај начин се „успоставља континуитет свих области од значаја за друштво” (Ракић 2010: 119), потврђује идентитет и оно што је у њему константно и непромјенљиво.

Савремени аутори указују на велики и незамјенљиви значај наставе и школе у разумјевању, усвајању и развијању свеукупних националних вриједности. Зоран Аврамовић истиче да су основношколски наставни планови и програми један од кључних чинилаца његовања и очувања националних вриједности и националног идентитета. Примарни циљ националног васпитања и образовања је „укорењивање ученика основне школе у вредности националне културе и развијање свести о припадности одређеној заједници” (Аврамовић 2010: 75). Овај циљ постиже се коришћењем наставних садржаја којима се шири свијест о националним митовима, обичајима, вјери, историји, језичкој заједници, култури. Његовом остваривању доприноси и упознавање музичких садржаја националног васпитања, међу којима духовна музика има приоритетно мјесто.

Разматрајући могућности остваривања циљева националног васпитања, Бранко Јовановић уочава да не постоје довољно студиозни програми развоја и остваривања националних вриједности у школама, и да њихово недовољно усвајање у основношколској настави „отвара простор за деловање других чинилаца, који ће ’пунити главе’ и срца младима неким другим вредностима које нису у складу са националним вредностима васпитања” (Јовановић 2012: 79). Зато је неопходно да при избору наставних садржаја наставници покажу педагошку одговорност и националну осјетљивост, те да у наставни процес уврсте садржаје који ће омогућити усвајање и доживљавање националних вриједности, развијање и учвршћивање националне самосвијести и идентитета ученика. Извођење одговарајућих музичких садржаја националног карактера буди узвишена национална осјећања, понос и патриотизам, развијајући националну свијест, позитивне ставове и љубав ученика према нацији/народу коме припадају. Ови садржаји чине емоционалну основу ставова о својој земљи и народу. Према схватањима савремених педагога, „само у јединству знања, осећања, уверења и убеђења могу се формирати позитивни ставови ученика према националним и културним вредностима и подстицати њихова спремност за одбрану и развој националних вредности и интереса, а да се при томе поштују вредности и интереси других нација и заједница” (Јовановић, Парлић Божовић 2011: 153). Чврсто формиран ставови у дјетињству постају упориште самоодређења и идентитета појединца.

Српски национални идентитет формиран је у процесу дуготрајних друштвено-историјских збивања и развоја осјећања о својој посебности и припадности једној етничкој, културној и политичкој заједници (Базић 2003: 24). Важан чинилац српског националног идентитета је национална свијест, у чијем су средишту сјећања на славу српске средњовјековне државе, која се везују за Стефана Немању и Светог Саву. Они су се изборили за аутокефалност Српске православне цркве и поставили темеље српске државности по византијском узору. Схватање истовјетности државне и религијске заједнице код Срба повезивало је људе у једну етничку цјелину. Свети Сава

је био свјестан да државног јединства нема без јединства у вјери. На основама светосавске духовности стварано је јединство државе, цркве и народа.

[Свети Сава је] главна константа и духовна вертикала у целокупној историји Српске православне цркве и српског народа. [...] Његов допринос стварању српске државе и српске нације учинили су га темељном историјском личношћу српског народа (Бодрожих 2015: 48).

Бројни манастири подигнути за вријеме Немањића сведоче о великој привржености српског народа својој вјери. Они су, кроз историју, одувијек стојер српске културе и духовности. Проглашавајући владаре из династије Немањића за светитеље, црква је наметнула култ владара-светитеља, који је био нуклеус формирања српске националне свијести и идентитета (Базић, Павловић 2017: 282). Ширењу култа српских средњовјековних владара-светитеља и Косовског мита, допринјели су народна књижевност, ликовно стваралаштво, као и народна и црквена музика. Уздижући култ српских владара црква је дозволила да се многе стихире, канони, тропари, кондаци и други облици црквених напјева поју на богослужењу у част српских средњовјековних владара.

МЈЕСТО ЦРКВЕНЕ МУЗИКЕ У СРПСКОМ ШКОЛСТВУ

Свети Сава, први српски просветитељ, поставио је темеље православне цркве и православног васпитања и образовања. За њега је љубав према Богу и према људима основа живота, човјековог постојања и његових дјела. Подсјећао је на пролазност живота, у коме човјек треба да служи Богу, те да се труди да *сйекне блаженсйво Божије* (Поткоњак 2016: 41). Молитве и црквено појање били су саставни дио његове свакодневице. Забиљежено је да се по љепоти појања Свети Сава одвајао од свих осталих монаха (Пејовић 1998: 39). Свети Сава сматрао је да сваки члан манастирске братије треба да преузме и улогу учитеља, који ће код младих генерација развијати интересовање и љубав према православној вјери и свом народу. Оптимистички је гледао на развојне могућности сваког човјека, сматрајући да васпитање може значајно допринјети његовом усавршавању и подизању (Илић, Михајловић 2016: 67). У житијима Светог Симеона и Светог Саве често се помињу црквено појање, духовне и уобичајене пјесме, појање на бденију и слично. Историјски писани извори свједоче да су се, поводом смрти Стефана Немање, окупили калуђери из више светогорских манастира да би га достојно опојали. Такође, забиљежено је да је крунисање Стефана Првовјенчаног пропраћено свечаном литургијом. Када је Стефан Дечански побједио у Бици на Велбужду 1330. године, наређено је да се у свим српским манастирима служи литургија у његову част (Пејовић 1998: 42). Ови вјерски обреди

и церемонијали у средњовјековној Србији представљају једну од темељних вриједности заједничког памћења и идентитета Срба.

Црквено појање било је заступљено и у српским средњовјековним школама, које су имале религиозни карактер. Ове школе имале су задатак да развијају побожност, љубав и поштовање српског народа према цркви и свештенству.

Црквене школе организоване су као манастирске, епископалне и парохијалне. У манастирским школама преводиле су се и преписивале књиге, углавном религиозне тематике. У епископалним школама, које су осниване у појединим српским градовима, дјечаци су се учили читању, писању, рачунању, појању црквених напјева, а старији ученици стицали су знања о црквеној администрацији и канонима. Парохијалне школе похађала су дјеца која су жељела да стекну елементарну писменост (Илић, Михајловић 2016), и касније се опредјељивала за свештенички позив, који је подразумјевао и познавање црквених напјева. Осим црквених школа, у средњовековној Србији постојале су и дворске и приватне школе, у којима је пажња такође посвећивана вјерском васпитању и образовању, а у оквиру тога и појању.

Први музички записи са српскословенским текстовима и византијском неумском нотацијом потичу из прве половине XV вијека, а ријеч је о црквеним пјесмама српских аутора – Кир Стефана Србина, Исаије Србина и Николе Србина. Стефан Србин сматра се првим познатим српским композитором. Његове најзначајније црквене пјесме – „Ниња сили” и „Вакусите и видите”, забиљежене касновизантијском неумском нотацијом, налазе се у *Псалтишкији*, двојезичном грчко-српскословенском зборнику црквених пјесама из XV вијека. Димитрије Стефановић и Даница Петровић, први српски музиколози обучени за читање неума, дешифровали су дио српских средњовјековних музичких рукописа (Перковић 2004). Црквене мелодије изводиле су се једногласно и, како се претпоставља, уз пратњу исона (лежећег тона) који се и данас може чути у православним црквама.

Доласком Османлија гасе се приватне и дворске школе, као и црквене, а само у понеком манастиру настављено је преписивање књига (Илић, Михајловић 2016: 87). Тек од XVI вијека, када су Турци Србима дозволили црквену аутономију, у манастирима је настављен школски и просветни рад. Ропство под османлијском влашћу и све тежи положај српског народа, нарочито послје ратних дешавања, довели су, крајем XVII и почетком XVIII вијека, до великих сеоба српског становништва у Аустрију и Угарску. Српска православна црква тада стиче право да отвара српске народне школе.

Карловачка митрополија преузела је одговорност и обавезе око практичних питања образовања и васпитања у школама. Када се београдско-карловачки митрополит Мојсије Петровић, због недостатка црквених књига и довољно образованог свештенства, обратио за помоћ Грчкој и Русији, у Београд убрзо долазе грчки учитељи и оснивају грчку школу појања (1721),

док у Сремске Карловце стижу руски, односно украјински учитељи, који су у својој школи основаној 1727. године његовали украјинско појање (Перковић Радак 2004). Крајем XVIII вијека, на иницијативу митрополита Стефана Стратимировића, у Сремским Карловцима са радом су почеле Гимназија (1792) и Богословија (1794), гдје се учењу српског црквеног појања поклањала посебна пажња. Фрушкогорски манастири представљали су такође важне центре у којима се током XVIII вијека његовало и развијало српско црквено појање. Ту је у другој половини XVIII вијека настало новије црквено појање, названо *карловачко* или *српско народно црквено појање*. Овај вид црквеног појања, настао на византијским основама, асимиловао је утицаје тадашњег грчког и украјинског појања, али и елементе српског народног пјевања. Он је и данас присутан у Српској православној цркви.

Карловачко појање је више од једног вијека преношено усменим путем. Корнелије Станковић је у Сремским Карловцима 1855. године први започео записивање цјелокупног српског народног црквеног појања савременом нотацијом, као и хармонизацију за вишегласно хорско извођење. Ова његова оставштина обухвата 17 свезака хармонизованих и 5 свезака једногласних записа (Перковић 2004: 13). Рад на биљежењу црквеног појања наставили су крајем XIX и почетком XX вијека многобројни свештеници, професори и ученици Карловачке богословије, Сомборске препарандије и Српске велике гимназије у Новом Саду (Петровић 1994: 34). У то вријеме, у Краљевини Србији Стеван Мокрањец, последице многих одлагања, успјева да 1908. године одштампа свој *Осмогласник*, који убрзо постаје основни појачки зборник и уџбеник за наставу црквеног појања. Захваљујући Корнелију Станковићу, Стевану Мокрањцу и њиховим слѣдбеницима који су сакупљали и записивали српско црквено појање, сачувана је обимна и вриједна духовна музичка баштина српског народа.

Сходно реформи српског школства, којој је посебно допринијео Теодор Јанковић Миријевски (1773–1776), у градовима су током XVIII вијека отворане народне школе које нису биле под контролом цркве, али које су, без обзира на то, имале задатак да васпитанике подучавају основама православља. Између осталог, пажња се посвећивала и црквеном појању (Вујисић Живковић, Зељић 2012: 427). Већина српских мислилаца и педагошких прегалаца тога времена била је за то да се у основним школама похађа вјерска настава, и у оквиру ње учи црквено појање. Педагошко учење Доситеја Обрадовића (1744–1811) заснивало се на разуму и одбацивању сваког вјеровања у чуда и натприродне силе, али он је истовремено тврдио да својим дјеловањем жели „да развије чисту евангелску и апостолску науку” (Обрадовић 1911: 157). У свом просветно-педагошком дјеловању истицао је улогу свештенства у образовању и васпитању народа. Педагогија Уроша Несторовића (1765–1825) била је религијски оријентисана. Као врховни надзорник православних школа у Аустроугарској, Несторовић је захтјевао да се настава у школама изводи на матерњем језику, јер је осјетио опасност од настојања

католичке цркве да поунијати Србе. Осим тога, да би се ученици васпитавали у српском националном и православном религијском духу, залагао се да вјеронаука и црквено појање буду обавезни предмети. Такође, захтјевао је да ученици редовно присуствују литургији у цркви и да учествују у обиљежавању вјерских празника. Никола Ђ. Вукићевић (1830–1910) је сматрао да се васпитање и народно просвећивање мора заснивати на „хришћанским православним идејама”, те да без тога нема напретка. Залагао се за веома наглашено вјерско васпитање у школама, тврдио да је морално-религијско васпитање најважније, те да је оно главни предмет педагогије. По његовом мишљењу, основни циљ васпитања је стварање религиозне личности (Поткоњак 2016: 51–63). Ђорђе Натошевић (1821–1887) је такође придавао значај религијско-моралном васпитању, сматрајући религију основним средством наставе. Као надзорник српско-православних школа на територији Карловачке митрополије од 1857. до 1887. године, он је имао веома значајну улогу не само у развоју српског школства, већ и у унапређењу наставе црквеног појања у школама на територији Аустроугарске монархије (Ђурић 1977: 29). Иако по струци није био музичар, Натошевић је у књизи *Крајко уџуписиво за сербске народне учишћеље* једно поглавље у цјелини посветио појању, гдје је уз методичка упутства размотрио значај и улогу наставе појања.

Мада је био присталица социјалистичке педагошке мисли, Ваца Пелагић (1833–1899) говорећи о учитељским дужностима захтјева да учитељи подучавају дјецу црквеним пјесмама (Илић, Михајловић 2016: 196). Војислав Бакић (1847–1929) истицао је да православна вјера код Срба има значајан утицај на одржање народности и државног јединства. Религијско осјећање, према његовом мишљењу, снажно утиче на морално осјећање и моралну вољу. Зато „моралног васпитања и не може бити без религијског васпитања, а моралне поуке не могу имати успеха без религијског наслона” (Поткоњак 2001: 108). Иако је често имао критички тон према религији, Јован Миодраговић (1854–1926) истицао је значај вјерског васпитања у цјеловитом и свестраном развоју личности: „Тамо где се наука завршава, настаје простор за веровања, односно религију” (Парлић Божовић 2010: 73). И други српски педагози су, све до краја Другог свјетског рата, указивали на вриједност и значај религијског васпитања, као и црквеног пјевања у школама.

Српско црквено пјевање је након Другог свјетског рата систематски запостављано, да би убрзо било искључено из наставних планова и програма државних школа. Због такве образовне политике многим генерацијама ученика црквено пјевање остало је недоступно и непознато. Нестајали су и црквени хорови, који су прије рата били упориште духовног и културног живота српског народа. Тако је потпуно изгубљен један од снажних чинилаца развоја националног, културног и вјерског идентитета српског народа.

Друштвено-политичке промјене које су обиљежиле крај XX вијека у великој су мјери утицале на повратак српског народа вјери. Од школске

2001/2002. године вјерска настава постаје факултативни, а потом и изборни предмет у основним и средњим школама у Србији. У процесу оживљавања религиозности, српска духовна музика добија значајније мјесто у школству, посредством вјеронауке и наставе музичке културе.

ПЕДАГОШКА ВРИЈЕДНОСТ СРПСКЕ ДУХОВНЕ МУЗИКЕ

Планским и систематским увођењем српске духовне музике у наставни процес може се значајно допринјети упознавању, очувању и његовању српског културног и духовног наслеђа, као и јачању национално-вјерског идентитета, те развијању свијести о припадности свом народу. Пјевање пјесама и слушање композиција религиозне тематике доприноси оснаживању религиозног доживљаја дјетета на путу до истинских сазнања и вриједности (Цицковић Сарајлић 2014: 110). Међутим, анализа садржаја актуелних Програма наставе и учења указује на недовољну заступљеност ових садржаја и неискоришћеност њихових васпитних потенцијала у настави музичке културе у основној школи, што потврђују подаци који слиједу. Међу композицијама које су препоручене за слушање у првом разреду, осим Светосавске химне, која је предвиђена за слушање и у свим наредним разредима, налази се још само једна народна пјесма духовног карактера: „Ој, Бадњаче, Бадњаче”. У избор композиција за слушање у другом разреду уврштене су укупно три ауторске духовне пјесме: Л. Вукомановић – „Свети Саво, мудра главо”, М. Ђурђевић – „Анђели певају” и Љ. Манасијевић – „Од Бога је речено”. У трећем, четвртном и петом разреду међу композицијама препорученим за слушање не налази се ниједна композиција духовне тематике. Само у шестом разреду за слушање је препоручен нешто значајнији број духовних композиција, и то: „Тебе појем”, Кир Стефан Србин – „Ниња сили”, Никола Србин – „Херувимска песма”, *Осмогласник* – „Бог Господ” и „Алилуја”, Исаија Србин – „Agius o teos” (Свети Боже) и „Алилуја”, „Божји тропар” и „Тропар Светом Сави”. У седмом и осмом разреду у избору композиција препоручених за слушање нема ниједне композиције духовног карактера.

Међу пјесмама које су Програмом наставе и учења препоручене за пјевање у првом разреду, поред Светосавске химне која је предвиђена за пјевање у свим разредима, уврштене су још двије пјесме духовног карактера: „Божји, Божић благи дан” и „Ускршња песма”. У другом разреду избор композиција за пјевање обухвата четири духовне пјесме, и то: „Божји песма”, „Ој, Бадњаче, Бадњаче”, „Помози нам вишњи Боже” и „Свети Саво, мудра главо”. У избору композиција за пјевање у трећем разреду само пјесма „Људи ликујте” је духовног садржаја, док се у четвртном и петом разреду међу пјесмама препорученим за пјевање не налази ниједна пјесма духовног карактера. У шестом разреду избором композиција за пјевање обухваћено је и шест пјесама

духовног карактера: црквена химна „Статије”, „Божићни тропар”, „Молитва Господња Оче наш”, „Анђели певају”, „Источниче живоносни” и „Растко”. Поред „Божићног тропара” који је предложен за обраду у претходном разреду, у седмом разреду препоручена је обрада следећих духовних пјесама: „Везак је везла Дјева Марија”, „Божићу, наша радости”, „Тебе појем”, „Тропар Светом Сави”, „Помози нам вишњи Боже” и „Многаја лета”. У избор композиција за пјевање у осмом разреду уврштене су све духовне композиције које су обрађиване у претходна два разреда: „Тебе појем”, „Божићни тропар”, „Тропар Светом Сави”, „Помози нам вишњи Боже”, „Многаја лета” и „Источниче живоносни” (Правилник 2017, 2018, 2018а, 2019, 2019а, 2019б, 2019ц). Колико ће српска духовна музика бити заступљена у настави музичке културе у основној школи умногоме зависи од ангажовања учитеља и наставника. Поред композиција препоручених за слушање и пјевање Програмом наставе и учења, учитељи и наставници, поштујући критеријуме за правилан избор, могу обрађивати и композиције по сопственом избору, како у редовној настави, тако и у оквиру ваннаставних активности.

При упознавању ученика основне школе са духовном музиком важно је побудити њихово интересовање за ову врсту музике. На млађем школском узрасту то се може учинити најприје упознавањем ученика са једноставним народним пјесмама духовне тематике какве су, на пример, крстоношке, славске, божићне и друге. Приликом обраде ових пјесама ученике треба упознати и са приликама и обичајима уз које се оне изводе. То ће допринјети разумјевању улоге и значаја ових пјесама у животу народа. Развијање интересовања за пјесме духовне тематике омогућиће и ванлитургијске или богомољачке пјесме. Оне имају религиозну тематику – говоре о Христовом рођењу и васкрсењу, о светитељима, анђелима, вјери и Цркви, а знатан број има духовно-родољубиви и национално-историјски садржај. Владика Николај Велимировић аутор је великог броја текстова богомољачких пјесама, за које је временом стварана одговарајућа мелодија. У богомољачким пјесмама ученици могу препознати напјеве традиционалног српског појања, као и елементе наше народне музике. Збирка *Српске духовне пјесме* (Цицковић Сарајлић 2013) садржи 37 богомољачких пјесама записаних на Косову и Метохији. Пјесме су разврстане према тематици – о Божићу, Васкрсу, светим Божјим угодницима, цркви, вјери, љубави и анђелима – и одговарају гласовним могућностима ученика основношколског узраста. У корелацији вјеронауке и наставе музичке културе ученици треба да слушају и једноставније црквене богослужбене напјеве (одговарања на јектенија, „Оче наш”, „Буди имја Господње”, „Божићни”, „Ускршњи” и „Светосавски тропар” и друго). Приликом слушања ових напјева потребно је прочитати текст на српском језику, како би ученици могли разумјети пјевани текст на црквенословенском језику. Ипак, прави смисао и љепоту ових напјева ученици најбоље могу доживјети одласком у цркву, што је пожељно реализовати у корелацији

са наставом вјеронауке. На тај начин ученици треба да стекну и основна знања о литургији и опелу, да упознају основне облике литургијског пјевања слушањем одговарајућих ирмоса, тропара, стихира, као и музичке појмове везане за овај музички жанр (*Осмогласник*, неумска нотација, исон).

У књизи *Хиландарски књићори у православној појањи* (Петровић 1999) налазе се примјери напјева традиционалног српског народног црквеног појања који су посвећени средњовјековним српским владарима и светитељима. Прилог књизи чини ЦД са аудио-снимцима тих напјева, што може бити драгоцен наставни материјал за упознавање црквене музике у области слушања музике у настави. Упоредо са слушањем ових нумера, ученике треба упознати са основним подацима о животу српских владара и светитеља. Њихова житија исписали су угледни књижевници средњег вијека, „а у литургијски живот цркве уведени су кроз службе писане њима у част” (Петровић 1999: 13).

У развијању интересовања ученика за духовну музику значајну улогу имају и умјетничка дјела домаћих композитора инспирисана овим музичким жанром. Таква музичка дјела компоновали су Стеван Мокрањац, Коста Манојловић, Јосиф Маринковић и други. Интересовање за духовну музику може се развијати и у склопу ваннаставних музичких активности – на примјер, пјевањем у хору. У том смислу значајна је *Збирка духовних композиција домаћих аутора за дечије и омладинске хорове* (Ивановић 2003), која садржи композиције савремених српских композитора – Слободана Атанацковића, Светислава Божића, Рајка Максимовића и Радета Радивојевића. *Збирка Духовне композиције за раг са хоровима основношколској иницијативе* ауторке Десанке Тракиловић (Тракиловић 2002) садржи велики број духовних композиција, разврстаних у неколико цјелина: једногласне, двогласне и трогласне композиције. Посебну цјелину чини „Литургија Светог Јована Златоуста” Стевана Ст. Мокрањца за трогласни дјечји и женски хор. *Збирка* садржи и драгоцен методички упутства за наставнике. Упознавање наведених музичких садржаја, њихово извођење и слушање у корелацији вјеронауке, историје и музичке културе, доприноси учвршћивању и развоју осјећаја вјерског и националног идентитета.

ЗАКЉУЧАК

У процесу формирања српског националног идентитета црквена музика имала је интегративну улогу, доприносећи обликовању државне и религијске заједнице код Срба у једну етничку цјелину. У средњовјековној Србији, црквена музика изводила се у оквиру вјерских ритуала, државних и вјерских церемонијала, те у обичном, свакодневном животу, развијајући свијест народа о заједничкој државној, вјерској и културној припадности. Касније, за вријеме владавине Османлија, црквена музика била је веома значајно извориште националног духа и културе. Она је и данас снажно духовно

упориште, извор снаге и вјере у национално јединство, правду и слободу. Од прворазредног националног значаја јесте очување српске духовне традиције и културног наслеђа на простору Косова и Метохије. Васпитни значај црквеног појања истицали су и знаменити српски педагози и музички педагози.

Упоредо са упознавањем црквених напјева, неопходно је развијати интересовање ученика за православну вјеру, српску историју и културу, што ће омогућити дубљи увид у српски национални идентитет, његово разумевање и усвајање. Ученици млађег школског узраста најприје треба да се упознају са одговарајућим народним пјесмама религиозне тематике, а потом са богомољачким пјесмама. У складу с узрасним могућностима, ученицима треба представити и одговарајуће примјере црквених богослужбених напјева – тропара, ирмоса, стихира, посвећених члановима светородне лозе Немањића. Поједине збирке савремених музичких педагога садрже одговарајуће примјере црквених напјева погодних за школску обраду. Упознавање и доживљавање ових пјесама омогућиће да ученици са већом пажњом и интересовањем прате литургију на богослужењу. Слушање умјетничких композиција домаћих аутора, који су стварали инспирисани српским црквеним напјевима, проширује ученичка интересовања која се односе на духовност, културу и православну вјеру српског народа. Педагошки ваљан извор, упознавање и извођење пјесама са духовном тематиком, представља веома погодан облик његовања, развијања и очувања српског националног идентитета и његове духовне и културне самобитности. Ово је такође једна од значајнијих могућности да српски народ очува свој национални интегритет и супротстави се разорним утицајима глобалистичких тенденција и угрожавању свога националног бића и суверенитета.

ЛИТЕРАТУРА

Avramović (2010): Z. Avramović, *Образовна политика између глобалног и националног васпитања, Могућност националног васпитања у време глобализације*, Зборник радова, Вранје: Учитељски факултет у Вранју, 51–66.

Bazić (2003): J. Bazić, *Српско питање – политичке концепције решавања српског националног питања*, Београд: Институт за политичке студије.

Bazić (2012): J. Bazić, *Улога косовског мита у обликовању српског националног идентитета*, *Српска политичка мисао*, број 4, Београд: Институт за политичке студије, 253–271. <https://doi.org/10.22182/spm.3842012.12>

Bazić, Pavlović (2017): J. Bazić, B. Pavlović, *Улога музике у формирању и реконструкцијима српског националног идентитета*, *Српска политичка мисао*, 1(55), Београд: Институт за политичке студије, 279–298. <https://doi.org/10.22182/spm.5512017.14>

Bodrožić (2015): Đ. Bodrožić, *Српски идентитет*, Београд/Подгорика: Српска књижевна задруга, Књижевна задруга Српског националног вјећа.

Cicović Sarajlić (2013): D. Cicović Sarajlić, *Srpske duhovne pjesme*, Zbirka notnih zapisa za učitelje, nastavnike i profesore muzike, Kosovska Mitrovica: Fakultet umetnosti u Prištini – Zvečan.

Cicović Sarajlić (2014): D. Cicović Sarajlić, *Srpska crkvena muzika u osnovnoškolskoj nastavi muzičke kulture*, Kosovska Mitrovica: Fakultet umetnosti u Prištini – Zvečan.

Đurić (1977): H. Đurić, Nastava muzičkog vaspitanja u srpskim osnovnim školama u Vojvodini i Učiteljskoj školi u Somboru u 19. veku, *Zvuk*, 2, Sarajevo: Savez kompozitora Jugoslavije, 24–49.

Gajić (2009): S. Gajić, Nacionalni i evropski identitet, *Izazovi evropskih integracija*, Beograd: Službeni glasnik, 73–85.

Ilić, Mihajlović (2016): M. Ilić, T. Mihajlović, *Istorija nacionalne pedagogije*, Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci. doi: [10.7251/NSK1701147S](https://doi.org/10.7251/NSK1701147S)

Ivanović (2003): M. Ivanović, *Zbirka duhovnih kompozicija domaćih autora za dečije i omladinske horove*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Jovanović, Parlić Božović (2011): B. Jovanović, J. Parlić Božović, Uloga nastave u ostvarivanju ciljeva nacionalnog i interkulturalnog vaspitanja, *Nastava i učenje: stanje i problemi*, Zbornik radova, Užice: Učiteljski fakultet u Užicu, 149–164.

Jovanović (2012): B. Jovanović, Uloga škole u razvijanju nacionalnih i proevropskih vrednosti, *Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti*, Zbornik radova, Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 75–88.

Obradović (1911): D. Obradović, *Sovjeti zdravog razuma*, Dela Dositeja Obradovića, Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srbije.

Parlić Božović (2010): J. Parlić Božović, *Obrazovanje i vaspitanje u delima srpskih pedagoga između dva svetska rata (1918–1941)*, Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica.

Potkonjak, Šimleša (1989): N. Potkonjak, P. Šimleša (ur.), *Pedagoška enciklopedija 1*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pejović i dr. (1998): R. Pejović, T. Marković, M. Masnikosa, I. Perković, T. Marković, *Srpska muzika od naseljavanja slovenskih plemena na Balkansko poluostrvo do kraja XVIII veka*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Perković (2004): I. Perković, Muzika Vizantije, *Muzika minulog doba, od početka muzike do baroka*, Beograd: Portal, 62–74.

Perković Radak (2004): I. Perković Radak, *Muzika srpskog osmoglasnika između 1850. i 1914. godine*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu.

Petrović (1994): D. Petrović, Srpsko crkveno pojanje kao predmet muzikoloških istraživanja, *Zbornik Matice srpske za scenske umetnosti i muziku*, broj 15, Novi Sad: Matrica srpska, 31–46.

Petrović (1999): D. Petrović, *Hilandarski kititori u pravoslavnom pojanju*, Beograd: Muzikološki institut SANU.

Potkonjak (2001): N. Potkonjak, *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića*, Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.

Potkonjak (2016): N. Potkonjak, *Budimo ljudi: Cilj vaspitanja u pravoslavlju – svetosavlju*, Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Pravilnik (2017): Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik / Prosvetni glasnik*, br. 10/2017.

Pravilnik (2018): Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik / Prosvetni glasnik*, br. 16/2018.

Pravilnik (2019): Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik / Prosvetni glasnik*, br. 5/2019.

Pravilnik (2019a): Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik / Prosvetni glasnik*, br. 11/2019.

Pravilnik (2018a): Pravilnik o planu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 15/2018.

Pravilnik (2019b): Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS*, br. 5/2019.

Pravilnik (2019c): Pravilnik o programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS*, br. 11/2019.

Rakić, M. (2010): M. Rakić, Nacionalna bezbednost i tradicija, *Srbija, izgradnja nacionalne bezbednosti*, Zbornik radova, Beograd: Institut za političke studije, 117–132.

Smit (2010): D. A. Smit, *Nacionalni identitet*, Beograd: Biblioteka XX vek.

Šeling (1988): F. V. J. Šeling, *Filosofija mitologije*, Beograd: Opus.

Trakilović (2002): D. Trakilović, *Duhovne kompozicije za rad sa horovima osnovnoškolskog tipa*, Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vujisić Živković, Zeljić (2012): N. Vujisić Živković, M. Zeljić, Razvoj metodike nastave računice za srpske osnovne škole u Habzburškoj monarhiji (Austrougarškoj) u XVIII i XIX veku, *Pedagogija*, 67(3), Beograd: Forum pedagoga, 427–441.

Dragana J. Cicović Sarajlić

University of Priština
with temporary settlement in Kosovska Mitrovica
Faculty of Arts

Anđelka M. Kovač

Educons University
Teacher Education Faculty

Biljana M. Belojica Pavlović

University of Priština
with temporary settlement in Kosovska Mitrovica
Teacher Education Faculty

THE ROLE OF SERBIAN SPIRITUAL MUSIC IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' NATIONAL IDENTITY

Summary: The paper, applying the historical method and the method of theoretical analysis and synthesis, explores Serbian spiritual music and its significance in the development and nurturing of the national identity of elementary school students. It reviews the role of Serbian spiritual music in shaping and preserving Serbian national identity

throughout history, as well as its educational function in the classroom. The paper presents the viewpoints and opinions of prominent Serbian educators and music educators who emphasize the significant pedagogical value of Serbian spiritual music in education, particularly in national education. The primary aim of this research was to determine suitable content from Serbian spiritual music for use in elementary education and how it should be incorporated into the curriculum. Accordingly, appropriate musical content and pedagogical literature for classroom use are suggested. The paper highlights the importance of the correlation between religious education and musical culture for facilitating a comprehensive understanding, acceptance, experience, and appreciation of Serbian spiritual music. It concludes that the proposed content can significantly contribute to a better understanding and appreciation of Serbian sacred music, thereby fostering the cultivation and development of national identity among students.

Keywords: identity, national education, elementary school, teaching music culture, religious education.

Тамара С. Чалопек
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 821.133.1.09-31 Сартр. Ж. П.
821.134.2(82) .09-32 Кортасар Х.
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.065C
Оригинални научни рад
Примљен: 4. март 2024.
Прихваћен: 20. децембар 2024.

ПРИМЕНА ЛЕВИ-СТРОСОВИХ ИДЕЈА О МИТУ И МУЗИЦИ НА ПРИМЕРУ САРТРОВЕ МУЧНИНЕ И КОРТАСАРОВОГ „ПРОГОНИТЕЉА”

Айстпракѝ: Циљ рада је да прикаже главне одлике односа мита и музике које Клод Леви-Строс износи у својим најзначајнијим делима. Кључне идеје поменутог односа биће приказане на примеру романа *Мучнина* Жан-Пола Сартра и приче „Прогонитељ” Хулија Кортасара. Поред приказа примене основних идеја о миту и музици које износи Клод Леви-Строс, у раду ће бити речи о музичким визијама Жан-Пола Сартра и Хулија Кортасара, чија се љубав према цезу и музици уопште одражава како у *Мучнини* тако и у „Прогонитељу”. У раду ће бити представљене анализе митског простора који Антоан Рокантен, протагониста *Мучнине*, ствара сваки пут када чује ритам и тон песме *Some of these days* и мита ког Џони Картер, протагониста „Прогонитеља”, свира на свом саксофону. Музички аспект је значајно полазиште за анализу оба дела, будући да протагонисти користе музику како би саградиле сопствени имагинарни свет, односно мит који постоји независно од стварног света и физичког времена које у њему протиче. У оба случаја, музика и мит нуде ликовима неку форму ескапизма у свет који граде по својим мерилима. И Џонију Картеру и Антоану Рокантену музика нуди бег од тескобе и животне боли, иако је оба јунака доживљавају из различитих перспектива: извођача и слушаоца.

Кључне речи: мит, музика, музичка машина, Клод Леви-Строс, *Мучнина*, „Прогонитељ”.

УВОД

Многи су теоретичари књижевности, али и сродних области, представили своје виђење музике доводећи је у везу са књижевношћу, философијом и психологијом. Ипак, изненађујућа је била веза између мита и музике коју износи Клод Леви-Строс (Claude Lévi-Strauss), француски антрополог чији је рад знатно допринео развоју структуралистичке мисли. Клод Леви-Строс је био један од првих теоретичара који примењују структуралну анализу на проучавање мита, сматрајући да се мит, као једна врста књижевног дела,

може посматрати као лингвистичка структура. Полазиште ове мисли почива на идеји да унутар мита постоје елементи и схеме које су међусобно повезане и које чине једну целину; на тај начин, анализи мита се приступа као што би се приступило анализи каквог лингвистичког система. Ипак, лингвистички приступ одгонетању структуре мита Леви-Стросу није пружао потпуна решења и одговоре на кључна питања. Ослањајући се на Вагнерово откриће да се анализа митова може испољити путем партитуре, Леви-Строс иде корак даље и увиђа да веза између два уметничка дела као што су мит и музика почива на чињеници да се ради о два језика који међусобно трансцендирају и који немају могућност да се испоље без временске димензије (1980: 18).

Музика, као и мит, функционише кроз комбинације елемената. У музичком језику, то су тонови, ритам и мелодија, док су у миту то ликови и догађаји. Оба облика симболичког израза повезана су својом ванвременском димензијом: могу обухватити прошлост, садашњост и будућност, нудећи начине за помирење фундаменталних опозиција попут природе и културе или живота и смрти. Леви-Строс је увидео да мит и музика имају структуре које омогућавају бесконачне варијације и интерпретације, али да основни обрасци остају исти, откривајући дубоке универзалне принципе људског мишљења. Мит и музика делују на интуитивном нивоу, обрађајући се емоцијама и осећајима, често изван домена рационалног. Као што се митови могу реорганизовати и препричати у новим облицима, тако се и музика развија кроз композиције које обрађују основне мотиве. Леви-Строс је закључио да мит и музика, иако различити медији, служе истом циљу – да артикулишу сложеност људског искуства и да разоткрију универзалне обрасце симболичког мишљења. Он је такође истицао дубоку повезаност између мита, музике и емоција, видећи их као универзалне структуре које помажу људима да разумеју свет и изразе сопствена искуства. И мит и музика функционишу кроз сложене опозиције и трансформације, омогућавајући комуникацију и разумевање на несвесном нивоу. Док мит користи наратив за пренос симболичких порука, музика то постиже апстрактним звуцима, делујући директно на емоције. За Леви-Строса, музика је „мит без речи” јер, попут мита, комуницира оно што је тешко изразити језиком. Док митови пружају логички оквир за разумевање света, музика, кроз хармонију и ритам, преноси емоционална стања на универзалан начин. Њихова лепота лежи у споју рационалног и емоционалног – док митови нуде наративну јасноћу, музика омогућава чисто естетско и емоционално искуство. Леви-Строс је, стога, оба феномена посматрао као кључна за људску потребу за разумевањем и повезивањем са светом.

Музички аспект је значајно полазиште за анализу романа *Мучнина* (*La Nausée*) Жан-Пола Сартра (Jean-Paul Sartre) и кратке приче „Прогонитељ” („El perseguidor”) Хулија Кортасара (Julio Cortázar). Протагонисти оба дела користе музику како би саградили сопствени имагинарни свет, односно мит

који постоји независно од стварног света и физичког времена које у њему протиче. На примеру анализе митског простора који Антоан Рокантен ствара сваки пут када чује ритам и тон песме *Some of these days* и мита који Џони Картер свира на свом саксофону, увиђамо постојање снажног односа који граде музика и мит, где оба нуде ликовима неку форму ескапизма у свет који граде по својим мерилима. И Џонију Картеру и Антоану Рокантену музика нуди бег од тескобе и животних проблема, иако је оба јунака доживљавају из различитих перспектива. Поред приказа примене основних идеја о миту и музици које износи Клод Леви-Строс, у раду ће бити речи о музичким визијама Жан-Пола Сартра и Хулија Кортасара, чија се љубав према цезу и музици уопште одражава како у *Мичини* тако и у „Прогонитељу”.

ХУЛИО КОРТАСАР И ЖАН-ПОЛ САРТР О МУЗИЦИ

Рад Хулија Кортасара, као и рад Жан-Пола Сартра прожет је мислима о музици, која се неретко доводи у везу са философијом људске егзистенције. Поред проблема који се тичу односа музике и егзистенције, оба аутора изнела су своја виђења музике у односу на питање значења и времена. Иако Жан-Пол Сартр испрва прихвата идеју по којој се ноте не односе ни на шта друго ван себе самих, односно, да су лишене било каквог значења, ово виђење преиспитује касније и долази до закључка да музика ипак изражава и евоцира емоцију (Робинсон 1973: 451–452). Ако би се дошло до закључка да музика може да искаже и подстакне емоције у слушаоцу, треба истаћи и то да мелодија може имати тужну или срећну конотацију која побуђује одређену врсту емоције. Према Сартру (в. Стратилкова 2011: 95), емоција представља неки став, односно неко значење које се приписује одређеним стварима, а музика игра кључну улогу на том пољу емоција и чулности. Иако се често истиче то да емоције побуђене приликом слушања музике нису својствене самој музичкој структури, ипак је потребно схватити и разумети ту музичку структуру како би се емоција снажније доживела. Такво схватање не мора бити нужно рационално, посебно ако се у обзир узме недискурзивна природа музике, али треба узети у обзир свеукупно разумевање и доживљавање значења. Идеја о поимању емоција у блиској је вези са разумевањем музике будући да, по Сартру, емоција јесте посебан начин схватања света. Такође, Сартр прави разлику између два облика емоције. Са једне стране, постоји субјективна конституција магијског света, док са друге стране постоји магија самог света. Посебно је важно обратити пажњу на ово друго виђење, будући да магијска присутност у самом свету нуди могућност доживљавања и спознаје музике, омогућавајући слушаоцима да достигну високи ниво емоције, духовности и чулности. Емоција, према Сартру, може имати дубоко значење, посебно јер пружа могућност такозваног преласка у магични свет.

Слушање музике јесте један од „портала” за прелазак у магични, митски свет, у коме се слушалац одриче стега стварног света и доживљава естетски став префињених емоција, као што је патња. Сартрови ставови о музици и емоцијама које она евоцира присутни су у роману *Мучнина*, нарочито из угла протагонисте Антоана Рокантена. Узвишени положај музике која изазива осећај патње у односу на музику која пружа утеху јасно се види у следећем пасусу:

Кад помислим да има глупака који црпу утеху у лепим уметностима. Као моја тетка Бижоа: „Шопенови *Прелудијуми* толико су ми помогли кад је умро твој сироти теча.” И концертне дворане су крцате пониженима и увређенима који, склопљених очију, настоје да своја бледа лица претворе у пријемне антене. Они замишљају да заробљени звуци теку у њима умилни и хранљиви и да њихове патње, јади младог Вертера, постају музика; верују да лепота саосећа са њима. Глупаци (Сартр 2004: 278).

Сартрово убеђење је да уживање у музици не треба да буде пасиван чин већ треба да укључи обострану ангажованост слушаоца и света око њега. У овом случају, тетка Бижоа слуша музику у сопственој стварности, одваја се од ње и не доживљава је у потпуности. Лишена емоција, тетка Бижоа је преварена мишљу да музика ублажава њену патњу. Она, заједно са осталим „пониженим и увређеним” слушаоцима оставља своју патњу у концертној сали одмах када је напусти, остајући испуњена празнином. За разлику од тетке Бижоа, Антоан Рокантен не може да буде испуњен апстрактном лепотом Шопенових *Прелудијума* јер ни на који начин не представљају део његове стварности. Сартр, на примеру Рокантена и његове привржености нумери *Some of these days*, представља ову проблематику на следећи начин:

Желео бих да ми кажу да ли ту музику (*Some of these days*) сматрају саосећајном. Малочас сам свакако био веома далеко од тога да пливам у блаженству. На површини сам, и не мислећи, сводио своје рачуне. Испод су мировале све те непријатне мисли које су добиле облик неизражених питања, немих чуђења и које ме више не напуштају ни дању ни ноћу (Сартр 2004: 278).

Даље, Рокантен изражава ону емоцију коју музика, а конкретно *Some of these days*, евоцира у њему сваки пут када је чује:

Сад је ту та песма саксофона. И стид ме је. Управо се родила славна мала патња, узор-патња. Четири тона саксофона. Они долазе и одлазе, као да говоре: „Треба се угледати на нас, треба патити *по шакају*.” Па добро, пристајем! Природно, одиста бих желео да патим на тај начин, по такту, без уживања, без милости према себи самом, с јаловом искреношћу (Сартр 2004: 278).

Рокантенов став према нумерама *Some of these days* и Шопеновим *Прелудијумима* Сартру служи да истакне улогу коју музика игра у пољу маште.

Дистинкција која се прави на основу ове две нумере, где прва производи „мали дијамантни бол” (Сартр 2004: 279) а друга својом лепотом обмањује слушаоце, отвара врата оном што Сартр зове „естетска контемплација”. Када слушалац ужива у лепоти Шопенових *Прелудијума* или какве сличне композиције, он улази у оно што Сартр назива „индуковани сан”. Међутим, када тонови утихну и слушалац се пробуди, тада настаје непријатност и наступа тежина стварности. Због тога Сартр лепоту доводи у везу са маштом и имагинарним простором, а не са стварношћу, која, према његовом виђењу, не може бити лепа.

Хулио Кортасар, један од најјутицајнијих писаца хиспаноамеричког бума, свакако је остао упамћен по свом интересу за музику, тачније цез, који је присутан у већини његових дела. Он цез описује као „дрво које шири своје гране улево, удесно, нагоре, надолу, допушта све стилове и пружа све могућности”.¹ Многи ликови у његовим романима и кратким причама слушају и свирају цез, говоре о њему, расправљају о његовим правцима, повезују га са својим емоционалним стањима и осећањима и претварају га у средство за потрагу друге стварности. Кортасар још у тексту написаном 1941. године наводи да је цез једина врста музике која успева да сруши препреку између извођача и слушаоца, за разлику од поезије, у чијем случају језик представља главну препреку између аутора и читаоца, и класичне музике, чије разумевање у великој мери зависи од извођача. Један од разлога због ког Кортасар сматра музику неизоставним елементом прозног дела лежи у способности музичара да начине такозвано музичко време, које се може антиципирати и унапредити са циљем да изазове тензију код слушаоца (Гојалде Паласиос 2010: 487–489). Повезаност између музике и времена посебно је изражена у причи „Прогонитељ”. Ту нас Кортасар упознаје са Џонијем Картером, генијалним али убогим музичарем који свира цез и умногоме подсећа на афроамеричког цез музичара Чарлија Паркера. У овој причи долази до временско-просторног расцепа који наступа када Џони свира на свом саксофону. Док ствара музику, Џони се измешта у друго време и простор, и на следећи начин објашњава шта се тада дешава:

Али не, ја се не заносим кад свирам. Само мењам место. То ти је као лифт, стојиш у лифту и разговараш са људима, не осећаш ништа чудно, а за то време пролазиш први спрат, десети, двадесет први, град је остао тамо доле, завршаваш реченицу коју си почео док си улазио, а између првих и последњих речи има педесет два спрата. Ја сам приметио, кад сам почео да свирам, да сам ушао у лифт, али био је то лифт кроз време, ако тако могу да ти кажем (Кортасар 2012: 59–60).

¹ <https://www.latercera.com/culto/2020/07/26/de-cronopios-y-sincopas-julio-cortazar-y-el-jazz/>

Хулио Кортасар је неретко доводио цез у везу са импровизацијом и слободом уметничког стварања. Наиме, цез музичари стварају у тренутку самог извођења, а импровизацијом имају могућност произвођења нових тема. Извођачи овог жанра полазе од одређене мелодије и хармоније, и одагле теже да изграде импровизовани соло који се не понавља у различитим приликама у којима се изводи иста нумера. Ово потврђује идеју по којој слушање различитих извођења истих тактова које су музичари направили у различитим сесијама снимања никад не доноси исти резултат. У сваком случају, увек долази до магичног и необјашњивог тренутка (в. Гојалде Паласиос 2010: 485). У већини Кортасарових дела инспирисаних музиком, укључујући и роман *Школице (Rayuela)*, цез је присутан да би исказао носталгично осећање, жал за младошћу и жудњу за срећом. Поред тога, за њега цез значи слободу, спонтаност и негирање било које унапред успостављене структуре. Цез је оно што прави процеп у времену и ствара имагинарни, магични свет и друго време, испуњено слободом и ослобођено тежине реалности. Ту је човек слободан, баш као и уметност, и има прилику да истражи и спозна себе. Та идеја се најбоље манифестује у следећем пасусу из „Прогонитеља”:

Тај цез одбацује сваки лак еротизам, свако вагнеријанство, да тако кажемо, како би се сместио на плану који је наоко одвојен од свега, где музика остаје апсолутно слободна, баш као што сликарство које се одвоји од репрезентативног остаје слободно да буде само сликарство. Али онда, као господар музике који не пружа ни оргазме ни носталгију, музике коју бих волео да назовем метафизичком, Џони као да рачуна на њу да би сам себе могао да истражује, да би могао да загризе у стварност која му свакодневно измиче. У томе видим крајњи парадокс његовог стила, његову дрску делотворност. Неспособан да се задовољи, он је стални подстрек, бесконачна грађевина чије задовољство није у свршетку већ у истраживачком понављању, у употреби способности које остављају за собом оно одмах видљиво људско не губећи људскост. А кад се Џони изгуби као оне ноћи у непрестаном стварању своје музике, врло добро знам да ни од чега не бежи (Кортасар 2012: 75–76).

Џони Картер је пример онога ко ствара музику како би достигао слободу и уронио у простор где протиче време независно од оног стварног, физичког времена. Он у музици тражи трагове сопствене стварности, која се налази далеко од стварности заплане јадом, дрогом и недаћама.

Иако Сартр и Кортасар, у случају *Мучнине* и „Прогонитеља”, приступају музици из двају различитих перспектива – слушаоца и извођача – ипак треба обратити пажњу на оно што их је инспирисало да поставе цез у средиште својих прича. Цез је и за Сартра и за Кортасара представљао неку врсту егзотичне уметничке форме која је њиховим протагонистима послужила да се поистовете са тим ритмом и помире са сопственом отуђеношћу од света коме припадају. Код оба аутора је, у мањој или већој мери, присутан утицај млађих генерација афроамеричких извођача, посебно Диззија Гилеспија

и Чарлија Паркера, као и бибопа, једног од праваца цеза који доживљава велику популарност током средине 20. века. Сартр примећује (в. Керол 2015: 407), ослањајући се на речи Пола Најгера, да ће „судњег дана Армстронгова труба бити извођач човекове патње”. У међувремену, треба се сложити да грамофон и саксофон, бар на моменат, ублажавају бол Антоана Рокантена и Џонија Картера.

ОНО МИТСКО У МУЧНИНИ И „ПРОГОНИТЕЉУ”

У уводном делу, односно „увертири” I тома *Митологика*, под називом *Пресно и њечено*, Клод Леви-Строс наводи да је музика, по својој структури, далеко ближа миту него што је то сликарство. Образложење оваквог става лежи у чињеници да је инструментална музика, упркос одсуству гласа, сроднија језику а притом је смештена између логичке мисли и естетске перцепције (в. Козел 2015: 64). Ову мисао Леви-Строс даље образлаже у *Голом човеку*, истичући то да је музичко дело звучни систем способан да побуди значење у уму слушаоца. Оно што можемо запазити на основу читања Сартрове *Мучнине* и Кортасаровог „Прогонитеља” јесте то да су оба дела инспирисана цезом, односно неким варијантама овог музичког правца. Антоан Рокантен, про-тагониста *Мучнине*, јесте слушалац инспирисан нотама и тоновима нумере *Some of these days*, коју поручује сваки пут када се нађе у кафани „Железничарско састајалиште”. Рокантен, гоњен теретом егзистенцијалне тескобе и осећаја мучнине који се у њему ствара, уточиште тражи у нотама старог раг-тајма који му барем тренутно пружа олакшање јер поприма савршен облик постојања. *Some of these days* представља имагинарни простор, митско царство, које Рокантена ослобађа мучнине; она нестаје оног тренутка кад про-тагониста чује прве тонове нумере и тај неочекивани налет среће траје све док свира музика. Леви-Стросово истраживање повезаности између мита и музике се добрим делом заснива на успостављању односа између структуре мита, односно музике, и структуре језика. Његова музичка анализа мита првенствено се базира на концептима структуралне лингвистике чији је творац Фердинанд де Сосир (*Ferdinand de Saussure*). Стога, важно је истаћи то да је нужно да се мит посматра како из музичке, тако и из језичке перспективе. На пример, док је у случају језика фонема најмања недељива јединица, код музике је то тон. Тоновима, као и фонемама, немају значење сами по себи, већ га граде искључиво у комбинацији са другим тоновима, односно фонемама. У случају *Мучнине*, увиђамо постојање једног склада међу тоновима, као и јасно истицање да тонови дају значење само када се налазе у међуодносу са другим тоновима. Уколико тог међуодноса нема, неће бити ни значења. Оно што Леви-Строс (1960: 19) такође истиче јесте то да је музика заснована на звуку, али је одвојена од значења. Самим тим, слушаоци природно теже ка

томе да јој пружи било какав смисао и припишу некакво значење. Конкретна музика настоји да створи систем стварних или могућих значења, водећи рачуна да, на том путу, довољно разобличи елементе, како се слушалац не би нашао у искушењу да у њима препозна поједине, нехармоничне звукове. Будући да слушалац није у стању да опази и разазна те нехармоничне звукове, читава музичка структура би изгубила на тежини и значају. Слушалац као што је Антоан Рокантен свестан је нужности постојања склада, као и последица сагледавања једног тона изван целине напева. Он, стога, прижељкује њихову смрт зарад поновног стварања нових тонова, очувања јединствене структуре и склада митског простора у који урања када чује ноте нумере *Some of these days*.

За тренутак, свира цез; нема напева, само ноте, милијарде малих трзаја. Оне не знају за одмор, непоколебљиви ред их рађа и разара, и никад им не оставља времена да се поново саберу, да постоје за себе. Оне јуре, журе се, лупе ме у мимоходу грубим ударцем и поништавају се. Волео бих да их задржим, али знам да би ми, кад бих успео да зауставим једну, међу прстима остао само простачки и малаксао звук. Треба да прихватим њихову смрт; чак морам да *желим* ту смрт: познајем мало опоријих и снажнијих утицаја (Сартр 2004: 40).

Овај моменат игра кључну улогу у тумачењу односа мита и музике. Музику, као и мит, слушамо, односно читамо од почетка до краја. Њихов развој прати се од почетка до краја, а читалац (слушалац) остаје у току са њиховим развојем кроз време. На тај начин, како Леви-Строс (2009: 55) тврди у *Мити и значењу*, није могуће осетити било какав музички ужитак ако би се јединствени део издвојио из целине и слушао независно од осталих делова. Без обзира на то што Рокантен жели да задржи тај ужитак који у њему ствара рефрен овог старог рагтајма, свестан је да је његова смрт нужна. У супротном, његова слика мита изгубила би на тежини и значају.

Током одгонетања суштине односа између мита и музике, Леви-Строс се осврће и на питање ауторства (в. Козел 2015: 66). Он мит види као продукт анонимности аутора и у том погледу га пореди са музиком.

Митови немају аутора. Чим се нешто опажа као мит, које год да му је порекло, оно као такво може да опстане једино у чврстој вези са одређеном традицијом (Леви-Строс 1980: 23).

Управо је ова анонимност спона која спаја стварање мита и стварање музике. Наиме, немогућност утврђивања порекла мита упућује на неку врсту надмоћи коју он поседује у односу на друга дела. Док Антоан Рокантен последњи пут слуша ноте нумере *Some of these days*, он уједно размишља и о њеном пореклу, које се ниједног тренутка не утврђује:

Мислим на тог човека оданде који је компоновао тај напев (*Some of these days*) једног јулског дана у мрачној спарини своје собе. Покушавам да мислим на њега кроз мелодију, кроз беле и киселкасте звуке саксофона. [...] Мора да је мислио: с мало среће, тај послити ће ми свакако донети педесет долара! (Сартр 2004: 282).

У исто време, оваква врста анонимности упућује на недостатак сазнања о томе од чега се састоји ментални процес стварања музике будући да она комбинује оно што је разумљиво, али, у исто време, непреводиво. Стога, треба истаћи то да, иако је већина људи у стању да разуме музику, само је неколицина способна да је изведе. То је уједно један од разлога зашто се композитори неретко пореде са боговима (Козел 2015: 66).

Противречне особине разумљивости и непреводивости чине ствараоца музике бићем равним Боговима, а саму музику врхунском тајном човекових умења, тајном о коју се сва остала спотичу, јер музика чува кључ њиховог напретка (Леви-Строс 1980: 21).

Док Сартр приступа нумери *Some of these days* искључиво из угла слушаоца, Хулио Кортасар нам даје прилику да, кроз лик Џонија Картера, сагледамо део процеса стварања музичког дела. Док Рокантен живи свој мит слушајући грамофон, Картер гради свој свет стварајући музику на свом саксофону. Џони је ванвременски музичар и цез критичари, али и публика и пријатељи, њега сматрају Богом због неоспорне генијалности и виртуозности: „Ако је Бог јуче негде био, веруј ми да је био у оном проклетом студију, где је било врело као у паклу” (Кортасар 2012: 70). Међутим, композиторима се не би могле доделити божанске особине да није публике која је у стању да ту музику разуме и живи. Однос извођач–слушалац се може посматрати кроз призму структуралистичке мисли о улогама аутора и читаоца. Извођач и слушалац коегзистирају, потребни су један другом како би однос био потпун. Слушаоцима је дата потпуна слобода разумевања и упијања музике, што им омогућава да јој приписују одређена значења и искористе извођачево стваралаштво као извор нових, могућих остварења. На пример, Сартр у *Мучници* успоставља философску парадигму према којој су бића слободна да приписују значење стварима, али да се носе са импликацијама у вези са тим значењима. Неспособност да се носи са одговорношћу приписивања значења контаминира чисту свест слободне индивидуе (Рокантена). Да је Рокантен, на пример, учествовао у извођењу песме *Some of these days* или да је присуствовао њеном извођењу живо, музика би била више усидрена у свету објеката, и она би била производ њега као слободног појединца. Ипак, *Some of these days* није фиктивни ентитет, већ представља имагинарни свет, место где смисао није условљен физичким постојањем (Керол 2015: 402).

Оно што такође треба узети у обзир, уколико пажљивије приступимо Леви-Стросовим виђењима музике, јесте то да сама музика представља

одређену врсту језика. Како Леви-Строс (1980: 24) наводи, „музика је језик којим се граде музичке поруке, међу којима су неке разумљиве огромној већини људи, док је само незнатна мањина способна да их одашиље”. Ово се такође може довести у везу са узвишенијом улогом која се приписује композиторима у односу на слушаоце. Осим тога, увиђамо да Џонијева биографија, исписана музичким језиком и остварена на плочама, говори далеко више о њему но она коју пише његов најбољи пријатељ и цез критичар, Бруно.

Кад тамо негде кажеш да се моја истинска биографија налази на мојим плочама, знам да у то стварно верујеш, а осим тога и врло добро звучи, али није тако. Ако ни ја нисам умео да свирам како треба, да свирам оно што сам ја заиста... видиш и сам да се од тебе не може тражити чудо, Бруно. (Кортсар 2012: 100–101)

У „Прогонитељу” је присутно приповедање у првом лицу од стране Бруна, Џонијевог најбољег пријатеља и цез критичара који пише књигу о Џонију, његовој музици и његовом животу. Кроз Брунове очи упознајемо Џонија, али кроз бројне разговоре између њих двојице схватамо да Бруно можда не познаје Џонија толико добро да би се одважио да напише његову биографију. Разлог за то лежи у односу музичар–критичар, у коме критичар, иако „личи на песника у длаку, његово срце не пати, нити даје музику уснама” (Кјеркегор 2019: 17). Критичар никада не може у потпуности да разуме нагоне и патњу уметника, ма колико добро познавао њега и уметност коју он ствара. Не можемо да се не запитамо какав би свеукупни утисак био да је Џони песник, а не музичар. Серен Кјеркегор (2019: 17) описује песника као „несрећника који крије дубоке болове у своме срцу, али чије су усне тако обликоване да, када јецаји и крици и прелазе преко њих, то одјекне као лепа музика”. Џони можда има душу песника, несхваћеног уметника, али он се не користи песничким језиком како би исказао и спознао себе. Он, уместо тога, користи музички језик који је својствен самом себи и ван тога не може бити предмет ниједне употребе (Леви-Строс 1960: 13). Чињеница да је у стању да ствара музику радије но да пише песме говори да Џони има урођени дар који неколицина људи има (Леви-Строс 1960: 30).

МУЗИЧКА МАШИНА – МАШИНА ЗА УКИДАЊЕ ВРЕМЕНА И ПРОСТОРА

Појам времена, као и однос према времену играју кључну улогу у препознавању међусобне повезаности између мита и музике и, како Леви-Строс (1980: 13) наводи, „све се одиграва као да је и музици и миту време потребно једино да би га оспорили”. Леви-Строс (1980: 19) сматра да је и музици и

миту неопходна дијахронијска димензија како би постојали. Сваки од њих се одвија у времену и у стању је да истовремено трансформише време у своју синхронијску затворену форму. И мит и музика су у стању да превазиђу проток историјског времена, али и статичност сопствене структуре. Водећи се концептом постојања два временска континуума у погледу постојања мита – спољашњег и унутрашњег – Леви-Строс примењује слично виђење када је у питању музика. Док се спољашњи континуум односи на само стварање музике, тонове, мелодије и музиколошке аспекте генерално, унутрашњи континуум зависи од времена унутар самог слушаоца. Било да слушамо музику или мит, њихова синхронијска димензија губи свој темпорални аспект, доводећи слушаоца до прага метафизике:

Слушање музичког дела је, [...] с обзиром на унутрашњу организацију музике, заочило време које пролази; као ветром покренути талас, музика је престигла и пресавила време. Према томе, тиме што слушамо музику и док слушамо музику ми досежемо до неке врсте бесмртности” (Леви-Строс 1980: 22).

Питање музике и времена од важности је како у „Прогонитељу”, тако и у *Мучници*. И Антоан Рокантен и Џони Картер су ликови који су суочени са тежином коју подразумева егзистенција и прогоњени су тескобом стварности из које траже бег. Рокантенов свакодневни осећај егзистенцијалне мучнине бива прекинут једино музиком, односно јединственим тоновима нумере *Some of these days*.

Почињем поново да се загревам, да се осећам срећним. [...] Постоји друга срећа: споља, постоји та челична трака, кратко трајање музике, која с краја на крај пресеца наше време и одбија га и цепа својим тврдим малим шиљцима; постоји неко друго време. (Сартр 2004: 40)

Код Рокантена мучнина је присутна само у реалном времену. То време протиче уобичајено све до тренутка када игла грамофона дотакне плочу и крене музика. Та игла грамофона прави процеп између два времена, односно делује на унутрашњем континууму времена, које се налази унутар Рокантенове свести. За Џонија Картера, саксофон отвара врата другој временској димензији, у коју он упловљава кадгод свира.

Кад ми је учитељ набавио саксофон који, кад би видео, умро би од смеха, чини ми се да сам тада одмах схватио. Музика ме је извлачила из времена, мада се то само тако каже. [...] Верујем да је мене музика стављала у време. (Кортасар 2012: 58)

Иако је очигледан утисак који цез оставља на оба аутора, треба отићи корак даље и видети на који начин употреба цеза и музике уопште утиче на структуру ликова, догађаја, простора и времена. Музика у оба дела

преузима улогу машине која управља како ликовима, тако и самом причом. Теоријски аспекти такозване идеје о „музичкој машини” (в. Гонсалес Рикелме 2002: 35) укоренењени су у концептима номадологије којима се баве француски филозофи Жил Делез и Феликс Гатари у делу *Кайшиализам и шизофренија*, нарочито у одељку *Расправа о номадологији*. Делез и Гатари уводе појам „номадске ратне машине” како би на прецизнији начин описали сложену динамику моћи, идентитета и субјективности у савременом друштву којим влада капитализам. Ратна машина, која је изум номада, одликује се разним вредностима, од којих су најзначајније флуидност, непостојаност, детериторијализација и ретериторијализација. Музичка машина, која управља како *Мучином* тако и „Прогонитељем”, поседује сличне карактеристике које одређују положај јунака, односно номада, утичући на њихов просторно-географски и темпорални положај унутар приче. За наше номаде битан је напредак у било ком смеру, лутање без одређеног циља. Вођени музиком, они посежу за неким другим простором и временом у којима нема праха реалности већ се њихово постојање отелотворује унутар имагинарних светова кројених по њиховим мерилима. Ова тврдња сагласна је са оним што Делез и Гатари (1997: 307) говоре, а то је да је проблем времена у ствари проблем музике. Према њиховом виђењу, проблем музике је проблем моћи детериторијализације која пресеца природу, животиње, предмете, пустиње и ништа мање од човека. У случају ова два дела која су пред нама, срећемо се са детериторијализацијом времена, односно временског тока, које настаје под утицајем цеза који Џони Картер изводи, а Антоан Рокантен слуша. И Антоан Рокантен и Џони Картер јесу оличења номада који се налазе у сталном сукобу са временом и простором у којима се крећу. И Рокантен и Џони јесу, условно речено, два лица истог новчића; док Рокантен пише дневник како би исказао своје мисли и описао изненадне нападе егзистенцијалне мучнине, Џони има улогу биографисанога. Рокантен слуша музику, Џони је ствара. Међутим, без обзира на њихове суштинске разлике, просторно-временска прича обојице протагониста бива прекинута музиком, односно цезом. Снажан уплив цеза упућује на јачину музичке машине која је у стању да поремети један наизглед праволинијски ток фабуле у оба дела. Разлог због ког музичка машина успева да направи процеп у времену и простору јесте тај што музика протеже свој закон далеко преко оних граница које се ниједна друга уметност не би дрзнула да прекорачи (Леви-Строс 1980: 20). Моћ музике лежи у њеној способности да изрази чулну генијалност, оно најдубље што се налази унутар човека. Тако нешто се, према Кјеркегору (2019: 48–49), не може насликати или извајати: „Та бура, снага, нестрпљење и страст коју човек осећа се не може фиксирати у одређеним контурама, она не постоји само у једном тренутку већ у следу тренутака.” Немогућност фиксирања унутар одређеног времена и места придодаје на значају номадског карактера

обојице јунака, који се унутар својих митских, односно музичких просторно-временских окружења не задржавају, већ само пролазе кроз њих.

Мора да је плоча изгребана на том месту јер се чује неки необичан шум. [...] Али иза оног постојећег што пада из једне садашњости у другу, без прошлости, без будућности, из тих звукова који се, из дана у дан, растачу, постају све промуклији и клизе ка смрти, напев остаје исти, млад и постојан, као сведок без милости. Глас је заћутао. Плоча мало струже, затим се зауставља. Ослобођена наметљивог сна, кафана прежвакава задовољство што постоји. (Сартр 2004: 280–281)

Детериторијализација времена се такође огледа кроз музичке импровизације, односно кроз различите ритмове и мелодије кроз које Џони Картер пролази док свира у одређеном временском току. Импровизација, једна од главних карактеристика џеза, представља одсуство плана и унапред одређене путање, дајући номадима простор за слободну шетњу, без циља и одредишта.

Музичка машина присутна је како у *Мучини* тако и у „Прогонитељу” и њен јак утицај оставља последице на структуру времена, ликова и простора. Увиђамо да и Џони Картер и Антоан Рокантен живе две стварности, једну „стварну” у којој се време које протиче мери сатом, и једну имагинарну, вођену посредством музике. У имагинарној стварности, у коју се јунаци ретериторијализују, они живе друго време, оно време које се не мери на конвенционалан начин већ постоји онолико колико траје музика.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Суштинско виђење односа између мита и музике које је Клод Леви-Строс настојао да прикаже у великом броју својих дела умногоме је присутно како у *Мучини* тако и у „Прогонитељу”. Иако протагонисти оба дела приступају музици из другачијих улога, она обојици пружа вид ескапизма у имагинарне светове, изграђене по њиховим мерилима и далеко од свакодневне тескобе реалности. Слушајући, односно стварајући музику, јунаци кроје своје митске просторе у којима време протиче независно од реалног времена. У оба примера се може уочити Леви-Стросова мисао о музици, којом је био опчињен како на егзистенцијалном, тако и на космичком нивоу (Миндеровић, у: Леви-Строс 2009: 68). Присуство музичке и митолошке свести обојице јунака, чији су имагинарни светови настали посредством музике, такође се могу довести у везу са Леви-Стросовом мишљу да је музика врста уметничке форме која изражава митолошку свест. Поред тога, увиђамо и моћ музике која има невероватну моћ над човеком, односно музичке машине која влада обојицом јунака, водећи их у имагинарне светове лишене тежине постојања. На основу примера из *Мучине* и „Прогинитеља”, закључу-

чујемо да моћ музике превазилази границе чулности те омогућава спознају истине о времену, простору и човековој судбини (Миндеровић, у: Леви-Строс 2009: 71).

ИЗВОРИ

Kortasar (2012): H. Kortasar, *Sabrane priče 2*, prevela Aleksandra Mančić, Beograd: Službeni glasnik.

Sartr (2004): Ž. P. Sartr, *Mučnina*, prevela Mirjana Vukmirović, Beograd: Biblioteka Novosti.

ЛИТЕРАТУРА

Delez, Gatar (1997): G. Deleuze, F. Guattari, *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*, España: Pre-Textos.

Gojalde Palacios (2010): P. Gojalde Palacios, Palabras con *swing*. La música de jazz en la obra de Julio Cortázar, *Musiker*, Núm 17, San Sebastián, 483–496.

Gonzales Rikelme (2003): A. González Riquelme, La máquina musical en “El Perseguidor” de Julio Cortázar, *Acta Literaria*, 28, Concepción: Universidad de Concepción, 33–44.

Karol (2006): M. Caroll, ‘It is’: Reflections on the role of music in Sartre’s *La Nausée*, *Music & Letters*, 87(3), Oxford, 398–407.

Kjerkegor (2019): S. Kjerkegor, *Ili-ili*, preveo Milan Tabaković, Beograd: Algoritam.

Kozel (2015): D. Kozel, A Musical Analysis of Mythical Thought in the Work of Claude Lévi-Strauss, *Musicologica Olomucensia*, Num. 22, Olomouc: Palacký University Olomouc, 61–78.

Levi-Stros (1980): K. Levi-Stros, *Mitologike I: Presno i pečeno*, preveo Danilo Udovički, Beograd: Prosveta, Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Levi-Stros (2009): K. Levi-Stros, *Mit i značenje*, preveo Zoran Minderović, Beograd: Službeni glasnik.

Robinson (1973): P. E. Robinson, Sartre on Music, *The Journal of Aesthetics and Criticism*, 31(4), Oxford, 451–457.

Stratilikova (2011): M. Stratiliková, Music in Jean-Paul Sartre’s Philosophy, *Musicologica Olomucensia*, 13, Olomouc: Palacký University Olomouc, 93–106.

Tamara S. Čalopek

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

PhD Student

CLAUDE LÉVI-STRAUSS'S IDEA OF MYTH AND MUSIC AND ITS APPLICATION ON SARTRE'S NOVEL *LA NAUSÉE* AND JULIO CORTÁZAR'S SHORT STORY "EL PERSEGUIDOR"

Summary: The aim of this paper is to demonstrate main ideas about the relationship between myth and music elaborated by the French philosopher and anthropologist Claude Lévi-Strauss. The essential ideas of the aforementioned relationship are represented through the example taken from Jean-Paul Sartre's novel *La Nausée* and Julio Cortázar's short story "El Perseguidor". Beside the key ideas regarding myth and music explained by Claude Lévi-Strauss, the paper also demonstrates the musical thoughts of Jean-Paul Sartre and Julio Cortázar, whose affection for music is widely present in both *La Nausée* and "El Perseguidor". This study analyzes the mythical space which Antoine Roquentin, the protagonist of *La Nausée*, creates by listening to the notes of the ragtime *Some of these days*, and the mythical space created through the saxophone that Johnny Carter, the main character of "El Perseguidor", plays. The musical aspect is a crucial starting point for the interpretation of both texts since characters use music to create their own mythical space outside of the real world and physical time that passes through it. In both cases, myth and music offer a certain form of escapism to the protagonists, who escape the existential angst of the real world although they access it through different perspectives: either the listener's or the composer's.

Keywords: myth, music, musical machine, Claude Lévi-Strauss, *La Nausée*, "El Perseguidor".

Marijana D. Matić
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of Applied and Fine Arts

УДК 37.091.3::811.111'243]:78
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.071M
Стручни рад
Примљен: 1. октобар 2024.
Прихваћен: 20. децембар 2024.

LEARNING ENGLISH THROUGH MUSIC – THE CASE OF UNIVERSITY MUSIC STUDENTS

Abstract: The benefits of using music in EFL and ESP classes are both non-linguistic (motivation, socializing, activating similar neurological paths) and linguistic (language recall, improved language skills), as proven in the numerous research. The aim of the paper is to get a deeper insight into Department of Music Art students ESP context, investigate students' awareness, knowledge and experiences of the relationship between music, musical performance and creativity and acquiring a good command of English as a foreign language, in this case ESP. As the results have shown the lack of awareness and theoretically grounded practices in which music is used to improve and facilitate learning English, we have made some suggestions how to change this situation. Examples of instructional musical activities are provided as the solid base for starting to use music in EFL systematically. This paper should greatly serve both ESP and EFL teachers as well as all educators in their future practices.

Keywords: music, English as a foreign language, foreign language learning, instructional musical activities, ESP.

1. INTRODUCTION

Many teachers feel that use of music in a foreign language classroom can be beneficial for their learners. They feel that learners of a FL are more motivated and less anxious or stressed when they learn with music. The same is true for EFL classrooms. Furthermore, some argue that there are linguistic benefits in learning EFL or ESP for that matter, through music, as songs and chants provide rhythm, melody, repetition and some kind of story, which are known tools for creating pleasant and beneficial atmosphere for learning English. Others believe that, combined with movement, action and acting, music and songs provide a wonderful context for language learning, especially for children (Engh 2013a; Tse 2015; As-sadilah, Barokah 2018; Graham 1993).

There are also research studies in the fields of cognitive science, anthropology, sociolinguistics, psycholinguistics, first language acquisition and second language acquisition that argue strong relationship between music and language

learning (Engh 2013b: 113). So in the use of the Audio Lingual Method in the 1950s through 1970s music was occasionally used to reduce boredom between the repetitive drills. With the application of Suggestopedia teaching method, the role of music became different – to produce relaxed state of mind that makes the brain receptive to inputs and activate the subconscious. And in case of children, TPR was also introduced as a successful method, which combined music, movement and language, in teaching English to children at the beginner level (Richards, Rodgers 2022). However, it was not until the introduction of the Communicative Language Teaching and Task Based Instruction that there arose the need to provide pedagogical material in order to use songs and music in the language classroom (Griffiee 1992) and the need for more theory-based and systematic use of music in foreign language teaching and learning (Degrave 2019: 415). Many of the studies on the benefits of music to foreign language learning have dealt with young learners, but the growing body of studies has also been investigating teenager and adult foreign language learners.

Despite foreign language teachers' positive attitude towards the use of music in the language-learning classroom, it has been noted that the actual use of music seems to be occasional (see Ludke, Morgan 2022; Besedova et al. 2019).

At the same time we are not familiar with any research on the influence of linguistic skills on music development.

2. BENEFITS OF MUSIC USE ON FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

The benefits of music on foreign language acquisition can be divided into non-linguistic and linguistic aspects.

2.1. NON-LINGUISTIC ASPECTS

The social aspects of including music in the language classroom are based on the fact that humans evolved singing songs before speech and this tradition has survived through centuries to this day (Trehub, Trainor 1998). Apart from being an activity performed by parents and caregivers, singing has evolved as a collective activity in which both the musical and emotional element and the linguistic element were passed down on the younger generations and broader community. On that note, it has been argued that the use of songs and music in the foreign language classroom enhances social harmony (Huy Lee 1999), creates a safe space to experience learning collectively, contributes to the building of a community (Lems 1996; Lake 2003) and increases social interaction (Assadilah, Barokah 2018). It

is also suggested that songs and music can provide more realistic insight into the target culture (Jones 2008: 10). Therefore, all of these speak in favour of teachers using music in the foreign language classroom in order to create positive and uniting context for foreign language learning.

The neurological aspects shed light on the complex relationship between music and language. There we discover opposing research results. On the one hand, there is proof that specific neurocognitive functions are controlled by the right hemisphere in the brain in music production, and left hemisphere in case of language use (Milovanov, Tervaniemi 2011). On the other hand, due to the developments in technology of brain analysis, the research has come to the conclusion that “[...] it leads to the hypothesis that syntax in language and music share a common set of processes (instantiated in front brain areas) that operate on different structural representations (in posterior brain areas)” (Patel 2003: 674). In other words, recent research on neurophysiological aspects related to music perception shows that music can be considered equivalent to language, the language and music components share some brain fragments thus dismissing the importance of the distinction between two hemispheres (Picciotti et al. 2018).

Psychological aspects include lowering language anxiety and thus improving language performance (Dolean 2016; Engh 2013a; Murphey 1992b; Kim et al. 2024) and boosting motivation by the use of authentic texts in songs (Mishan 2005). It is also noted that the use of music can help sustain attention. Thus Wolfe and Noguchi (2009) observed that the participants of the research were more focused, attentive and engaged when they listened to a musical rather than just a spoken story.

2.2. LINGUISTIC ASPECTS

According to the growing body of scientific evidence, using music in foreign language classroom can be beneficial to different language skills such as vocabulary acquisition, listening comprehension, reading and writing skills or phonetic acquisition (Degree 2019: 415).

Different studies report a more successful acquisition and retention of vocabulary in the foreign language when the music is played in the background, but especially when using songs and rhythmic activities (De Groot 2006; Legg 2009; Ludke, Ferreira, Overy 2014).

Concerning using songs to improve listening comprehension as opposed to material from the textbooks spoken out loud there is no evidence of either treatment being more effective than the other. However, the listening skill of segmenting more successfully foreign language speech can be highly improved by presenting the sung stream with an association to the syllable/pitch (Schön et al. 2008).

The musical component of language is the earliest aspect of language children use and understand. As stated by numerous studies, speech/language and music have common features; and the same is true for foreign language learning and music performance. Above all, these include the temporal acoustic properties of speech and musical sound and the detection of pitch differences – which are specific of both domains (Milovanov, Tervaniemi 2011). Other important commonalities of language (including foreign language) and music are melody/intonation and rhythm/stress patterns. Degrave (2020) examined whether melodies or rhythm can help French-speaking university students to perceive lexical stress in Dutch. After having heard musical stimuli, the related target words were introduced and practiced. Four different stress patterns were used. The results show that the experimental group obtained significantly higher results than the control group. Similarly, Vukićević and Ćirković-Miladinović (2023) applied instructive musical exercises on three types of sentences. After the systematic intervention which included music, a significant improvement was marked in all four aspects: intonation, rhythm, pitch and stress.

3. THE RESEARCH SAMPLE AND RATIONALE

The main aims of the research are to investigate:

- if during their English classes in the past and at present music students used and are using musical forms and tasks in order to facilitate their EFL ESP language learning and use;
- if the music students perceive the connection between music properties and English language properties and in which way this connectedness exists according to them;
- if they use the knowledge and experience about the rhythm, pitch, intonation and stress in English to the complexity of their music expression and vice versa;
- if they consider music and language (in this case English) as different arts.

Undergraduate students from the Department of Music Art (DMA) at the Faculty of Philology and Arts provided answers in the Google Forms Questionnaire¹ about their opinions and experiences in learning English through music and learning music through English. The students who took part in the research were at the time students of the first year of undergraduate studies at the Faculty of Philology and Arts, Music department (academic years 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023 and 2023/2024). Students have different music majors: solo singing,

¹ <https://forms.gle/x1D7eXzunL7W2Hk37>

music in media, musical theory and pedagogy and playing different instruments such as accordion, piano, violin, viola, counter base, flute, harp and tambour.

In total, 82 students of Department of Music Art took part (25, 17, 20, 20 from academic years 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023 and 2023/2024, respectively) in the study. Most of them learned English from either the start of elementary school or kindergarten, i.e. 12 to 14 years prior to the research; therefore, we concluded that they have enough experience in learning and using English to be able to take part in the research.

This research by its nature is a mixed-method research as some of the questions in the questionnaire were graded according to the five-point Likert scale and thus analyzed. Other questions, however, were of the open-ended type and were analyzed in qualitative manner.

The questionnaire had 3 groups of questions:

- Background information about their year of study, their major and years of learning English;
- DMA students' perceptions about themselves as artists, their first contact with art, essential characteristics of art, being talented, respecting art form and present daily habits and behaviours concerning art (music);
- The connection between music and English as a foreign language (as forms of art, as phenomena which both have intonation, pitch and rhythm), the best ways to learn EFL/ESP, the experiences (past and present) of using music in order to learn English.

4. THE RESULTS

From the point of view of its creator, DMA students consider art to be something eternal which conveys emotions and thoughts of the creator. It is universal and can reach people from other countries and centuries. Art is something, some stated, which can bring us closer to God and which lets us express our own feelings. Music as art is a possibility by the artist who performs famous pieces to also show his or her own personality and feeling for art. For many art is an escape from reality. Many also state that a performer should bring the music piece to the public as close as possible as it was created by the author and according to the norms of the period in which it was created, but should also include his or her own personal touch, expression and art taste and style. On the one hand, art is a unique expression of thoughts and emotions, and on the other a universal language or a way to communicate with art consumers.

DMA students strongly believe that artists (both creators and performers) are different from people who are not, because they are more emotional, capable of conveying their ideas and emotions to other people by playing music or draw-

ing/painting. They possess more understanding for other people and their emotions. Their love for the music art is bigger than any problems or situations and that makes them different from other people. Art is something noble which they cherish and love, compared to other people who are in an overrated pursuit of the material assets unfortunately.

The form in which a music piece is composed is important as a basic structure, but an artist, whether the creator or the performer, should not let the form limit him/her – for example, the pianist Glenn Gould which was known for his unusual interpretations of Bach's work which did not obey the original form. Another opinion is that it is important to obey the principles of the musical period when performing works of classical music, but to find balance and express one's own feelings and ideas.

Whether using language and communicating in it is some form of art as music is, students are not sure. Thus, 35.5% state that it is undoubtedly some form of art, 25% state that it may be form of art but they are not sure, 16.8% state that it resembles art but it is not, 22.7% state that language is not a form of art and that these are two completely different things. They believe it is, but cannot reflect much further. Some state that some actors or public figures have a nice way of expressing themselves and a pleasant melody when speaking. So language is not necessarily form of art per se, like music.

The vast majority of DMA students acknowledge that there is a connection between language and art, some connection between language and music, but they are not clear on which kind. Others think that language is also made of melody and tones/pitch and acknowledge that some actors or people around them have pleasant voices or way of expressing themselves. Many state that they have not thought about any connection and if there is some, they cannot think of a more specific answer.

Although a vast majority of students (97%) believe that learning English as a foreign language through songs and music can be beneficial, they state that they rarely learned songs and chants in English in state schools. It is very hard for them to remember a song or a chant which they learned in elementary school in English. This supports the findings on the same topic in other studies.

In another research by the author, DMA students report that the best way for children to learn English is to watch and listen to cartoons (39.7%), listen to songs and music (22.4%), read comics (11.4%) and watch series (11%) (Matic 2024). This is also supported in the literature for EFL teachers – they believe in the benefits of music on foreign language learning but do not practice it.

Similarly, on the one hand, students think that the feeling for rhythm and melody can help them learn English with more ease and more successfully, 55.2% answered positively, 37.8% are not sure and 7% of students answered negatively. As to how, students gave some vague answers and illustrations or left blank answers. In case of a concrete situation offered to solve as to what solo singers should

do when they are to perform a music piece in English, a vast majority suggested to keep the translation under the original text and consult it when in doubt. Many of the students think that emotions can be conveyed correctly by looking at the translation into Serbian. Most also thought it not necessary to practice the text of the music piece by speaking and working on the language intonation, rhythm and similar in English.

As for music students' present behaviours in using English as a foreign language in their everyday professional lives, 37.8% state that they use English for the purpose of the music profession on daily basis, 27.8% on weekly basis, 17.8% of students use English once in two weeks and 16.6% rarely use English for professional purposes, perhaps once a month. Most students need English for their research for information in the music field for seminar papers, finding information about certain periods and composers in history, communication with foreigners on Erasmus+ exchanges or Master classes abroad. They rarely listen to some music works in English. Out of college, over half of music majors use English on daily basis (53%), one fourth a couple of times a week (24.8%), 13% once a week and 9.2% a few times a month to watch series and films, listen to music other than classical, play online games, read short online information, listen to podcasts on various topics and (rarely) communicate with foreigners. The purpose of these questions was to find further possible proof of students' awareness of interrelatedness between music and English as a foreign language.

The same reason was behind asking DMA students to name a simple song in English with characteristic rhythm and melody which would help children learn both the melody and lyrics easily.

5. DISCUSSION

As can be seen from the above presented information, students of the Department of Music Art at the Faculty of Philology and Arts, Kragujevac University, consider music as a form of art greater than them, worth spending time and effort on. As creators and performers of art, they think themselves as bound but not limited by the form and consider their most important role to be conveying the information and emotions of great artists to the public and at the same time adding a personal artistic touch of their own. They perceive themselves as different from non-artists by their higher sensitivity, empathy and conveying feelings to a broader public. Asghar et al. (2006: 2) found that musicians as artists are different from other people by their intellectual efficiency and psychological mindedness.

As to the connection between language, in this case English, as a form of art and music as an other form of art, DMA students consider language to be a form of art when spoken by actors, thus in specific context only. Students also seem to be unaware of the deep interplay of music and language. Although they pay lip ser-

vice to their mutual benefits, they seem to mostly perceive music and language as two separate notions. As FL and EFL teachers, these students also feel that using music in learning a foreign language is beneficial but do not recall many situations in which they learned/learn English through systematic use of music – background music, songs or rhythmical activities throughout their schooling (as defined by Degrave 2019). Similar results can be seen worldwide (to name a few studies: Ludke, Morgan 2022; Besedova et al. 2019).

In their research on practicing intonation, stress, pronunciation and pitch in three types of sentence constructions in English with the help of simple music melodies, i.e. instructive musical exercises, Vukićević and Ćirković-Miladinović came to the conclusion that melody in music can to a great extent help EFL students improve all their aspects of English pronunciation. This research should be used in the light of the result of our research as the guideline to the possible and useful future systematic teaching approach to DMA students as EFL/ESP students. This approach would make these students aware of the different properties of the English language and enable them to make progress with ease, as they are already familiar with the properties of musical pieces.

Similarly, the practice of English stress patterns can be applied with the help of suitable melodies, as stated by Delgave (2020), which would also be beneficial to the music art students. This would help music majors conveying the feeling through music and lyrics with more ease and freedom and save them on relying heavily on the translation as is now the case.

By systematic and frequent exposure to music, songs and rhythmical activities in English from the young age, as suggested by many authors (e.g. Assadilah et al. 2018; Graham 1993; Besedova 2019), the exposure to meaningful input both linguistic and music, future independent EFL user, and especially DMA students, could benefit greatly. Thus they would overcome difficulties in using English in a pleasant and meaningful way and start making connections between language and music from an early age.

6. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Although there are many indisputable non-linguistic benefits to using music in an EFL/ESP classroom (as presented at the beginning of this paper), we concentrated on linguistic aspects which learners can benefit from when learning the language through music. Surely, as stated previously, benefits to vocabulary acquisition and retention, listening and reading comprehension are evident as well. But bearing in mind that the research was carried out on DMA students, the pronunciation, intonation and oral communication were the focus of this study.

Systematic instructional musical activities where melodies are matched with different areas of pronunciation (intonation, pronunciation, stress and similar)

should be vastly and frequently used by EFL teachers in their classrooms. From an early age of learning English as a foreign language, students should be exposed to simple songs and rhythmic activities as well as similarities and interconnectedness between music and language should be discussed directly.

ESP teachers should also try to discuss and present more cases to their students and create for them more situations where they can experience and practice the connection between English language and music.

This paper can serve as the starting point for further research on the benefits of music on learning English as a foreign language not only in the area of pronunciation but in other linguistic areas. Furthermore, it can provide a deeper insight into what the context of ESP in case of DMA students is and point to examples of good practice – use of musical instructional activities to improve English as a foreign language.

REFERENCES

Assadilah, Barokah (2018): A. Assadilah, N. Barokah, Analyzing influence of Music in Developing Language Young Learners, *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 1(6), 734–742.

Besedova, Stockova, Soukupova (2019): P. Besedova, K. Stockova, K. Soukupova, Using Music in Foreign Language lessons, *9th ICEEPSY 2018: International Conference on Education & Educational Psychology*, The European Proceedings of Social and Behavioural Science Ep-SBS, 449–456.

Degrave (2019): P. Degrave. Music in the Foreign Language Classroom: How and Why?. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 412–420. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.02>

Degrave (2020): P. Degrave, Music training and the use of songs or rhythm: do they help for lexical stress perception?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. DOI: [10.1515/iral-2019-0081](https://doi.org/10.1515/iral-2019-0081)

Aghaei, Jalalvand, Zavai (2006): A. Aghaei, L. Jalalvand, G. A. Zavai, A Comparison of Personality Traits of Artists and Ordinary People, *Radošā personība, Zinatisko Rakstu krājums*, Riga, Latvia, No 4, 63–74.

De Groot (2006): A. M. B. de Groot, Effects of Stimulus Characteristics and Background Music on Foreign Language Vocabulary Learning and Forgetting, *Language Learning*, 56(3), 463–506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00374.x>.

De Vries, Van Loo (2004): J. de Vries, H. van Loo, *Anders nog iets? Liedjes voor wie Nederlands leert*, Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Eng (2013a): D. Eng, Effective Use of Music in language learning: A needs analysis, *Humanizing Language Teaching*, 15(5). ISSN 1755-9715.

Eng (2013b): D. Eng, Why Use Music in English Language Learning? A Survey of Literature, *English Language Teaching*, 6(2), Canadian Center of Education. ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750.

Graham (1992): C. Graham, *Singing, Chanting, Telling Tales: Arts in the Language Classroom*, New Jersey: Prentice Halls.

Graham (1993): C. Graham, *Grammar chants: Student's book*, New York: Oxford University Press.

Griffee (1992): D. Griffee, *Songs in Action: Classroom Techniques and Resources* (ix-x), New York: Prentice Hall.

Kim, Chong, Lee (2024): H. Ju Kim, H. Ju Chong, M. Lee, Music listening in foreign language learning: perceptions, attitudes, and its impact on language anxiety, *Frontiers in Education*, Vol. 9. Retrieved from Frontiers | Music listening in foreign language learning: perceptions, attitudes, and its impact on language anxiety on 21st September 2024.

Huy Le (1999): M. Huy Le, The Role of Music in Second Language Learning: A Vietnamese Perspective. Paper presented at Combined 1999 *Conference of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education*, LE99034.

Jones (2008): R. Jones, *Echoing Their Lives: Teaching Russian Language and Culture through the Music of Vladimir S. Vysotsky*, Dissertation, University of Texas at Austin.

Krashen (1982): S. Krashen, *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.

Lake (2003): R. Lake, Enhancing Acquisition through Music, *The Journal of Imagination in Language Learning*, Jersey City State College, 7.

Legg (2009): R. Legg, Using Music to Accelerate Language Learning: An Experimental Study, *Research in Education*, 82(1), 1–12.

Lems (1996): K. Lems, For a Song: Music across the ESL Curriculum, Paper presented at *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 1–18. ED 396524.

Ludke, Morgan (2022): K. M. Ludke, K. Morgan, Music in the Foreign Language Classroom: A survey of teachers' opinions and practice, In: V. Tegge Fand Werner (Eds.), *Popular culture in Foreign Language Education*, New York: Routledge

Ludke, Ferreira, Overy (2014): K. M. Ludke, F. Ferreira, K. Overy, Singing can facilitate foreign language learning, *Memory & Cognition*, 42(1), 41–52. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>.

Matić (2024): M. Matić, The Challenges Art Students Face When Learning and Using English, *Methodical Perspectives*, 15(2). UDC 811.111:7-057.87

Milovanov, Tervaniemi (2011): R. Milovanov, M. Tervaniemi, The interplay between the music and linguistic aptitudes: a review, *Frontiers in Psychology*, 21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00321>

Mishan (2005): F. Mishan, *Designing Authenticity into Language Learning Materials*, Bristol: Intellect Books.

Murphey (1992b): T. Murphey, The Discourse of Pop Songs. *TESOL Quarterly*, 26(4), 770–774. <http://dx.doi.org/10.2307/3586887>

Palmer, Kelly (1992): C. Palmer, M. Kelly, Linguistic Prosody and Musical Meter in Song, *Journal of Memory and Language*, 31, 525–542. [http://dx.doi.org/10.1016/0749-596X\(92\)90027-U](http://dx.doi.org/10.1016/0749-596X(92)90027-U).

Patel (2003): A. Patel, Language, music, syntax and the brain, *Nature Neuroscience*, 6(7), 674–681. <http://dx.doi.org/10.1038/nn1082>

Picciotti et al. (2018): P. M. Picciotti, F. Bussu, L. Calo, R. Galus, E. Scarano, G. Di Cintio, F. Cassara, L. D'Alatri, Correlation between musical aptitude and learning foreign languages: an epidemiological study in secondary school Italian students, *Acta Otorhinolaryngol Italica*, 38(1), 51–55. doi: [10.14639/0392-100X-1103](https://doi.org/10.14639/0392-100X-1103)

Piri (2018): S. Piri, The Role of Music in Second Language Learning, *Studies in Literature and Language*, 17(1), 75–78.

Richards (1969): J. Richards, Songs in Language Learning, *TESOL Quarterly*, 3(2), 161–174. <http://dx.doi.org/10.2307/3586103>

Rubin (1995): D. Rubin, *Memory in Oral Traditions: the Cognitive Psychology of Epic, Ballads, and Counting-Out Rhymes*, New York: Oxford University Press.

Schön et al. (2008): D. Schön, M. Boyer, S. Moreno, M. Besson, I. Peretz, R. Kolinsky, Songs as an aid for language acquisition, *Cognition*, 106(2), 975–983. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.005>.

Stošić, Janković (2020): A. Stošić, N. Janković, Integrisanje muzičkih i jezičkih sadržaja i veština u okviru predmeta Engleski jezik za decu uz pesmu i pokret, *Inovacije u nastavi*, XXXIII, 2020/4, 61–78. DOI: [10.5937/inovacije2004061S](https://doi.org/10.5937/inovacije2004061S)

Trehub, Trainor, Unyk (1993): S. Trehub, L. Trainor, A. Unyk, Music and Speech Processing in the First Year of Life, In: H. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, 24, London: Academic Press, Inc., 2–29.

Trehub, Trainor (1998): S. Trehub, L. Trainor, Singing to Infants: Lullabies and Play Songs, In: C. Rovee-Collier, L. Lipsitt, H. Hayne (Eds.), *Advances in Infancy Research*, 12, Stamford: Alex Publishing Corporation, 43–78.

Tse (2015): A. Y. Tse, Malaysian teachers' perspectives on using songs in English language teaching, *International Journal of Social Sciences and Humanity*, 5(1), 87–89.

Vukičević, Ćirković-Miladinović (2023): N. Vukičević, I. Ćirković-Miladinović, Improving English Pronunciation by Using Instructive Musical Exercises: University Teaching Context in Serbia, *Journal of Language Teaching and Research*, 14(5), 1159–1167. ISSN1798- 4769. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1405.02>

Wolfe, Noguchi (2009): D. E. Wolfe, L. K. Noguchi, The use of music with young children to improve sustained attention during a vigilance task in the presence of auditory distractions, *Journal of Music Therapy*, 46(1), 69–82.

Маријана Д. Матић

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Одсек за примењене и ликовне уметности

УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ КРОЗ МУЗИКУ – СЛУЧАЈ СТУДЕНАТА МУЗИКЕ НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ

Резиме: Користи употребе музике у учењу енглеског као страног језика и енглеског као језика струке су и нелингвистичке (мотивација, социјализација, активирање личних неуронских стаза) и лингвистичке (памћење, унапређивање језич-

ких вештина), што доказују бројна истраживања. Циљ овог рада је да се стекне дубљи увид у контекст енглеског као језика струке студената на Одсеку за музичку уметност, испитају свесност студената, знање и искуства која се тичу односа између музике, музичког извођења и креативности и доброг познавања енглеског као страног језика, у овом случају енглеског као језика струке. Како су резултати показали недостатак свесности и теоријски утемељене праксе у којој се музика користи да се побољша и олакша учење енглеског језика, дали смо предлоге како да се ова ситуација преокрене. Наведени су примери дидактичких музичких активности који представљају солидну основу да се започне систематска употреба музике у учењу енглеског као страног језика. Овај рад би могао да умногоме буде од користи и професорима енглеског као страног језика и енглеског као језика струке, као свим другим едукаторима у њиховим будућим практичним корацима.

Кључне речи: музика, енглески као страни језик, учење страног језика, дидактичке музичке активности, енглески као језик струке.

Tiana M. Tošić-Lojanica
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
English Department

УДК 811.111'36
DOI [10.46793/Uzdanica21.3.83TL](https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.3.83TL)
Оригинални научни рад
Примљен: 29. септембар 2024.
Прихваћен: 20. децембар 2024.

MUCH OF A WOMAN AND SOMETHING OF A MAN: A COLLOSTRUCTIONAL APPROACH¹

Abstract: This study explores the semantic and contextual nuances of the *much of a N* and *something of a N* constructions within the framework of Construction Grammar. Relying on corpus analysis and collostructional methods, specifically simple collexeme analysis, the paper aims to identify patterns of noun usage within these constructions. The analysis reveals that while both constructions demonstrate flexibility and inclusivity in accepting a wide range of nouns, they somewhat diverge with respect to meaning and pragmatic functions. The results show that *much of a N* primarily conveys an assessment of degree, while *something of a N* functions as a hedging device, relativizing the qualities expressed.

Keywords: simple collexeme analysis, collostructions, Construction Grammar, corpus analysis, *much of a N*, *something of a N*.

1. INTRODUCTION

The deliberately eye-catching and potentially misleading title introduces a study of two English constructions – *much of a N* and *something of a N* from the perspective of Construction Grammar. The core principle of constructionist approaches to language is that grammatical knowledge is represented through learned (and conventional) pairings of form and function, referred to as constructions (Goldberg 1995, 2006; Culicover, Jackendoff 2005). Constructions, which encompass all linguistic symbols, vary along the dimensions of complexity and abstractness, meaning they can range from individual words to multiword phrasal patterns and from concrete to abstract forms (e.g. *chair* and *noun*). Additionally, the notion of construction is flexible enough to include patterns whose meaning is not strictly predictable from its components or other known constructions. Even

¹ Рад је настао уз финансијску подршку по Уговору о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада запослених у настави на акредитованим високошколским установама у 2024. години бр. 451-03-65/2024-03/200198.

fully predictable, i.e. compositional, patterns are recognized as constructions if they occur frequently enough (Goldberg 2006: 5). One of the central tenets of constructionist theory is that meaning arises from diverse scenarios of human experience and is linked to specific forms. The syntax and lexicon form a continuum, both contributing to meaning, allowing speakers to apply familiar patterns to new contexts in systematic ways (Goldberg 1995: 43; Langacker 1990; Partee 2004).

A wonderful example of the constructions is the following quote:

He is something of a musician, something of an author, something of an actor, something of a painter, very much of a carpenter, and an extraordinary gardener, having had all his life a wonderful aptitude for learning everything that was of no use to him (Charles Dickens, *Mister Humphry's Clock*).

The constructions *much of a N* and *something of a N* can be characterized as complex and semi-schematic, i.e. partially filled, due to the fact that quantifying expressions followed by the *of* prepositional phrase represent the unvarying part, while there is one slot open for a countable singular noun preceded by an indefinite article. These constructions are a perfect example of expressions defying the principle of compositionality that asserts that an expression's meaning is derived from its parts and their syntactic combination (Partee 2004: 153). The following example contains a degree quantifier for properties expressed in predicative noun phrases.

a. Ed's not much of a husband.

The noun *husband* is not normally understood as gradable, yet in this construction it is interpreted as a bundle of features characterizing a *good* husband. In this sense, the subject *Ed* is being valued, or graded against those properties (Huddleston, Pullum 2002: 415). The constructions have the status of idioms² implying that the degree of qualities expected from the noun is not particularly high.

On the other hand, *something of a N* is used to describe a person or a thing in a way that is partially true, but not completely or exactly³. It is often used to make a statement or description less forceful or definite, as can be seen in the following example.

b. He is something of a local celebrity.

The interplay between lexical and grammatical constructions, including how they attract or repel each other, reveals the degree to which constructions are

² Among others, Merriam-Webster Dictionary: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/much%20of>

³ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/be-something-of-a>

entrenched in speakers' minds. This, in turn, allows for the investigation of constructional preferences or constraints concerning open slots, as well as potential interactions between two or more slots.

The aim is, therefore, to investigate the collocational preferences of the constructions *much of a Noun* and *something of a Noun* to determine the collexemes most strongly attracted to and repelled by the constructions. Relying on the quantitative statistical method named simple collexeme analysis, designed to measure the level of attraction between a lemma and a construction, the paper seeks to deepen the understanding of the meaning and usage of the specified constructions.

The detailed corpus description and methodology are given in a separate section, following the description of constructions.

2. SOMETHING OF A N, MUCH OF A N AND OTHER RELATED FORMS

The specified constructions have not yet, to the best of our knowledge, been the focus of extensive research. Quantifiers followed by *of* phrases – such as *much, more, less, a bit* – are only sporadically addressed in English grammar books (e.g. Huddleston, Pullum 2002; Swan 2002: 145), possibly because of their relatively narrow and fixed scope. The quantifier *much* is often examined alongside *any* in studies on negative polarity items (see Giannakidou 2019), because of its predominant tendency to be used in negative contexts. As Huddleston and Pullum (2002: 415) observe, *much* is strongly non-affirmative. They refer to the structure as *fused determiner-heads* with special interpretation. The following examples show the construction's inclination towards non-affirmative context.

- c. I don't have much money.
- d. *I have much money.
- e. I don't enjoy sailing much.
- f. *I enjoy sailing much.

Nevertheless, *much* has been noted to appear in affirmative contexts as well, especially in formal writing (Swan, Walters 2015: 169; Cerce-Murcia, Larsen-Freeman 1990: 330), as in the following example:

- g. I have much experience in the skills you have listed as required for the position.

Despite this 'anomaly', Huddleston and Pullum (2002: 827) argue that the negative polarity item *much* affects the entire string *much of a N*. Additionally, the construction is restricted to predicative complements.

- h. Kim isn't much of a dancer.
- i. *Kim is much of a dancer.

The positive counterpart of the example (h) could be *Kim is quite a dancer*. Somewhere along the axis of competent and lousy dancers stands the construction *something of a N*.

Interestingly, the same grammar book lists two peculiar examples illustrating that both affirmative and negative contexts are available.

- j. It wasn't [(very) much of a success].
- k. He's in [too much of a hurry]. (Huddleston, Pullum 2002: 533)

The last example may seem to argue against the NPI claim. However, a closer examination of the preceding syntactic structures reveals one major difference. Namely, example (j), with the negative auxiliary verb taking a *much of a N* complement, would be a prototypical construction conveying the sense that the noun in question lacks certain qualities expected from a 'successful' representative of the kind. On the other hand, example (k) is a declarative sentence with a prepositional phrase as the auxiliary complement *in a hurry*. The fixed expression (also considered a construction in CG) is merely expanded to include the degree modifier *too much*.

There is one construction of the same form that has been idiomatized through recurrent use. The following example of the expression *too much of a good thing* diverges from the meaning encoded by the primary construction, now indicating that something generally desirable or beneficial can be detrimental or unpleasant if experienced excessively⁴. Moreover, it serves as a complement to a wider range of verbs. A search of the British National Corpus (BNC)⁵ reveals its use with verbs such as *desire, have, be, seem, become* and *appear*.

- l. Can person desire too much of a good thing?
- m. But anyone could have too much of a good thing, and now she was hot and tired and angry.

Given the apparent infrequency of such meaning shifts, our study will encompass all structures of this form and dispute the negative polarity item (NPI) claim.

It is important to note that *much* can be intensified in numerous ways and used in affirmative contexts. The following examples taken from the BNC illustrate that the threat and distraction are significant.

- n. He is *very* much of a distraction.
- o. If libel is *too* much of a threat to press freedom already, the answer is to reform the law.

⁴ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/too-much-of-a-good-thing>

⁵ <https://www.english-corpora.org/bnc/>

These examples suggest that the polarity of the phrase is largely contingent upon the presence of prior negation.

Another method for grading a non-gradable singular countable noun (example (q)) involves using *something* in combination with the *of* phrase complement. The structure indicates a certain degree or extent, akin to the *much of a N* construction. This shared characteristic provides a basis for comparing the two structures.

- p. It was something of a surprise that he wasn't sacked on the spot.
- q. He's something of an actor.

Unlike the *much* construction, the default reading is positive, yet vague. For example, in (q) the person in question may be a mediocre actor. The same fact can be expressed by *He's not much of an actor*, the only difference being the attitude of the speaker.

The two constructions differ in the sense that *something of a N* is not restricted to predicative complements (as in (r)), nor is it restricted to obliques determined by an indefinite article (example (s)) (Huddleston, Pullum 2002: 44).

- r. Something of a problem has arisen.
- s. She has something of her mother's charm and tenacity.

In example (r), *something of a problem* is a noun phrase occupying the subject position, while in (q), instead of *a*, the noun is preceded by another determiner, *her*.

Despite the distributional differences, this study will focus on the form shared by the constructions *much of a N* and *something of a N*.

Similar to the constructions analyzed in the present paper are *more of a N* and *less of a N*, which semantically stand as antonyms, and deserve a study of their own.

The subsequent sections outline the corpus description and methodology, followed by the presentation of results and a discussion of the findings.

3. CORPUS AND METHODOLOGY

The method used to analyze the previously described constructions is *simple collexeme analysis*, one of several approaches suited for different construction types under the umbrella term *collostructional analysis* (Stefanowitsch, Gries 2003). It is a quantitative, statistically sophisticated method in corpus linguistics created to examine the relationship between words (lemmas) and the grammatical structures they appear in (Stefanowitsch 2013: 290), i.e. to measure which lexical items occur more or less frequently than expected by chance in a given slot (or slots) of

a particular construction (Hilpert 2014: 392). This is suggested by the term *collocation* itself, as it represents a blend of the terms *construction* and *collocation*.

The lexemes attracted to a certain construction are called *collexemes* of that construction (Stefanowitsch, Gries 2003: 215). Often, but not exclusively, associated with Construction Grammar, this approach identifies which words are most strongly attracted to or repelled by a particular construction (Stefanowitsch, Gries 2004: 210; Hilpert 2014: 391). Ultimately, the findings obtained through collocation analysis should be used to build a more precise and complete picture of the constructions’ meaning and use, which should align with the meanings of the lexical items it attracts (Hilpert 2014: 392).

The nouns extracted from the BNC corpus were processed using *R Studio* software, with the aid of an additional script (Flach 2017) tailored for collocation analysis. The input for a simple collexeme analysis, designed for semi-schematized constructions with one open slot, is represented in the following 2x2 contingency table.

Table 1. Contingency table for simple collexeme analysis

| | Construction Y | Not construction Y |
|-----------------|----------------|--------------------|
| Collexeme X | a | b |
| Not Collexeme X | c | d |

To prepare the datasets for *something of a N* and *much of a N*, we used the National British Corpus, as a balanced corpus of approximately 100 million words of the British English dialect encompassing diverse genres such as spoken language, fiction, magazines, newspapers, and academic texts. It covers the period between the 1980s and 1993, which could potentially affect the results, as the corpus does not include ‘fresh’ language samples.

The first step was to retrieve all the occurrences of the constructions in the corpus, as well as the types and tokens of nouns involved in the constructions. BNC was suitable because the number of retrieved hits allowed us to manually inspect all the concordance lines, and exclude the false positives from the Excel sheet. For example, many instances of nouns were, in fact, modifiers in nominal compounds, such as *standing joke* or *folk hero*, where *standing* and *folk* were incorrectly categorized as head nouns. The following step was to provide the number of occurrences in the corpus for every noun in the list cleaned of errors. It should be noted that quite a number of nouns are polysemous, and the numerical values assigned to nouns included all possible meanings (e.g. *wedge*).

The corpus search revealed a total number of 690 nouns occurring with the *much of a N* construction, 365 of which are unique. Only 15 examples containing the intensifier *very* were observed (e.g. *It was very much of a village*) and 25 containing *so* (as in *so much of a hardship*). The intensifier *too* in combination with *much* seems to be the most productive, with 188 tokens.

In contrast, the *something of a N* construction exhibited a slightly higher total, with 883 tokens, including 437 types. Apparently, the British speakers seem to prefer *something of a N* construction. It is interesting to note that only 89 unique nouns are shared between the two constructions, possibly indicating a significant semantic difference.

The resulting output includes the observed and expected (i.e. chance) frequencies of the lexemes in the noun slot, as well as the association measure (p-value), indicating the degree to which the collexeme is attracted to the construction. It is worth mentioning that the p-values are calculated using the Fisher exact test, log transformed, due to numerous instances of nouns appearing only once in the corpus. One advantage of the Fisher exact test is that, unlike other statistical tests, it can be applied to data that are highly unevenly distributed and/or infrequent in the corpus (Stefanowitsch, Gries 2003: 9). Nevertheless, the association measures derived from collostructional analysis should not be regarded as definitive, since different statistical tests, influenced by corpus size, can yield divergent results (for elaboration see Schmid, Küchenhoff 2013)⁶.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. MUCH OF A N

Observing only the raw frequencies of nouns occupying the open slot of *much of a N* construction, it is interesting to note that only 51 noun types occur with a frequency greater than 2. The most frequently occurring nouns in this construction show a sharp decline beyond the following: *problem* (46), *hurry* (23), *threat* (15), *chance* (13), *coincidence* (12), *strain* (12), *life* (11), *difference* (9), *choice* (8), *man* (8) and *surprise* (8). Unsurprisingly, some of the nouns occurred in the examples in the previous section. When the observed or raw frequencies are compared with the total representation of specific nouns in the corpus, this picture changes.

The following table representing the top 25 nouns attracted by the construction contains the corpus frequency of a noun, the observed frequency with the construction, expected frequency, association measure (p-value), as well as the level of statistical significance. According to Gries (2012: 93), the association measure, referred to as collostructional strength, indicates the mutual attraction of collexemes in the construction – the higher it is, the stronger the attraction.

The collocation script (Flach 2017) uses asterisks to indicate a statistically significant result, i.e. a result not attributed to chance. Namely, five asterisks

⁶ In their study, the authors challenged the reliability of the p-value as a measure of statistical significance, a critique to which Gries (2015) responded with counter-arguments.

represent the greatest level of statistical significance with $p < .00001$ (30 nouns), four asterisks indicate the result is significant at $p < .0001$ (11 nouns), three asterisks mean significant at $p < .001$ (31), while two should be interpreted as $p < .01$ (54), and, finally, one asterisk signifies p -value $< .05$ (84). Conventionally, if a probability is higher than .05, the results are not statistically significant (marked *ns*, 155 nouns). It should be noted that there were merely 7 instances of nouns repelled by the construction, but without statistical significance. This can be interpreted as evidence of the construction’s stable and uniform semantics, allowing it to accommodate a wide range of noun types.

Table 2. Top 25 collexemes attracted by *much of a N* construction

| | COLLEX | CORP. FREQ | OBS | EXP | ASSOC | COLL.STR. FYE. LN | SIGNIF |
|----|----------------|------------|-----|-----|-------|-------------------|--------|
| 1 | MISNOMER | 93 | 19 | 0 | attr | 146.3732 | ***** |
| 2 | MYSTERY | 2171 | 29 | 0.1 | attr | 140.6867 | ***** |
| 3 | SURPRISE | 4962 | 31 | 0.2 | attr | 126.7204 | ***** |
| 4 | SHOCK | 4163 | 29 | 0.2 | attr | 121.7966 | ***** |
| 5 | RARITY | 287 | 13 | 0 | attr | 80.02505 | ***** |
| 6 | DISAPPOINTMENT | 1451 | 16 | 0.1 | attr | 75.29415 | ***** |
| 7 | PARADOX | 651 | 11 | 0 | attr | 56.97876 | ***** |
| 8 | CELEBRITY | 401 | 10 | 0 | attr | 55.86022 | ***** |
| 9 | CULT | 878 | 10 | 0 | attr | 47.98017 | ***** |
| 10 | PROBLEM | 28251 | 22 | 1.2 | attr | 45.53746 | ***** |
| 11 | HERO | 2178 | 11 | 0.1 | attr | 43.69451 | ***** |
| 12 | DILEMMA | 1062 | 9 | 0 | attr | 40.67039 | ***** |
| 13 | PUZZLE | 568 | 8 | 0 | attr | 40.38303 | ***** |
| 14 | MIRACLE | 1019 | 8 | 0 | attr | 35.70254 | ***** |
| 15 | JOKE | 2075 | 9 | 0.1 | attr | 34.66439 | ***** |
| 16 | MYTH | 1438 | 8 | 0.1 | attr | 32.95495 | ***** |
| 17 | CHALLENGE | 6656 | 11 | 0.3 | attr | 31.56387 | ***** |
| 18 | SPECIALITY | 137 | 5 | 0 | attr | 30.53547 | ***** |
| 19 | NOVELTY | 501 | 6 | 0 | attr | 29.65447 | ***** |
| 20 | LEGEND | 1197 | 7 | 0.1 | attr | 29.35931 | ***** |
| 21 | QUANDARY | 51 | 4 | 0 | attr | 27.78602 | ***** |
| 22 | VACUUM | 919 | 6 | 0 | attr | 26.01603 | ***** |
| 23 | COMEDOWN | 10 | 3 | 0 | attr | 25.37095 | ***** |
| 24 | RELIEF | 6322 | 9 | 0.3 | attr | 24.78894 | ***** |
| 25 | REVIVAL | 1170 | 6 | 0.1 | attr | 24.57289 | ***** |

The top seven nouns in the list with the highest corpus frequencies are also the ones with the greatest collostructional strength, which, surely, stems from their respective overall corpus frequencies. The strong relation of collexemes such as *problem*, *hurry*, and *threat* mentioned previously is again confirmed.

Inspecting the corpus for the second time provided a better insight into the construction usage, especially in terms of its polarity.

The collexeme *problem* tends to be used in negative contexts, almost invariably preceded by the intensifier *too*. Its frequent use in the speech community is evidenced by its occurrence in interrogative forms (*How much of a problem is it?*), or even in its own right (e.g. *Too much of a problem?*), suggesting its status of a fixed expression. Similarly, *coincidence*, *strain*, *difference*, *burden*, *deterrent*, *fuss*, *shock*, *compromise* and *surprise* are consistently preceded by *too*, *how* and *as*. This pattern suggests that in affirmative contexts, *much* is nearly always accompanied by a modifier, and in such cases it expresses a degree of (mostly negative) states or situational emotions encoded by the associated nouns. The following examples are taken from the BNC.

1. I don't want to make too much of a *fuss*.
2. I had not realised quite how much of a *burden* they really are.
3. Then it wouldn't be so much of a *shock* to you, either!
4. [...] and let me say that it was as much of a *surprise* to find they had sausages and black pudding as it was to [...]
5. But there is still controversy over whether this is too much of a *compromise*.

In the same vein, next to the nouns *hurry* and *chance*, *much* is embedded in the stable collocation *to be/pose/present a threat* and *to have/stand a chance* and acts like any other degree adverb expanding the fixed phrase.

Another striking group of nouns includes *fool*, *drinker*, *coward*, *gentleman* and *talker*, all of which encode qualities of human personality. It would be natural to assume these nouns are found in non-affirmative contexts described in Huddleston and Pullum (2002: 533), expressing the person's inadequacy to a certain degree and against pragmatically inferred standards.

The results, however, show that nouns of this type can be used across positive and negative contexts, though some of them exhibit a stronger preference for one or the other. For example, out of four instances of the noun *drinker*, 3 are preceded by negation, while 1 was used with *too*:

6. Burton, too, contributed: a wayward genius, too much of a drinker for his own good.

The same is true of *fool*:

7. "I see how much of a fool you've made of me!"

On the other hand, both instances of the noun *talker* and five instances of *joke* prefer the negative environment.

8. Now he thought about it, Ted Mosse hadn't been much of a talker.

Interestingly, the nouns *gentleman* and *coward* are without exception preceded by *too much*.

9. I'm too much of a coward.

10. He was far too much of a gentleman to degrade any woman.

The findings seem to challenge, or rather correct, the explanation offered by Huddleston and Pullum (2002). While it is accurate that **He is much of a dancer* is not acceptable, the positive counterpart of the *much of a N* construction is not necessarily *He is quite a dancer*, but rather *too much of a N*. The addition of *too* allows the construction to be more readily used in affirmative contexts by changing the degree of qualities ascribed to the noun from negative to positive. The choice depends largely on the speaker's stance as well as on pragmatic information related to the noun meaning.

Some collexemes with very low corpus frequencies are strongly related to the construction. For instance, *muchness* appears only 4 times in the corpus with 3 instances in the analyzed construction. Further investigation of the corpus showed that collexemes *muchness*, *dent*, *look-in* and *splash* stand out from the other nouns due to their being part of idiomatic expressions, with discreet entries in dictionaries. This should explain the high collostructional strength. For instance, *much of a muchness* is an idiom used to express similarity, typically implying low quality. The online Cambridge dictionary lists it as informal, typical of the United Kingdom⁷. The noun *dent* forms part of the idiom *to put/make a dent in something*, meaning to reduce an amount of something⁸. Similarly, *to make a splash*⁹ refers to a person suddenly becoming famous, and *not get a look-in*¹⁰, also marked as an informal expression characteristic of the UK, is used to describe a lack of opportunity for success. The listed idioms instantiate fully filled and partially flexible constructions; the verbs can be inflected, but the structures also allow for a degree modifier, such as *much of*.

11. Don't think he'd get much of a look-in with free-kicks now with Dorigo and Macca fighting over it.

4.2. SOMETHING OF A N

Nouns with the highest raw frequency in the construction *something of a N* include *surprise* (31 tokens), *shock* (29), *mystery* (29), *problem* (22), *misnomer* (19), *disappointment* (16), *rarity* (13), *paradox* (11), *challenge* (11), *celebrity* (10),

⁷ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/muchness?q=much+of+a+muchness>

⁸ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/make-a-dent-in>

⁹ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/make-a-splash>

¹⁰ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/look-in>

cult (10), *hero* (11), *dilemma* (9), followed by a longer list of nouns occurring fewer than 9 times. As much as 324 nouns have frequency 1, indicating that the pattern can be used creatively to incorporate a wide range of lexical items.

An examination of the simple collexeme analysis results reveals a significant overlap with the *much of a N* list. Namely, 53 collexemes show the strongest attraction to the construction, of which 25 are given in the table below. This is followed by 23 nouns with 4 asterisks, 37 with 3, 104 with 2, and 95 collexemes with 1 asterisk. Similar to the previous construction, 120 nouns are found to be statistically insignificant, of which only 15 are repelled. In other words, neither of the examined constructions exhibits repulsion with a statistical significance. This is a reliable indicator that the meaning they encode, that of a degree and intensification, is flexible yet uniform.

Table 3. Top 25 collexemes attracted to *something of a N* construction

| | COLLEX | CORP. FREQ | OBS | EXP | ASSOC | COLL.STR. FYE. LN | SIGNIF |
|----|----------------|------------|-----|-----|-------|-------------------|--------|
| 1 | MISNOMER | 93 | 19 | 0 | attr | 146.3732 | ***** |
| 2 | MYSTERY | 2171 | 29 | 0.1 | attr | 140.6867 | ***** |
| 3 | SURPRISE | 4962 | 31 | 0.2 | attr | 126.7204 | ***** |
| 4 | SHOCK | 4163 | 29 | 0.2 | attr | 121.7966 | ***** |
| 5 | RARITY | 287 | 13 | 0 | attr | 80.02505 | ***** |
| 6 | DISAPPOINTMENT | 1451 | 16 | 0.1 | attr | 75.29415 | ***** |
| 7 | PARADOX | 651 | 11 | 0 | attr | 56.97876 | ***** |
| 8 | CELEBRITY | 401 | 10 | 0 | attr | 55.86022 | ***** |
| 9 | CULT | 878 | 10 | 0 | attr | 47.98017 | ***** |
| 10 | PROBLEM | 28251 | 22 | 1.2 | attr | 45.53746 | ***** |
| 11 | HERO | 2178 | 11 | 0.1 | attr | 43.69451 | ***** |
| 12 | DILEMMA | 1062 | 9 | 0 | attr | 40.67039 | ***** |
| 13 | PUZZLE | 568 | 8 | 0 | attr | 40.38303 | ***** |
| 14 | MIRACLE | 1019 | 8 | 0 | attr | 35.70254 | ***** |
| 15 | JOKE | 2075 | 9 | 0.1 | attr | 34.66439 | ***** |
| 16 | MYTH | 1438 | 8 | 0.1 | attr | 32.95495 | ***** |
| 17 | CHALLENGE | 6656 | 11 | 0.3 | attr | 31.56387 | ***** |
| 18 | SPECIALITY | 137 | 5 | 0 | attr | 30.53547 | ***** |
| 19 | NOVELTY | 501 | 6 | 0 | attr | 29.65447 | ***** |
| 20 | LEGEND | 1197 | 7 | 0.1 | attr | 29.35931 | ***** |
| 21 | QUANDARY | 51 | 4 | 0 | attr | 27.78602 | ***** |
| 22 | VACUUM | 919 | 6 | 0 | attr | 26.01603 | ***** |
| 23 | COMEDOWN | 10 | 3 | 0 | attr | 25.37095 | ***** |
| 24 | RELIEF | 6322 | 9 | 0.3 | attr | 24.78894 | ***** |
| 25 | REVIVAL | 1170 | 6 | 0.1 | attr | 24.57289 | ***** |

The results presented in the table provide a clear picture of the construction *something of a N*. The collexemes with the highest level of collostructional strength can be classified into two major categories, depending on their referents. Specifically, the majority of nouns pertain to descriptions of situations, or more

precisely a speaker's emotional and intellectual reaction to an event, development, incident etc. Examples of such nouns include, among others, *mystery*, *surprise*, *shock*, *disappointment*, *paradox*, *problem*, *dilemma*, *puzzle*, *miracle*, etc. The following example shows that *rarity* in fact describes not women but a situation, a world where women are unable to attain positions of power in business.

12. Women are still something of a rarity in senior positions within business and industry, despite efforts.

A simple syntactic transformation proves this point: *It is rare for women to be in senior positions*. The semantic function of *something* remains consistent across all examples, serving to relativize the claim and act as a hedging device.

Numerous nouns exhibit the same behavior. The noun *paradox*, for example, follows the raising verb *seem* and the dummy pronoun *it*, which indicates that *paradox* is actually a description of the proposition, of the situation that comics take themselves seriously.

13. It may seem something of a paradox that comics should take themselves seriously, but there you have it.
14. It's something of a comedown for the band who've just had their first taste of the big time.

Plenty of examples demonstrate a more direct syntactic relation between the referent and the noun, without the use of introductory *it* and similar devices, as in (15):

15. [...] under departmental sponsorship often makes ministerial responsibility something of a myth [...]
16. [...] losses sustained by the Scottish nobility left something of a vacuum at the centre of Scottish politics, [...]

In example (16), the noun to which *vacuum* refers is a situation of Scottish politics lacking certain qualities.

Another major group has its focus on qualifying people, approximating their social status or reputation. This group encompasses *celebrity*, *cult* (*figure/status*), *hero* and *legend*. The collexemes *joke* and *myth* also refer to people in some of their instances. It should be noted that the noun *cult* was not removed from the initial list despite the fact that it served as a modifier of *status* and *figure*, because the head noun could be excluded without altering the overall meaning. The following sentence illustrates the semantic prominence of *cult*, while the head noun *performance* is implied.

17. The Theatre's annual panto has become something of a cult, [...]
18. You are something of a legend here still and would be assured of a fine welcome, [...]

Two nouns occupying the open position in the *something of a N* construction – *misnomer* and *specialty* – slightly diverge from the previous two groups in the sense of a referent.

Misnomer ranks highest in terms of collostructional strength; it appears in the construction 19 times, with the overall corpus frequency of 93. As a rule, it refers to expressions and words, with *something* once again serving as a relativizing device.

19. Of course the word NEW was now something of a misnomer.

20. The expression 'plea bargain' is actually something of a misnomer.

The collexeme *joke*, on the other hand, is rather elusive due to its polysemy. Depending on the noun it semantically relates to, it may mean a funny situation (e.g. how to end a phone call), low standard (e.g. army food), a person not worthy of respect, etc. Nevertheless, its core meaning aligns with the two previously established categories.

5. CONCLUSION

In conclusion, the findings of this study clearly demonstrate the domains of constructions *much of a N* and *something of a N*. With no evident cases of repelled nouns, both constructions prove to be inclusive and flexible with regard to the nouns filling the open slots. The meticulous examination of the corpus, especially the contexts in which constructions occur, highlights that despite several lexemes which appear in both lists (*challenge*, *problem*, *joke*, and *surprise*), the two constructions have somewhat dissimilar usage. Although in certain cases they can be used interchangeably, *much of a N* generally conveys a degree, or more precisely estimating a degree of *coincidence*, *strain*, *difference*, *burden* etc. In contrast, *something of a N* serves to relativize qualities of situations, ultimately functioning as a hedging mechanism that distances the speaker from a definite judgement.

The research has also shown that *much* is not necessarily a NPI, as its polarity, presumed to be negative by default, alters when preceded by intensifiers like *too*, *how* or *as*. Conversely, the construction *somewhat of a N* is exclusively associated with affirmative contexts. Furthermore, *much* is a frequent companion of fixed phrases and idiomatic expressions. *Somewhat of a N*, on the other hand, does not exhibit such preferences in the statistically significant part of the results.

Reference to personality traits is another overlapping point. Whereas *much of a N* indicates a degree of a personal quality (*She's too much of a coward*), *something of a N* focuses on the social status, on how the person is perceived by the public (*He's something of a celebrity*).

While the present study offers valuable insight into the semantic nuances of the two constructions, it would be useful to expand the study as to include other

related constructions, such as *more/less of a N* in order to provide a broader understanding of expressions modifying singular countable nouns.

SOURCES

RStudio Team (n.d.). RStudio: Integrated Development Environment for R.
Mark Davies (2004): *British National Corpus* (from Oxford University Press). Available online at <https://www.english-corpora.org/bnc/>.
Cambridge Online Dictionary, available at <https://dictionary.cambridge.org/>.
Merriam Webster Online Dictionary, available at <https://www.merriam-webster.com/>.

REFERENCES

- Cerçe-Murcia, Larsen-Freeman (1990): M. Celce-Murcia, D. Larsen-Freeman, *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* (2nd edition), Heinle & Heinle Publishers.
- Culicover, Jackendoff (2005): P. Culicover, R. Jackendoff, *Simpler Syntax*, Oxford: Oxford University Press.
- Flach (2017): S. Flach, *Collostructions: An R implementation for the family of collostructional methods*. R package version 0.1.0, www.bit.ly/sflach.
- Giannakidou (2019): A. Giannakidou, 'Negative and Positive Polarity Items', In: P. Portner, C. Maienborn, K. Heusinger (Eds.), *Semantics – Sentence and Information Structure*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Goldberg (1995): A. E. Goldberg, *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg (2006): A. E. Goldberg, *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Gries (2012): S. Gries, 'Collostructions', In: P. Robinson (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of second language acquisition*, Oxfordshire: Routledge, 92–95.
- Gries (2015): S. Gries, More (old and new) misunderstandings of collostructional analysis: On Schmid and Küchenhoff (2013), *Cognitive Linguistics*, 26(3), 505–536.
- Hilpert (2014): M. Hilpert, Collostructional analysis: Measuring associations between constructions and lexical elements, In: D. Glynn, J. A. Robinson (Eds.), *Corpus Methods for Semantics: Quantitative studies in polysemy and synonymy*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 391–404.
- Huddleston, Pullum (2002): R. Huddleston, G. K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge University Press.
- Langacker (1990): R. W. Langacker, *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, New York: Oxford University Press USA.
- Partee (2004): B. Partee, *Compositionality in Formal Semantics: Selected Papers by Barbara Partee*, Malden: Blackwell Publishing.

Schmid, Küchenhoff (2013): H. Schmid, H. Küchenhoff, Collostructional analysis and other ways of measuring lexicogrammatical attraction: Theoretical premises, practical problems and cognitive underpinnings, *Cognitive Linguistics*, 24, 531–577.

Stefanowitsch (2013): A. Stefanowitsch, Collostructional analysis, In: T. Hoffmann, G. Trousdale (Eds.), *The Oxford handbook of construction Grammar*, Oxford / New York: Oxford University Press, 290–306.

Stefanowitsch, Gries (2003): A. Stefanowitsch, S. T. Gries, Collostructions: Investigating the interaction of words and constructions, *International Journal of Corpus Linguistics*, 8/2, 209–243.

Stefanowitsch, Gries (2004): A. Stefanowitsch, S. T. Gries, Extending collostructional analysis: A corpus-based perspective on *alternations*, *International Journal of Corpus Linguistics*, 9, 97–129.

Swan (2002): M. Swan, *Practical English Usage* (8th edition), Oxford: Oxford University Press.

Swan, Walters (2015): M. Swan, C. Walters, *Oxford English Grammar Course*, Oxford University Press.

Тиана М. Тошић-Лојаница

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Катедра за англистику

MUCH OF A WOMAN ИЛИ SOMETHING OF A MAN: АНАЛИЗА КОЛОСТРУКЦИЈА

Резиме: У раду се у оквирима конструкционе граматике испитују семантичке и прагматичке нијансе образаца *much of a N* и *something of a N*. Циљ рада је да, на основу Британског националног корпуса и сложеног статистичког метода анализе простих колексема (*simple collexeme analysis*), утврди типове бројивих именица у јединици које могу фигурирати на једној од отворених позиција у оквиру датих конструкција. Мерењем колострукцијске снаге показује се да ниједна конструкција не „одбија” именице према критеријуму статистичке значајности, што говори о њиховој прилагодљивости и комбинаторној инклузивности. Упркос бројним сличностима, конструкције се у извесној мери разликују, првенствено у прагматичком погледу. Наиме, док се *much of a N* преваходно користи да исказе процену говорника у погледу ситуације, особе или неког другог појма, тачније степена неке особине, примарна функција конструкције *something of a N* јесте релативизација појма/квалитета означеног именицом, те дистанцирање говорника од одлучне процене.

Кључне речи: анализа колострукција, конструкциона граматика, анализа простих колексема, корпусна анализа, *much of a N*, *something of a N*.

Ивана Б. Палибрк
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за англистику

УДК 821.163.41.09-31
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.099P
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2024.
Прихваћен: 20. децембар 2024.

СТИЛ У РОМАНУ *ФИРЕНТИНСКИ ДУБЛЕТ*¹

Апстракт: На стварање нашег модерног књижевног језика утицало је више фактора, а крајњи продукт свих настојања у том пољу проучавали су и покушали прецизно да дефинишу како лингвисти и књижевници, тако и теоретичари књижевности и стилистичари. Предмет овог рада управо су стилске особености романа *Фирентински дублет* о коме се може израдити читава студија, а наш лингвостилистички осврт има за циљ издвајање и опис доминантних стилских карактеристика. Анализа обухвата питање жанрова, наративних техника, типова приповедања и графостилемских одлика самог романа. У закључку се разматра однос наратора и употребљених типова говора, затим како лексика утиче на начине преношења говора, као и колико су графостилемски поступци условљени жанром (или мешавином жанрова) и епохом настанка одабраног дела.

Кључне речи: наративне технике, преношење говора и мисли у роману, жанровска разноврсност, графостилеми.

1. УВОД

Предмет овог рада представљају стилске одлике двокњижног дела писца познатих у круговима љубитеља научне фантастике и хорора. Сарадња Горана Скробоње, вишеструко награђеног аутора популарног романа *Човек који је убио Теслу*, преводиоца научне фантастике, и Ивана Нешића, писца и новинара, некадашњег председника Друштва љубитеља фантастике „Лазар Комарчић”, изнедрила је *Фирентински дублет: Сфумато и Кјароскуро*, тематски, жанровски и стилски слојевит роман који чини наш корпус. Њих двојица уједно спретно и слободно мешају обрасце више жанрова, приказујући нам свет у коме се преплићу историјске чињенице и фикција. Будући да стилистика као лингвистичка дисциплина проучава пишчеве књижевно-

¹ Рад је настао у оквиру пројекта које финансира Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије према Уговору за финансирање научноистраживачког рада запослених у настави на акредитованим високошколским установама у 2024. години, број 451-03-65/2024-03/200198.

уметничке домете и језик којим се производе, тј. бави се односом између вредности текста и језичких јединица којима се оне приказују, два су критеријума важна за одабир стилских одлика – језички и књижевни. У стилској маркираности ови се критеријуми сусрећу и спајају, стога се у овој анализи могу издвојити елементи који захтевају посебну пажњу, а то су нарација, типови говора, графостилеми и питање жанра. Овај роман је одабран првенствено из два разлога – један је главни јунак, а други поновна провера претпоставке да жанр и епоха утичу на избор и фреквенцију стилема.

У структурном смислу роман одступа од уобичајеног жанровског модела – садржи пролог, десет поглавља у свакој књизи, епилог, изјаве захвалности и један неочекивани елемент – листу извора, што је ретка појава у романескној форми. Већ на први поглед читаоцу је јасно да је реч о озбиљном и обимном подухвату у коме се на преко седамсто страница приказује авантура у фактичким, историји познатим територијама, али и у оним нестварним, утемељеним на могућем, уз додатке имагинарних елемената.

На самом почетку аутори упознају читаоце са језивим догађајем који се збио у једном женском самостану у Швајцарској, чиме читав пролог представља „претходећу опаску”, наративни елемент чији се значај увиђа касније (Принс 2011: 148), а која злослутно наговештава појаву тајанствене, мрачне силе, кључне за заплет. Потом сазнајемо да је радња смештена у крај XIX века и да је протагониста наш мајстор реализма Милован Глишић, писац који је у својој приповеци израдио профил серијског убице Саве Савановића, а затим и учествовао у његовом хапшењу. Оваквим „обртом” на самом почетку нуди се готово неприметни прелаз из реалности у фикцијску реалност, што је једна од кључних техника у читавом роману – преплитање реалног и фиктивног, а сâм је образац успостављен на првим страницама. Глишићева авантура се наставља у Лондону, где одлази по двоструком задатку: да помогне инспекторима Скотланд јарда у коначном решавању убиства почињених и поновљених по обрасцу Цека Трбосека, али и да од отмичара из самостана откупи ванбрачну ћерку краља Милана. Овај други задатак треба да обави тако што ће у замену за девојку дати Да Винчијеву бележницу коју је краљ Милан „зарадио” коцкањем. Та бележница има свог парњака, својеврсни комплементарни део у Микеланђеловој бележници и управо њих две чине појам из наслова – Фирентински дублет. Ликови романа су и историјске личности: од краља Милана Обреновића, Лазе Лазаревића, Чедомиља Мијатовића, преко Брема Стокера, Хенрија Ирвинга, Роберта Луиса Стивенсона, Оскара Вајлда, до детектива Аберлина и Рида, чак и краљице Викторије. Ови ликови, као и листа извора на крају књиге одају утисак ишчитавања фактографских података, али бројне митске и легендарне појаве поколебаће и савременог или постмодерног читаоца. „Зависно од потреба заплета, аутори се поигравају како општепознатим тако и опскурним подацима, те је на

почетку романа можда било и пожељно знати понеке чињенице из Глишићевог живота, али у наставку то није случај” (Бакић 2021).

Наша квалитативна лингвостилистичка анализа у следећем поглављу темељи се на резултатима Цералда Принса (*Наративолошки речник* из 2011), Лича и Шорта (*Стил у њрози* из 2007), М. Ковачевића („О граматичко-стилистичком терминосистему туђег говора” из 2012) и нашим истраживањима у области графостилистике.

2. АНАЛИЗА

Пошто је циљ набројати и описати стилске доминанте романа *Фирентински дублет*, напомињемо да се већ у првом пролазу кроз обимну грађу лако уочава заједнички именитељ свих карактеристика – разноврсност. Та превалентна особина не подразумева некакву прозну скаламерију, већ контролисану и понекад дозирану сложеност. Дубљим освртом истичу се онеобичења како у приповедању, лексици, преношењу говора и мисли, тако и на графолошком и жанровском плану.

2.1. НАРАЦИЈА

Када је реч о облицима приповедања, у овом роману доминантна је *он-форма*, а поглавља епистоларног типа имају *ја-форму*. Једно поглавље, „Моћ крви”, има ретку *ми-форму*. Дакле, хетеродијегетичко приповедање у коме приповедач није лик било би примарно, с тим што се овде прави дистинкција између приповедача који је посматрач, односно свезнајући аутор (пример 1) и приповедача који је учесник приповедних ситуација, што је овде Глишић. Приповедач који представља своју причу (аутодијегетски приповедач (Принс 2011: 25)) је краљица Викторија (пример 2), а приповедање у другом лицу (пример 3) у поменутом поглављу подразумева да је наратор уједно и протагониста, и то је овде „злodus” који се спрема да се нахрани Глишићевом крвљу и у тренутку када у његову руку зарије очњаке уобичајена нарација мења форму. С обзиром на то да су последње две врсте приповедања одступања од узуса, ортографски су маркиране. Сви поменути типови имају своју функцију, а вишеструкост иде у прилог вештини писаца и пре свега стилској вредности.

1) Težak pljusak šibao je po zidovima Samostana Svetog Martina. Grmljavina je odjekivala između masivnih planinskih bedema i visovi Jungfrau. Ajker i Menh mrštali su se u mrkloj noći na dolinu Grindelvald, gde je zdanje stajalo još od trinaestog veka, kada su ga tu podigli pripadnici reda servita doseljeni u Švajcarsku. (ФД/1: 9)

Bilo je kasno februarsko nedeljno popodne kada je Milovan Glišić upalio zidne gasne lampe u svojoj sobi na spratu hotela *Nacional* i seo za sekretar prepun uvezanih kartonskih fascikli, rasutih papira i sudskih spisa. (ФД/1: 17)

2) Za danas sam sazvala ono što sam proteklih dana sa Henrijem & Munšijem ne sasvim u šali nazvala Ratnim savetom. Jer premda većina ljudi u Britaniji to još ne zna, mi *jesmo* u nekoj vrsti rata koji se prikrao niotkud, iz potaje & preti da rastoči same stubove carstva. (ФД/2: 88)

3) *Ime ti je Hašur, po plemenitom drvetu čempresa pod kojim te je majka rodila kada joj je došlo vreme, usred šetnje vrtom palate. Imao si četiti godine kada su udareni temelji Zida: otac ti je još pucao od snage, i dalje je bio najbrži muškarac u zemlji, i zabavljao te je tako što bi te uzeo u naručje i oprčao gradilište kao munja, izazivajući usklrike i pozdrave radnika i nadzornika, a onda okružio oko zigurata i E-Kišnugala, hrama Nane, boga Meseca [...]* (ФД/2: 272)

Усложњавање тј. заплитање радње је уобичајена техника која води ка разрешењу (Принс 2011: 225). То је по правилу средина радње, део одговора на питање „Шта се тада десило?” и представља неку врсту повезивања почетне ситуације и њене крајње модификације. Међутим, у овом роману су евидентне бројне модификације, односно „мостови” које аутори врло спретно граде у мрежи своје приповести. Није реч само о „причама у причи”, већ и о паралелним заплетима који читаоцима држе пажњу – таман кад помисле да је решење близу, појави се нови траг, наговештај или „мост”. Принцип *изневереној очекивања* спроводи се доследно али умерено, што је управо пресудно за одржавање читалачког фокуса. Обим романа говори у прилог претходној тврдњи, а та „права мера” у прилог самој техници писања. С обзиром на то да приповедање треба да побуди и одржи жељу читаоца динамиком *изненађења* или напетости, није чудно што је и сам начин приповедања обликован ситуацијом у којој се одвија и циљем који покушава да постигне (Принс: 2011: 156), а то је да аутори поруке пошаљу на одређени начин, одаберу тип фокализације и подвуку значај појединих делова како би публика што боље преоцесуирала комплексне информације у *Фиренџинском дублету*.

Различити типови нарације захтевају анализу начина преношења говора. Посебно су занимљиво употребљени типови туђег говора и они се најбоље виде у односу са ауторским говором.

2.2. ПРЕНОШЕЊЕ ГОВОРА И МИСЛИ

Овом појавом бавили су се деценијама лингвисти и стилистичари широм света, а иманентна је књижевноуметничком стилу, односно прози у којој је и настала. Преко Бахтина, Лича и Шорта, до Ковачевића, полази се од чињенице да су једино два основна модела – управни/директни и неуправни/индиректни – граматикизована, односно имају статус синтак-

сичких категорија (Ковачевић 2012б: 330). Када им је прикључен и трећи, није имао ни дефинитивно одређен назив нити јединствену структуру, али у свим језицима и традицијама изучавања уочена је стилска компонента. У англоамеричкој стилистици најчешће је коришћена подела Џефрија Лича и Мика Шорта која подразумева: директни и индиректни говор и мисао, слободни директни и индиректни говор и мисао и приповедни извештај о говору и мисли (Лич, Шорт 2007: 255–281). Корак даље у прецизном именовању, класификацији и опису у горенаведеном раду иде Ковачевић који за сербо-кroatистичку литературу прави јасну дистинкцију подмодела у директном и индиректном говору: неуведени управни говор (реплика дијалога), слободни управни говор, уведени слободни УГ, фрагментарни УГ (цитат), недословни УГ, неуправно-управни, изречени и неизречени УГ, затим неконекторски неуправни говор, експресивни, дословни, слободни (неправи), полуслободни НГ и полууправни говор (Ковачевић 2012а: 15–38). Поједине се категорије преклапају у овим двама класификацијама, те ћемо ми користити једноставнију варијанту.

Речено је већ да се у овом роману говор аутора и наратора разликују. Говор аутора показује карактеристике свезнајућег приповедача и увек је хетеродијегетички (Принс 2011: 68), пошто аутор није и учесник догађаја. Самим тим увек је у питању недијалошки, односно дескриптивни говор, фактографски објективан и немаркиран у односу на друге говоре. То значи да говор аутора није графостилемски диференциран у односу на говор наратора и ликова. Понекад укључује неуправни говор и једини знаци препознавања су припадност стандардном језику и неутрална лексика. Говор наратора такође је дат књижевним језиком, али оним с краја XIX века. У Глишићевом говору можемо приметити жаргонизме из поменутог периода (који су данас већ архаизми), али и дијалектизме карактеристичне за подручје из ког потиче. Оба говора су у *он-форми* и преплићу се, па је понекад тешко разлучити ко тачно говори или мисли (пример 4). Делови се смењују, али нису строго ограничени, тако да не постоји правило, што може довести до дилеме.

4) *Bilo je kasno februarsko nedeljno popodne kada je Milovan Glišić upalio zidne gasne lampe u svojoj sobi na spratu hotela Nacional i seo za sekreter prepun uvezanih kartonskih fascikli, rasutih papira i sudskih spisa. Napolju je hladan tamni pokrov sakrio Sabornu crkvu i početak Velikih stepenica. U uglu je peć bila dobro² zagrejana – poslužitelj je tog jutra doneo dnevno sledovanje cepanica i Glišić je održavao vatru ne promolivši nos napolje. Nije mu se izlazilo po beogradskoj vlažnoj, mizernoj zimi, pa će i bratija kod Dardanela večeras – Laza Lazarević, Milo Krpa, Domanović, Nušić, braća Ilić i Janko Veselinović – nekako morati da se karta i pije bez njega.*

Али није Глишић seo за свој секретер како би, *можебити*, настаvio да пише нови комад за Народно позориште, нити какву приповетку о измишљеним догађајима и

² Подвлачења су наша.

stvorenjima o kojima je priprost svet voleo da zbori u njegovom kraju i smišlja strašne priče za nevaljalu decu i druga posela. Nije se latio čak ni nove velike sveske u koju je smerao da zabeleži sećanja na smutno vreme i dane kada je ono pomagao policijotima oko gonjenja i pronalaženja Savinog [...] (ФД/1: 17, 18)

У датом примеру сам почетак је аукторијални, али већ на крају првог пасуса имамо уплив нараторског говора, што можемо видети у изразима субјективне оцене (*добро, мизерно*) и осталим подвученим лексемама и фразама које маркирају Глишићев говор. Овде постоји графостилемски маркер, интерпункцијски знак *црџа* који одваја пишчев коментар или дигресију, односно аукторијалну упадицу (Принс 2011: 23). У ту сврху може се појавити и *запрага*, али она најчешће служи као коментар или присећање наратора. Део проблема лежи у чињеници да је говор наратора, односно Глишића, најчешће слободни неуправни говор или унутрашњи монолог евокативног типа.

5) A tu je bila i bezrazložna ljubomora Kosarina, jer je on bio dramaturg Narodnog pozorišta gde su bile glumice o čijem se moralu koješta raspredalo. I mada ju je Glišić ubeđivao da su sve one beznačajne i uostalom rdave kao umetnice (osim možda Nigrinove, žene Davorina Jenka)”, Kosara to nije prihvatala, te je čak u tužbi za razvod braka, iako za to nikakvih dokaza imala nije, navela flertove sa glumicama kao jedan od razloga, u nadi da će to uticati na sud. (ФД/1: 22)

Preleteo je pogledom preko redova u kojima je naveo sve ono što je „gospodi Kosari”, kako ju je nazivao tokom čitave rasprave i sudske korešpodencije, sam imao da zameri: to kako je zahtevala da i u njegovoj kući živi dokono i u luksuzu iako njegovi prihodi nisu mogli da joj priušte takav bes; to što je morao za stan da plaća visoke kirije, a hranu da dobavlja iz najboljih kafana, odakle su im donosili svaki dan po tri-četiri jela, a četvrtkom i nedeljom čak i po pet! (ФД/1: 22)

У првом делу петог примера видимо слободни неуправни говор и у загради слободни управни који је уједно и дигресија. У другом делу опет можемо закључити да је у питању говор наратора на основу лексике, дисталне деиксе, као и због узвичне интонације последње реченице, што говори о изразитој емоционалности исказа. Заправо, можда би било исправније овакав дискурс назвати слободним неуправним писаним говором, јер Глишић прелистава списе из бракоразводне парнице и чита шта је сам писао. Иначе, основно својство овог типа говора јесте да не постоје јасне границе између ауторског и говора јунака, прожимање је потпуно јер у СНГ са структурне стране говори аутор, а са семантичке јунак. За разлику од управног и неуправног, он је доживљен говор, што омогућава складни спој туђег унутрашњег говора са ауторским контекстом. Овим се обликом такође чува експресивност и еластичност својствена унутрашњем говору, што га чини најпогоднијим за излагање унутрашњих говора ликова. И управо је овај говор својствен прози.

У роману се јављају и други типови, попут управног и слободног управног говора/мисли. Управни је увек графостилемски маркиран навод-

ницима и са конферансом у интермедијалној или постпозицији (пример 6). Што се слободног управног говора тиче, ради се најчешће о унутрашњем монологу (или ономе што Лич и Шорт зову *слободна директна мисао*, СДМ) и то не драмском него евокативном (пример 7).

6) „То што видите”, рече краљ, „јесте Самостан Светог Мартина у Швајцарској. Истовремено, то је и школа за младе девојке коју је похађала маркиза Каролина, Луизина и моја кћи и полусестра вашег будућег краља, мог Александра.” „Пohaђала?”, упита Глишић. (ФД/1: 40)

7) *Gde li je Kosara sada? Šta radi?* Последњи глас о нjoj чуо је пре више месеци, од бившег пашенога Мостића: наводно је покушао да се отрује тако што је попала zdrobljeni fosfor од palidrvaca. Безуспешно. (ФД/1: 25)

[...] Унутра, испод капута, светлост из собе мутно сину на двоstrукој цеви кrateжа „parker” šesnaestice, истог onog који је на poklon добио од Tase Milenkovića neposredно pred okončanje gužve oko Savanovića. *Poslužio ti je dobro danas, rekao mu je posle svega Tasa, pa nek ti služi i ubuduće. Nikad se ne zna*, I заиста, dok su Savu odvozili u bukagijama, ovaj je sa jezivom mirnoćom [...] (ФД/1: 26)

Глишић помисли: *Znam da mi možda nikada nećeš oprostiti zbog svega što se dogodilo, ali šta je učinjeno – učinjeno je, i ni ti ni ja ne možemo od toga da pobegetmo. Vezuje nas prolivena krv, a ta se veza ne raskida niti spira lako*. (ФД/1: 123)

Divno, помисли Tasa. *Do sada smo se usredsredili na istragu jedne osobe, a sada postoje indicije da ih je dvojica*. То му је delovalo логично, kad је bolje размислио. Najbitnije је да sutра izvesti načelnika glavne policije i svog nadređenog о Glišićevim zapažanjima. А tu је i *Zaroška frutma*, s том pripovetkom је tek imao posebne planove, ако се gospoda saglase s idejom коју će im izneti.

E, moj Milovane, помислио је, *imaćeš predstavljаnje kakvom se nisi nadao*. (ФД/1: 159)

Глишић претрну: *Evo Kvizimoda, glavom i bradom, kao iz Igoovog romana!* (ФД/1: 173)

Последња три одломка приказују управни помишљени монолог (СДМ) и, како се види из примера, ортографски су маркирани курзивом.

2.3. ГРАФОСТИЛЕМАТИКА

Графостилематика проучава маркираност графолошког нивоа, а на примерима смо показали како утиче на диференцирање типова говора у роману. Најдоминантнији графостилемски поступак је употреба курзива, који се јавља у појединачним лексемама, синтагмама, реченицама, па и читавим дискурсима у следећим функцијама: а) да се нагласе поједине речи или фразе и тиме добију статус комуникативно најзначајнијих јединица у контексту, б) да се наведу стране речи или изрази, в) да се означе прозодијски елементи,

г) да се обележе различити ергоними. Једно цело поглавље који служи да представи новог наратора и нову перспективу је у курзиву (ФД/2: 286–287).

Овај тип слова користи се и у свим елементима из других, некњижевних регистара који су интегрисани у роман – писане поруке, новински чланци, делови Глишићеве приповетке, позивнице, писма, најаве и сл.

8) „Milan možda jeste kurvar – ma šta možda, *nego šta* nego jeste – ali je *naš* kurvar!” (ФД/2: 96)

„Pa jesi li, Milisave?”, upita tiho Glišić i unese se momku u lice. „Jesi li sve to samo *unislilo*?” (ФД/1: 54)

„Evo, evo, sad je opet rekla naredniku da je [...] *mutton shunter*?” (ФД/2: 35)

„*Nein, nein... gib es ihm nicht... gib es ihm nicht...*” (ФД/2: 149)

„Ништа. Само – *Глииии-ииииц! Глиии-ииииц!* Мислим да је био некакав странац. Можда неки од оних што им књиге преводите и преговарате да им комаде радите за извођење” (ФД/1: 54)

„*Mmahalo pppre nehego samm usssnuo...*”

„Да?”

„*Uhučihinilo mi ssse da čuhujem...*” (ФД/2: 65)

Napokon, jednolični *ta-dam* zvuk metalnih točkova kompozicije što se ponavljao u pravilnom razmaku vrati ga u stvarnost i on se dozva svesti i shvati da se nalazi u kabini *Orijent Ekspresa*, a ne u svojoj sobi u *Nacionalu*. (ФД/1: 106)

Osuđenik na smrt Sava Savanović pogubljen je noćas na tajnoj lokaciji jer je procenjeno da bi javno izvođenje najstrože kazne dovelo do značajnog uznemirenja javnosti i mogućih nereda. Gde ga ubiše, tu mu i telo u zemlju pohraniše za vek i vekova.

Sekretar glavne policije Tanasije Milenković, s.r.

P.S. I ja sam maločas čuo za ovo iz usta ministra unutrašnjih dela. Pišem ti ove redove čim sam se vratio u kancelariju. Hvala Bogu, svršeno je. (ФД/2: 267)

Прозодијски елементи су и правописно маркирани понављањем одређених графема и интерпункцијског знака цртице (при замуцкивању) или изменом денталних фрикатива *С* и *З* у палаталне *Ш* и *Ж* да се прикаже говорна мана једног од ликова.

9) „M-moram priznati, princip dvostrukog g-gorionika je domišljat, i mi-mi ćemo ga tako proizvesti, a-ali ja lično m-mislim da se on m-može poboljšati d-dodatnim udvostručenjem, sa b-boljom konfiguracijom c-cevi u kojima se p-propan zagreva.” (ФД/2: 32)

„Požnajem taj model, gošpodine. Dobar izbor ža ono što naš šutra čeka.” (ФД/2: 359)

Од осталих специфичности може се истаћи употреба *амѿерсанда* у изводима из краљичиног дневника. Ти дискурси су маркирани и *приказом иѿек-сѿиа* на страницама: читав дискурс има веће лево и десно *увлачење* од остатка текста, односно додатно је увучен ка средини (нпр. ФД/2: 88–95). У првом делу романа јављају се и кинески пиктограми (стр. 255. и 256), веома битни за разрешење једне од мистерија. Спорадична је употреба верзала, јер се ко-

ристи у уобичајеним функцијама за роман, те га овде не наводимо посебно, односно као графостилемски поступак.

2.4. ЖАНРОВСКА МАРКИРАНОСТ

Према речима И. Бакића, *Фиренџински дублеј* је роман који виспре-но и духовито чини искорак из познатих жанровских образаца у просторе њихових стапања, где се аутори обилно користе искуствима, односно стандардима популарне културе друге половине XX века у које уплићу сцене из XIX века творећи тако интерфикцијско и метафикцијско дело које паралелно функционише на више нивоа. Тиме Бакић мисли на „стимпанк” који подразумева елементе алтернативне историје и „сајберпанка”, врсту ретро-футуристичке естетике која се заснива на индустријској револуцији и појави парних машина. Анализирани роман је амалгам, али и самостална целина која функционише по правилима које сама поставља и поштује (Бакић 2021), а како се може прочитати у Епилогу, има и тенденцију да се продужи у нове авантуре. У Изјавама захвалности аутори наводе: „Није лако увести читаоца у свет који смо замислили, убедити га да нам верује, да пристане на понуђену илузију”. Д. Милијић у својој критици језгровито описује поступак двојице аутора.

Један од карактеристичних поступака постмодерне књижевности јесте да се некадашњи писци, сада књижевни јунаци, сретну очи у очи са ликовима из сопствених прича и романа. Ако Мери Шели може да се сретне са Франкенштајновим чудовиштем и ако Брем Стокер може да се сретне са грофом Дракулом, зашто сличан поступак не би могао да се примени и у српској фантастици? Управо су то имали у виду Нешић и Скробоња кад су учинили да се Милован Глишић сретне са ликом из своје приче „После деведесет година”, и то ни мање ни више него са Савом Савановићем, чије име довољно говори, па не треба посебно објашњавати о каквом се књижевном и фолклорном феномену ради. Међутим, писци су отишли још даље и послали Глишића (возом Оријент експреса) у мрачне улице Трбосековог, Дракулиног, Цекиловог и Хајдовога, једном речју: викторијанског Лондона. [...] Комбинујући истрагу у Лондону са Глишићевим сећањима на хапшење Саве Савановића, али и са легендама древних цивилизација од Сумера до Инка, наши мајстори фантастике показали су да се културолошке и фолклорне паралеле могу пронаћи и између најудаљенијих светова и епоха, па колико год били чудни путеви Господњи, показаће се да су чудни и путеви вампирских сила, као и путеви књижевних јунака из разних времена и језика (Милијић 2021).

Слажемо се са оценом И. Бакића да би због свега овога жанровско ципидлачење (ком су поједини савремени критичари неретко склони) осака-тило богатство овог романа. *Фиренџински дублеј* није (искључиво) дело *алтернативне историје*, нити чисти *хорор* роман мада има атмосферу и садржи

елементе натприродног. Није *трилер* ни *гејткџивски/шиџијунски*, нити *аван-џуристички* роман, упркос обрасцима преузетим из свих тих поджанрова. Може да послужи као добар пример Бахтинових најважнијих категорија *ио-лифоније* и *мејсалинџисџике* (Бахтин 1989: 28) или каснијих постструктуралистичких интертекстуалности и метатекстуалности. На крају, Г. Скробоња у једном интервјуу роман дефинише као алтернативну историју и стимпанк, својеврсни спој научне фантастике и викторијанског пустоловног романа (Предојевић 2021). Да би овај поджанр био прихваћен као епска фантастика која је постала врло популарна последњих деценија, домаћи аутори морају да објављују, те се он нада да ће им и *Фирентински дублет* скренути пажњу на све што стимпанк може да понуди. У сваком случају, привидна лакоћа којом аутори везују све гласове, јунаке, њихове језике и говоре, епохе, културе, фолклор и историографију вредна је пажње и похвале. Таква перспектива жанра може излазити из оквира лингвистике, чак и лингвостилистике, али се у овом случају одражава на стилогеност.

3. ЗАКЉУЧАК

Када се у једном роману ликови и жанрови споје на начин описан у овом истраживању, читалачка публика не може а да се не запита да ли пред собом има плод маште или чињенице маестрално покривене велом легенде. Чак и они читаоци који нису пасионирани поборници жанра, попут аутора овог рада, истински су заинтригирани романом до самог краја.

У поређењу са приповетком Милована Глишића „После деведесет година”, чији је јунак послужио као основа заплета или иницијална идеја за *Фирентински дублет*, можемо закључити да се стил реалисте и стил постмодерниста Нешића и Скробоње, с обзиром на дистанцу од једног века, очекивано умногоме разликује. Богатији је не само у књижевним обрасцима и новијим теоријама већ и у акумулираним искуствима и знањима из лингвистике, стилистике, наратологије. Аутори су успешно реализовали више модела преношења говора и мисли који имају естетско-уметничку вредност. Иако у представљању туђег говора преовладавају слободни неуправни и управни говор и мисао у различитим варијантама, они су у вези са начином приповедања, а прецизније се утврђују маркираном лексиком и графостилемима. Наша теза да жанр и епоха, односно период настанка романа имају велики утицај на избор графостилемских поступака анализом је потврђена, као уосталом и у другим анализама постмодернистичких романа на српском и на енглеском језику. Претходно је примећено да романи на енглеском језику употребом сликовних садржаја бележе својеврсни „пикторијални заокрет” што је најчешће последица времена настанка, а пре свега дигитализације штампе (Палибрк 2023: 257). У нашем савременом роману то није

примарни случај, али поједини издвојени примери показују утицај и тог екстралингвистичког фактора (нпр. појава несловних симбола). Доминантан графостилемски поступак је употреба курзива, која није у свим својим функцијама својствена само роману, али овде служи и разликовању туђих говора (што је ипак подручје стилистике прозе), док бројност наративних техника и типова говора чине овај роман погодним за различите врсте језичко-стилских анализа.

ИЗВОРИ

Skrobonja, Nešić (2020): G. Skrobonja, I. Nešić, *Firentinski dublet: Sfumato*, Beograd: Laguna.

Skrobonja, Nešić (2021): G. Skrobonja, I. Nešić, *Firentinski dublet: Kjaroskuro*, Beograd: Laguna.

ЛИТЕРАТУРА

Bahtin (1989): M. Bahtin, *O romanu*, Beograd: NOLIT.

Bakić (2021): I. Bakić, *Skrobonja i Nešić: Uzbudljiva ekspedicija u (ne)poznato*, <https://www.laguna.rs/laguna-bukmarker-skrobonja-i-nesic-uzbudljiva-ekspedicija-u-nepoznato-unos-19368.html>, 15. 10. 2022.

Glišić (2017): M. Glišić, *Pripovetke*, Beograd: PortaLibris.

Kovačević (2012a): M. Kovačević, *O gramatičko-stilističkom terminosistemu tuđeg govora, Srpski jezik*, XVII, Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika, 13–38.

Kovačević (2012b): M. Kovačević, *Lingvostilistika književnog teksta*, Beograd: SKZ.

Lič, Šort (2007): G. Leech, M. Short, *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*, Harlow: Longman.

Milijić (2021): D. Milijić, *I London je leptiricu imao – Prikaz romana Firentinski dublet: Sfumato*, <https://www.laguna.rs/laguna-bukmarker-i-london-je-leptiricu-imao-prikaz-romana-firentinski-dubl-unos-17089.html>, 15. 10. 2022.

Palibrk (2023): I. Palibrk, *Grafostilematika moderne srpske i angloameričke književnosti*, Kragujevac: FILUM.

Predojević (2021): B. Predojević, *Goran Skrobonja: Fantastika čuva srpsku književnost od nestanka*, <https://www.laguna.rs/laguna-bukmarker-goran-skrobonja-fantastika-cuva-srpsku-književnost-od-nesta-unos-18771.html>, 25. 9. 2024.

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

Ivana B. Palibrk

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
English Department

STYLE IN THE NOVEL *FIRENTINSKI DUBLET*

Summary: This paper deals with stylistic features in the *Firentinski dublet*, a two-volume novel by two authors whose work has been widely acclaimed by the science fiction and horror literature admirers. Skrobonja and Nešić successfully combine elements of several genres, thus creating a world in which historical facts and fiction intertwine. There are numerous aspects of the novel that might be subjected to analysis; however, our study focuses on investigating dominant stylistic features. The introductory part deals with reasons behind our interest in this particular topic, whereas the middle part presents the qualitative stylistic analysis including the employed narrative techniques, types of reported speech, genres and graphostylemic features. The research results are discussed in the final part. The relationship between narrative viewpoints and the used models of reported speech is highlighted, as well as the graphostylemic features of the novel.

Keywords: linguostylistics, narrative styles, types of reported speech, genre varieties, graphostylemes.

Милена М. Стојановић
Ана Марија Б. Остојић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Студенти докторских студија

УДК 811.134.2*373
811.134.2:801
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.111S
Оригинални научни рад
Примљен: 23. август 2024.
Прихваћен: 6. децембар 2024.

ДВОСЛОЖНЕ ИМЕНИЦЕ ШПАНСКОГ ПОРЕКЛА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ – ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ И ПРОЗОДИЈСКИ ПРИСТУП

Айспиракџи: У овом истраживању анализирани су поједине двосложне именице шпанског порекла у српском језику (27) помоћу ексцерпираних речничких грађе *Речника српскога језика* Матице српске (93) и других релевантних речника шпанског језика. Анализу су чинила два методолошка поступка: асоцијативни упитник и питања у вези са ставовима испитаника. Онлајн-анкетом заснованом на асоцијативности желело се доћи до закључка о томе каква је свест српске лингвокултурне заједнице о појединим двосложним именицама које су предмет истраживања за које се унапред претпоставило да могу садржати стереотипе и предрасуде. Помоћу употребе двосложних именица шпанског порекла у односу на синонимне именице домаћег порекла, као и питања у којој мери су именице које су предмет истраживања прозодијски адаптиране желело се дознати у којој мери су одговори испитаника у вези са стереотипима и предрасудама. Резултати су показали да предрасуде и стереотипи нису заступљени у већој мери и да највећи проблем представља непознавање семантике појединих примера (нпр. *џинџо*, *манџрил*). Прозодијски, двосложне именице шпанског порекла у српском језику углавном су адаптиране те субјекти немају предрасуда, али се губи поста акценатска дужина у моделу *крајкоулазни акценат* + *јоси акценатска дужина*. Ипак, поједини примери етимолошки су изненадили испитанике попут примера типа *џиар* и *лиа*.

Кључне речи: лексикологија, хиспанизми, прозодија, акценат хиспанизама, речи страног порекла, лингвокултурологија, културолошки маркирана лексема.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Сваки језик има културолошки кључне речи и сопствени модел концептуализације па је и однос *језик – мишљење – култура* антропоцентричног карактера. Мноштво је радова како из лингвистике, тако и из лингвокултурологије на ову тему. Зато се у овом истраживању инсистира на том односу када је реч о лексици српског језика која садржи позајмљенице из шпанског. Ипак, мноштво изазова прати ову тему.

У књизи *Речи, значења и методологија* А. Вјежбицка примећује да није само домен материјалне културе човека садржан у речницима, већ и вредности (о којима је и писао Ј. Бартмињски), ставови и идеали, емоције, иако се, наводи ауторка, „речи не подударују семантички у језицима”¹ (Вјежбицка 2014: 9). То је први изазов.

Други изазов са којим се човек може сусрести пажљивим ишчитавањем речника и приручника српског језика јесте питање шта се под појмом *хиспанизам* подразумева. Када се погледа неколико њих, попут *Великог речника сџраних речи и израза* (Клајн, Шипка), *Лексикона сџраних речи и израза* М. Вујаклије, *Матичиних Речника* и *Речника САНУ*, прво што се примети јесте чињеница да се поједине лексеме „шпанског” порекла бележе као *шп.* / *џрч.* или *шп.* / *лајп.* или *шп.* / *џр.*, што фрустрира уколико се жели нпр. испитати какав став српска лингвокултурна заједница има према појединим речима шпанског порекла, што је, рекло би се, прилично једноставно питање. Дакле, човек који није филолог и не зна да су лексеме шпанског порекла у српски језик углавном стизале преко језика посредника може бити збуњен где је шпански језик посредник, а где је изворни.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Ј. Рајић у раду „Хиспанизми у српском језику” примећује да су „многе позајмљенице шпанског порекла или ’уване’ преко шпанског у друге језике стизале у нашу средину најчешће преко француског, италијанског или немачког језика” (Рајић 1995: 243), те је квалификатор *шп.* у српском језику посебно важан, јер, сматра Ј. Рајић, „за одређивање порекла речи није довољно само познавање фонетских, морфолошких и етимолошких чинилаца, већ је у великој мери неопходан увид у историјски, политички и културни контекст у којем је реч настала” (Рајић 1995: 245–246). Зато је драгоцен помоћ хиспаниста јер олакшава „читање” речника и приступ теми. Речници попут САНУ и *Речника српског језика* Матице српске наводе, углавном, језик преко којег је лексема пренета у српски, а „одреднице које се односе на друштвено-историјски и политички амбијент, регионални колорит, флору, фауну, природне појаве и географске особености представљене су као хиспанизми” (Рајић 1995: 244).

Бавећи се питањем хиспанизама као аутохтоних шпанских речи, или речи сачињених на корену других речи страног порекла, Ј. Рајић (1995) примећује да „шпански није био само пуки посредник, већ је утицао на стварање новог значења и на фонетски, морфолошки и графички облик речи” (Рајић 1995: 243).

¹ „words don’t match semantically across languages”

Као полазиште овог истраживања послужиле су поједине двосложне именице којима речници српског језика бележе ознаку *шш*. без обзира да ли поред себе имају и неку другу. Пажња се усмерава на стереотип као важан сегмент лингвокултуролошких истраживања у креирању језичке слике света. Према В. Лиману, на кога се позива Ј. Бартмињски у књизи *Језик – Слика – Свет*, стереотип има психолошку и друштвену функцију. Он је, сматра Ј. Бартмињски, „емоционално набијен” (Бартмињски 2011: 172), „устаљен у колективном памћењу” (Бартмињски 2011: 192) и интерпретира се помоћу појма конотације.

Стереотипи се могу на различите начине анализирати, па се занимљивим чини релација стереотип – прозодијски модус. Наиме, познат је прозодијски аксиом да су двосложне именице страног порекла у српском језику адаптиране, имајући у виду мали број слогова па се, у овом истраживању, креће од става да уколико двосложна именица шпанског порекла није прозодијски адаптирана, то значи да у себи садржи стереотип дат на релацији наше–страно. Жели се рећи да човек, захваљујући мишљењу, има субјективни доживљај неке лексеме, па уколико има предрасуду, оклеваће да такву лексему изговори према стандардној прозодијској норми.² Отуда оправдање за лингвокултуролошки приступ теми.

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Како би се дошло до одговора, коришћена је онлајн-анкета, у којој су корисници друштвене мреже Фејсбук одговарали на унапред постављена питања. Питања су била отвореног и затвореног типа, дихотомна, у форми тврдњи и недовршених реченица. Анкету је попунило 134 испитаника, од којих 102 субјекта женског пола (76,1%) и 32 мушког (23,9%). Највише испитаника било је старости до 18 година, њих 80 (59,7%), а затим следе испитаници од 18 до 30 година, 37 њих (27,6%). Испитаника између 31 и 43 године старости било је 8 (6%), између 44 и 56 година 6 (4,5%), док је најмање било пензионера, 3 (2,2%). Ареално, највише испитаника било је из Београда – 100 (74,6%), а затим из централне Србије – 13 (9,7%), из јужне

² У последње време, овој појави сведочи мноштво примера. Најочигледнији пример јесте лексема лат. порекла *конишкенџи*, која је на друштвеним мрежама показала противљења корисника стандардној прозодијској норми. Не треба заборавити да постоји и струја оних који се залажу за ревизију вук–даничићевске акцентуације, јер у пракси, најчешће, речи страног порекла без обзира на број слогова људи изговарају супротно стандардној прозодијској норми. Занимљиво би било истражити који су разлози тој појави, претпоставивши да узрок томе, поред осталог, јесте и лингвокултуролошке природе. У овом истраживању креће се од тог става.

фрајер, алфа, маскулинијет). Имајући у виду да је највећи део испитаника чинила средњошколска популација, овај податак посебно је драгоцен јер он говори о ставу према речима страног порекла уопште.

Без обзира на малобројност у *Речнику српскога језика* Матице српске, двосложни именички хиспанизми постоје у српском језику без превише културолошких наноса негативно маркираних односом датим на релацији наше–страно.

Када се паралелно посматрају двосложне именице шпанског порекла и синонимне именице домаћег порекла, како би се видело да ли лингвокултуролошки фреквентнија употреба хиспанизама нужно значи одсуство стереотипа, закључује се да корисници, у зависности од лексеме, углавном немају негативан став према двосложним хиспанизмима у српском језику, па отуда на скали конкурентности често монополистички карактер заузме хиспанизам (нпр. *џиџар, кањон*), али дешава се да поједини двосложни хиспанизми јесу семантички непознати испитаницима (нпр. *џамџа*), па отуда бурне реакције и негодовања по питању коришћења те лексеме. Ипак, посебно занимљивим чини се питање зашто је *џамџа* у односу на *кањон* потпуно непозната српској лингвокултурној заједници, имајући у виду рељеф српске територије.

Истраживањем се потврдило да српска лингвокултурна заједница у високом проценту има флексибилан став према позајмљеницама, где спадају и хиспанизми, па је отуда 51% за, док је 16% против њих, јер „српски језик је леп и без њих”. Ипак, 15 средњошколаца (од укупно 80) као и 18 студената (од укупно 37) никада није размишљало о овом питању (24%), што је веома занимљив податак, док 9% сматра да када постоји синонимна реч српског порекла, не треба користити хиспанизам. Такође, испитаници су показали да су их именице *џиџар* и *лиџа* највише етимолошки „изненадиле”.

Резултати аудитивног упитника показују да двосложне именице шпанског порекла у српском језику акценатског модела *крајикоузлазни акценат* + *постакценатска дужина* у српској лингвокултурној заједници следе стандард. Истраживање показује константу, тенденцију губљења поста акценатске дужине. Ипак, нема драстичног одступања од прозодијске норме, што је показатељ да стереотипи двосложних именица шпанског језика нису доминантни. Анализа дублета показује да се користе у подједнакој мери оба облика на истом ареалу, али истраживање и ту показује занимљиву ситуацију, попут оне да највише Београђана лексему *мангрил* изговара са поста акценатском дужином. Тако резултат показује однос 52 : 100, што је само по себи занимљиво.

5. ДИСКУСИЈА

5.1. АНАЛИЗА АСОЦИЈАТИВНОГ УПИТНИКА ПОЈЕДНИХ ДВОСЛОЖНИХ ИМЕНИЦА ШПАНСКОГ ПОРЕКЛА У СРПКОМ ЈЕЗИКУ

Асоцијативним тестом биле су обухваћене двосложне именице шпанског порекла за које се унапред претпоставило да могу садржати стереотипе и предрасуде. Испитаници су наводили прву асоцијацију која им падне на памет на стимулусе *Асиџек*, *кониџраш* и *мачо*. Анализа фреквентности асоцијата подразумевала је ординалну скалу првих десет, а резултати показују следеће.

На стимулус *Асиџек* најфреквентнији асоцијат је *гревни народ у Америци* (17), а затим следе *Не знам* (6), *Индијанац* (5), *Јужна Америка* (4) и *човек из Мексика* (4), док су са 3 асоцијата били *Инке*, *вајџра*, *џлеме* и *хороској*, као и омисије. Асоцијати *камен* и *Маје* имали су по 2 реакције.

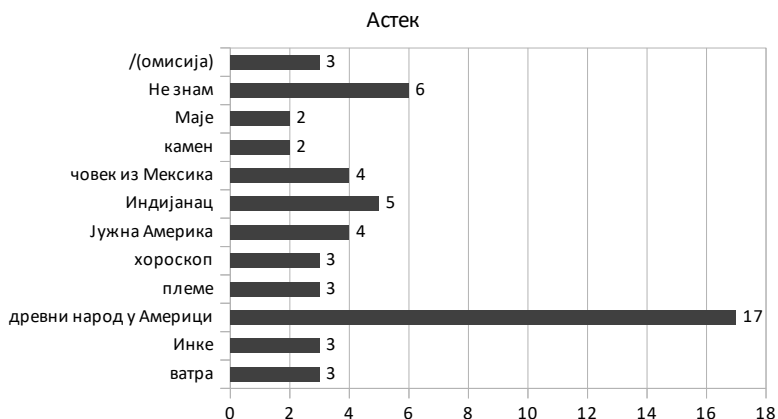
Када се погледају речници, попут АРСЈ и ОАРСЈ, „припадник народа старе мексичке цивилизације” своје место налази једино у ОАРСЈ као реакција на стимулус *гушеван* па ово истраживање нуди својеврсну допуну асоцијативним речницима. Анализа показује да не постоји негативна маркираност, стереотипи, ни предрасуде, али показује да је испитаницима овај стимулус семантички нејасан. Отуда фреквентност асоцијата *Не знам* (6), али и омисија (3).

Према речнику Шпанске краљевске академије (РАЕ, шп. РАЕ), лексема *azteca* води порекло из лексеме *aztécatl*, из домородачког језика наватл (в. Павловић Самуровић 1993: 15–16), која значи „habitante de Aztlan” (РАЕ 2024), односно „становник Астлана” у преводу на српски језик. Ова лексема преводи се као властита именица *Асиџек*, као придев *асиџечки/-а/-о*, или као синтагма *асиџечки језик*. Речник РАЕ нуди следећа значења ове лексеме: „**1.** прид. мексички / -а / -о, **2.** прид. О особи: од етничке групе која је насељавала митски Астлан. **3.** Који припада или је у вези с древним Астецима. **4.** прид. наватл (који припада језику наватл). **5.** м наватл (језик)³” (РАЕ 2024), док речник *Клаве* (шп. *Clave diccionario de uso del español actual*) наводи следећа значења: „прид. / и. **1** Од древног аутохтоног народа који је културно и економски доминирао на садашњој мексичкој територији између 15. и прве четвртине 16. века [...] и.м. **2** Аутохтони језик овог народа⁴” (Гарсија Маркес 2012: 241). Ево приказа резултата истраживања за овај стимулус.

³ „1. adj. mexicano. 2. adj. Dicho de una persona: Del grupo étnico que habitó el mítico Aztlán. 3. adj. Perteneciente o relativo a los antiguos aztecas. 4. adj. náhuatl (|| perteneciente a la lengua náhuatl). 5. m. náhuatl (|| lengua).”

⁴ „adj.inv./s.com. 1 De un antiguo pueblo indígena que dominó cultural y económicamente en el actual territorio mexicano entre los siglos xv y primer cuarto del xvi [...] s.m. 2 Lengua indígena de este pueblo [...].”

Графикон 1. Резултати фреквентности асоцијата на стимулус *Астек*



На стимулус *конџраш* најфреквентнији асоцијат је *сујројан/сујројаносић* (25), а затим *инаић/инација* (5)⁵, док по 3 реакције имају асоцијати *намћор*, *џврдоглав* и *Не знам*. Латинизам *ојоненџ* има фреквентност 2 на ординалној скали, као и *боксер*, *џежак човек* и *јројивник*. Овој цифри додају се и *омисије* (2), а субјективни став садржи асоцијат *ја* (1). Појава речи страног порекла на стимулус *конџраш* попут *инаић/инација*, *намћор*, *боксер* и *ојоненџ* јесте предиктор да маркирана именица страног порекла у односу на синоним домаћег порекла у себи садржи културолошки позитиван став у вези са позајмљеницама у српском језику.

Стимулус *конџраш* није наведен у АРСЈ, али јесте у ОАРСЈ као реакција на стимулус *инаић* (7), *хладно*, *ојјор*, *јреисџијивајџи* (1). Према *Речнику српскога језика* Матице српске, *конџраш* је „онај који се супротставља владајућој идеологији; уопште онај који се свему противи”, док код Б. Герзића у *Речнику српског жаргона* ова лексема поред примарног садржи и „2. *сјорџ*. играч добар у контранападу”, односно „3. хомосексуалац. в. **педер**”.

Према речнику РАЕ, шпанска лексема *contrariol/contraria* води порекло из латинског *contrarius*. Претпоставља се да је лексема *конџраш* у српском језику настала управо од ове шпанске лексеме, што би, према *Шпанолско-српскохрватском рјечнику* В. Виње и Р. Мусанића, у преводу подразумевало „прид. противан, супротан; опречан; неповољан; м. фиг. штеточина ж.;

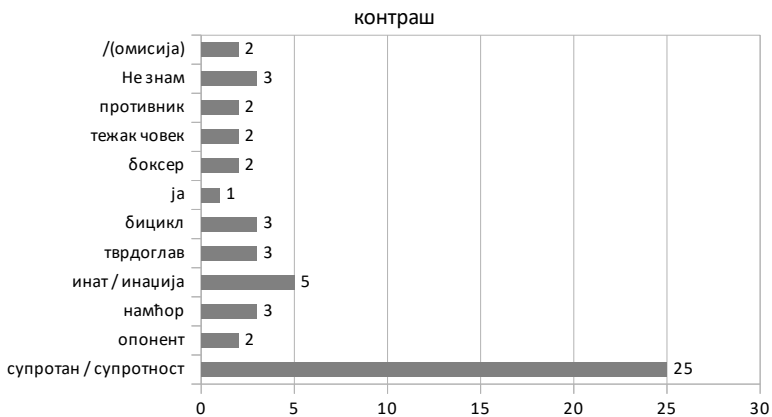
⁵ Посебно је занимљив асоцијат *инаић*. Ова лексема турског порекла одомаћена је у српском језику, наводи М. Ђинђић у раду *Туризми у савременом српском књижевном језику (семантичко-деривациона анализа)*. Налази се у оба асоцијативна речника (АРСЈ и ОАРСЈ). Резултати АРСЈ наводе да је најфреквентнији асоцијат *јркос* (144), а затим следе *џврдоглавосић* (69) и *Срби* (32). Ипак, ОАРСЈ наводи да су на реакцију *инаић* први стимулуси *Срби* (13), па *бунић* (7), затим *српски* (5) итд. То показује да она у свести српске лингвокултурне заједнице има обрису културолошког наслеђа.

м. и ж. противник м.; парничар м.; непријатељ м.; м. противно с, супротно с; запрека ж. [...]” (Виња, Мусанић 1971: 253). Речник *Клаве* објашњава појам *contrario/contraria* као „прид. **1** Који / -а / -е штети или наноси штету [...]. прид. / -и. **2** Који / -а / -е се нечему противи [...] и. **4** Особа која се бори или је у сукобу с другом особом [...]”⁶ (Гарсија Маркес 2012: 550), док га речник РАЕ објашњава као:

1. adj. Dicho de una persona o de una cosa: Que se muestra completamente diferente a otra o se encuentra en el otro extremo. 2. adj. Dicho de una persona o de una cosa: Que está en total desacuerdo con alguien o con algo. 3. adj. Que daña o perjudica. 4. m. y f. Persona que tiene enemistad con otra. 5. m. y f. Persona que sigue pleito o pretensión contra otra. 6. m. y f. Persona que lucha, contiene o está en oposición con otra. 7. m. p. us. Impedimento, contrariedad.⁷ (РАЕ 2024).

Следећи графички приказ показује како су реаговали испитаници на овај стимулус.

Графикон 2. Резултати фреквентности асоцијата на стимулус *контраш*



На стимулус *мачо* најфреквентнији асоцијат је *мушкарац* (13), а затим *слаголед* (8) па *јак мушкарац* / дериват *мушкарчина* (5). Затим следе *заводник* (3) и *онај који се исмиче* (3), а *женскарони*, *фрајер*, *алфа* (2) / *карикирани*

⁶ „adj. 1 Que daña o que perjudica [...] adj./s. 2 Que se opone a algo [...] s. 4 Persona que lucha o que está en oposición con otra [...]”

⁷ „1. прид. О особи или предмету: Који/-а је потпуно другачији/-а од другог/друге или одлази у супротни екстрем. 2. прид. О особи или предмету: Који/-а је у потпуном неслагању с неким/нечим. 3. прид. Који/-а/-е штети или наноси штету. 4. м. и ж. Особа која је у непријатељству с другом особом. 5. м. и ж. Особа која води спор, или има нешто против друге особе. 6. м. и ж. Особа која се бори, супротставља, или је у сукобу са другом особом. 7. м. неуоб. препрека, сметња.”

маскулинији и *главни* (2) нису тако фреквентни. Занимљив је асоцијат *чај* (2) који показује, заједно са *слаголег* (8), да употреба лексема игра важну улогу код субјекта када на задати стимулус треба да реагују асоцијативно. Овај стимулус имао је најмање двоумљења (*Не знам* (1)) и омисија (1).

Речници попут *Речника српскога језика* Матице српске наводе лексему *мачо* као жаргон са значењем „1. добро грађен, привлачан мушкарац и велики заводник, прави мушкарац, мушкарчина”, а ОАРСЈ ову реакцију даје на стимулус *лејошан* (2); *џуб, јак, Срби, њело* (1). Ипак, *Рјечник* Виње и Мусанића нуди разноврснија објашњења ове лексеме: „м. мужјак (код животиња); мушкарац; биљка ж. мушког пола; [...] фиг. глупан, будала ж. блесан [...] прид. фиг. снажан, јак, крепак; [...] *ромо* мазгов”.

Према речнику РАЕ, лексема *tacho* води порекло из латинског *mascūlus*. Овај речник нуди следећа значења ове лексеме:

1. m. Animal del sexo masculino. 2. m. mulo⁸. 3. m. En las plantas con individuos masculinos y femeninos, el que produce el polen para fecundar a otra planta de su especie. [...] 6. m. Hombre en que supuestamente se hacen patentes las características consideradas propias de su sexo, especialmente la fuerza y la valentía. 7. m. coloq. U. para dirigirse a una persona de sexo masculino. [...] 15. m. desus. Hombre necio. [...] 17. adj. p. us. Dicho de una cosa: Fuerte, vigorosa.⁹ (РАЕ 2024)

Речник *Клаве* нуди следећа значења лексеме *tacho*:

adj. 1 Con la fuerza, el vigor, la valentía u otras características consideradas tradicionalmente como propias del sexo masculino [...]. 2 Animal de sexo masculino [...]. 3 Planta que fecunda a otra de su especie con el polen de sus estambres [...].¹⁰ (Гарсија Маркес 2012: 1250).

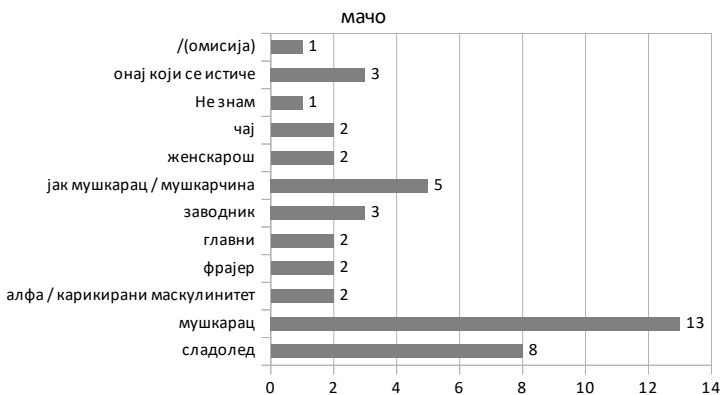
Следи графички приказ резултата на стимулус *мачо*.

⁸ ср. *мула*, али у речнику РАЕ ова лексема има значење и „Јака и снажна особа” (в. РАЕ 2024: mulo, la).

⁹ „1. м. Животиња мушког пола. 2. м. мула (в. објашњење у фусноти 9). 3. м. Код биљака с мушким и женским јединкама, који производи полен за оплодњу друге биљке исте врсте. [...] 6. м. Мушкарац код којег се наводно испољавају карактеристике које се сматрају својственим његовом полу, посебно снага и храброст. 7. м. жарг. У обраћању особи мушког пола. [...] 15. м. арх. Глуп, неразуман човек. [...] 17. прид. неуоб. О предмету / ствари: јак / -а / -о, снажан / снажна / снажно.”

¹⁰ „прид. 1 Мушки пол који се традиционално одликује снагом, јачином, храброшћу или другим особинама [...]. 2 Животиња мушког пола [...]. 3 Биљка која оплођује другу биљку исте врсте поленом из својих прашника [...].”

Графикон 3. Резултати фреквентности асоцијата на стимулус *мачо*



5.2. УПОРЕДНА АНАЛИЗА УПОТРЕБЕ ДВОСЛОЖНИХ ИМЕНИЦА ШПАНСКОГ ПОРЕКЛА СА СИНОНИМНИМ ИМЕНИЦАМА ДОМАЋЕГ ПОРЕКЛА

Када се од испитаника захтева да допуне исказе типа *Када чујем реч шпанског порекла X умеслио речи домаћега порекла Y, Z, ја...* како би се дознало постоји ли стереотип дат на релацији наше–страно који условљава да фреквентност инпута X буде нижа од Y, Z или је обрнуто, добију се следећи резултати.

Испитаници углавном немају негативан став према маркираној двосложној именици шпанског порекла у односу на немаркирани синоним домаћега порекла. На питање *Када чујем да неко користи „кањон”, а може да каже „кисура” ја...* добијају се фреквентни одговори о употреби исте лексеме (*Користим кањон* (25), *јер Леја је реч кањон* (2)). Мањи број субјеката *Користи оба* (9), а примећује се да су ове лексеме синоними (*Појмови имају исто значење* (1)). Пошто је реч одомаћена, један део испитаника је изјавио *Разумем* (3), али и *Чудно ми је* (2), док је само један испитаник рекао *Сирашно* (1), а неколико њих наводи *Не каже се ипак* (11). Ипак, реакција се среће када је семантичка страна именице непозната. На питање *Када чујем да неко каже „пампа”, а може да каже „правнаша сиеја”,* неки од одговора су били: *Не разумем* (7), *Не знам значење* (9), *Пијам иша то значи / Никад нисам чуо* (10), *Не користим* (5). Мањи део субјеката реагује бурно због ове именице шпанског порекла (нпр. *Будем зачуђен; Шокиран сам* (9) и *Буде ми лоше / Наљућим се* (3)), док један део исказује индиферентност (нпр. *Не реајујем* (8), *Не знам иша бих урадио* (6)). Други део показује превласт конкурентног синонима (нпр. *Користим „сиеја”* (8)). Занимљиве резултате дао је инпут *Када чујем да неко каже „цијар”, а може рећи „дуван” / „илуја”, ја...* јер показује да већина користи реч шпанског порекла (нпр. *Кажем цијара /*

циџарейџа (27)). Према *Рјечнику* Виње и Мусанића, лексема *cigarrillo* (изговор: *сиџарџило*, што упућује на лексеми *циџарилос* у српском) јесте оно што се у српском језику подразумева под лексемом *циџарейџа*, док лексема *cigarro* (изговор: *сиџеро*, што упућује на лексеми *циџар* у српском) може подразумевати различите ствари: *циџару*, *циџар*, али и *циџарейџу*, ако је реч о цигарети умотаној у папир за мотање дувана (ризлу) (Виња, Мусанић 1971: 214). Према шпанским изворима, речник РАЕ за лексеми *cigarrillo* наводи: „**1.** м. Мала цигара / цигарета од уситњеног дувана, умотана у папир за мотање¹¹”. Кад је реч о лексеми *cigarro*, наводи да ова лексема води порекло из мајанског језика (в. Павловић Самуровић 1993: 23–24), из лексеме *siyar*, те да се под њеним значењем подразумева следеће: „**1.** м. Смотуљак листова дувана, који се пали на једном крају и пуши на супротном. **2.** м. *cigarrillo*^{12,13}” (РАЕ 2024). Речник *Клаве* за лексеми *cigarrillo* наводи: „им. м. Мала и танка цигара / цигарета, направљена од уситњеног дувана и увијена у папир за пушење [...]. СИНОНИМ: *pitillo*¹⁴ (изговор: *пџиџџило*; ср. *циџарейџа*; в. Виња, Мусанић 1971: 804)” (Гарсија Маркес 2012: 467), док за лексеми *cigarro* наводи:

s.m. **1.** Rollo o cilindro de tabaco, que se enciende por un extremo y se fuma por el otro, especialmente el pequeño, hecho con picadura y liado con papel de fumar (...). **2. II cigarro (puro).** s.m. El que se hace enrollando hojas de tabaco y no tiene filtro (...). SINÓN.: *puro*.¹⁵ (Гарсија Маркес 2012: 467).

Имајући у виду да већину у овом истраживању чини средњошколска популација, не чуди чињеница што се овај синоним стилски функционално раслојава, па отуда *џљуџа* / *џљуџица* (22), *Корисџим џарџон* (2), али и релативни синоним (*Корисџим*) *дуван*. (10). Један део испитаника делимично је индиферентан (нпр. *Не реџујем, али ми је чудно* (14), *Свеједно ми је* (6)). Средњошколци и студенти давали су и занимљиве одговоре попут *Не џуџим / Дуван је џиџеџан* (4), *Пџиџам џа да ли мора* (4). Мањи део испитаника исказао је негодовање не прецизирајући конкурент (нпр. *Исџравим џа* (9)).

Посебно занимљиве резултате дао је пример *Када чујем да неко каже „ранџер”, а може ређи „фармер” / „сџочар”, ја...* јер је показао утицај енглеског језика и добро познавање етимологије лексема (нпр. *Кажем фармер / Фармер исџо није наша реч* (34)). Мањина су они који предност дају речи

¹¹ „**1.** м. Cigarro pequeño de picadura envuelta en un papel de fumar.”

¹² в. фусноту бр. 11.

¹³ „**1.** м. Rollo de hojas de tabaco, que se enciende por un extremo y se chupa o fuma por el opuesto. **2.** м. cigarillo.”

¹⁴ „s.m. Cigarro pequeño y delgado, hecho con picadura y liado con papel de fumar [...]. SINÓN.: *pitillo*.”

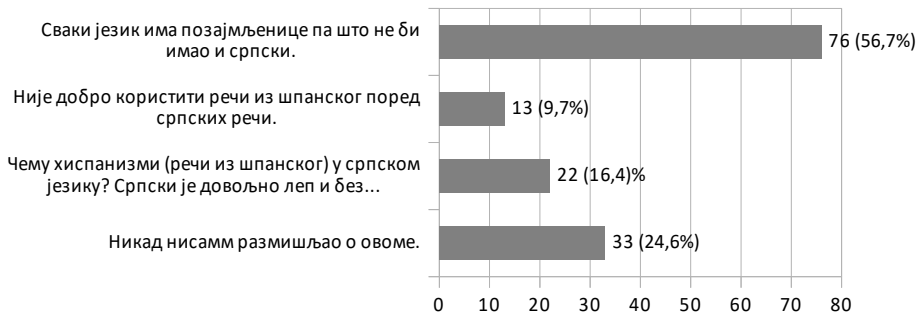
¹⁵ „им. м. **1.** Смотуљак или ваљак дувана, који се пали на једном а пуши на другом крају, посебно мали, направљен од уситњеног дувана и увијен у папир за пушење [...]. **2. II цџар.** им. м. Који се прави увијањем листова дувана и нема филтер. СИНОНИМ: *puro*.” (изговор: *џџро*; ср. *циџара*, *хавана*; в. Виња, Мусанић 1971: 845).

домаћег порекла па отуда *Кажем сељак / сѝочар / шѝалар* (16), која, поред примарног значења, садржи и негативну маркираност, културолошки обојену. Занимљив је и одговор *Ако је ранч за коње, леѝше звучи „ранч”* (2). Очекивани одговор без предрасуда био је *Ок ми је / Ја та разумем* (16), *Не реатујем / Не ѝримеѝим разлику* (14), *Не смеѝа ми / Сложим се са њим / Не ѝравим разлику* (6), док су у мањини реакције типа *Не разумем та* (6) и *Зачудим се / Чудим се* (5). Неодлучних одговора било је занемарљиво мало (*Не знам* (3)).

На основу наведеног, као и одговора на питање да изнесу став у вези са двосложним хиспанизмима у српском језику, закључује се да је 16% испитаника са ставом *Чему хиспанизми у српском језику? Наш језик је довољно леп и без њих*, а да 9% сматра да није добро користити хиспанизме поред синонима домаћег порекла. Ипак, највише испитаника (51%) сагласно је са тим да *сваки језик има ѝозајмљенице, ѝа шѝо их не би имао и српски*, а 24% је индиферентно према питању састава лексике српског језика чији један део чине и хиспанизми.

Графикон 4. Став испитаника у вези са хиспанизмима у српском језику

Мој став о речима из ШПАНСКОГ језика у српском је ...
134 одговора



Лингвокултуролошки, занимљиви одговори добијени су у делу анкете где се захтевало да се из низа примера издвоје оне двосложне именице шпанскога порекла које су етимолошки „изненадиле” субјекте, тј. фреквентне лексеме за које су мислили да нису хиспанизми. Низ су чиниле следеће лексеме: *лама*, *лиѝа*, *ѝума*, *силос*, *ѝанѝо*, *хунѝа* и *ѝѝар*. Резултат показује да су их највише изненадиле лексеме *ѝѝар* (19) и *лиѝа* (18). Изненађење је била и *ѝума* (13), али и *силос* (15), која је испитаницима *личила на ѝриѝизам*, а било је и одговора *Нишѝѝа ме није изненадило* (7).

Инпут су чиниле и именице *ѝринѝо* и *лиѝаѝ*, а њихова етимологија и семантика посебно су изненадиле субјекте. Тако су, наводећи синониме, субјекти за именицу *ѝринѝо* навели следеће: *белаѝ*, *Американаѝ*, *чамуѝа*, *Мексиканаѝ*, *сѝѝранаѝ*, *мафијаѝ*, *неко вође*, *ѝесма*, *дрво*, *добѝѝѝник*, *ѝандур*, *змија*,

риба, њас итд. Мањи део испитаника навео је да је *џринџо* колоквијално име у Мексику за *џиранца*.

Према *Рјечнику* Виње и Мусанића, *џринџо/џринџа* подразумева „прид. фам. презр. стран, туђ: м. и ж. странац м.; (*амер*) странац, у првом реду Енглеz или Сјeverоамериканац; фам. неразумљив језик” (Виња, Мусанић 1971: 524). Шпански извори коришћени за потребе овог рада, речници РАЕ и *Клаве*, наводе да је порекло лексеме *gringo/gringa* непознато. Речник РАЕ нуди следећа значења ове лексеме:

1. adj. coloq. Extranjero, especialmente de habla inglesa, y en general hablante de una lengua que no sea la española. 2. adj. coloq. Dicho de una lengua: extranjera. 3. adj. *Bol., Chile, Col., Cuba, Ec., El Salv., Hond., Nic., Par., Perú, Ur. y Ven.* estadounidense. [...] a veces en sent. despect. 4. adj. *Ur.* inglés (|| natural de Inglaterra). 5. adj. *Ur.* ruso (|| natural de Rusia). 6. m. y f. *Bol., Hond., Nic. y Perú.* Persona rubia y de tez blanca. 7. m. coloq. Lenguaje ininteligible.¹⁶ (РАЕ 2024).

Речник *Клаве* нуди нешто скромније објашњење: „им. презр. Особа рођена у Сједињеним Америчким Државама (у америчкој земљи) [...]”¹⁷ (Гарсија Маркес 2012: 1008).

5.3. АНАЛИЗА АУДИТИВНОГ ТЕСТА: ПРОЗОДИЈСКА АДАПТИРАНОСТ ДВОСЛОЖНИХ ИМЕНИЦА ШПАНСКОГ ПОРЕКЛА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Ово истраживање покренуло је и питање да ли прозодијска адаптираност појединих именица шпанског порекла јесте у лингвокултуролошкој корелацији, тј. постоје ли стереотипи дати на релацији наше–страно због које би се изговорена лексема према супстандарду сматрала последицом постојања стереотипа и предрасуда без обзира на ареал. Овим истраживањем није била обухваћена прозодијска анализа двосложних именица домаћег порекла како би се закључци таквог истраживања поредили са именицама страног порекла. Уколико би се показало да су на дијалекатском подручју које чини стандардну прозодијску норму именице домаћег порекла у складу са нормом, то би упутило на питање стереотипа и предрасуда према двосложним именицама шпанског порекла. Такође, нису компаративно прозо-

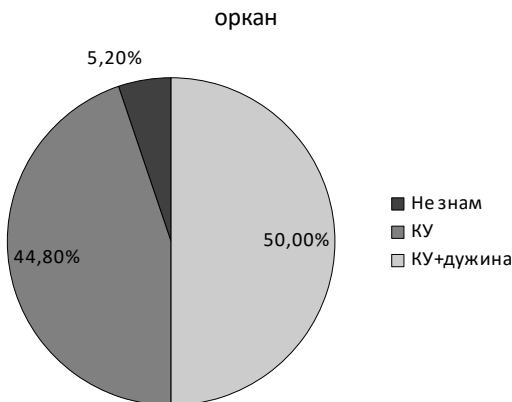
¹⁶ „1. прид. колок. Странац, посебно с енглеског говорног подручја, и уопште говорник језика који није шпански. 2. прид. колок. О језику: страни. 3. прид. *Боливија, Чиле, Колумбија, Куба, Еквадор, Ел Салвадор, Хондурас, Никарагва, Парагвај, Перу, Уругвај и Венецуела*: становник САД. [...] понекад у презр. смислу. 4. прид. *Уругвај*: Енглеz (|| из Енглеске). 5. прид. *Уругвај*: Рус (|| из Русије). 6. м. и ж. *Боливија, Хондурас, Никарагва и Перу*: Плава и особа беле пути. 7. м. колок. Неразумљив језик.”

¹⁷ „s. *desp.* Persona nacida en los Estados Unidos de América (país americano) [...]”

дијски анализирана два система (шпански и српски) како би се, евентуално, показало да један има прозодијског утицаја на други. Анализа је обухватила акценат лексема *кондор*, *мандрил*, *ранчер*, *кањон*, *оркан* и *цијар*. Резултати показују следеће.

Анализа је обухватила две прозодијске равни: *акцентнајски модел крајкоузлазни акценат* + *јосијакцентнајска дужина*, и дублетне облике према *Речнику српској језика* Матице српске. Први модел подразумева појаву дугоузлазног акцента на месту поста акценатске дужине у зависним падежима, па отуда *кањон* / *кањона* и *мандрил* / *мандрила*, али и појаву дублетности (однос краткосилазни / краткоузлазни) у примеру типа *рајнчер* / *ра̀нчер*. Резултати показују да од 134 испитаника њих 82 (61,2%) лексему *кањон* изговара према стандарду, док 45 (33,6%) нема поста акценатску дужину, а чува краткоузлазни акценат. Само 7 испитаника (5,2%) казало је да не зна како изговара ову лексему. Ипак, лексема *цијар* предњачи са краткоузлазним акцентом без поста акцентске дужине (48,5%), а 61 испитаник (45,5%) поштује стандард. Само 9 испитаника (6%) не зна како је изговара. Трећу лексему, *оркан*, 67 испитаника (50%) изговара према стандарду, а 60 (44,8%) има краткоузлазни акценат, али не и поста акценатску дужину. Само 7 испитаника (5,2%) не зна како изговара ову лексему.

Графикон 5. Прозодијска анализа двосложне именице шпанског порекла *оркан*

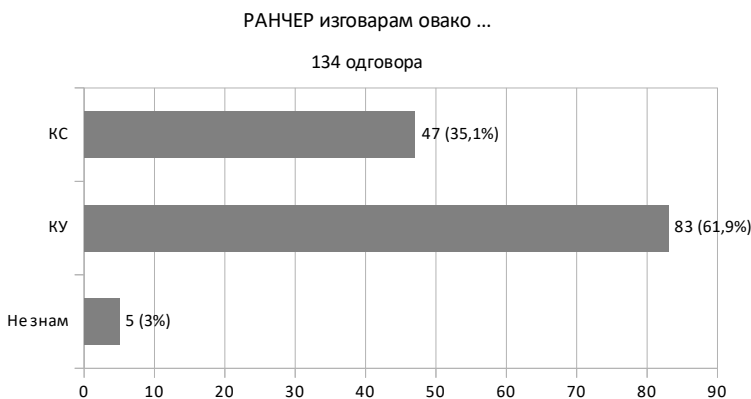


Када се погледа акценатски модел *крајкоузлазни акценат* + *јосијакцентнајска дужина*, примећује се тенденција губљења поста акценатске дужине¹⁸. Дужину, очекивано, немају Београђани (36 њих) и Јужна Србија (9) код лексеме *кањон*, односно 47 Београђана у примеру *мандрил* и *оркан*.

¹⁸ О поста акценатској дужини мноштво је написаних радова. Тако је А. Пецо у *Основи ма акцентологије српскохрватској језика* приметио да губљење дужина може зависити „како од природе акцентованог слога тако и од темпа говора” (Пецо 1971 :156). Ипак, говори прелазног типа, какав је београдски, увелико немају квантитет поста акцентованог слога. Зато је М. Ивић

Други акценатски модел је питање дублета двосложних именица шпанског порекла у српском језику. Материјал су чинили примери типа *кѡндор / кѡндор, рѡнчер / рѡнчер, и мѡндрѡл / мѡндрил*. Истраживање је показало да субјекти лексеми *кондор* изговарају поштујући прозодијски стандард (48,5% предност да је дугосилазном акценту, а 47,8% краткосилазном). Они који нису знали како ову лексеми изговарају чинили су 3,7%. Предност је дата краткоузлазном акценту уместо очекиваног краткосилазног. Тако 61 Београђанин и 22 испитаника из Западне Србије кажу да је уобичајенији.¹⁹ Ево резултата.

Графикон 6. Прозодијска анализа двосложне именице шпанског порекла *ранчер*



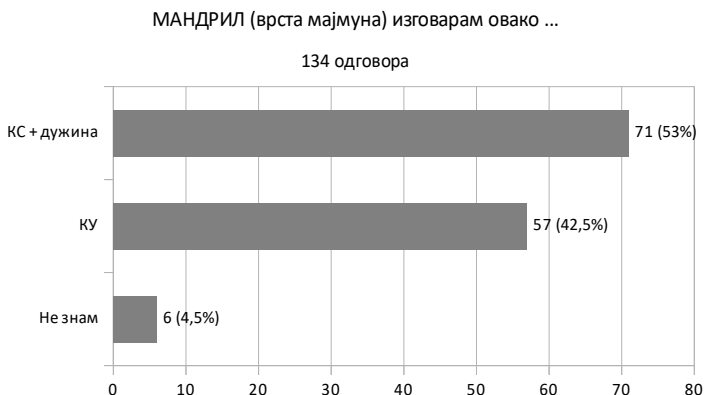
Ипак, изненадили су резултати лексеми *мандрил*, где је 71 испитаник (53%) рекао да ову лексеми изговара са *крајкоузлазним акценцијом + ѿосѡакценцијском дужиним*, и то 52 из Београда, што је дискутабилно имајући у виду да Београд нема поста акценатске дужине. Мањи проценат испитаника (42,5%) рекао је да ову лексеми изговара са краткоузлазним акцентом без дужине, а 4,5% се двоумило. Треба узети у обзир чињеницу да су ово истра-

у делу *О Вуковом и вуковском језику* навела да је та карактеристика добила масовни карактер не само у Београду, већ и у другим стратешки важним центрима, па зато не би требало следити препоруке прозодијске норме, јер се тако чини изгледним инсистирање на „фолклорном облику који је закопан у далеким брдима где људи још на огњиштима пеку хлеб”, алудирајући на вук–даничићеву прозодијску норму из XIX века, уместо на модерним тековинама у којима предњаче велики центри попут Београда и Новог Сада (Ивић 1997: 40).

¹⁹ А. Пецо (1971), говорећи о акценатским изменама у прогресивнијим штокавским говорима, наводи да процес померања акцената за један слог ка почетку речи у циљу стварања узлазних акцената није био ни „територијално ни хронолошки јединствен” (Пецо 1971: 47), па је најпре захватио говоре херцеговачког типа „крајем XIV и почетком XV века” (Пецо 1971: 48), све захваљујући „akutski intoniranim predakcenatskim slogovima” (Пецо 1971: 49). Пецо наводи да „odstupanja se, sporadično, mogu javiti u rečima stranoga porekla” (Пецо 1971: 51), што се истраживањем није потврдило.

живање чинили углавном средњошколци и студенти којима се указује на значај стандардне прозодијске норме у образовном систему и животу. Ипак, ова популација дала је драгоцене резултате у осталим деловима овог истраживања па је њихово учешће веома важно. Следи графички приказ акцента лексеме *мандрил*.

Графикон 7. Прозодијска анализа двосложне именице шпанског порекла *мандрил*



6. ЗАКЉУЧАК

Према *Речнику српскога језика* Матице српске, у српском језику нема много именица аутохтоно шпанског порекла. Грађа показује 27 двосложних. Већина њих у српски језик дошла је преко језика посредника, а изворно су из латинског, мајанског и из других језика. Такве лексеме обухватају различите тематске групе које се тичу живота човека.

Истраживање је показало да српска лингвокултурна заједница нема изражен негативан став, стереотипе ни предрасуде према двосложним именицама шпанског језика. Ипак, поједине лексеме шпанског порекла „изненадиле” су субјекте када је реч о пореклу упркос фреквентној употреби у српском језику.

Да се закључити да је језик у тесној вези са мишљењем, а мишљење је антропоцентричнога карактера и садржи културолошке обресе. Ипак, културолошки маркиране лексеме у овом истраживању нису тако бројне, што показује флексибилан став српске лингвокултурне заједнице према именицама које су биле предмет овог истраживања.

Према истраживању, прозодијски не постоји јаз на релацији наше–страно, па су именице које су анализирани субјекти изговорили углавном у складу са прозодијском нормом, с тим да постоји тенденција губљења по-

стакценатске дужине. Разлог томе треба видети у броју слогова – двосложне именице се најпре прозодијски адаптирају, али и чињеници да образовни систем води рачуна о стандардној прозодијској норми, а већину популације чинили су средњошколци и студенти. Истраживање је показало да испитаници немају негативан став према двосложним хиспанизмима, па и ту чињеницу треба посебно истаћи.

Семантички, занимљиве резултате дали су примери за које се испоставило да су испитаницима непознати, показујући како формирају ментални лексикон и какву језичку слику света има свако од њих.

ИЗВОРИ

Dragičević, Piper, Stefanović (2011): R. Dragičević, P. Piper, M. Stefanović, *Obratni asocijativni rečnik srpskog jezika: Od reakcije ka stimulusu*, Beograd: Službeni glasnik.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2024): azteca. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/azteca?m=form>, 18. 8. 2024.

---. cigarrillo. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/cigarrillo?m=form>, 18. 8. 2024.

---. cigarro. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/cigarro>, 18. 8. 2024.

---. contrario, ria. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/contrario?m=form> 18.8.2024.

---. gringo, ga. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/gringo?m=form>, 18. 8. 2024.

---. macho. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/macho?m=form> 18. 8. 2024.

Garsija Markes (2012): G. García Márquez, *Clave Diccionario de uso del español actual*, Madrid: Ediciones SM.

Gerzić (2012): B. Gerzić, *Rečnik srpskog žargona*, Beograd: Bookbridge.

Klajn, Šipka (2006): I. Klajn, M. Šipka, *Veliki rečnik stranih reči i izraza*, Novi Sad: Prometej.

Pavlović Samurović (1993): Lj. Pavlović Samurović, *Leksikon hispanoameričke književnosti*, Beograd: Savremena administracija.

Piper, Dragičević, Stefanović (2005): P. Piper, R. Dragičević, M. Stefanović, *Asocijativni rečnik srpskog jezika: Od stimulusa ka reakciji*, Beograd: Beogradska knjiga.

RSJ (2011): *Rečnik srpskoga jezika: Izmenjeno i popravljeno izdanje*, Novi Sad: Matica srpska.

Vinja, Musanić (1971): V. Vinja, R. Musanić, *Španjolsko-srpskohrvatski rječnik*, Zagreb: Školska knjiga.

ЛИТЕРАТУРА

Bartminjski (2011): J. Bartminjski, *Jezik – Slika – Svet. Etmolingvističke studije*, Beograd: Slovo slavia.

Godard, Vježbicka (2014): C. Goddard, A. Wierzbicka, *Words and Meanings. Lexical Semantics across Domains, Languages and Cultures*, 6th ed., Oxford: Oxford University Press.

Ivić (1997): M. Ivić, *O Vukovom i vukovskom jeziku*, Beograd: Biblioteka XX vek.

Peco (1971): A. Peco, *Osnovi akcentologije srpskohrvatskog jezika*, Beograd: Naučna knjiga.

Rajić (1995) J. Rajić, Hispanizmi u srpskom jeziku i njihov tretman u *Rečniku srpskohrvatskog književnog jezika* Matice srpske i *Rečniku srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika* SANU, *Južnoslovenski filolog*, LI, Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti i Institut za srpski jezik SANU, 241–246.

Milena M. Stojanović

Ana Marija B. Ostojić

University of Belgrade

Faculty of Philology

PhD Students

DISYLLABIC NOUNS OF SPANISH ORIGIN IN THE SERBIAN LANGUAGE – A LINGUOCULTURAL AND PROSODIC APPROACH

Summary: In this study, certain disyllabic nouns of Spanish origin in the Serbian language (27) were analyzed using data excerpted from the *Matica Srpska Dictionary of the Serbian Language* (93) and other relevant Spanish language dictionaries, as well as an online survey based on associative analysis, to assess the awareness of the Serbian linguocultural community regarding these nouns and their use in relation to synonymous native-origin nouns. The study also examined the extent to which the nouns under investigation are prosodically connected to stereotypes and prejudices. The results indicated that stereotypes and prejudices were not significantly prevalent, and the main issue is a lack of understanding of the semantics of certain examples (e.g., *gringo*, *mandrill*). Prosodically, most disyllabic nouns of Spanish origin in the Serbian language are adapted, and subjects do not have prejudices. However, in most cases, the post-accentual length is lost in the pattern of *short-rising accent + post-accentual length*. Nonetheless, some examples, such as *cigar* and *league*, were etymologically surprising to the participants.

Keywords: lexicology, Hispanisms, prosody, accent of Hispanisms, words of foreign origin, linguoculturology, culturally marked lexemes.

Кристина Н. Топић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору
Катедра за језик и књижевност

УДК 821.163.41.09-31 Поповић А.
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.129T
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2024.
Прихваћен: 27. децембар 2024.

ДЕКОНСТРУКЦИЈА КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКОГ ОДРЕЂЕЊА ГЛАВНОГ ЛИКА БИЛДУНГСРОМАНА НА ПРИМЈЕРУ РОМАНА *СУДБИНА ЈЕДНОГ ЧАРЛИЈА* АЛЕКСАНДРА ПОПОВИЋА

Айсиракиј: Предмет истраживачког рада јесте представљање књижевноумјетничких поступака којима Александар Поповић у роману *Судбина једног Чарлија* деконструира књижевнотеоријско одређење јунака билдунгсромана. Циљ истраживања јесте да на примјеру наведеног романа покаже начине комбиновања и повезивања типолошких одредница јунака пикарског романа и препознатљивих особина зооморфних ликова у контексту књижевности за дјецу с типичним особинама протагонисте билдунгсромана. Потом, истраживање треба да осветли неке поетичке особености Поповићеве прозе за дјецу и да покаже значај и иновативност Александра Поповића у моделовању почетака савремене српске/југословенске прозе, па и књижевности за дјецу уопште. Аутор, не заборавајући свог примарног реципијента (дијете), креира *модерног јунака* у књижевности за дјецу који на необичан, аутентичан начин представља све животне етапе развоја појединца.

Кључне ријечи: Александар Поповић, *Судбина једног Чарлија*, јунак билдунгсромана, пикарски јунак, зооморфни јунак, игра, позориште.

Према књижевнотеоријском одређењу, билдунгсроман заснован је на развоју личности главног лика од дјетињства до зрелости, при чему на крају животног пута јунак спознаје свој идентитет и улогу у друштву (и свијету уопште). Најчешћа искуства која јунак доживљава јесу сукоби у оквиру породичног дома, утицаји ментора, тј. васпитно-образовних установа на његов развој, сусрет са умјетношћу, проживљавање првих љубави, опробавање у различитим животним позивима или јавном (политичком) животу итд. Јунак на том тегобном путу мијења првобитне представе о свом животном циљу и спознаје да су неки почетни ставови и увјерења били посљедица заблуде и лоше процјене. Промјене настају под утицајем развоја и образовања протагонисте, што га доводи до коначног измирења са свијетом и проналаска вла-

стите позиције у њему. У суштини, долази до компромиса двије „супротстављене стране” – јунакове потребе за потврђивањем, остваривањем сопствене природе измирују се са захтјевима спољашњег свијета (РКТ 2007: 481–483).

Класично теоријско одређење жанра билдунгсромана, дакле и јунака као његове централне фигуре, најшире посматрано заступа ставове епохе у којој овај жанр настаје. То подразумева да је јунак носилац идеала своје генерације, а концепт његовог развоја (образовања и васпитања) одраз је духа времена, начина на који се у том тренутку развојност јединке схвата. У сваком случају, моделовање јунака билдунгсромана с временом је претрпјело одређене измјене и захтјеве потоњих раздобља.¹ У контексту нашег истраживачког рада, подложност главног лика промјенама јесте оно што нас интересује.² Протагониста билдунгсромана, прије свега по концепту развојности, постаје важан књижевни лик романа за дјецу и младе. Жанр је добио прекогранични (*crossover*) статус у оба смјера.³ Билдунгсроман и књижевност за дјецу и младе дијеле неке основне поетичке карактеристике и то: тежиште је на младости јунака, много више него на његовим каснијим животним фазама (на примјер, старости);⁴ младост је обиљежена лутањима, несналажењима, борбом за личне идеале, суочавањем с разочарањима; велика пажња посвећена је образовању, васпитању и, генерално, раним облицима развоја јунака.⁵ Најзад, „примамљивост” жанра билдунгсромана у књижевности за

¹ Литература посвећена жанру билдунгсромана веома је обимна, а ми дајемо селективни преглед, углавном базиран на њемачкој књижевној традицији за коју се иначе сматра да је дала највећи допринос када говоримо о настанку, развоју и афирмацији жанра билдунгсромана. Укупно узев, сматрамо да овај избор литературе покрива све аспекте важне за формирање цјеловите теоријске слике жанра: књижевноисторијски развој жанра који сумира најважнију критичку рецепцију (в. Јакобс, Краузе 2000: 379–398), модификације јунака билдунгсромана кроз књижевне епохе (в. Мајлс 2000: 399–416), симболичка значења жанра (в. Морети 2000: 417–452), суштински проблеми жанра и осврт на неке композиционе елементе, на примјер наратор, јунак, вријеме у роману (в. Бајазетов-Вучен 2000: 508–538).

² Два истраживачка рада заснована углавном на примјерима англосаксонске књижевности за дјецу и младе долазе до више-мање истих закључака, а то је да се главни лик не мијења због свијета, већ се свијет такође мијења са њим и кроз њега (в. Гавриловић 2012: 343–357; Спасић 2018: 15–22).

³ Термин *прекограничност* као српска верзија енглеског *crossover* предложила је у својим изучавањима Мирјана Карановић у докторској дисертацији *Дело Владимира Стојштина између књижевности за одрасле и књижевности за дјецу* (Филозофски факултет у Новом Саду, 2023). О Стојшину као прекограничном писцу в. Карановић 2021: 58–76 и Тропин 2022: 325–338.

⁴ На примјер, Пешикан-Љуштановић 2012: 99–112 и Пешикан-Љуштановић 2021.

⁵ Билдунгсромани који су превасходно настали у књижевности за одрасле, а данас се преливају и на поље књижевности за дјецу и младе, јесу, на примјер, *Оливер Твист* (*Oliver Twist*, 1838), *Дејвид Коуперфилд* (*David Copperfield*, 1850) и *Велика очекивања* (*Great Expectations*, 1861) Чарлса Дикенса (Charles Dickens), Хесеов (Hermann Hesse) *Демјан* (*Demian*, 1919), *Бамби, један животињски и шумски* (*Bambi: Eine Lebensgeschichte aus dem Walde*, 1923), а потом наставак *Бамбијева деца: породица у шуми* (*Bambis Kinder: Eine Familie im Walde*, 1940) Феликса

дјецу и младе могла би се тражити и у томе што иницијалне примаоце (дјеца и адолесценти), баш као и протагонисте, одређује изразита развојност, па је и степен идентификације са овим јунацима огroman.

Циљ нашег рада јесте да покаже које умјетничке поступке својствене моделовању јунака билдунгсромана користи писац Александар Поповић приликом креирања главног лика, мачка Чарлија, потом у којој мјери се они одвајају од основних теоријских одређења и самим тим га деконструишу. У коначници, наш рад треба да покаже естетски значај оваквог моделовања јунака, али и шта се из њега може препознати у креирању почетака савремених токова српског (југословенског) романа за дјецу.

Роман *Судбина једног Чарлија* посједује карактеристике жанра билдунгсромана и то превасходно видимо кроз досљедно поштовање схеме особене за овај жанр. Роман прати живот јунака од ране младости све до позних година, а тродјелна фаза јунаковог живота може се јасно одредити. Фокус је притом на дјетињству и сазријевању, док је старост маргинализована, дата у виду расплета, односно допричавања приче – „шта је на крају било”, у посљедње четири главе романа. Међутим, давањем анималних карактеристика лику⁶ најављује се пробијање граница жанра билдунгсромана, али се овим поступком показује припадност романа књижевности за дјецу. Животиње-ликови прилично су фреквентни у књижевности за дјецу и ови ликови се најчешће (иако не искључиво) везују за књижевност за дјецу.⁷ Анимално обличје јунака, у контексту Поповићевог романа, посматраћемо као алегорију којом се проговара о неким аномалијама и несавршеностима свијета дјетињства. Мачак Чарли је фигура која репрезентује мучан и теобан пут развоја појединца. Јунак-животиња деконструише стереотипну идеализовану, романтизовану и сентименталну слику дјетињства и, уопште, представу да је лако бити дијете. Посредством животиње-јунака, критика се остварује на прихватљив и ублажен начин. Осим тога, овдје је анималистика искоришћена као „посебан, дословно шифриран код којим се уједно успоставља и

Салтена (Felix Salten). Билдунгсромани настали у пољу књижевности за дјецу јесу (на најширем плану гледано) серијал књига о Глигорију Пецикози Хајдуку (1989–2005) Владимира Стојковића и серијал књига о Харију Потеру (1997–2007) Ц. К. Ролулинг, романи *Марија Модљани* (1999), *Сазвезђе виолина* (2019) Весне Алексић итд.

⁶ Зооморфни ликови у књижевности за дјецу (и књижевности уопште) специфичне су историјске и културне перцепције људи о животињама и животињском и оне не морају нужно бити мотивисане понашањима животиња у стварности (в. Хамершак, Зима 2015: 310–338).

⁷ Не може се рећи да се у жанру билдунгсромана често појављују зооморфни ликови. Међутим, занимљиво је да је роман *Бамби, један животињски у шуми* Феликса Салтена (билдунгсроман, животиња-јунак) писан за одраслу читалачку публику. Он је с временом добио статус прекограничне књижевности, између осталог, због анималног обличја ликови. Бамби је у пољу дјечје културе популаризован преко мас-медија (прије свега Дизнијевих цртаних филмова), па је веза са првобитном припадношћу готово па изгубљена, а Бамби је засигурно један од омиљених дјечјих јунака.

превладава разлика између одраслих (аутора) и дјечјих (читатеља)” (Хамершак, Зима 2015: 336).

Чарли у дјетињству није лишен непожељних искустава и негативних емоција, што јесте једна од одлика класичних јунака билдунгсромана.⁸ То видимо, рецимо, из епизоде у којој мама, жута мачка, оставља Чарлија у бродском пристаништу (Чарли практично постаје сироче).⁹ Сцена је приказана драматично, преплитањем ноћне атмосфере и страха напуштеног мачета.¹⁰ Ипак, Александар Поповић увијек је свјестан своје „мале” публике (може се слободно рећи да је то поетичко својство његове књижевности за дјецу). Стога хорорична сцена са напуштеним мачетом бива превазиђена срећним завршетком – Чарлија ујутро проналази дјевојчица Виолета и одводи га са собом на брод, а Чарли заједно са својом „најбољом на свету другарицом Виолетом” упознаје стварност око себе, учи се социјалним нормама, усваја исправне моралне вриједности итд. Чарлијево „дјетињство” аналогно је људском, што је вид приближавања иницијалној публици. На примјер, Чарли и Виолета (што је карактеристично за природу дјетета) имају више склоности ка игри него испуњавању утврђених обавеза. Ово је углавном представљено комиком која почива управо на њиховој неодраслости.¹¹ Моделовање јунака, у том смислу, ближе је основним поетичким начелима књижевности за дјецу¹² него типолошким одредницама класичног билдунгсромана. Укупно узев, идеја (пре)заштићеног дјетињства и дјетета доминира романом, а из ње могу да се ишчитају неке важне поетичке црте књижевности за дјецу А. Поповића. Дијете је под надзором одраслог, наглашава се важност школе

⁸ Сјетимо се само начина на који сестра третира (злоставља) Филипа-Пипа, јунака *Великих очекивања*, потом трауматичног одрастања сирочета Оливера (*Оливер Твист*) или пак болног дјетињства (нпр. рад у индустријском погону) Дејвида Коперфилда из истоименог романа.

⁹ Притом, поступак природан у животињском, мачјем свијету бива сагледан са становишта људског дјетета.

¹⁰ Престрављеност протагонисте постиже се осликавањем атмосфере ноћи посредством црне боје – црни мрак, хиперболично претварање црних сандука у црна велика уста која пријете да прогутају јунака. Природна физичка реакција јунака испољена је опонашањем рекације дјетета које је одједном изгубило позицију заштићеног и нашло се ван „лепог круга” родитељске заштите – маче дрхти, заценило се од плача, тужно мауче, дозива мајку да му обрише носић шапациом и сл.; цјеловито стање поентирано је једноставном, али поповићевски обојеном реченицом – „ова му је страшна ноћ, најстрашнија у његовом малом животу” (Поповић 2011: 19). (Уз цитате из романа у раду ће се биљежити само број стране из издања наведеног у Литератури на крају рада.)

¹¹ Транспарентна слика је када тата, бродски капетан, почне да пропитује дјевојчицу Виолету рачун, а она, заједно са Чарлијем, посредством своје имагинације, због тога одлази у птице. Епизода се завршава духовитом поентом, тј. татином молбом: „Вратите се, молим вас. Будите моја кћерка и мачак моје кћерке, а све задатке из рачуна рачунаћу ја уместо вас” (33).

¹² Комика је, вјерујемо, једна од *основних мајтерија* од којих је књижевност за дјецу сачињена.

(образовања), а уколико се образовање избјегава, посљедице су кобне. Међутим, све наведено покривено је комичним поступцима дјетета које покушава да заобиђе утврђене границе.¹³

Мачак Чарли је у дјетињству (почетној животној фази) усвојио најважније моралне вриједности и пожељне облике понашања који ће га значајно одредити за читав живот. Тачније, јунака ће научени образци довести у конфронтацију са стварношћу у потоњим животним фазама. Ово је превасходно уско повезано с концептом игре и, уопште, разумијевања феномена играња. Чарлијев сукоб са свијетом типолошка је одлика јунака билдунгсромана. Међутим, због снажне идеје *игре и играња*, моделовање лика умногоме се приближава књижевнотеоријским одређењима пикарског јунака.

Пикарски јунак у роману нема своју препознатљиву функцију, није улози која му омогућава креирање друштвене сатире. Преузет је само површински слој основних карактеристика лика, којима су додате неке особине авантуристичког романа за дјецу (на примјер, тема морепловца, упознавања и откривања нових земаља, култура...). Најрепрезентативније карактеристике пикарског јунака перципирају се као органски дио свијета дјетињства и посредством њих остварује се лака идентификација дјетета-читаоца с овим типом јунака. То подразумејева дјеловање јунака у потпуној слободи, креативно изражавање, авантуристички дух, наглашену жеља за игром, превасходно на отвореним, јавним просторима, брзу моћ трансформације која се постиже коришћењем различитих маски, отклон од крутих правила које реалност намеће.¹⁴ Све побројано јесу карактеристике за којима дијете модерно организованог друштва жуди. Због ограничења која савремено одрастање намеће, идеал дјечје слободе понекад је тешко достижан.

Поред тога, аутор у моделовању лика Чарлија користи и предњепланску оријентацију пикарског јунака.¹⁵ Чарли, попут јунака пикарског романа, не посједује моћ саморефлексије или дубљих промишљања, него је, баш као пикар, лик акције. Овим се пикарски јунак приближава књижевности за дјецу за коју у цјелини узев углавном није карактеристична изражена психологизација ликова. Конкретним и сликовитим поступцима који су особени

¹³ Суштински, ово јесу основне идеје „лепог круга”. Иначе, израз *у лејом крућу* позајмили смо од истоимене студије Хусеина Тахмишчића (1963), која описује концепт дјетета и дјетињства у Змајевој поезији.

¹⁴ За разумијевање пикарског јунака у контексту Поповићевог романа служили смо се студијом Ј. Мелетинског која говори о архетипским карактеристикама овог лика (2011: 61–73). Такође, био нам је значајан и Бахтинов истраживачки рад који представља преливање идеје лика луде, лакрдљаша из народне смјеховне културе, у писану књижевност (1989: 277–285).

¹⁵ Ауербах у есеју *Одисејев оживљак* предлаже схематску подјелу ликова на екстензивне, предњепланске, као што је лик пустолова, и интензивне, позадинске, интроспективне ликове, који посједују свијест, сјећања, осјећања и сл. (Ауербах 1968: 7–33).

за пикарског јунака, Поповић рељефно показује аутентичну и кохерентну природу лика док истовремено преноси – јасно, блиско свијету дјетињства – неке сложене идеје, емоције, појаве, стања и сл. Према свему наведеном, особине пикарског јунака могу да се препознају у све три животне фазе лика мачка Чарлија. Тачније, трагови пикарског јунака дају се наслутити већ у самом именовану протагонисте. У коријену имена Чарли налази се „*franc. (charlatan) 1. опсјењивач; варалица, опсјенар, обмањивач*” (РСР 1989: 1288). У конкретним поступцима и у фази дјетињства, то се веома сликовито одражава потенцирањем јунакове жеље за игром, за представљачким и забављачким аспектима живљења, кроз извођење „смешног позоришта” с дјевојчицом Виолетом. Притом, у овој фази живота, позориште је место где се представљају пожељни модели понашања – позоришном игром, мачак и дјевојчица успјевају да смире побуну на броду Виолетиног оца.¹⁶ Позориште је представљено као сигуран простор у коме све несугласице бивају превазиђене, у коме се поштују само праве вриједности. Позориште не његује непожељне облике понашања, оно означава вид слободног умјетничког изражавања, носилац је високих естетских значења и сл. Идеал позоришта (који је успостављен и научен у дјетињству) провлачиће се кроз читав роман и означаваће исправан начин игре и промовисања играња.¹⁷

Период младости и каснија зрелост означавају другу животну фазу протагонисте. Ово подразумијева излазак из оквира заштићеног дјетињства и суочавање с немилосрдном стварношћу. У том смислу, Чарлија, попут јунака билдунгсромана, одређују лутања, љубавна разочарања, борба са на-

¹⁶ Побуњени морнари приказани су као несташна, непослушна дјеца која не воле да извршавају своје установљене обавезе. Њихово незадовољство је мотивисано наивним дјечјим поривима – побуна је представљена као типична дјечја игра која треба да отклони досаду. Виолета и мачак Чарли, баш зато што су дјеца, једини могу да спасу брод и то универзалним дјечјим језиком – *шп. „Смешно позориште”* представљено је као дјечја игра која се остварује под надзором одраслих: „– Да вам више не би било досадно, зато ћемо да представљамо једно много смешно позориште!” – викнула је девојчица Виолета”, након чега изводе различите сценско-рецитаторске призоре. Игра се наставља, из једног скеча у следећи: „И ту није крај смешнога... Девојчица Виолета узима своје водене бојице па сваком морнару нацрта по једне смешне жуте, смешне плаве, смешне зелене, смешне оранжасте и све остале смешне бркове... Онда смеху нема краја... Никоме више није досадно, него је свима само смешно, па опет смешно и још једном смешно... Искривише се сви од смеха... А тата капетан прикачи жуто плехано одликовање малом мачку Чарлију на реп... И прикачи жуто плехано одликовање својој девојчици Виолети на витуцу!” (39–41).

¹⁷ Александар Поповић битно је утицао на развој савремене српске (југословенске) драмске књижевности и позоришта за дјецу. Из овог примјера наслућује се да је промоција драмске књижевности и позоришта у сфери дјечје културе аутору била изузетно важна. О активној популаризацији театра свејдоче и други прозни облици (романи, приповијетке) у којима се аутор транспарентно служио умјетничким поступцима преузетим из драмског жанра или елементима који су инспирисани сценским извођењем (в. Топић 2020: 155–163, 2022: 196–206, 2023: 573–587).

метнутим етикетама, емотивне кризе, идентитетска питања итд. Међутим, у роману је то представљено пикторескно, динамично и плошно, одређеним епизодама. Једна од основних улога ових епизода јесте пропитивање вриједности које нису у складу са васпитањем мачка Чарлија, а потом и маркирање емотивних турбуленција које негативни догађаји изазивају код јунака. У складу с предњеплански оријентисаним ликом, све је показано акцијом јунака.

Репрезентативна епизода јесте, на примјер, она у којој мачак Чарли продаје шешире у модном салону сестара Виолете и Маргарете. Аутентична вриједност представљачког и забављачког овдје је банализована. Елементи позоришта сведени су на просту и неукусну забаву коју пропагира савремени конзумеристички стил живота, а главне промотерке ове идеје у роману јесу сестре Виолета и Маргарета. Гротескним портретисањем, у први план су истакнуте њихове непожељне особине – глупост, помодарство, лакомот, прорачунатост, површност, недостатак емпатије и сл. Поред тога, потенцира се трагична позиција мачка Чарлија, који је само маскота модног салона. Карикирани *noble* изглед (потом и понашање)¹⁸ јунака приближавају појавности најобичнијег лакрдијаша, обешењака, пробисвијета, тј. пикара. Његов изглед и поступци, одређени простором модног салона, свједочанство су наметнутог (и неодговарајућег) етикетања јунака – „Једини мачак на свету који говори и љуби руке” (64) перципиран је искључиво као сензација потрошачког друштва. Ово код протагонисте ствара осјећање незадовољства, неприпадности, потом снажне осцилације емоција и сл. У овој епизоди концепт игре и играња несумњиво је лишен дубљег смисла и еманципаторске снаге које посједује Чарлијево и Виолетино „смешно позориште”.

Чарлијева наредна извођења забављачких тачки, која се дешавају у циркусу, код тате чика Глупог Августа и дјевојчице Виолете, представљају само продубљену идеју погрешне концептуализације позоришта и његовог свођења искључиво на забаву. Међутим, обије епизоде су инструментализоване, пошто посредством обесмишљавања игре и играња, оне спретно успијевају да покажу негативне и непожељне емоција јунака. Роман је готово преплављен Чарлијевим осјећањима туге, одбачености, усамљености (па чак и меланхолије).¹⁹ Велика естетска снага романа лежи управо у његовој спо-

¹⁸ „После му је напуљска машамодискиња Маргарета купила црну лептир-машну и беле камашне. После је мачак Чарли с црном лептир-машном око врата и белим камашнама на задњим шапицама остао у продавници шешира напуљске машамодискиње Маргарете... После су га научиле да отменим напуљским дамама мора љубити руке и говорити: – Молим лепо!... Молим фино!...” (62).

¹⁹ Чарлијеве емотивне крахове, на примјер, видимо након што га Виолета и Маргарета продају чика Глупом Августу. Емотивни интензитет је појачан кратким реченицама у којима се непожељно емотивно стање представља прекомјерним коришћењем интерпункције – ријечи као да више нису довољно снажне да покажу интензитет Чарлијеве туге: „А мачка

собности да сликовито објасни сложене и апстрактне појмове или емоције, и то превасходно дјетету-читаоцу²⁰ (коме су они углавном неразумљиви или тешко објашњиви).

Роман *Судбина једног Чарлија*, дакле, одређује висок степен емоционалности, што није одлика ни пикарског романа, па се лик Чарлија емоционалношћу приближава јунаку билдунгсромана. Међутим, не можемо рећи да Чарли кроз своја искуства сазријева, да негативне емоције остављају неки дубљи траг на његову личност. Сви доживљаји у роману схваћени су у духу *carpe diem* крилатице – његов живот одраз је искуствено богатог и испуњеног коришћења времена *од данас и за данас*. Протагонисту, наиме, негативна искуства емотивно поврјеђују, али он нема способност да о њима дубље промисли. Он не спознаје своје грешке, па их изнова понавља. Његова, у основи, наивна природа остаје непромијењена, Чарли задржава увјерење да је свијет позорница на којој он може бескрајно да „представља смешно позориште”.²¹

Сва животна искуства не мијењају јунака, чиме се, на крају, из коријена деконструишу основне жанровске доминанте билдунгсромана – психолошка комплексност, а поготово развојност у концептуализацији лика у потпуности изостају. Једини образовани лик романа јесте наратор који заправо изводи закључке из јунакових погрешака.²² Он Чарлија (односно све ликове) повремено коментарише „у страну”, руга им се, сажаљева их, хвали, критикује... Интересантна је позиција коју наратор заузима у роману. Он свјесно заузима позицију одраслог који се превасходно обраћа младом реципијенту. Његова свезнајућа природа моделована је у духу представљачког (позоришног) манира. Овим поступком роман добија својеврсна интерактивна свој-

Чарлија нико не воли... Свеједно је онда кад га нико не воли... Свеједно је Чарлију... Нека га продају... Нека га ухапсе... Свеједно је Чарлију... Нека већ једном само дође крај тога живота с препременим напуљским сестрицама!” (68). Осим тога, сликовито, пластично отјелотвореним гестом, приказане су Чарлијева беспомоћност и одбаченост након несреће у циркусу, када „уредни циркуски редар покупи непокретног мачка Чарлија на лопату, као што се на лопату купи песак или пепео или блато” (83), потом Чарлија пореде са крпом која „треба да се баци у канту за ђубре”. Он је ту сведен на непотребну, израбљену па одбачену ствар, даље неупотребљиву. Наглашено је да је ово најтежи тренутак у Чарлијевом животу, што је поентирано посљедњим пасусом поглавља: „Мачак Чарли је опет био сам, тужан и немоћан... Остао је да дршће на бетону у капији једне велике куће” (85).

²⁰ О неким специфичностима дјетета-читаоца в. Димитријевић 2010: 87–99; 2013: 129–139.

²¹ На самом крају романа, када Чарли постаје пензионер, он каже „Можда бих ја и овако, са штапом, могао да представљам једно смешно позориште” (90).

²² Илустрације ради, када Виолета и Маргарета одбаце мачка, наратор веома сликовито објашњава разноврсност људских карактера и вриједности које људи заступају: „Зато што ни све Виолете на овоме свету нису исте, као што ни Чарлијеви ноктићи нису сви исти. Зато неко воли највише на свету масну кобасицу, неко смешно позориште, а неко нову блузу и стару чарапу пуну пара” (69).

ства. Наратор има способност и да забавља и да васпитава, што је једно од главних поетичких својстава Поповићеве прозе за дјецу.

Александар Поповић се у роману *Судбина једној Чарлија* аутентично и спретно поиграва добро познатим књижевнотеоријским обрасцима. Својеврсна строга структура билдунгсромана има моћ да основне идеје представи на бар привидно организован начин. *Судбина једној Чарлија* завршава се у духу класичног билдунгсромана, свијет остаје непромијењен, а јунак се помирљиво утапа у њега. Међутим, уплитање особина лика анималне природе (прије свега, његови алегоријски квалитети којима се деконструише стереотипно сентименталана идеја дјетињства као сигурног и заштићеног простора) и употреба карактеристика својствених пикарском јунаку деконструишу класично теоријско одређење јунака билдунгсромана. Јунак формално пролази кроз све животне фазе, његов живот одређују несналажење, лутања, неправедна етикетирања, емоционални ломови и ово јесу особине јунака билдунгсромана. Међутим, протагониста се не развија, он не промишља о грешкама које је чинио, штавише, он их константно понавља. Чарлија детерминише његова наивна природа и лаковјерност. Он не посједује ону типичну мачју препреденост, лукавство, себичност, али ни особину људског интелектуалног и емотивног сазријевања: „мачак Чарли [је] ипак био и остао само један мачак, на крају крајева... Зато Чарли и не може да мисли најдубље. Он мисли помало плитко, и мисли мало дубље, али дубоко тај не мисли” (98).

Иако је наглашена јунакова жеља за игром и играњем, што се рефлектује кроз концепт „смешног позоришта”, Чарли није ни класичан пикарски јунак. Он не посједује строго материјалистичку оријентацију својствену пикару. Чарлија не одликује наглашено уживање у натуралистичким детаљима (нпр. јелу или пићу). Он није типични простак, лакрдијаш или варалица, он вјерује у племенита својства позоришта (научена у раном дјетињству) и ово га удаљава од репрезентативних особина пикарског јунака. У цјелини посматрано, мачак Чарли је модеран књижевни јунак пошто се жанровске одреднице разноврсних књижевних ликова претапају, а јасна граница између њих тешко може да се установи, она готово да се брише.

Све наведено, заправо, одраз је Поповићевих авангардних идеја, које је промовисао у књижевности за дјецу. Помоћу њих, аутор је унио иновативне начине представљања свијета дјетињства, а потом и нове видове комуникације с младим реципијентима у контексту савремене српске (југословенске) књижевности за дјецу. Поред тога, на основу показаних начина моделовања протагонисте могу се одредити и неке важне поетичке карактеристике Поповићевог стварања за дјецу: идеја заштићеног дјетета и дјетињства, доминантно поигравање комичним елементима који су углавном одраз дјечје неодраслости, промовисање основних идеја позоришта посредством

дјечје игре и, генерално, потенцирање сликовитих, динамичних епизода којима истовремено успијева и да забави и да васпитава младог читаоца.

Рад је отворио и нека нова истраживачка питања вриједна пажње. На примјер, питање портретисања споредних ликова и њихова улога у моделовању протагонисте романа, контекстуализација романа *Судбина једног Чарлија* у ширем стваралачком опусу за дјецу Александра Поповића, потом ауторове драматизације романа *Судбина једног Чарлија* и сл. На том истраживачком путу вјерујемо да наш рад може бити важна полазна тачка свим будућим проучаваоцима.

ИЗВОР

Popović (2011): A. Popović, *Sudbina jednog Čarlija*, Čačak: Pčelica.

ЛИТЕРАТУРА

Auerbah (1968): E. Auerbah, *Mimesis: prikazivanje stvarnosti u zapadnoj književnosti*, Beograd: Nolit.

Bahtin (1989): M. Bahtin, *O romanu*, Beograd: Nolit.

Bajazetov-Vučen (2000): A. Bajazetov-Vučen, Vilhelm Majster, bezazleno posvojeće života, *Reč: časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 60/6, Beograd: Radio B92, 508–538.

Dimitrijević (2010): M. Dimitrijević, Dete-čitalac i junaci umetničke price – recepcijski kapaciteti, *Uzdanica: časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, VII/2, Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 87–99.

Dimitrijević (2013): M. Dimitrijević, Čitalačke kompetencije u razumevanju žanra basne, *Uzdanica: časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, X/1, Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 129–139.

Gavrilović (2012): Lj. Garvrilović, Omladinske distopije: *Bildungsroman* za 21. vek, *Etnoantropološki problemi*, 7/2, Beograd: Odeljenje za etnologiju Filozofskog fakulteta, 343–357.

Hameršak, Zima (2015): M. Hameršak, D. Zima, *Uvod u dječju književnost*, Zagreb: Leykam international d.o.o.

Jakobs, Krauze (2000): J. Jakobs, M. Krauze, Nemački obrazovni roman. Istorija žanra od XVIII do XX veka, *Reč: časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 60/5, Beograd: Radio B92, 379–398.

Karanović (2021): M. Karanović, Vladimir Stojšin: Geneza jednog 'crossover'-a, *Philological Studies*, 19/1, Skoplje: Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, 58–76.

Karanović (2023): M. Karanović, *Delo Vladimira Stojšina između književnosti za odrasle i književnosti za decu*, Novi Sad: Filozofski fakultet (u rukopisu). <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/22469>

Majls (2000): D. H. Majls, Pikarov put do ispovedaonice. Kako se menjao junak nemačkog obrazovog romana, *Reč: časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 60/5, Beograd: Radio B92, 399–416.

Meletinski (2011): J. Meletinski, *O književnim arhetipovima*, Sremski Karlovci / Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Moreti (2000): F. Moreti, *Bildungsroman* kao simbolička forma, *Reč: časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 60/5, Beograd: Radio B92, 417–452.

Pešikan-Ljuštanović (2012): Lj. Pešikan-Ljuštanović, *Gospođi Alisinoj desnoj nozi*, Novi Sad: Zmajeve dečje igre.

Pešikan-Ljuštanović (2021): Lj. Pešikan-Ljuštanović, *Iza Alisinog ogledala: tipološki ogledi o fantastičnom romanu za decu*, Višegrad: Andrićev institut.

RKT (2007): Tanja Popović (ur.), *Rečnik književnih termina*, Beograd: Logos Art.

RSR (1989): Bratoljub Klajić (ur.), *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Nakladni zavod MH.

Spasić (2018): J. Spasić, Anglosaksonski bildungsroman i njegovi likovi kroz vekove – od Dikensa do Pejna, *Detinjstvo*, XLIV/2, Novi Sad: Zmajeve dečje igre, 15–22.

Tahmišćić (1963): H. Tahmišćić, *U lepom krugu: Studija o pesmama za decu Jovanovića Zmaja*, Kruševac: Bagdala.

Topić (2020): K. Topić, Roman Aleksandra Popovića *Devojčica u plavoj haljini* ili nacrt za dramski komad, *Detinjstvo*, XLVI /2, Novi Sad: Zmajeve dečje igre, 155–163.

Topić (2022): K. Topić, Poetičke odlike rane pripovjedne proze Aleksandra Popovića (priče iz periodike i zbirka *Tvrđoglave priče*), *Detinjstvo*, XLVIII/1, Novi Sad: Zmajeve dečje igre, 196–206.

Topić (2023): K. Topić, Mit proljeća: ili o komičnim tipskim likovima u romanima za djecu Aleksandra Popovića, *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*, 71/2, Novi Sad: Matica srpska, 573–587.

Tropin (2022): T. Tropin, Krive varijacije. Evolucije stalnih motiva u romanima Vladimira Stojšina, *Književna istorija*, 54, 176, 325–338.

Kristina N. Topić

University of Novi Sad

Faculty of Education in Sombor

Department of Language and Literature

DECONSTRUCTION OF THE LITERARY DEFINITION OF THE BILDUNGSROMAN PROTAGONIST ON THE EXAMPLE OF ALEKSANDAR POPOVIĆ'S NOVEL *SUDBINA JEDNOG ČARLIJA*

Summary: The paper presents literary techniques used by Aleksandar Popović in the novel *Sudbina jednog Čarlija* to deconstruct the classical literary definition of the Bildungsroman protagonist. Popović attained this goal by blending, on the one side, typological characteristics of the picaresque novel's hero and the recognizable traits of animal characters from children's literature and, on the other side, classical characteristics of the

Bildungsroman protagonist. The aim of this research is to highlight certain poetic features of Popović's children's fiction books, as well as the significance of the author's innovative ideas in shaping the early stages of modern Serbian/Yugoslav prose, as well as children's literature in general.

Keywords: Aleksandar Popović, *Sudbina jednog Čarlija*, bildungsroman hero, picaresque hero, zoomorphic hero, play, theater.

Даница М. Јеротијевић Тишма
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за англистику

УДК 004.738.5:[316.77+81'27
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.141JT
Оригинални научни рад
Примљен: 3. јул 2024.
Прихваћен: 20. децембар 2024.

УТИЦАЈ ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА НА СВАКОДНЕВНУ КОМУНИКАЦИЈУ И УПОТРЕБУ ЈЕЗИКА: СТАВОВИ ГОВОРНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Айстѝраќѝ: Са појавом друштвених мрежа на интернету дошло је до извесних промена у погледу ставова и уверења говорника у домену образовања, трговине, а нарочито комуникације. Пред друштвене, али и језичке заједнице, убрзаним напредком технологије постављен је велики изазов да се ускладе са сталним променама како на микро, тако и на макро плану. У раду се испитују социолингвистички фактори, попут пола, година старости и нивоа образовања, који могу обликовати ставове говорника српског језика према утицају друштвених мрежа на свакодневну комуникацију и језик. Основни инструмент за прикупљање података о ставовима била је анкета из три дела, ако изузмемо уводни део о демографским подацима: први је био везан за утицај друштвених мрежа на друштво уопште, други се односио на општи утицај друштвених мрежа на комуникацију и говорну интеракцију, а трећи је био везан за конкретни утицај друштвених мрежа на језик појединца, у овом случају српски. Резултати су показали да су године старости статистички значајан предиктор варијабилности ставова и у погледу утицаја друштвених мрежа на друштво и културу и на конкретну употребу језика. Пол је статистички значајан фактор само када су у питању разлике у ставовима о утицају друштвених мрежа на друштво и културу, док је ниво образовања статистички значајна варијабла за ставове о утицају друштвених мрежа на конкретну употребу српског језика код појединачних говорника. Добијени резултати потврђају значај анализе ставова говорника и језичких идеологија с обзиром на њихов потенцијални утицај на конкретно језичко понашање и евентуалне промене до којих временом може доћи, не само у свакодневном говору већ и у стандардним варијететима.

Кључне речи: ставови говорника, пол, године старости, ниво образовања, друштвене мреже.

1. УВОД: ЈЕЗИК У ДОБА ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА

Како се напредна технологија малтене интегрисала у људско постојање, а интернет постао готово неизоставни део свакодневице, с повећаном

популарношћу друштвених мрежа многе речи и конструкције настале на интернету прошириле су се на свакодневни говор. Промене у језику резултат су процеса иновације и дифузије (Блајд, Крофт 2012), а пошто је енглески доминантни језик комуникације на интернету, његов утицај је све присутнији како у лексци, тако и у морфолошким и граматичким моделима. Имајући у виду да није увек у питању стандардни енглески језик, тако ни конструкције које су се прошириле на свакодневну комуникацију нису увек у складу са језичким нормирањем. Многи су разлози популарности комуникације на интернету, попут привида једнакости, одсуства одговорности и конструисања личности која не мора одговарати стварности. Својом мултифункционалношћу и мултилингвализмом, као и чињеницом да су разни социјални фактори покретачи језичких промена и варијација (Вардо 2006), интернет представља идеално подручје за појаву измењених или потпуно нових језичких варијетета помоћу који ће људи изразити своју жељу за припадношћу и друштвеном прихваћеношћу.

Као што је и њихово основно значење у социолингвистици, друштвене мреже на интернету имају за циљ социјално или пословно повезивање пријатеља, рођака, купаца или клијената различитих профила (Асур, Хаберман 2010). Почетак друштвених мрежа какве данас познајемо представља платформа *Friendster* из 2002. године. Данас их има небројано много, а најпознатије су нпр. *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *TikTok*, *Snapchat*, *Pinterest*, *Reddit* итд. Важна карактеристика друштвених мрежа је да, поред тога што на њима могу наћи информације, корисници могу да их и деле са другима. Сматра се да друштвене мреже специфичним психолошким карактеристикама и дискурсом имају важне друштвено-историјске импликације, нарочито у погледу комуникације (Стаковијак 2020). Такође је интересантно да су, услед доступности и својеврсне флексибилности, на интернету присутни људи различитог старосног доба, али и различитог социјалног, професионалног, културног и образовног статуса (Кашија 2014).

Иако је комуникација у дигитално доба често убрзана, понекад може бити отежана услед неразумевања нпр. скраћених облика нарочито код различитих генерација говорника (Натсир 2020). Такође, интернет комуникација помера друштвене стандардне и културолошке норме, посебно када је у питању учтивост и начин обраћања који су у појединим културама од изузетног значаја (Марстон 2023). Слободни начин изражавања и наглашено агресивни дискурс који неретко срећемо на интернету мења постојеће норме језичког понашања. Нова значења се уводе и мењају веома брзо, а понекад се и стара значења, на неки начин, рециклирају и постају изнова релевантна. Таква динамика у служби је олакшавања интеракције у транслингвалној средини какве су друштвене мреже (Довчин 2020).

Сврховитост друштвених мрежа као дигиталних платформи и њихов значај наглашава се пре свега у области образовања (Балакришнан, Ган

2016) и то посебно за време и након пандемије вируса ковид 19. Ученици су пред собом имали разне опције за прикупљање информација и дељење садржаја, што је интерактивност интернета ставило у први план. Поред интерактивности, ту је незаобилазна брзина и ефикасност размене, те концизност и мултимодалност порука (Тарлоу, Поф 2013). Кроз форму слике и текста корисници дају своје коментаре на друштвене и политичке догађаје често уз дозу хумора у облику тзв. „мимова”. Ограничењем карактера на појединим платформама, али и потребом за што краћим разменама, кроз иновативност и креативност корисници прибегавају новим језичким стратегијама, интегришући карактеристике писаног и говорног језика (Тајамонт 2012). Важно је напоменути да је можда најочљивији утицај друштвених мрежа и интернета уопште заправо померање границе приватног и јавног језика, као, уосталом, приватног и јавног живота (Кристал 2011).

2. СОЦИОЛИНГВИСТИЧКИ ФАКТОРИ У ДОСАДАШЊИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Коришћењем објективних метода, истраживањем ставова говорника заправо се добија увид у субјективне предикторе, односно сазнаје се о скривеним и експлицираним ставовима о дијалектима и језику (Ладегард 1998). Познато је да ставови говорника утичу на употребу језика, али могу донети и значајне промене у погледу очувања језика и језичке политике уопште (Киркер, Зип 2022). Ставови у себи имају три компоненте: *коњитивну*, која се односи на уверења о свету, *афективну*, која се односи на позитивна или негативна осећања према некој појави и *бихејвиоралну*, која указује на усмерење самог става (Кристијансен и др. 2005). Да ли ћемо језичку идеологију посматрати као систем ставова или ћемо терминологију недвосмислено разграничити зависеће од одабраног методолошког оквира (Фулер 2018), али је несумњиво да се границе датих појмова преплићу и међусобно су повезане.

Традиционално се године старости као социолингвистички фактор анализирају двоструко, тј. као промене у језику током живота код појединца и као варијације језика различитих старосних група у једној говорној заједници. У истраживањима се прави разлика између биолошких година, односно физичког сазревања, и социјалних година старости, које су везане за породични и друштвени статус (Екерт 1997). Социјалне године старости су по другим ауторима заправо контекстуалне године старости (Капланд 1997). Занимљиво је да су студије показале да није лако раздвојити употребу језика коју одређена старосна група преферира и оне која је ексклузивно карактеристична за дату групу говорника (Андроцопулос 1998), што нарочито долази до изражаја у комуникацији на интернету.

У социолингвистичким истраживањима прецизно се истиче разлика између пола као биолошке категорије и рода као социјалног конструкта. Род се конструише социолошки и културолошки, те не мора нужно пратити пол (Батлер 2021). Било како било, свакако су још у ранијим истраживањима примећене разлике у употреби језика код мушкараца и жена, које се могу поделити на лексичке, фонолошке и граматичке, али и дискурсне (Лејкоф 1975). У обзир се приликом разликовања пре свега узима питање доминације у друштву, па ће се тако традиционално сматрати да су жене наклоњеније употреби стандардних језичких форми (Екерт, Меконел-Гине 2003). Поред пола и година старости, на варијације у употреби језика могу утицати и други друштвени фактори попут образовног нивоа, порекла, социјалног статуса итд. (Холмз 2011), али смо се за потребе овог рада пре свега фокусирали на ниво образовања, пол и године старости говорника.

Када су у питању истраживања у српском научном контексту, Спасић, Спасић и Даниловић Јеремић (2023) закључују да у комуникацији на друштвеним мрежама преовладава жаргонски и улични говор, посебно у аргументацијама, али су честе и псовке, опцене лексеме и увреде на рачун интелигенције. О фреквентној употреби вулгаризама на интернету су нешто раније говорили и Миличевић Петровић, Љубешић и Фишер (2017). У својој докторској дисертацији Вуковић (2022) налази да је утицај енглеског језика као доминантног на друштвеним мрежама видљив у правопису српског, али је евидентан и у свакодневном говору. Истражујући иновације у неформалној комуникацији на интернету, Редли (2018) упућује на удвајање предлога и префиксацију одређених глагола у својству попуњавања празнина у значењу, али сугерише на краткотрајност конструкције са постпозиционираним предлогом *без*. Нешто скорије, кршење норме у правопису примећује и Баџић (2023) у својој докторској дисертацији, и то пре свега код записивања речце *не* уз глаголе. У домену наставе на даљину и утицаја на употребу језика и комуникацију уопште, Савић (2021) указује на неопходност увођења иновативних стратегија од стране наставника, док Копас-Вукашиновић, Михајловић и Миљковић (2021) бележе добре професионалне компетенције наставника у периоду убрзане дигитализације наставног процеса. Ипак, Комненовић и Милановић (2021) код својих испитаника наилазе на став да квалитет и садржај наставе на даљину није задовољавајући, а Продановић и Гаврановић (2021) потенцијални узрок за незадовољство радом на даљину проналазе у преобимном материјалу.

3. МЕТОДОЛОГИЈА

Циљеви и истраживачка питања. Рад има за циљ да истражи ставове говорника српског језика према утицају који друштвене мреже имају на

комуникацију и употребу језика, са посебним освртом на потенцијалне социолингвистичке факторе попут пола, година старости и нивоа образовања. Како бисмо одговорили на постављене циљеве, у анализи смо формулисали следећа истраживачка питања.

- Какви су ставови говорника српског језика према утицају друштвених мрежа на друштво данас?
- Какви су ставови говорника српског језика према утицају друштвених мрежа на комуникацију уопште?
- Какви су ставови говорника српског језика према утицају друштвених мрежа на говорни и писани језик појединца?
- Да ли се ставови говорника разликују у односу на њихов пол, године старости и ниво образовања?

Испитаници. У истраживању је учествовало укупно 48 испитаника, 22 (45,83%) мушког и 26 (54,17%) женског пола, равномерно распоређених у четири групе по годинама старости. Свака група имала је по 12 (25%) испитаника, а групе су биле 18–25 година, 26–40 година, 41–55 година и 56–70 година. Један од услова био је да сви учесници буду пунолетни како би потписали добровољни пристанак, а најважнији услов је био да користе друштвене мреже. Додатно су испитаници били подељени у три групе на основу нивоа образовања: основношколско образовање 8 (16,67%) испитаника, средњошколско 23 (47,92%), а високошколско образовање имало је 17 (35,42%) испитаника. Већина према географском пореклу припада шумадијско-војвођанском дијалекту 28 (58,33%), док 20 (41,67%) припада косовско-ресавском дијалекту (Крагујевац (58,33%) и Јагодина (41,67%)). Одабрана популација испитаника разнолика је и у погледу професионалне оријентације: 7 (14,58%) је студентата, 12 (25%) запослених у области трговине, 11 (22,92%) у области економије, затим 9 (18,75%) у области права, 6 (12,5%) у области просвете и образовања, а 3 (6,25%) у области пољопривреде. Узорак је сачињен методом случајног узорка и техником *трудве снеџа* (енгл. *the snowball sampling*), односно препоруком од стране испитаника (Екерт 1997; Холмз 2011).

На основу података из уводног дела анкете, 10 (20,83%) испитаника користи друштвене мреже до два сата дневно, 13 (27,08%) два до три сата дневно, 17 (35,42%) три до четири сата дневно и 8 (16,67%) преко четири сата дневно. Када је у питању примарна сврха коришћења друштвених мрежа (било је могуће одабрати више опција), сви испитаници (100%) користе друштвене мреже за повезивање с пријатељима и дељење фотографија, док њих 29 (60,42%) друштвене мреже користи да сазна вести, а 11 (22,92%) их користи у пословне сврхе.

Инструменти и процедура. За прикупљање података о ставовима испитаника користили смо анкету као примарни инструмент, а она се састојала из три дела. Први део садржао је десет изјава везаних за утицај друштвених мрежа на друштво и културу данас, док се други део односио на утицај друштвених мрежа на комуникацију уопште и такође је имао десет изјава. Трећи и најобимнији део анкете садржао је двадесет изјава везаних за утицај друштвених мрежа на свакодневну комуникацију појединачних испитаника и на употребу српског језика. Дакле, укупан број изјава у анкети био је четрдесет. Одговори су формиран у виду петостепене Ликертове скале при чему је 1 значило „у потпуности се слажем”, а 5 „уопште се не слажем”. У уводном делу анкете налазило се четири питања о демографским подацима и два питања о учесталости коришћења друштвених мрежа. Имајући у виду разноликост узорка, испитанике смо унапред упознали са циљевима истраживања и упутили у значење појединих изјава уколико је било проблема у разумевању термина. Анкете су дистрибуиране лично у периоду од почетка октобра 2023. до краја марта 2024. године.

За квантитативну обраду података добијених анкетом коришћен је статистички програм SPSS, верзија 20.0, уз коришћење адекватних статистичких тестова за поређење резултата у односу на испитиване факторе.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Резултате анкете представљамо у наредним табелама, где се најпре дају проценти за сваки ниво скале, а онда и вредност медијана и стандардне девијације. У Табели 1 најпре приказујемо резултате анкете везане за ставове испитаника о утицају друштвених мрежа на друштво и културу.

Мишљења су готово равномерно подељена када је у питању утицај друштвених мрежа на друштво, културу и образовање, са благом предношћу ка позитивном утицају. Такође су ставови скоро равномерно подељени када је у питању мишљење да је доступност информација позитивна карактеристика друштвених мрежа, са нешто већим процентом оних који се слажу са изјавом. Међутим, ефикасност комуникације је доминантно позитивна карактеристика друштвених мрежа за наше испитанике са око 60% оних који се слажу. Око 43% испитаника се не слаже да друштвене мреже негативно утичу на емоционално стање појединца, али се зато око 55% слаже да оне негативно утичу на ментално здравље, што је помало изненађујући и до некле опречни резултат. Додатно, око 55% се слаже да друштвене мреже имају негативан утицај на самопоуздање, а око 56% сматра да оне подстичу насиље и говор мржње. Отприлике 62% мисли да је рекламирање производа најважнији циљ друштвених мрежа, што указује на развијену свест наших испитаника. Око 65% сматра да друштвене мреже промовишу поређење с

Табела 1. Резултати анкете: утицај друштвених мрежа на друштво и културу

| Изјаве | Одговори (%) | | | | | М с.д. |
|---|--------------|------|------|------|------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Друштвене мреже имају позитиван утицај на развој друштва, образовања и културе. | 16,7 | 31,3 | 6,3 | 16,7 | 29,2 | 3 1,53 |
| Позитивна карактеристика друштвених мрежа је доступност информација. | 16,7 | 31,3 | 12,5 | 16,7 | 22,9 | 3 1,45 |
| Позитивна карактеристика друштвених мрежа је ефикасност комуникације. | 33,3 | 27,1 | 20,8 | 12,5 | 6,3 | 2 1,24 |
| Друштвене мреже негативно утичу на емоционално стање појединца. | 2,1 | 14,6 | 39,6 | 22,9 | 20,8 | 3 1,05 |
| Друштвене мреже негативно утичу на ментално здравље. | 29,2 | 35,4 | 18,8 | 10,4 | 6,3 | 2 1,18 |
| Друштвене мреже негативно утичу на самопоуздање. | 14,6 | 39,6 | 18,8 | 14,6 | 12,5 | 2 1,25 |
| Друштвене мреже подстичу насиље и говор мржње. | 16,7 | 35,4 | 16,7 | 18,8 | 12,5 | 2 1,29 |
| Најважнији циљ друштвених мрежа је рекламирање производа. | 29,2 | 33,3 | 12,5 | 12,5 | 1,25 | 2 1,37 |
| Друштвене мреже промовишу поређење са другим људима. | 27,1 | 37,5 | 20,8 | 10,4 | 4,2 | 2 1,11 |
| Друштвене мреже позитивно утичу на међуљудске односе. | 10,4 | 33,3 | 27,1 | 14,6 | 14,6 | 3 1,22 |

другим људима, а само 44% да друштвене мреже позитивно утичу на међуљудске односе.

У Табели 2 налазе се резултати дела анкете који се тичао утицаја друштвених мрежа на комуникацију уопште.

Већина (79%) испитаника слаже се да су друштвене мреже промениле начин комуникације у 21. веку. Ипак, само 20% сматра да оне повећавају иновативност и креативност српског језика, док је већина (43,8%) негде на средини скале што се тиче овог питања. Разлог се може потражити у томе да испитаници нису били филолошког профила, те њихова размишљања о језичкој креативности нису тако детаљна каква би била да су испитаници нпр. студенти филологије. Половина испитаника не слаже се да мултимодалност доступна на друштвеним мрежама побољшава комуникацију, а око 60% се слаже да оне бришу границу између јавног и личног језика. Да је комуникација на социјалним мрежама површна сматра 66% испитаника, а нешто нижи проценат (39%) сматра да је неискрена. Скоро 40% мисли да друштвене мреже утичу на самопоуздање у комуникацији уживо, што је важно за питање односа комуникације онлајн и непосредне комуникације. Половина испитаника се не слаже да социјалне мреже имају позитиван утицај на по-

Табела 2. Резултати анкете: утицај друштвених мрежа на комуникацију

| Изјаве | Одговори (%) | | | | | М с.д. |
|---|--------------|-------|------|-------|------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Друштвене мреже су промениле начин комуникације у 21. веку. | 37,5 | 41,7 | 12,5 | 6,3 | 2,1 | 2 0,98 |
| Сматрам да друштвене мреже повећавају иновативност и креативност српског језика. | 8,3 | 12,5 | 43,8 | 18,8 | 16,7 | 3 1,13 |
| Мултимодалност друштвених мрежа позитивно утиче на побољшање комуникације. | 12,5 | 14,58 | 20,8 | 39,58 | 12,5 | 4 1,25 |
| Сматрам да друштвене мреже бришу границу између јавног и приватног језика. | 27,1 | 33,3 | 33,3 | 4,2 | 2,1 | 2 0,97 |
| Сматрам да је комуникација на друштвеним мрежама површна. | 16,7 | 39,6 | 25,0 | 6,3 | 12,5 | 2 1,22 |
| Сматрам да је комуникација на друштвеним мрежама неискрена. | 27,1 | 12,5 | 12,5 | 29,2 | 18,8 | 3 1,52 |
| Мислим да друштвене мреже утичу на самопоуздање у комуникацији уживо. | 22,9 | 16,7 | 31,3 | 12,5 | 16,7 | 3 1,37 |
| Друштвене мреже имају позитиван утицај на поштовање културних и социјалних разлика. | 10,4 | 20,8 | 18,8 | 29,2 | 20,8 | 3,5 1,30 |
| Комуникација на друштвеним мрежама почива на етичким принципима. | 10,4 | 14,6 | 27,1 | 25,0 | 22,9 | 3 1,27 |
| Друштвене мреже су појачале утицај енглеског на српски језик. | 37,5 | 29,2 | 14,6 | 12,5 | 6,3 | 2 1,25 |

штовање културних и социјалних разлика, чак ни да комуникација на друштвеним мрежама почива на етичким принципима (скоро 48%). Међутим, 67% одлучно је у ставу да су друштвене мреже појачале утицај енглеског на српски језик.

Најважнији део анкете тицао се ставова говорника о утицају друштвених мрежа на језик појединца, тако да се резултати овог дела анкете налазе у Табели 3.

Помало забрињава чињеница да само 68% испитаника преферира комуникацију уживо у односу на онлајн. Иако је у питању већина, изненађује чињеница да се сви испитаници нису изјаснили за комуникацију уживо, што говори о променама које је донела технологија и дигитални свет. Такође је занимљиво да 50% наших испитаника користи исти језик уживо и онлајн. Само око 22% испитаника каже да на друштвеним мрежама користи стандардни српски језик. Иако то може указати на чињеницу да је доста испитаника који припадају нестандардном варијетету српског језика у нашем узорку, додатно може потцртати специфичност језика који се користи онлајн. Само 12% испитаника на друштвеним мрежама се изражава учтивије него у свакодневном говору, а само трећина осећа потребу да пази на граматику и правопис када пише на друштвеним мрежама. Такви подаци сагласни су са

Табела 3. Резултати анкете: утицај друштвених мрежа на индивидуалну употребу језика

| Изјаве | Одговори (%) | | | | | М с.д. |
|---|--------------|------|------|------|------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Више волим да комуницирам онлајн у односу на ситуације уживо. | 8,3 | 12,5 | 10,4 | 29,2 | 39,6 | 4 1,32 |
| Језик који користим на друштвеним мрежама исти је као мој свакодневни језик. | 22,9 | 27,1 | 8,3 | 22,9 | 18,8 | 2,5 1,48 |
| На друштвеним мрежама користим стандардни српски језик. | 8,3 | 14,6 | 4,2 | 41,7 | 31,3 | 4 1,28 |
| На друштвеним мрежама се изражавам учтивije него у свакодневном говору. | 6,3 | 6,3 | 22,9 | 35,4 | 29,2 | 4 1,13 |
| Осећам потребу да пазим на граматику и правопис на друштвеним мрежама. | 20,8 | 10,4 | 39,6 | 16,7 | 12,5 | 3 1,28 |
| На друштвеним мрежама се слободније и лакше изразим него уживо. | 20,8 | 29,2 | 12,5 | 16,7 | 20,8 | 2,5 1,47 |
| Користим псовке на друштвеним мрежама чешће него у свакодневном говору. | 16,7 | 12,5 | 20,8 | 27,1 | 22,9 | 3,5 1,39 |
| Користим сленг на друштвеним мрежама чешће него у свакодневном говору. | 10,4 | 14,6 | 12,5 | 29,2 | 33,3 | 4 1,36 |
| Неке од израза са друштвених мрежа користим у свакодневном говору. | 37,5 | 27,1 | 12,5 | 12,5 | 10,4 | 2 1,37 |
| У писаним порукама користим скраћенице типичне за интернет комуникацију. | 50,0 | 14,6 | / | 18,8 | 16,7 | 1,5 1,63 |
| Друштвене мреже позитивно утичу на мој начин писања и правопис у смислу да су ближи стандардном српском језику. | / | / | 18,8 | 35,5 | 43,8 | 4 0,76 |
| Друштвене мреже позитивно утичу на мој вокабулар. | 6,3 | 29,2 | 16,7 | 20,8 | 27,1 | 3 1,33 |
| Друштвене мреже позитивно утичу на граматику коју користим у смислу да је она ближа стандардном српском језику. | / | 2,1 | 39,6 | 27,1 | 31,3 | 4 0,89 |
| У свакодневном говору ми недостају емотикони да бих јасније изразио емоције. | 10,4 | 18,8 | 22,9 | 22,9 | 25,0 | 3 1,33 |
| Друштвене мреже су ми повећале свест о језику и култури изражавања. | / | 6,3 | 27,1 | 22,9 | 43,8 | 4 0,99 |
| Од кад сам на друштвеним мрежама више ценим стандардни српски језик. | 6,3 | 41,7 | 25,0 | 25,0 | 2,1 | 3 0,98 |
| Од кад сам на друштвеним мрежама више ценим разноврсност дијалеката српског језика. | 18,8 | 37,5 | 18,8 | 12,5 | 12,5 | 2 1,28 |
| Интеракција на друштвеним мрежама у мени изазива негативна осећања у погледу употребе језика. | 14,6 | 14,6 | 18,8 | 27,1 | 25,0 | 4 1,39 |
| Интеракција на друштвеним мрежама ме инспирише да побољшам културу говора и писменост. | / | 25,0 | 31,3 | 29,2 | 14,6 | 3 1,02 |
| Верујем информацијама о правилима употребе српског језика које видим на друштвеним мрежама. | 12,5 | 33,3 | 31,3 | 6,3 | 16,7 | 3 1,25 |

претходним истраживањима на конкретним примерима употребе (Вуковић 2022; Баџић 2023). Половина наших испитаника се лакше изражава онлајн

него уживо, скоро трећина (29%) користи псовке на друштвеним мрежама чешће него у свакодневном животу, док 25% испитаника користи сленг више него уживо, што може бити последица генерацијских разлика јер ће млађи испитаници свакако фреквентније користити сленг од старијих. Чак 65% испитаника користи типичне онлајн-изразе у свакодневном говору, нпр. *OMG*, *LOL*, *block*, *clickbait*, *hashtag* итд. Чак 64% користи скраћенице типичне за интернет комуникацију у писаним порукама. До сличних налаза долазило се и у ранијим истраживањима која су се бавила конкретном анализом језика на интернету (Редли 2018; Вуковић 2022). Нема испитаника који се слажу са тврдњом да друштвене мреже позитивно утичу на начин писања и правопис у смислу да су ближи стандардном српском језику, а неких 18% испитаника није сигурно да ли се слаже или не. Са тврдњом да друштвене мреже позитивно утичу на вокабулар не слаже се 35% испитаника, а око 58% се не слаже да друштвене мреже позитивно утичу на граматику коју користе у смислу да је она ближа стандардном српском језику; 29% испитаника сматра да им у свакодневној комуникацији недостају емотикони да би прецизније изразили осећања, док се око 66% не слаже да су им друштвене мреже повећале свест о језику и култури изражавања. Око 48% испитаника више цени стандардни српски језик од када је на друштвеним мрежама, а 56% више цени разноврсност дијалеката српског језика, што може бити последица веће доступности и прилике да чују говорнике из разних географских региона у Србији. Код 29% испитаника интеракција на друштвеним мрежама изазива негативна осећања у погледу употребе језика, а само четвртину говорника интеракција на друштвеним мрежама инспирише да побољшају културу говора и писменост. Овакви резултати упућују на налазе претходних студија о коришћењу увредљивог језика на интернету (Спасић и др. 2023). Када је у питању последња тврдња, 45% испитаника има поверење у информације о правилима употребе српског језика које види на друштвеним мрежама.

Што се тиче социолингвистичких фактора који би потенцијално указали на разлике у одговорима, напомињемо да смо поредили резултате све три анкете појединачно.

Пол као варијабла показао се као статистички значајни предиктор разлика у одговорима само за први део анкете о утицају друштвених мрежа на друштво и културу уопште ($t_{(47)} = 2,195$; $p = 0,039$). То значи да мушкарци и жене из нашег узорка имају другачије ставове о утицају друштвених мрежа на друштво и културу, при чему жене показују нешто већу наклоњеност ка позитивном мишљењу. За остале две анкете *iii-iiiесii* независних узорака показао је да нема статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на пол јер је $p > 0,05$ (други део анкете: $t_{(47)} = 2,026$; $p = 0,055$; трећи део анкете $t_{(47)} = 1,759$; $p = 0,092$).

Када су у питању године старости, *анализа варијансе* указала је на статистички значајну разлику у одговорима за први и трећи део анкете (први:

$F_{(47)} = 8,732$; $p = 0,001$; трећи: $F_{(47)} = 30,522$; $p = 0,001$), али то није био случај за други део анкете јер је $p > 0,05$ ($F_{(47)} = 2,546$; $p = 0,068$). Овакви резултати упућују на закључак да су године старости важан фактор помоћу ког се могу предвидети варијације у ставовима говорника српског језика о утицају друштвених мрежа на друштво и културу, те на индивидуалну употребу језика. Генерална је тенденција да најмлађа група испитаника има позитивније мишљење о друштвеним мрежама (18–25 година), нарочито у односу на најстарију групу испитаника (56–70 година старости). Дати резултати не изненађују с обзиром на то да је већи проценат млађе генерације која активно користи друштвене мреже, те им се у складу са тим формирало и другачије мишљење.

Коначно, ниво образовања као предиктор варијабилности ставова показао се статистички значајан за трећи део анкете ($F_{(47)} = 4,071$; $p = 0,024$) међу сва три нивоа образовања. За први ($F_{(47)} = 0,758$; $p = 0,475$) и други ($F_{(47)} = 1,840$; $p = 0,171$) део анкете нисмо пронашли статистички значајну разлику у ставовима, што може указати на чињеницу да су мишљења уједначена у односу на ниво образовања. Са друге стране, начин на који друштвене мреже утичу на употребу језика може бити условљен нивоом образовања, у смислу да ће код високообразоване групе испитаника изражени утицај бити нешто мањи него код испитаника са нижим нивоом образовања.

5. ЗАКЉУЧАК

Циљ нашег рада био је истражити ставове говорника српског језика о потенцијалном утицају друштвених мрежа на друштво и културу уопште, начине комуникација и употребу језика код појединца.

Поред разјашњења појединачних ставова, у анализи смо указали на статистички значајне разлике које постоје између говорника различитог пола, а нарочито по питању утицаја друштвених мрежа на језик појединца. Статистички значајна разлика у ставовима примећена је и за године старости, при чему се ставови испитаника разликују и по питању утицаја друштвених мрежа на друштво и културу, али и на конкретну употребу језика. Ниво образовања статистички је значајан предиктор варијабилности у ставовима гледе утицаја друштвених мрежа на употребу језика, док су за остале делове анкете одговори били равномерније распоређени.

Резултати су показали да постоји знатна варијабилност у ставовима по питању односа друштвених мрежа и језика у свакодневном животу, чиме се још једном потврђује важност истраживања ставова и језичких идеологија говорника поготову када се има у виду њихова повезаност са реалном употребом језика и потенцијалним променама до којих ће довести.

На послетку ваља истаћи неколико ограничења спроведеног истраживања, а она се пре свега односе на одабир испитаника, величину узорка и методолошки дизајн инструмента. Иако је узорак прилично разнолик када су у питању истраживане варијабле, у будућим истраживањима би било добро испитати већи број испитаника из различитијих професионалних домена, те можда и упоредити резултате са резултатима говорника чија је професионална оријентација заправо филолошка. Такође би било корисно испитати реално употребљен језик говорника, али и формулисати изјаве у анкети тако да се односе на конкретне примере језичке употребе.

ЛИТЕРАТУРА

Andropoulos (1998): J. Andropoulos, Forschungsperspektiven auf Jugendsprache: Ein integrativer Überblick, In: J. K. Andropoulos, A. Scholz (Eds.), *Jugendsprache*, Frankfurt am Main, 1–34.

Asur, Haberman (2010): S. Asur, B. Huberman, Predicting the future with social media, *2010 IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology*, Toronto, ON, Canada, 492–499. <https://doi.org/10.1109/WIAT.2010.63>

Balakrišnan, Gan (2016): V. Balakrishnan, C. L. Gan, Students' learning style and their effects on the use of social media technology for learning, *Telematics and Informatics*, 23(1), 808–821. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.12.004>

Bacić (2023): C. Bacić, *Sintaksička varijativnost u diskursu društvenih mreža*, doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.

Blajd, Kroft (2012): R. Blythe, W. Croft, S-Curves and mechanisms of propagation in language change, *Language*, 88(2), 269–304.

Batler (2021): J. Butler, *Problemes de gènere. El feminisme i la subversió de la identitat* (B. Olid, trans.), Barcelona: Angle Editorial.

Kapland (1997): N. Coupland, Language, ageing and ageism: a project for applied linguistics?, *International Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 26–48.

Kristal (2011): D. Crystal, *Internet Linguistics*, London: Routledge.

Dovčín (2020): S. Dovchin, *S. Language social media and ideologies: Translingual Englishes, Facebook and authenticities*, Cham, Switzerland: Springer.

Ekert (1997): P. Eckert, Age as a sociolinguistic variable, In: F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford: Oxford University Press, 151–167.

Ekert, Mekonel-Gine (2003): P. Eckert, S. McConnell-Ginet, *Language and gender*, Cambridge: Cambridge University Press.

Fuler (2018): J. Fuller, Ideologies of language, bilingualism, and monolingualism, In: A. De Houwer, L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press, 119–134.

Holmz (2001): J. Holmes, *An Introduction to Sociolinguistics*, 2nd Edition, UK: Pearson Education Limited.

Kašija (2014): H. Kachhia, Social Networking Sites (SNSs)-Shifting Paradigm of English Language Usage, *International Journal of English Language and Translation Studies*, Sebha, 132–137.

Kiršer, Zip (2022): R. Kircher, L. Zipp (Eds), *Research methods in language attitudes*, Cambridge: Cambridge University Press.

Kristijansen, Geret, Kapland (2005): T. Kristiansen, P. Garrett, N. Coupland, Introducing subjectivities in language variation and change, *Acta Linguist Hafniensia*, 27(1), 9–35. <https://doi.org/10.1080/03740463.2005.10416081>

Kommenović, Milanović (2021): M. Komnenović, N. Milanović. Mišljenje učenika osnovnih škola o kvalitetu onlajn-nastave tokom pandemije kovida 19, *Uzdanica*, 18(2), 51–66. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.051K>

Kopas-Vukašinić, Mihajlović, Miljković (2021): E. Kopas-Vukašinić, A. Mihajlović, A. Miljković, Stavovi studenata o kvalitetu nastave na daljinu, *Uzdanica*, 18(2), 19–33. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.019KV>

Ladegard (1998): H. J. Ladegaard, Assessing national stereotypes in language attitude studies: the case of class-consciousness in Denmark, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(3), 182–198.

Lejkof (1975): R. Lakoff, *Language and women's place*, New York: Harper and Row.

Marston (2023): K. Marston, Young people's digitally-networked bodies: The changing possibilities of what a gendered body can be, do and become online, *Journal of Gender Studies*, 33(5), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09589236.2023.2172555>

Miličević Petrović, Ljubešić, Fišer (2017): M. Miličević Petrović, N. Ljubešić, D. Fišer, Nestandardno zapisivanje srpskog jezika na Tviteru: mnogo buke oko malo odstupanja?, *Анали Филолошког факултета*, 29(2), 111–136. <https://doi.org/10.18485/analiff.2017.29.2.8>

Natsir (2020): N. Natsir, The compliment responses used by makassarese native speaker, *Journal of Advanced English Studies*, 3(2), 124–130. <https://doi.org/10.47354/jaes.v3i2.91>

Prodanović, Gavranović (2021): M. Prodanović, V. Gavranović, What Motivates Language Learners in Online Language Environment: A COVID-19-Affected Classroom Testimony, *Uzdanica*, 18(2), 131–143. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.131P>

Redli (2018): J. Redli, Inovacije u jeziku mladih na društvenim mrežama, *Zbornik radova sa konferencije „Jezici i kulture u vremenu i prostoru”*, 7(2), 173–184.

Savić (2021): V. Savić, Strategies for Engaging and Challenging Young Language Learners in Online Learning Environments, *Uzdanica*, 18(2), 117–129. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.117S>

Spasić, Spasić, Danilović Jeremić (2023): J. Spasić, N. Spasić, J. Danilović Jeremić, Leksička sredstva za iskazivanje neslaganja sa sagovornikom u društvenim medijima, *Uzdanica*, 20(1), 133–148.

Stakovijak (2020): J. Stachowiak, On the civilising of objectification. Language use, discursive patterns and the psychological expertise of work planning, *Language & Communication*, 74(1), 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2020.05.006>

Tajamont (2012): S. Tagliamonte, *Variationist sociolinguistics. Change, observation, interpretation*, UK: Wiley-Blackwell.

Tarlou, Pof (2013): C. Thurlow, M. Poff, 7. Text messaging, In: S. Herring, D. Di-eter Stein, T. Virtanen (Eds.), *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 163–190. <https://doi.org/10.1515/9783110214468.163>

Vuković (2022): M. Vuković. *Uticaј anglicizama sa društvenih mreža na srpski jezik i kulturu izražavanja*, doktorska disertacija, Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Filozofski fakultet.

Vardo (2006): R. Wardhaugh, *An introduction to sociolinguistics*, UK: Blackwell Publishing.

Danica M. Jerotijević Tišma

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
English Department

THE INFLUENCE OF SOCIAL MEDIA ON DAILY COMMUNICATION AND LANGUAGE USE: SERBIAN SPEAKERS' ATTITUDES

Summary: With the advent of social media on the Internet, there have been certain changes in the attitudes and beliefs of speakers, especially in the domain of education, commerce, and communication. The accelerated advancement of technology posed a great challenge before social and linguistic communities to adapt to constant changes both on micro and macro levels. The present paper investigates sociolinguistic factors, such as gender, age and level of education, possibly affecting the attitudes of Serbian speakers towards the influence of social media on everyday communication and language. The main instrument for collecting data on attitudes was a survey consisting of three main parts, excluding the introductory part on demographic data. Namely, the first part was related to the impact of social media on society in general, the second was related to the general impact of social media on communication and human interaction, while the third part was related to the specific influence of social media on individual language use, in this case Serbian. The results demonstrated that age was a statistically significant predictor of the variability of attitudes regarding the impact of social media on society and culture and on specific language use. Gender was a statistically significant factor only when it comes to differences in attitudes about the influence of social media on society and culture, while the level of education was a statistically significant variable for attitudes about the influence of social media on the specific use of the Serbian language by individual speakers. The obtained results underline the importance of analyzing speakers' attitudes and language ideologies with regard to their potential impact on specific language behavior and changes that may occur over time, not only in everyday speech, but in standard varieties, as well.

Keywords: speakers' attitudes, gender, age, level of education, social media.

Татјана С. Грујић
Јелена Р. Даниловић Јерemiћ
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Одсек за филологију
Катедра за англистику

УДК 811.111'373.612.2:808.2
81.255-057.875
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.155G
Оригинални научни рад
Примљен: 25. април 2024.
Прихваћен: 20. децембар 2024.

МЕТАФОРИЧКА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ЛЕКТУРЕ КОД СТУДЕНАТА АНГЛИСТИКЕ¹

Айсиџракиј: У раду су представљени резултати истраживања спроведеног међу студентима англистике, полазницима новоуведеног изборног предмета *Лекџура и корекџура за љреводиоце*, од којих је тражено да процес уређења текста представе на метафоричан начин. При анализи одговора примењена је теорија појмовне метафоре, а налази студије показују да испитаници активности које се одвијају док настаје коначна верзија превода претежно поимају помоћу изворног домена рада, како мануелног, тако и машинског (ЛЕКТУРА ЈЕ ЗАНАТСКА ПРОИЗВОДЊА / ПРУЖАЊЕ ФРИЗЕРСКИХ / КРОЈАЧКИХ УСЛУГА, ЛЕКТУРА ЈЕ ИНДУСТРИЈСКА ПРОИЗВОДЊА). Метафоричка концептуализација укључује и метафоре код којих се процес настанка текста превода поима помоћу домена ХРАНЕ И БИЉАКА, док су најмалобројније биле метафоре засноване на доменима УМЕТНОСТИ, СПОРТА, ЗДРАВЉА И ИГРЕ. Метафоре које су будући преводиоци одабрали како би изразили своје поимање језичког и техничког уређења превода у великој мери представљају одраз њиховог става према овом процесу, односно уверења да је његова суштина прављење и поправљање за које је неопходан вешт и систематичан рад. Оне истовремено представљају и скуп пресликавања која могу имати педагошку функцију, односно практичну примену у настави лектуре.

Кључне речи: лектура, превођење, теорија појмовне метафоре, настава.

1. УВОД

Лектура, као неизбежна а невидљива фаза припреме текста, никада није привлачила нарочиту пажњу академске јавности. Сами лектори сматрају да је најбоље када се њихов рад одвија и остаје иза кулиса (Макормак 1988: 95), односно када је његов резултат (текст) такав да се интервенције лектора на њему не могу приметити (Етхил 2000: 60). Другим речима, добри лектори су свесни чињенице да су њихове интервенције приметне само уко-

¹ Краћа верзија овог рада изложена је на међународном научном скупу „Језици и културе у времену и простору” (11), одржаном на Филозофском факултету у Новом Саду 18–19. 11. 2023.

лико су лоше (Гринберг 2018: 6). Иако их лаици неретко сматрају „пропалим” писцима, лектори су увек више од чувара језика и граматичких пуританаца. Као добронамерни критичари, они ауторов рукопис побољшавају и технички и језички (на нивоу семантике, граматике и правописа, стилистике), а код публикација које имају више аутора (новине, часописи, зборници и сл.) лектори представљају обједињујућу нит која разноврсне делове спаја у јединствену целину. Сам термин *лектура* потиче из латинског и означава читање. Лектор је, дакле, пажљиви читалац који „уклања све препреке између читаоца и ауторове поруке, односно идентификује и разрешава све евентуалне проблеме у тексту пре но што се он објави” (Бучер и др. 2006: 1, превод Т. Грујић²). Лектор је, другим речима, задужен „да ауторов материјал технички припреми за објављивање” (Вадингам 2014: 27), односно да „ауторове идеје из рукописа уподоби како би могле да се штампају” (Бучер и др. 2006: 3). Ово задужење огледа се и у одговарајућем енглеском термину (*copy-editor*), чије је етимолошко порекло такође латинско, јер долази од лексеме *editor*, која у овом језику означава оног ко износи (нешто на видело). Мосоп (2001: iii) лектуру дефинише као „поступак проналажења проблема у тексту [...] и њиховог отклањања, односно свеукупног побољшања рукописа, при чему се посебно води рачуна да текст буде у складу са наменом и примерен будућим читаоцима”. Гринберг горњим дефиницијама додаје један важан аспект: задатак уређења рукописа увек подразумева постојање односа између аутора, текста и лектора, при чему лектор наступа као представник читалца (Гринберг 2018: 14). За доброг лектора битно је да има „вештину да сваки текст види као недовршен” (Гринберг 2018: 14), односно као материјал који се може додатно дорадити. Уколико је тако, поставља се питање када је рад на тексту готов. Гринберг наводи да сами лектори као крај процеса припреме текста духовито означавају онај тренутак када схвате да је потрошен сав новац из опредељеног буџета, односно када приме обавештење да се ближи истек рока за припрему (Гринберг 2018: 16). У погледу циља, лектор и аутор наступају са исте позиције: стреме ка томе да текст буде што бољи, имајући у виду да се он може читати на разне начине. Цудит Бучер и др. (2006: 4) дефинишу доброг лектора на следећи начин:

Добар лектор је редак створ: он је интелигентан читалац и тактичан критичар, особа којој је толико стало да сваки детаљ буде савршен да је спремна да сатима проверава ситнице које нарушавају доследност туђег рада, али која је истовремено довољно трезвена да не троши време улудо и не уноси непотребне измене због којих би могла да дође у сукоб са аутором (Бучер и др. 2006: 4).

² Све у раду цитиране наводе из енглеске литературе превела је Т. Грујић.

Најједноставније дефинисана, лектура је техничко, семантичко, стилско и граматичко уређење текста. Метафорично говорећи, лектор је нов, свеж пар очију који текст види на другачији начин (Етхил 2000: 73), односно који га сагледава из двоструке перспективе: аутора и читаоца. Отуда метафоре лектора као представника (заступника или адвоката) читаоца или аутора, односно посредника између ово двоје. Као представник односно заступник, лектор се труди да ауторова порука допре до читаоца без техничких и језичких препрека. Ова два метафорична поимања обједињена су у чувеном приручнику Џудит Бучер и др., где се наводи да је „лектор читаочев заступник и пишчев амбасадор” (Бучер и др. 2006: 1). Управо у том духу је ова вештина представљана студентима који су похађали курс *Лектура и коректура за преводиоце*: као процес сарадње, заједничког доношења одлука и толерантне комуникације са претходним и следећим учесницима у процесу.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је засновано на теоријском оквиру когнитивне лингвистике, односно теорије појмовне метафоре. Према овом приступу, језик сведочи о томе да је људски појмовни систем по својој природи метафоричан (Лејкоф, Џонсон 1980: 4). У прилог овој тврдњи иду резултати бројних потоњих лингвистичких истраживања која у великом броју међусобно несродних језика проналазе потврде, односно језичке реализације позадинских метафора у уму. Данас се конвенционално у когнитивној семантици, односно теорији појмовне метафоре, метафора дефинише као поимање и доживљавање једног ентитета посредством другог (Лејкоф, Џонсон 1980: 5). Сматра се да су појмовне метафоре систематичне и кохерентне јер настају као последица механизма мишљења који омогућавају разумевање, организацију знања и његово изражавање. Метафоре у језику, дакле, сматрају се изразом метафора у мишљењу.

Лејкофова Теорија појмовне метафоре (1993) почива на идеји да метафоре, које и саме произлазе из човекове интеракције са спољним светом, заправо пресудно утичу на то како људи поимају свет. Појмовна метафора настаје пресликавањем појмовног домена који је човеку познат и близак, односно изворног домена, на други појмовни домен који се жели разумети, или циљни домен, који је често апстрактан по природи. Приликом таквог, метафоричног поимања, успостављају се међудоменска пресликавања која су и сама метафоре и која се реализују у језику, те се у њему могу и наћи потврде пресликавања. Утврђене језичке потврде метафоричног поимања обично се исказују обрасцем А ЈЕ Б, после идентификације метафоричних израза који се сматрају њиховом реализацијом (Лејкоф 1987; Лејкоф, Џонсон 1999).

На пример, у исказима *Лектор чисти и тексти од језичких грешака* или *Лектор коректору досијавља иречишћен тексти* глагол *чистиши* и придев *иречишћен* припадају изворном домену људског рада, односно чишћења, а не писања. Како се из примера види, ове две лексеме прошириле су значење, а теорија појмовне метафоре сматра да је у питању метафоричко проширење до кога је дошло због метафоричног поимања ЛЕКТУРЕ као чишћења. Другим речима, лексеме *чистиши* и *иречишћен* (у значењу *очишћен, ослобођен сувишној*) сматрају се језичком реализацијом подлежање метафоре ЛЕКТУРА ЈЕ ЧИШЋЕЊЕ којом се структурира домен уређења текста. Чак и сасвим површан преглед лексема које означавају рад на уређењу текста јасно показује да се у српском језику домен ЛЕКТУРЕ структурира конвенционализованим метафорама ЧИШЋЕЊА И УРЕЂИВАЊА (ПРЕУРЕЂИВАЊА), чију је употребу практично немогуће избећи када се о овом домену говори. Метафора ЛЕКТУРА ЈЕ ЧИШЋЕЊЕ језички се реализује у изразима *очиштиши/иречистиши* односно *очишћен/иречишћен* текст, *чисти* или *сјајан* рукопис, *обрисани/брисани/избрисани* делови чланка, *уклонити* стилистичке *мрље, изолирати* реченицу/синтаксу, *блистав* стил, *сређен* чланак. Друга сродна метафора заснована је на метафори ЛЕКТУРА ЈЕ УВОЂЕЊЕ РЕДА / УРЕЂИВАЊЕ, којом се припрема текста пресликава на уређивање простора (па тако имамо *уређену/иреуређену/уредну* верзију), а чије се реализације огледају и у називима звања и улога у издаваштву: *уредник, уреднички*.

Концептуализације лектуре у енглеском језику заснивају се на слојевитости (Еванс 2004), односно лектора структурирају као некога ко пролази текст на различитим нивоима (слојевима) у распону од општих одлука о томе ко су читаоци и која је намена дела, до провере чињеница и граматичко-правописних, семантичких и стилистичких недоумица. Учестале су и метафоре чишћења и поправљања, где се лектори означавају као *хиџеничари* (енгл. *janitors*) или мајстори неодређене врсте (Гринберг 2018: 23). Поред ових најучесталијих, уобичајене метафоре ЛЕКТУРЕ заснивају се и на доменима здравља, комуникације, МАНУФАКТУРЕ ИЛИ ПЕРЕРАДЕ И ПОСЕТИОЦА. Метафоре засноване на појмовном домену здравља успостављају пресликавања између ЛЕКТОРА И ЛЕКАРА, где лектор врши *иреџед*, односно поставља *дијагнозу* текста и касније отклања његове *болке*. Недостаци текста, дакле, у овом поимању одговарају болестима, оболелом ткиву или туморима, а њихово отклањање лечењу, односно хируршкој интервенцији. Тако Плотник (1982: 44) у чувеном приручнику поучава лекторе како да „уоче *малине*, сувишне делове текста и *ојеративно* их *уклоне* не *ошћењујући* *здрово* *ткиво*”. На сасвим другом крају ове метафоре текст се поима као леш, а лектура као *обдукација* коју треба извршити над њим (Кларк 2017). Такође су неретке метафоре порођаја, где текст одговара нерођеном детету које аутор *носи у себи*, а лектор бабици, јер помаже да се текст *роди* и постане заједничко *чего* свих учесника у процесу припреме текста. Сами лектори често користе метафору комуникације,

односно разговора (а последично и расправе, свађе, односно дискусије) да објасне свој посао (Гринберг 2015: 49). Језичке реализације таквог поимања укључују: *разговор* са текстом, *уређиворе* са приручницима, *слушање/ослушкивање* пишевог гласа, као и тачно или нетачно *шумачење* или *пrenoшење* *јоруке аутора*. Присутна је и метафора САРАДЊЕ, где усамљени писац у лектору налази помагача и савезника (Овен 1996: 135) који са њим ради на остварењу заједничког циља. Лектор тако *шумаже* писцу, они *заједнички улажу напор* на уређењу текста, лектор *предлаже* а аутор прихвата сугестије које сматра корисним. Код метафора МАНУФАКТУРЕ или ПЕРАДЕ, текст се на лектуру прима у *сировом*, односно *непрерађеном* стању, дакле као репроматеријал, сиров материјал или сировина, који се *дорађује, деље, клеће, бруси*, односно ручном или машинском обрадом доводи до готовог производа, при чему се поступак може понављати више пута (Нелсон 2003: 136). Бележе се такође и метафоре ПОСЕТИОЦА, неког ко долази из далека, односно ко са извесне удаљености посматра рад. Ова удаљеност може бити и просторна и временска. Тако Гринберг (2018) наводи Вендинга (2013) који на тему лектуре сопственог дела каже: „The goal is to give yourself as much time between ‘I Finished A Book!’ and ‘I Am Editing That Book!’ as possible. You need to come to the edit with distance between You and It. You need to arrive [...]”. Истом метафором лектуру свог рада уоквирује и Зејди Смит (2011: 108, према: Гринберг 2018): „You need a certain head on your shoulders to edit a novel. It’s the head of a stranger who picks it off a bookshelf and begins to read”.

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У овом истраживању испитаници су били студенти друге године Англистике на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Сви студенти били су полазници новоуведеног предмета *Лектура и коректура за преводиоце*, а упитник су попуњавали на самом крају курса, када су се како теоретски тако и практично упознали са појмом лектуре и коректуре, задацима лектора односно коректора, као и другим улогама важним у процесу припреме текста (у нашем случају превода) за објављивање. Садржај овог предмета сасвим је прилагођен потребама будућих преводилаца; његов фокус није искључиво на језичком уређењу текста, већ се нужно више пажње посвећује ревизији преводиоачевог рада, односно значењском и терминолошком сравњивању превода са изворником (детаљније у: Мосоп 2001). Посебна пажња посвећивала се вештини комуникације и одржавању добрих међуљудских односа међу учесницима у процесу уређења, а поред дневника рада у којима су бележили своја размишљања, недоумице и описивали начин на који су доносили одлуке, прва ауторка је од својих студената тражила и да у једном пасусу метафорички представе процес уређења текста у коме су током на-

ставе учествовали. У истраживању су учествовала 44 испитаника, односно упитник су попунила 44 студента. Из истраживања су елиминисани испитаници који нису дали одговор на ово питање (6 студената), као и они чији одговор није садржао метафоре (што се догодило код 8 испитаника). На тај начин добијено је 30 одговора у којима су студенти понудили своју концептуализацију лектуре.

За утврђивање метафоричних израза у одговорима студената примењена је процедура МИП групе Праглецаз (2007). Према њеним ауторима, метафорични су они изрази који су употребљени у значењу које не одговара њиховом општем основном значењу које се наводи у речницима³, односно које се не може се појмити помоћу њега (попут *пречишћен* у ранијим примерима). Метафорична поимања лектуре даље су разврстана према изворном домену на коме су заснована. Затим су анализирана пресликавања која настају на основу подлежаног метафоричног поимања и која ће бити представљена у наредном одељку. Напомињемо да у овом раду није могуће изнети све метафоричне описе лектуре и да ће пресликавања бити поткрепљена одабраним примерима из корпуса сакупљеног за потребе овог истраживања.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Иако истраживање није имало за циљ да испита вредност и применљивост метафоре као средства за процену знања, одговори испитаника недвосмислено наводе на закључак да су студенти који су овладали вештином лектуре без муке нудили неку метафоричну слику процеса лектуре, док су се код оних који су одговор на ово питање или сасвим избегли или изложили неметафоричним језиком, препричавајући дефиниције и примере који се могу наћи у уџбеницима, проблеми могли видети и на другим одговорима. Другим речима, резултати овог истраживања показују да су студенти који су одлично овладали градивом без изузетка били у стању да употребе метафору, док су се проблеми на пољу метафоричног изражавања јављали искључиво код студената који су и на друга питања у упитнику одговарали са мање успеха.

Тридесет прикупљених метафора разврстано је према изворном појмовном домену на коме су засноване. Највећи број метафора заснивао се на изворном домену рада, а укључивао је и мануелни (ЛЕКТУРА ЈЕ ЗАНАТСКА ПРОИЗВОДЊА / ПРУЖАЊЕ ФРИЗЕРСКИХ/КРОЈАЧКИХ УСЛУГА) и машински, односно индустријски рад (ЛЕКТУРА ЈЕ ИНДУСТРИЈСКА ПРОИЗВОДЊА). У овом одељку изнећемо идентификоване метафоре и на њима заснована пресликавања, која

³ За утврђивање значења коришћен је Речник Матице српске.

ћемо због просторног ограничења илустровати само одабраним примерима из студентских радова.

4.1. ЛЕКТУРА ЈЕ ИНДУСТРИЈСКА ПРОИЗВОДЊА

Познато је да метафорична поимања не могу у потпуности структурирати читав циљни домен, односно да се њима нужно осветљавају само неки његови аспекти. Поимање процеса уређења текста засновано на домену индустрије у први план је стављало узастопност корака у припреми текста. У таквом случају пресликавања су се одвијала између радника на покретној траци и учесника у поступку уређења текста (преводиоца, редактора, лектора и коректора). Студенти су овакве метафоре заснивали на покретној траци за паковање производа или састављање аутомобила. Занимљиво је да су се у случају производње аутомобила пресликавања одвијала између мотора и преводиоца, тела или шасије и лектуре, а бојења производа и коректуре. Узастопност се истиче и код метафоре засноване на музичкој продукцији где се пресликавања одвијају између учесника у процесу уређења текста и аутора песме, продуцентата, дизајнера звука и постпродукције. Слична је слика и код метафоре засноване на филмској производњи: ПРЕВОЂЕЊЕ ЈЕ СНИМАЊЕ ФИЛМА, РЕДАКТУРА ЈЕ ФИЛМСКА МОНТАЖА, ЛЕКТУРА ЈЕ ТОНСКА ОБРАДА, КОРЕКТУРА ЈЕ ВИЗУЕЛНА ОБРАДА МАТЕРИЈАЛА.

Као што код *прављења аутомобила* постоје одређени кораци, тако постоје и код *превођења*. *Прављење сржи* аутомобила, онога што га покреће, *мојира*, упоредила бих са полазним преводом [...]. Следећа фаза (оклоп⁴) била би лектура [...]. Последња фаза представља *фарбање аутомобила* и *ошклањање* ситних *недосјтајака*. То је коректура.

Треба скренути пажњу да се овом метафором скрива повратност односа између учесника посматраног процеса. Наиме, у реалним ситуацијама сваки претходни учесник од наредног добија повратну информацију, односно прима текст са исправкама око којих се морају усагласити пре следећег корака. Овај аспект рада на тексту сасвим се занемарује при оваквом метафоричном поимању, што можда указује на то да су наши испитаници били унапред спремни да се сасвим сагласе са свим интервенцијама сматрајући да особа која је текст исправљала боље влада језиком или материјом од њих.

⁴ Испитаница мисли на *шасију*.

4.2. ЛЕКТУРА ЈЕ ЗАНАТСКА ПРОИЗВОДЊА

И метафоре засноване на занатској производњи истицале су савршенство производа на уштрб сарадње и договора. Неке од њих, међутим, допуштале су и повратност сваког корака у процесу рада, па су се тако јављала пресликавања између превода и загревања метала до одговарајуће температуре, лектуре и ковања мача, и коректуре и његовог коначног оштрења. Слично метафорично поимање забележено је код испитаника који је преводбење пресликао на обликовање комада дрвета, лектуру на усавршавање облика, а коректуру на бољење дрвене фигуре.

Ја бих процес припреме текста упоредио са поступком обликовања дрвених фигура. Човек, слично преводиоцу, обликује необрађен комад дрвета. Лектор усавршава облик, изоширава ивице и заглађује површину, а коректор исправља шта је лектору промакло, лакира фигуру и окончава процес.

Метафоре засноване на другим занатима (кројачком, фризерском или козметичарском, на пример) нису осветљавале повратност процеса уређења текста. Напротив, оне су, за разлику од претходно представљених концептуализација најчешће подразумевале да једна иста особа изводи читав процес. Преводилац је у њима тај који прошива саставне делове или шиша на жељену фризуру, лектор дотерује облик и поправља погрешан бод, односно поправља рад фризера, док коректор улепшава коначни производ.

Преводилац је клијент који долази по фризуру. Редактор посматра муштерију и размишља шта би најбоље ириспјало облику лица [...]. Лектор клијента шиша прецизно и у складу са обликом главе и његовим жељама [...]. Коректор се брине да муштерија што боље изгледа када изађе из салона.

4.3. ЛЕКТУРА ЈЕ ПРИПРЕМА ХРАНЕ / УЗГОЈ БИЉАКА

Нешто малобројнија група одговора укључује метафоре код којих се процес настанка текста поима помоћу домена хране и биљака. Домен хране унеколико се преклапа са претходно описаним изворним доменом производње, јер су се студентске метафоре претежно тицале њене припреме. Тако су, на пример, испитаници домен уређења текста структурирали знањем о спремању колача, торти, одређених јела или хлеба. Код метафоре уређење текста је припрема колача пресликавања се одвијају између преводбења и следењавања састојака након пажљивог читања рецепта, ревизија превода одговара провери мерења и одабира састојака, док лектура представља проверу квалитета израде, а коректура је додавање декорације. Када је процес уређења текста поиман као прављење торте, пресликавања су се одвијала између пре-

ВОДА И КОРИЦА, ФИЛА И ЛЕКТУРЕ, ОДНОСНО ДЕКОРАЦИЈЕ И КОРЕКТУРЕ. Код припреме јела, ПРЕВОД ОДГОВАРА САСТОЛЦИМА, ЛЕКТУРА ЗАЧИНИМА, А КОРЕКТУРА ДЕКОРАЦИЈИ. Оваквим метафорама јасно је наглашена слојевитост и сложеност процеса уређења текста, а готово свака допушта и повратност процеса. Треба истаћи да метафоре засноване на изворном домену ХРАНЕ махом структурирају ПРЕВОЂЕЊЕ као сиров састојак (плод какаовца од кога се прави чоколадна смеша, или суви и влажни састојци за мешање теста), док се ЛЕКТУРА поима као кључни део процеса (прерада чоколадне смесе у чоколаду, мешање хлеба, додавање месних састојака у равиоле, премазивање палачинки кремом и сл.). Овакве метафоре имплицирају да квалитет коначног производа непосредно зависи од вештине лектора, док је улога коректора ограничена на визуелни аспект, сервирање, односно декорацију.

Превођење је као *припрема колача*. Преводац пажљиво чита *рецепт* и додаје *састојке*. Ревизија превода подразумева проверавање да ли су сви *састојци* тачно и *у доброј мери додати*, да ли одговарају *рецепту*. Лектура наступа када проверавамо да ли су нам се сви састојци *лепо сјединили* и да ли је *свака кора на свом месту*. Коректура нам је *последњи поглед на колач*, када проверавамо да нам нешто није промакло.

Кад је реч о метафорама заснованим на изворном домену БИЉАКА, у нашем корпусу оне су се јавиле три пута, од чега су две користиле поддомен ЦВЕЋАРСТВА, а трећа ВРТЛАРСТВА. У прве две метафоре процес уређења текста се поима на идентичан начин: као ПРАВЉЕЊЕ БУКЕТА. У таквој концептуализацији у оба случаја ПРЕВОЂЕЊЕ ЈЕ ОДАБИР И БРАЊЕ БАШТЕНСКОГ ЦВЕЋА, а ЛЕКТУРА ЈЕ АРАНЖИРАЊЕ БУКЕТА после провере преводиочевих одлука, док КОРЕКТУРА ОДГОВАРА његовом паковању и припреми за ПРОДАЈУ. Сличног је тона и метафора ВРТЛАРСТВА, односно БАШТОВАНСТВА у којој ПРЕВОДИЛАЦ ОДГОВАРА БАШТОВАНУ, ЛЕКТОР је задужен за проверу квалитета и његово евентуално поправљање, а коректор за изглед производа.

Преводац врши одабир речи, он мора да одлучи које ће *цвеће га засади*. Издавачка кућа послаће касније цвеће лектору на *анализу квалитета*. Он побољшава квалитет цвећа својим *хемикалијама* и *отклања инсекте*. Шаље га коректору који *пакује цвеће и догађа декорацију*, пре но што оно стигне до *кућца*.

4.4. ЛЕКТУРА ЈЕ СПОРТ/ЗДРАВЉЕ/УМЕТНОСТ/ИГРА

Најмалобројније у нашем корпусу биле су метафоре засноване на доменима СПОРТА, ЗДРАВЉА, УМЕТНОСТИ И ИГРЕ. Оне су се јавиле само у појединачним случајевима и овде ћемо их представити редом. Метафоричка кон-

цептуализација заснована на домену СПОРТА поистоветила је ПРИПРЕМУ ТЕКСТА са ОБРАЗОВАЊЕМ СПОРТСКОГ ТИМА. ПРЕВОЂЕЊЕ у таквом поимању одговара ПРОНАЛАСКУ ОДГОВАРАЈУЋИХ ИГРАЧА, а сами играчи последично одговарају ПРЕВОДНИМ РЕШЕЊИМА, ЛЕКТУРА се пресликава на ИДЕНТИФИКАЦИЈУ СЛАБОСТИ ТИМА И ЊИХОВО ОТКЛАЊАЊЕ ДОК КОРЕКТУРА одговара УИГРАВАЊУ ЕКИПЕ.

Превод је *проналазак играча и оснивање тима*. Сравњивање са изворником је *увођење бољих играча у тим*. Лектура је процес где тражимо и исправљамо *недостатке наших играча*, а коректура је *увежбавање тима*.

Преводилац је као *кошаркашки тренер* који на почетку *утакмице* својим *играчима* износи план. *Играчи* су особе које даље раде на тексту, тј. током утакмице мењају план на основу одбрамбене тактике противника. Лектор је *помоћни тренер* који планира завршни *напад*, а коректор *играч који даје кош за победу*.

У концептуализацији заснованој на домену ЗДРАВЉА, ПРИПРЕМА ТЕКСТА је ЛЕЧЕЊЕ. Међудоменска пресликавања одвијају се између ПРЕВОДИОЦА и ПАЦИЈЕНТА, односно ЛЕКТОРА и ХИРУРГА, који отклања и здравствене проблеме и њихове узроке. Како је одговор испитаника који је употребио метафору ЗДРАВЉА био непотпун, остало је недоречено које пресликавање служи за разумевање улоге коректора.

Лектор открива *бољке* текста, и мора да буде *хируршки* прецизан, али и добро припремљен пре него што почне да *сецира* текст.

Метафора заснована на домену УМЕТНОСТИ успоставила је пресликавања између настанка текста и рестаурације слике. Из метафоре ЛЕКТОР је СЛИКАР РЕСТАУРАТОР настаје пресликавање између ПРЕВОДА и ОШТЕЂЕНЕ СЛИКЕ, односно ЛЕЗИЧКИХ НЕДОСТАКА и ОШТЕЂЕЊА УМЕТНИЧКОГ ДЕЛА. КОРЕКТОР је ДРУГИ РЕСТАУРАТОР, сликар или кустос који рестаурирано дело припрема за изложбу (која одговара објављивању). Преводилачки и лекторски алати одговарају сликарском прибору, а резултат рада поново зависи од вештине лектора, али и од квалитета полазног материјала (превода, односно слике коју треба рестаурирати).

Лекторова *чејкица* прелази преко *илајна*, уноси у њега светлост и изражајност. Коректор бржно *уклања* све *мрље* и неправилности и дефинише контуре како би дело могло да се *изложи*.

Само једна студенткиња употребила је метафору игре. ПРОЦЕС ПРИПРЕМЕ ТЕКСТА за штампу у том поимању одговара прављењу, односно НАСТАНКУ ДЕЧЛЕГ ЗАМКА од ПЕСКА. Даља пресликавања у овој метафори одвијају се између ИЗВОРНИКА и ПЕСКА, односно ПРЕВОДА и ЗАМКА, при чему ПРЕВОДИЛАЧКИ АЛАТИ (речници, приручници и интернет сајтови) одговарају ИГРАЧКАМА и ПОСУДАМА помоћу којих дете обликује пешчани замак. Испитаница експлицитно нагла-

шава да је најважнији алат овде спретност, односно вештина детета. Лектор се поима као новопридошли учесник у игри који се придружује и поправља лоше сазидане делове и пукотине у зидовима (језичке и значењске пропусте), уклања залутале каменчиће и гранчице (непотребне белине, погрешне фонтове и неуједначене размаке), док се коректор појављује касније и поравнава стране замка, додаје шкољке и другу декорацију. Занимљиво својство ове метафоре је да истовремено поштује узастопност корака припреме и допушта повратност сваке фазе настанка коначне верзије текста. Пресудна улога у оваквом поимању додељује се преводиоцу, док лектор указује на пропусте које исправљају заједно. Метафора игре у песку посебно истиче привременост њеног резултата, што сматрамо једином недоследношћу овакве концептуализације.

Процес припреме текста за штампу је попут *йрављења йеичаної замка*. Дечак од *йеска* (полазног текста) прави *закмак* (превод). Он користи *различийе йосуде, чаше, йредмийе* како би направио *чврсийу основу замка*, али су му од највећег значаја његове *вешийе руке*. Он направи *закмак* који је далеко од савршеног кад му други дечак *гође у йомоћ*. Он опази *йукоийине* у зидовима, залутале *каменчиће и йранчице*, куле *различийих висина*, као и *лоше сазидане делове*. Он све то исправља и два дечака мисле да је *закмак* завршен. Тада трећи дечак *долази у йомоћ*. Он *йоїравља* делове, *додаје кулама засийавице и шкољке* због естетског изгледа. После тога три дечака *йоказују* *закмак* свима на плажи.

Занимљиво је да конвенционалних метафоричних пресликавања која се могу чути у свакодневном говору није било у одговорима наших испитаника. Наиме, метафоре рођења или настанка, чишћења или уређења нису се појавиле ни у једном примљеном одговору. Сматрамо да је разлог томе висок степен њихове одомаћености у издавачком жаргону, због које је испитаницима промакла њихова метафоричност.

5. ЗАКЉУЧАК

Како је реч о вештини која се стиче с временом, за наставу су лектура и ревизија превода посебно захтевне јер њихови исходи умногоме зависе од доброг суда лектора, преводиоца или редактора, а за доношење исправног суда неопходно је искуство. Стога је најкориснији приступ онај који ће студентима предочити распон могућих одлука и избора и који ће им показати како да при интервенисању користе стилистичке, етичке и друге приручнике. При оцењивању се, са друге стране, не може посматрати само коначни производ рада студента, односно његова усклађеност са стандардом струке, јер ће она нужно бити несавршена, већ је неопходно у обзир узети читав процес рада, који заправо сведочи о томе да ли је дошло до усвајања појмова пове-

заних са овим вештинама. Одговори студената који су учествовали у овом истраживању у доброј су мери биле невеште метафоре засноване на неубичајеним пресликавањима између уређења текста и читавог спектра изворних домена. Сматрамо да је то последица чињенице да је задатак тражио намерну и егзегетску метафору којој они нису били вични. Без обзира на то, испитаници су тачно представили редослед поступака, показали да разумеју улоге учесника у процесу и да су усвојили подлежни принцип сарадње. Своје метафоричне концептуализације заснивали су на доменима који су им добро познати а пресликавања су била логична и разумљива. Идентификоване метафоре засноване су претежно на домену рада, односно прављења, поправљања и услуга, што указује на метонимијску заснованост овог скупа пресликавања, јер и сама лектура припада поменутом појмовном домену. Такође су забележене и оне код којих се за међудоменска пресликавања користе домени хране, биљака, уметности, здравља, спорта и игре.

Поред тога што резултати овог истраживања одражавају разумевање појма лектура код студената англистике, они истовремено представљају и својеврстан попис педагошких метафора које се могу непосредно користити током наставе. Метафоре се, због своје егзегетске или објашњавајуће функције доводе у нераскидиву везу са науком, посебно кад је реч о њеном теоретском аспекту (Бојд 1993). Оне, наиме, омогућавају да се сложени научни појмови представе на разумљив начин и стога служе као својеврсни мост између научника и стручњака са једне и ученика, односно шире популације са друге стране (Деинан 2014). Додатно, како су обично намерне, о чему сведочи и чињеница да су у нашем корпусу често јасно обележене изразима *као*, *још*, *ујоредила бих са* (видети Стен 2017), трајност, односно постојаност метафора лектуре идентификованих у овом истраживању могле би се и дугорочно пратити у неким будућим истраживањима. Познато је, наиме, да се неће свако новонастало пресликавање између два појмовна домена одржати у језику. Но, такође је познато да се развој или каријера метафоре може окончати и њеним устаљивањем, односно конвенционализовањем у језику (Баудл, Гентнер 2005). Стога би испитивање каријере ових педагошких метафора могло представљати један важан правац додатне анализе.

Други правци истраживања заправо произлазе из ограничења ове студије. Она се, наиме, бавила поимањем лектуре код студената англистике, па би било занимљиво испитати колико су метафоре које су они понудили подударне са онима које би употребили студенти других страних филологија, односно србистике. Одатле би се путеви могли рачвати у смеру испитивања метафора које за поимање лектуре користе сами стручњаци, лектори и коректори, као и универзитетски наставници који се овим темама баве.

ЛИТЕРАТУРА

- Baudl, Gentner (2005): B. F. Bowdle, D. Gentner, The career of metaphor, *Psychological Review*, 112, 193–216.
- Bojd (1993): R. Boyd, Metaphor and theory change: What is metaphor a metaphor for?, In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 481–532.
- Bučer i dr. (2006): J. Butcher, C. Drake, M. Leach, *Butcher's Copy-editing: The Cambridge Handbook for Editors, Copy-editors and Proofreaders*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vadingam (2014): A. Waddingham, *New Hart's Rules* (second edition), Oxford: Oxford University Press.
- Grinberg (2015): S. Greenberg, *Editors Talk About Editing: Insights for Readers, Writers and Publishers*, New York: Peter Lang.
- Grinberg (2018): S. Greenberg, *A Poetics of Editing*, New York: Palgrave MacMillan.
- Deinan i dr. (2014): A. Deignan, J. Littlemore, E. Semino, *Figurative language, genre and register*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans (2004): M. R. Evans, *The Layers of Magazine Editing*, New York: Columbia University Press.
- Ethil (2000): D. Athill, *Stet: An Editor's Life*, London: Ganta.
- Klark (2017): R. P. Clark, 40 Things I Learned About the Writing Craft in 40 Years, *The Poynter Institute*, <https://www.poynter.org/reporting-editing/2017/forty-things-i-learned-about-the-writing-craft-in-40-years/>.
- Lejkof (1987): G. Lakoff, *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lejkof, Džonson (1980): G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lejkof, Džonson (1999): G. Lakoff, M. Johnson, *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, New York: Basic Books.
- Makormak (1988): T. McCormack, *The Fiction Editor*, London: St Martin's Press.
- Mosop (2001): B. Mossop, *Revising and Editing for Translators*, Manchester: St. Jerome.
- Nelson (2003): T. H. Nelson, A File Structure for the Complex, the Changing, and the Indeterminate, In: N. Wardrip-Fruin, N. Montfort (Eds.), *The New Media Reader*, Cambridge, MA: The MIT Press, 134–145.
- Oven (1996): P. Owen (Ed.), *Publishing Now*, London: Peter Owen.
- Plotnik (1982): A. Plotnik, *The Elements of Editing: A Modern Guide for Editors and Journalists*, New York: Macmillan.
- Pragledžaz (2007): Praggledžaz Group, MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse, *Metaphor and Symbol*, 22, 1–39.
- Sten (2017): G. J. Steen, Deliberate metaphor theory: Basic assumptions, core tenets, remaining issues, *Intercultural Pragmatics*, 14(1), 1–24.

РЕЧНИЦИ

RMS (1967–1969): *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika*, I–III, Novi Sad – Zagreb: Matica Srpska – Matica Hrvatska.

RMS (1969–1976): *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika*, IV–VI, Novi Sad – Zagreb: Matica Srpska – Matica Hrvatska.

Tatjana S. Grujić

Jelena R. Danilović Jeremić

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department of Anglistics

ANGLISTICS STUDENTS' METAPHORICAL CONCEPTUALIZATION OF EDITING

Summary: Editing, as the process of translation revision and preparation for publication, involves correction, condensation, organization, and other modifications aimed at producing an accurate and consistent piece of work. It involves creative skills, cooperation, and a precise set of methods. This study explores how the translation trainees, students taking the university course in *Editing and Proofreading for Translators*, understand, think and talk about the newly acquired editing skills. The respondents were asked to summarize the process of text preparation using metaphors. Their answers were analyzed through the lens of cognitive linguistics, namely the conceptual metaphor theory. The results demonstrate that the trainees predominantly base their metaphorical conceptualizations on the source domains of WORK OF PRODUCTION (both industrial and manual), mapping EDITING onto INDUSTRIAL PROCESSES, SERVICE INDUSTRY OR MANUAL CRAFTS. The analyzed metaphors also comprised those based on the domains of FOOD and PLANTS, as well as the few exploiting the domains of ART, SPORTS, HEALTH and CHILD'S PLAY. The choice and nature of the metaphors used by the translation trainees reflect the students' attitude towards technical and linguistic correction of the work: translation and revision are essentially seen as skills of MAKING OF MENDING, which require experience, competence and systematic work. The exegetical function of the deliberate metaphors obtained in this study remains to be further explored.

Keywords: editing, translation revision, translation, conceptual metaphor theory, translation teaching.

Јована Н. Антонијевић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

УДК 81'367:821.163.41-32 Albahari D.
DOI [10.46793/Uzdanica21.3.169A](https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.3.169A)
Оригинални научни рад
Примљен: 11. септембар 2024.
Прихваћен: 6. децембар 2024.

ТИПОВИ ТУЂЕГ ГОВОРА У РОМАНУ МАМАЦ ДАВИДА АЛБАХАРИЈА¹

Айспиракџи: У овом раду са стилистичког становишта разматрају се модели преношења туђег говора у роману *Мамац* Давида Албахарија. Циљеви овога рада су евидентирање типова преношења туђег говора у наведеном роману, са посебним освртом на оне подмоделе који настају као резултат варијација двају граматикализованих типова преношења туђег говора: управног и неуправног, као и осветљавање стилистичких и синтаксичких ефеката који се постижу њиховом употребом. Теоријско-методолошки оквир преузет је из Ковачевић 2012а, 2012б. Применом аналитичко-дескриптивне методе у роману су препознати: прави управни говор, (уведени) слободни управни говор, фрагментарни управни говор, управни монолошки говор, основни (граматикализовани) вид неуправног говора, неуправни неконекторски говор и неуправни експресивни говор.

Кључне речи: Давид Албахари, *Мамац*, типови туђег говора, управни говор, неуправни говор, стилистика, синтакса.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Роман *Мамац* објављен је 1996. године у издању издавачке куће Народна књига из Београда. У средишту тог наративног комплекса јесте прича приповедачеве мајке, сачувана на магнетофонским тракама и посредована његовим коментарима док их преслушава, расправљајући све време са својим познаником, канадским писцем Доналдом. У роману, поред мајчине приче, јунак *Мамац* на посредан начин испитује и себе, јер мајчина исповест подразумева време и простор самог јунака, реминисценције на његово одрастање, сазревање, очеву смрт, рат. Како наводи сам аутор, „свет који се описује у роману ни у ком случају није довршен, већ се налази у фази уобли-

¹ Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2024. години број 451-03-66/2024-03/200198).

чавања, у којој су све три временске равни – равни прошлости, садашњости и будућности – преточене у једну, у раван прошлости” (Албахари 2020: 174). Са друге стране, магнетофонске траке сведоче не само о судбини мајке, па и самога наратора, већ и о стању у Југославији пре почетка Другог светског рата, што роману даје изражен политички набој. Дело је добило НИН-ову награду за најбољи роман 1996. године, Награду Народне библиотеке Србије, те награде „Балканика” и „Мост Берлин”.

Књижевни опус Давида Албахарија претежно је проучаван са књижевно-критичког аспекта, чему је потврда велики број радова како на српском, тако и на енглеском језику (Павловић 2013; Аврамовић 2014; Рибникар 2006; Горуп 2005; Ракочевић 2005; Митровић 2005; Гесен 2005; Милутиновић 2005). Насупрот томе, са лингвистичког становишта, дело Давида Албахарија није изучавано све до 2022. године, када је објављен рад „Типови туђег говора у роману *Пијавице* Давида Албахарија” (Сретковић 2022).

Како наводи Михаил Бахтин (1980: 128), туђи говор јесте *јовор у јовору*, *исказ у исказу*, али и *јовор о јовору*, *исказ о исказу*, те због тога у истраживању форми преношења туђег говора предмет испитивања треба бити узајамни однос тих двеју величина: преносећег (ауторског) и преношеног (туђег) говора. Стога Бахтин (1980: 33) издваја два основна вида преношења туђег говора: (1) управни (директни) говор (перципира се *ишћа* и *како* говора), (2) неуправни (индиректни) говор (перципира се *ишћа* говора). Из овога произлази да је основна разлика између управног и неуправног говора у емоционално-експресивним елементима, који се чувају приликом употребе управног говора, док се коришћењем неуправног они изостављају. Само ова два типа преношења туђег говора јесу граматицизоване синтаксичке конструкције, док су све остале синтаксичке форме преношења туђег говора само варијације у оквиру наведених модела, или пак варијације настале комбиновањем карактеристика модела управног и неуправног говора (в. Ковачевић 2012а: 15). До сада, дефинисане су и терминолошки спецификоване две граматицизоване и дванаест неграматицизованих форми управног и неуправног говора (в. Николић 2020: 289). Критеријално издвојити и терминолошки разграничити све моделе и подмоделе преношења туђег говора значи спецификовати све граматичке и стилске компоненте које чине њихову структуру, при чему граматичка разликовна компонента модела подразумева издвајање формалних диференцијалних црта у творби модела преношења туђег говора, док се под стилистичком компонентом подразумева стилска компонента као разлог морфосинтаксичких преиначења у граматички јасно издвојеним моделима туђег говора (уп. Ковачевић 2012а: 16).

Теоријско-методолошки оквир нашег истраживања преузет је из рада Милоша Ковачевића „О граматичко-стилистичком терминосистему туђег говора” (2012а), у коме је направљена класификација свих типова управног и неуправног говора, те ће, стога, примери ексцерпирани из Албахаријевог

романа *Мамац* бити класификовани према подели направљеној у поменутом раду. Изузетак представља *ујравни монолошки говор* (дефинисан у Ковачевић 2012б).

2. УПРАВНИ ГОВОР

2.1. Прави управни говор. Роман *Мамац* почиње управним говором. Прва реченица коју изговара мајка отвара врата света наратива у који су смештени мајка, приповедач/син и Доналд. Прави управни говор један је од двају основних видова преношења туђег говора чији су основни конституенти ауторска дидаскалија, говор лика и ортографски маркери (уп. Ковачевић 2012а: 18). Таквих примера у роману је много и они се јављају искључиво када нам приповедач доноси разговор мајке и њега пуштен на магнетофонској траци². Мајка, као носећа фигура овога романа, представља не само складиште успомена на основу кога аутор гради своју причу, већ и једини чврст ослонац сину, који, након мајчине смрти, спас тражи у тоњењу у страх, очајање и бол. С обзиром на то да је роман исприповедан у првом лицу, очекивано је да ће овај модел туђег говора бити и најзаступљенији. Анализирајући типове преношења туђег говора у Тишмином роману *Бернардијева соба*, који је исто тако исприповедан у првом лицу, Тамара Лутовац Казновац и Тања Танасковић (2020: 99) употребу правог управног говора оправдавају тежњом да се говор других ликова посебно истакне, чиме се на плану макроструктуре и микроструктуре текста може јасније сагледати и диференцирати говор наратора, али и његов саоднос са осталим ликовима.

„Odakle da počnem?“, каже мајка. (5)

Наратору је у овом сегменту књиге било битно да јасно истакне границу између ауторског дискурса и дискурса другог, те је због тога посегао за правим управним говором код којег је граница врло видљива. Говор лика као туђи говор ортографски се маркира у писаном тексту, јер се од ауторске компоненте преко које се уводи у текст одваја или цртом или наводницима (Ковачевић 2012а: 16). Ауторска компонента као пратилачки текст аутора уз туђи говор назива се 'ауторска дидаскалија'³. У односу на ортографски – наводницима или цртом – обележени говор лика ауторска дидаскалија може бити у препозицији, интерпозицији или постпозицији.

² Једини пример у коме говор сина у разговору са мајком није ортографски маркиран наводницима долази након мајчине приче о нападу Хитлера на Европу и поробљавање Јевреја, када ће син закључити: *Ропово si postala Srпкиња, рекао сам.* (21)

³ У овом раду користимо термин 'ауторска дидаскалија' који користи и Милош Ковачевић у раду „О граматичко-стилистичком систему туђег говора”. Међутим, у литератури (Принс 2011), среће се и термин 'конферанса'.

(а) Ауторска дидаскалија у препозицији:

На крају је rekla: „Stajala sam kraj prozora i gledala kako se ljudi menjaju.” (17); Rekla je: „Ne, nikada nisam prestala da budem Srpkinja, kao što se ni tada nisam odrekla jevrejske vere.” (21); Rekla je: „Nisam očajavala, nisam pomišljala na kraj, bila sam mirna.” (31); У ствари, rekla je: „Koga ja sanjam, tome se dobro ne piše.” (35).

(б) Ауторска дидаскалија и интерпозицији:

„Kada su Nemci ušli u Zagreb”, rekla je majka, „gazili su preko cveća i čokolada.” (14); „A onda sam sela sa domaćinima”, rekla je majka, „podvukla crtu, sastavila obračun i saopštila im da odlazimo.” (26); „Ako je ovako dobro”, rekla je majka, „mogu još dugo da pričam.” (33); „Dobro”, rekla je majka, „ušli smo u Čupriju.” (45); „Tek kada smo se doselili u Čupriju”, rekla je, „počela sam da se budim s osećajem da ću moći da ustanem kad god poželim.” (50); „Nisam se bojala”, oštro je odgovorila, „samo sam strepela da sve može da se ponovi, da ljudi ne mogu svaki čas da se menjaju u nešto drugo, i da zlo, kada jednom obuzme čoveka, ne može više nikada da se povuče.” (61); „Ako ne želiš da govoriš o detinjstvu”, reкао sam, „kaži mi onda da li si bila srećna.” (68); „Sreća je navika”, rekla je majka, „ako je to odgovor na tvoje pitanje.” (69).

(в) Ауторска дидаскалија у постпозицији:

Izvukla je belu maramicu iz rukava crne bluze i izduvala nos. „Sve je to do suza”, rekla je majka. (22); „Nisam umorna”, rekla je majka. (33); „Ali od snova se ne živi”, rekla je majka. (36); „Dobro”, rekla je majka i ustala. (47); „Živelimo u vili predratnog industrijalca”, rekla je majka. (54); „Ne mogu da verujem da si se ti nečega bojala”, reкао sam. (61); „Da li i sada tako misliš?”, pitao sam. (61); „Kako to misliš?”, pitala je majka. (68); „Tvoj otac je uvek voleo tu pesmu”, rekla je majka. (113).

2.2. Слободни управни говор. Изостављањем ортографских маркера из структуре управног говора добија се *слободни управни говор* (в. Ковачевић 2012а: 18). Овакав тип преношења туђег говора за собом повлачи неопходност читалачке фокусираности „како би се направила јасна граница између онога што изговара наратор, те онога што припада говору осталих ликова који се појављују, будући да се границе између ових типова говора тек постепено формирају” (Лутовац Казновац, Танасковић 2020: 99). У зависности од тога да ли у састав слободног управног говора улази или не улази ауторска дидаскалија (конферанса), издвајају се *уведени слободни управни говор* и *неуведени слободни управни говор* (в. Ковачевић 2012а: 18). У роману *Мамац* бележимо само примере *уведеног слободног управног говора*, и то највећим делом на оним местима на којима нам аутор доноси разговор између сина/приповедача и његовог пријатеља Доналда. На тим местима аутор је могао употребити и прави управни говор, али будући да је централна фигура

овога романа мајка, јасно нам је због чега Албахари прибегава управо оваквом наративном поступку.

И у овом моделу као и у моделу правог управног говора ауторска дидаскалија (конферанса) у односу на говор лика може заузимати једну од три позиције: препозицију, интерпозицију или постпозицију. Највећи број примера забележен је са ауторском дидаскалијом у интерпозицији, један пример са ауторском дидаскалијом у постпозицији, док примере са ауторском дидаскалијом у препозицији нисмо забележили.

(а) Ауторска дидаскалија у интерпозицији:

Stajala je nad nama poput kišobrana, rekao je, i nikada kap kiše nije ovlažila naše kose. (12); Previše veruješ u reči, rekao mi je Donald, a to uvek opterećuje onoga koji piše, čak iako nije pisac. (13); Ako pišeš o pustinji, rekao je, ne spominji sjaj ribljih krljušti. (26); Niko više i ne kupuje mape, rekao je Donald, jer je ljudima sasvim dovoljna televizija. (39); Uvek to radim, rekao sam mu, uvek govorim o sebi kada želim da pričam o nekom drugom. (43); Vi, Evropljani, rekao je, prave ste šeprtlje, i stalno zamišljate da se život sastoji u skupljanju, kao što neko reda marke u albumu. (46); Tvoja priča je o majci, rekao je Donald, majka je tvoja priča, i sve ostalo je mlaćenje prazne slame. (49); Moj otac je bio lekar i baratao je skalpelom, rekao sam Donaldu, ali majka je klala živinu na kuhinjskoj terasi. (52); Vi, Evropljani, rekao je, i dalje mislite da svet još uvek nije pronaden, da postoji kao u bajkama iza sedam gora, i sedam mora. (99); A sada, rekao je Donald, i spustio bedni smotuljak na sto, sada možeš da pišeš. (110).

Положај ауторске дидаскалије врло је битан, будући да он може указивати на комуникативно истакнут део реченице (в. Сретковић 2022: 243). Уколико би се она нашла у иницијалној позицији, комуникативно тежиште било би на ауторском говору (не на говору другог лица). Међутим, аутор не жели да у први план смести свој говор, већ примат даје говору другог, што показују горенаведени примери. Комуникативна улога дидаскалије у тим примерима јесте да укаже на припадност речи другим лицима, а комуникативно тежиште је на речима ликова.

(б) Ауторска дидаскалија у постпозицији:

Ne postoji ništa tako pouzdano kao istorija, rekao je. (16).

Још једна од особености слободног управног говора у овом делу је-сте висока фреквентност глагола *reћи* у ауторској дидаскалији.⁴ Глагол *reћи* присутан је у ауторској дидаскалији у свим ексцерпираним примерима. У вези са тим, понављања појединих елемената унутар књижевног текста често су текстуално кохезиони елементи (в. Ковачевић 2012б: 222).

⁴ Ова особеност ауторске дидаскалије у Албахаријевом опусу уочена је и у роману *Пијавице* (детаљније видети у Сретковић 2022).

Уведени слободни управни говор у случајевима у којима ауторска дидаскалија претходи дословном говору лика с обзиром на употребу двотачке и великог слова, остварује се у две варијанте. У првој варијанти иза ауторске дидаскалије, као и у управном говору, долази двотачка, а иза ње, опет као у правом управном говору, велико слово којим започиње говор лика (в. Ковачевић 2012а: 18). Међутим, нису ретки ни случајеви када иза ауторске дидаскалије не долази само двотачка него то може бити и запета или црта, с тим да на почетку дословног говора лика не долази велико него искључиво мало слово (в. Ковачевић 2012а: 18). Такав пример забележен је и у роману *Мамац*:

Jednom sam rekao ocu: da nisi Jevrejin, bio bi savršeni hrišćanin. (37).

Оно што се такође јавља као специфична одлика слободног управног говора унутар овога романа јесте редупликација ауторске дидаскалије. У таквим примерима, аутор редупликацијом ауторске дидаскалије као да акценат ставља на оно изречено од стране другог лица, нашу пажњу концентрише на текст који се налази између ауторских дидаскалија и на тај начин поново потврђује да је комуникативно тежиште управо на речима ликова.

Zbog toga je, uostalom, rekao je, teško pisati o istoriji, jer nas ona, rekao je, užasava svojom sveobuhvatnošću. (16); Pisanje je, rekao je, trganje za pravom merom odnosa stvarnog i nestvarnog, i kada god se taj fini balans ne ostvari, rekao je, pisanje se pretvara u zabludnu propagandu. (16); Tek kada prestane da misli o stilu, rekao je, počeo da nazire šta stil doista jeste, a kada stil ovlada njime, rekao je, počeo doista da piše. (19); Da umem da pišem, rekao sam Donaldu, seo bih i napisao knjigu, ali pošto ne umem da pišem, rekao sam, moram da govorim. (41).

2.3. Фрагментарни цитат или фрагментарни управни говор. Када се од нужних компонената управног говора реализује само део говора лика који је означен наводницима или курзивом добија се *фрагментарни цитат* или *фрагментарни управни говор*. Реч је о дословно наведеном говору лика који је укључен у структуру ауторског или неуправног говора (в. Ковачевић 2012а: 21). Неки од примера за фрагментарни управни говор јесу следећи:

Mislio je, doduše, da je njegov otac, zapravo očuh, imao takvu „spravu.” (5); Posedovala je upornost koju je otac, u ono vreme, nazivao „bosanska tvrdoglavost.” (11); Majka me je pogledala: način na koji je stiskala usne nagoveštavao je da je, kako je sama govorila, „rekla svoje.” (12); Ona sama, bila je, kako je govorila, „pinir Franje Josifa.” (29); Ali o tom vremenu, o toj „parodiji vojske”, što je sasvim ispravna Donaldova definicija, nekusno je govoriti. (37); Prvo je nazivala govorom, drugo prenemaganjem; prvi je imao „medena usta”, drugi je „lupao kao Martin po guslama.” (56); Čovek koji ih pisao znao je da će umreti, iako se trudio da to sebi ne prizna i pominjao „skori transport” koji je trebalo da ih odvede „u neku daleku zemlju”, na prinudni rad. (119).

2.4. Изречени управни говор и неизречени (помишљени) управни говор. У оквиру модела управног говора и у оквиру свих подмодела са ауторском дидаскалијом (конферансом), у зависности од тога да ли глагол у ауторској дидаскалији (конферанси) садржи семантичку компоненту изговорености или неизговорености исказа говорника, могу се издвојити два подмодела: (а) *изречени ујравни ѿвор* и (б) *неизречени (ѿомишљени) ујравни ѿвор* (в. Катичић 1986: 347). Неки од примера за ова два подмодела управног говора јесу следећи:

(а) „Želim da nastavim”, rekla je majka. (16); „Tek kada smo se doselili u Ću-priju”, rekla je, „počela sam da se budim sa osećajem da ću moći da ustanem kad god to poželim.” (50); „Nisam se bojala”, oštro je odgovorila, „samo sam strepela da sve može da se ponovi, da ljudi ne mogu svaki čas da se menjaju u nešto drugo, i da zlo, kada jednom obuzme čoveka, ne može više nikada da se povuče.” (61); „Pusti to”, kaže majka, „to su gluposti.” (61); „Bila sam srećna i kad se rodila tvoja sestra”, rekla je. (70); „Moj prvi muž”, rekla je, „uvek je govorio da se život meri prema tome koliko smo uradili za druge.” (104); „A ja sam uvek mislio”, rekao sam, „da je pevaš nama.” (113).

(б) Ако тако наставимо, pomislio sam, nikada nećemo stići u Banjaluku. (85); Ако бих успео у томе, mislio sam, ако бих га навео да запише моју историју као да је његова, онда бих се ослободио најтежег од свих баласта, онда бих био слободан. (100); У праву је била моја мајка, pomislio sam, nikada ne treba verovati ljudima u čijim očima se ništa ne vidi. (124); Све у свему, mislim dok piljim kroz kuhinjski prozor u sve gušći mrak, sasvim je izvesno da više nisam onaj koji sam nekad bio (131).

2.5. Управни монолошки говор. С обзиром на то да је роман и-приповедан у првом лицу, очекивано је присуство великог броја примера у којима се може идентификовати *ујравни монолошки ѿвор*, који представља дијалог унутар једне личности (в. Ковачевић 2012б: 317). Овај тип управног говора има експресивну функцију, будући да се његовом употребом најбоље могу пратити нараторова промишљања (в. Милошевић 2023: 68). Ни у једном примеру овога типа нису коришћени ортографски маркери, што и није неопходно, јер читалац веома лако може препознати речи које припадају самом аутору. Примери за управни монолошки говор су многобројни, а ради илустрације наводимо само неке од њих:

Otkako sam ovde, hodam kao prazna školjka, kao puž iz kojeg dopire huk nepostojećeg mora, nosim odeću kao najteži teret, povijam se pod udarima vetra, zaprepašćen sam što imam toliko snage da mogu da držim šolju sa kafom. (20); Da umem da pišem, da znam da se služim književnim aluzijama, mogao bih tim golotinjama svašta da pripišem, da ih udenem u tradiciju ili da im pripišem univerzalno značenje. (24); Ušao sam u knjižaru i zatražio od prodavca knjigu koja na najbolji način izražava kolebanje kanadske duše. (25); Premotavam traku, puštam je ponovo, ponovo je premotavam. (33); Iako već skoro dve godine stanujem u ovoj kući, nisam upo-

znao nijednog suseda. (45); Otvorio sam koverat na ulici i podigao burmu naspram svetlosti. (57); Sada znam da bol ne treba tražiti u drugima, već da ga uvek nosimo sa sobom, da je bol središte koje nas čini onim što jesmo. (69).

3. НЕУПРАВНИ ГОВОР

3.1. Прави неуправни говор. Неуправни (индиректни) говор јесте форма преношења туђег говора структурисана у синтаксички облик зависносложене реченице. Синтаксичка конструкција неуправног говора састоји се од ауторске дидаскалије у облику главне клаузе и репродукованог исказа у форми зависне клаузе, а његово главно обележје на комуникативном плану јесте његова обавештајна вредност (в. Ковачевић 2012а: 18). Овај грама-тиказовани тип неуправног говора у ексцерпираним примерима уводи се везником *га*, док примери са везником *како* нису забележени.

Ispričao sam mu o trakama sa majčinom ispovešću i rekao да verujem kako se od toga može napraviti knjiga. (13); Za razliku od oca, majka je uvek govorila да je bolje biti sumnjičav nego dobronameran. (31); I majci sam rekao да bi bilo dobro da ispriča neki san. (35); Donald je rekao да ne želi o tome da raspravlja. (54); Donald mi je rekao да se to može objasniti sposobnošću izoštavanja i održavanja pažnje. (54); Donald je odmah rekao да ga to podseća na lutkara koji, skriven od pogleda, vuče konce iznad male pozornice i šarenih kulisa. (55); Kada mi je predavala ključeve, vlasnica, mršava, stara Kineskinja, ispričala mi je да je porodica morala da se vrati zbog toga što im je nastradao sin. (79); Moja majka je govorila да sve piše u ljudskim očima, i да nikada ne treba verovati čoveku koji izbegava nečiji pogled. (81); Rekao sam mu jednom да me ljuti njegov stav, a on se samo nasmešio i odgovorio да je ljutnja tipična odlika Evropljanina. (93).

3.2. Неконекторски неуправни говор. Како наводи Милош Ковачевић (2012а: 25), синтаксички модел неуправног говора који се остварује без употребе везника најбоље је назвати *неконекторски неуправни говор*. Овај модел дели са моделом неуправног говора све граматичке особине, осим присуства везника. Реченице неконекторског неуправног говора обликоване су јукстапозицијски, па им је због тога имплицитна субординација (Прњаковић 1993: 140) иманентна особина, за разлику од везничких зависносложених реченица неуправног говора, које карактерише експлицитна субординација. Интересантно је да наратор овај тип неуправног говора у највећем броју ексцерпираних примера употребљава онда када преноси неке од ставова мајке, који су, у одређеном моменту његовог живота, одиграли важну улогу у његовом формирању, али и реаговању на разне животне околности.

Umire se samo jednom, govorila je, niko ne hoda okolo kao živi mrtvac. (7); Svaka vera je dobra, govorila je, ali onaj ko ne ume da čuti ne može da se nada da će u rečima naći utehu. (8); Ako ćeš me požaliti, često je govorila, požali me za života,

jer kada umrem, biće mi svejedno. (17); Bol postoji da bi bolelo, govorila je, ništa se tu ne može izmeniti. (23); Koliko jezika znaš, toliko ljudi vrediš, govorila je moja majka, iako sama nije dobro znala nijedan drugi jezik osim svog. (28); Njoj nikada ne bi moglo da se desi, govorila je, da ne zna šta želi da kupi kada ude u radnju. (40); Tu je moja majka bila u pravu: ako hoćeš nešto da kažeš, govorila je, kaži; ako nećeš, onda ćuti. (56); Svaki početak je težak, govorila je moja majka, posle je uvek lakše, treba samo probiti led. (77);

Поред наведених, у роману налазимо и следеће примере неконекторског неуправног говора:

Na ovom kontinentu, rekao je, onaj ko sumnja ostaje zauvek na dnu ili na početku. (9); Onaj koji tone, rekao je, on se davi, a pisac pluta na površini, na razmeđi svetova. (13); Ne postoji ništa tako pouzdano kao istorija, rekao je. (16); Glas, međutim, rekao je Donald, nisu reči, glas je onomatopeja reči, pravi govor se ne čuje, on se izriče iznutra. (22); Onaj ko objašnjava, rekao je, otima od priče. (34); Ako ikada budem pisao o njoj, rekao sam Donaldu, napisaću pozorišni komad. (36); Život, rekao je, nije gramatika. (110); Jezik je struktura koja ne postoji u svetu, rekao je. (110).

3.3. Експресивни неуправни говор. Како смо већ напоменули, једна од битних одлика неуправног говора јесте његова обавештајна комуникативна вредност. Заправо, комуникативни циљ зависносложене реченице јесте да се саговорнику пренесе саопштење. Због тога све зависносложене реченице неуправног говора имају изјавну интонацију, тј. завршавају се тачком. Ипак, у књижевноуметничком и публицистичком стилу неретко се уместо изјавног облика реализује интерогативни облик, односно неуправни говор се окончава упитником, а не тачком. Овај тип неуправног говора назива се *експресивни неуправни говор* (в. Ковачевић 2012а: 26). У роману *Мамац* забележен је само један пример за експресивни неуправни говор:

Da li je moguće, pitao sam Donalda, da priča zapravo postoji samo u jednom trenutku, u datom trenutku date sadašnjosti, ako tako može da se kaže, te da se stoga nikada ne može ponoviti, jer je ta sadašnjost neponovljiva, uostalom, kao bilo koji vremenski trenutak? (63).

4. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Спроведено истраживање показало је да је у роману *Мамац* Давида Албахарија употребљено 8 (под)модела конструкција туђег говора: пет конструкција управног и три конструкције неуправног говора. Од (под)модела управног говора коришћени су (1) *јрави ујравни говор*, (2) *уведени слободни ујравни говор*, (3) *фрајменјарни цијгај или фрајменјарни ујравни говор*, (4) *изречени и неизречени (јомшиљени) ујравни говор* и (5) *монолошки ујравни*

Ћовор. Прави управни говор аутор употребљава искључиво у разговору сина и мајке, што, између осталог, сведочи о важности исповести коју мајка доноси и он је, заједно са неуправним говором, најфреквентнији у овом роману. Прави управни говор, фрагментарни цитат и изречени управни говор ортографски су маркирани наводницима. Одвајање ауторске дидаскалије (конферансе) од говора лика врши се једино помоћу запете. Ауторска дидаскалија је, код правог управног говора, забележена у препозицији, интерпозицији и постпозицији, док код слободног управног говора конферансу проналазимо једино у медијалној позицији и постпозицији. (Под)модел неуправног говора уочени у роману јесу следећи: (1) *Ћрави неуправни ѳовор*, (2) *неконекторски неуправни ѳовор* и (3) *експресивни неуправни ѳовор*. Примери за прави неуправни говор искључују употребу било ког интерпункцијског знака, сем тачке, која се употребљава како би се означио завршетак комуникативног типа исказа. Неконекторски неуправни говор приликом свог обликовања користи запете којима се издваја антепонирана и интерполирана ауторска дидаскалија (конферанса) у оквиру невезничке клаузе неуправног говора, док експресивни неуправни говор, због стилистичких разлога, користи упитник. Све уочене конструкције туђег говора доприносе експресивности и динамици приповедачког поступка, при чему се врши диференцирање ауторског и „неауторског” говора и јасније се сагледава њихов међусобни однос.

ИЗВОР

Albahari (2020): D. Albahari, *Матац*, Beograd: Ćarobna knjiga.

ЛИТЕРАТУРА

Avramović (2014): M. Avramović, Knjige ogledala: *Cink* i *Mamac* Davida Albaharija, *Knjiųevna istorija*, god. 46, br. 153, 525–546.

Bahtin (1980): M. Bahtin, *Marksizam i filozofija jezika*, Beograd: Nolit.

Gesen (2005): A Gessen, Where Imagination Fails: Remembering Remembering the Holocaustin Götz and Mejer by David Albahari, *Serbian Studies*, Vol. 19, No 1, 95–103.

Gorup (2005): R. Gorup, The Author in Exile: Writing to Forget, *Serbian Studies*, Vol. 19, No 1, 3–15.

Katićić (1986): R. Katićić, *Sintaksa hrvatskoga knjiųevnog jezika. Nacrt za gramatiku*, Zagreb: JAZU, Globus.

Kovaćević (2012a): M. Kovaćević, O gramatićko-stilistićkom terminosistemu tuđeg govora, *Srpski jezik*, 17, Beograd: Naućno društvo za negovanje i proućavanje srpskog jezika, Filološki fakultet; Nikšić: Filozofski fakultet, 13–38.

Kovaćević (2012b): M. Kovaćević, *Lingvostilistika knjiųevnog teksta*, Beograd: Srpska knjiųevna zadruga.

Lutovac Kaznovac, Tanasković (2020): T. Lutovac Kaznovac, T. Tanasković, Tipovi tuđeg govora u romanu *Bernardijeva soba* Slobodana Tišme, *Srpski jezik, književnost, umetnost* (zbornik radova sa XIV međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu 25–27. X 2019), Kragujevac, Filološko-umetnički fakultet, 97–106.

Milošević (2023): M. Milošević, Tipovi tuđeg govora u romanu *Ljudi bez grobova* Enesa Halilovića, *Uzdаница*, XX/2, Jagodina, Fakultet pedagoških nauka, 61–74.

Mitrović (2005): M. Mitrović, *Gec i Majer* or Situational Education, *Serbian Studies*, Vol. 19, No 1, 83–95.

Milutinović (2005): Z. Milutinović, The Demoniacism of History and Promise of Aesthetic Redemption in David Albahari's *Bait*, *Serbian Studies*, Vol. 19, No 1, 15–25.

Nikolić (2020): M. Nikolić, Srbistička istraživanja tipova tuđeg govora tokom poslednje dve decenije, *Srpski jezik*, 25, Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika, Filološki fakultet; Nikšić: Filozofski fakultet, 287–301.

Pavlović (2013): A. Pavlović, Albaharijeva proza u međunarodnom slavističkom kontekstu, u: M. Pantić (ur.), *Slike iz porodičnog vremena*, Beograd: Biblioteka grada Beograda, 174–188.

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

Pranjковић (1993): I. Pranjковић, *Hrvatska skladnja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Rakočević (2005): R. Rakočević, Shem Is Eating Words. On an Episode of Logophagy: David Albahari's *Tsing*, *Serbian Studies*, Vol. 19, No 1, 53–83.

Ribnikar (2006): V. Ribnikar, Istorija i trauma u romanima Davida Albaharija, *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*, knj. 54, sv. 3, Novi Sad, 613–639.

Sretković (2022): A. Sretković, Tipovi tuđeg govora u romanu *Pijavice* Davida Albaharija, *Lipar*, Časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu, br. 79, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 239–252.

Jovana N. Antonijević

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Scientific Research Center

TYPES OF SPEECH IN DAVID ALBAHARI'S NOVEL *BAIT*

Summary: This paper identifies types of reported speech in the novel *Bait* by David Albahari, with a specific focus on the subtypes that result from variations of the two grammaticalised types of reported speech: direct and indirect speech. The aim of the research is twofold: (a) to analyse all types of direct and indirect speech found in the novel, and (b) to shed light on syntactic and stylistic effects achieved through their usage. The theoretical and methodological framework of the paper is based on Kovačević 2012a, 2012b. By ap-

plying analytical method and descriptive research, the following types of reported speech were identified in the novel: regular direct speech, introduced free direct speech, fragmented quotation or fragmented direct speech, direct monologic speech, basic (gramaticalised) form of indirect speech, non-connective indirect speech, and expressive indirect speech.

Keywords: David Albahari, *Bait*, types of speech, direct speech, indirect speech, stylistics, syntax.

Marija N. Janevska

Tamara N. Janevska

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Scientific Research Center

УДК 378.18:811.111]:159.955.5

DOI 10.46793/Uzdanica21.3.181J

Оригинални научни рад

Примљен: 25. септембар 2024.

Прихваћен: 20. децембар 2024.

APPROACHING EFL LEARNERS' STANCETAKING TENDENCIES FROM THE PHONETIC AND COGNITIVE SEMANTIC PERSPECTIVE: A PRELIMINARY STUDY¹

Abstract: The study proposes an interdisciplinary approach to EFL stancetaking by joining the fields of phonetics and cognitive semantics. The analysis is conducted on speech data realized by ten third-year English-major students, who were asked to offer their views on censorship. The first goal was to ascertain how the attitudinal assessments are expressed through certain linguistic expressions. In order to do so, the speech data were transcribed and annotated for stance polarity according to the principles underlying both *Appraisal Theory* (Martin, White 2005) and *Conceptual Metaphor Theory* (Lakoff, Johnson 2003 [1980]). This resulted in a list of metaphorical linguistic expressions with positive or negative evaluation which provided a basis for the subsequent phonetic analysis. Namely, tests were carried out to determine whether or not there were notable differences in the way stance polarity (positive/negative) is signaled acoustically (on the basis of the extracted measures of fundamental frequency and intensity). It was observed that our subjects' speech exhibited a low degree of metaphoricity, since they predominantly opted for literal or non-metaphorical language when discussing the topic. Linguistic expressions with positive evaluation were generally less frequent, while negative assessment predominated in the transcripts. The comparison of the prosodic properties of these two stance categories revealed that, in our subjects' speech, negative stance tends to be signaled by an increase in both pitch and loudness, yet the differences between the two groups did not prove to be statistically significant. We hope that the interdisciplinary discussion presented here can facilitate further investigation of the topic on a larger scale.

Keywords: stance, prosody, conceptual metaphor, Appraisal Theory, Serbian EFL learners.

¹ The research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contract on the implementation and financing of scientific research of SROs in 2024 No. 451-03-66/2024-03/200198).

1. INTRODUCTORY REMARKS

Stancetaking² fundamentally refers to the act of adopting a position concerning either the content or the form of an utterance (Jaffe 2009: 3). As such, it functions as one of the pivotal properties of both written and oral communication, which can differ with respect to the degree of stance-saturation, but can, in fact, never be neutral in their essence (Ibid.). It is generally maintained that even seemingly neutral positions denote a certain kind of a stance, since their interpretation is always dependent on their relation to all the other possible, and arguably more affective positions a person could have adopted (Ibid.). Jaffe (2009: 7) argues that everyday talk is permeated by stances, considering that speakers naturally engage in all sorts of evaluations and social categorization; they further attribute knowledge, intentionality and affect to themselves, as well as others, which, in turn, gives rise to various social and moral identities.³ Stances are commonly described as being either *affective* or *epistemic*, that is, they are either reflective of a person's emotion/affect directed towards another person or towards an idea being discussed, or they point to the degree of certainty someone has about a proposition they had previously put forward (Du Bois 2007: 143; Jaffe 2009: 7; Kiesling 2022: 416). In Gray and Biber's (2012: 16–17) terms, the expression of personal feelings and attitudes is achieved by the utilization of the so called *affect markers*, while *evidentiality* (i.e. *epistemic stance*) relates either to the source (signaled by the frequent use of expressions such as *According to X*) or the reliability of the knowledge contained in a proposition (e.g. expressing certainty, doubt, possibility, etc.). Therefore, a particular stance speakers hold can reflect their personal knowledge, be the result of hearsay, inference from evidence, etc., in which case such stance would fall within the scope of evidentiality research (Ibid.: 16). One's stance can also depend on particular emotions tied to an utterance, in which case it is to be labeled as a realization of affect (i.e. *attitudinal stance*).⁴

A significant body of stancetaking research has focused on observing written discourse, most notably academic writing (Biber 2020: 5), while the research pertaining to spoken language in general, and in classroom settings, remains scant (Biber 2006: 97–98). In one of his experiments, Abrar (2020: 22, 28–31) observed the nature of stancetaking in English Foreign Language setting and he found that students took epistemic stance more frequently, i.e. they were more

² Different approaches to the analysis of stancetaking are elaborated on in Gray, Biber (2012) and Kiesling (2022).

³ Johnstone (2009: 29, 31) notes that specific stancetaking choices ultimately become associated with a particular individual through their repetition across time, which then results in the formation of a *social identity*.

⁴ Since the distinction between the said conceptions of stance was not strictly relevant to the present analysis, we will not go into further detail about such differentiation. For more information on this issue see Gray, Biber (2012; 2015).

likely to express their opinion, belief or knowledge about a topic, primarily as a response to their teacher's query. With respect to the studies pertaining to Serbian educational context, Veličković and Danilović Jeremić (2020) observed Serbian EFL learners stancetaking patterns in undergraduate essay writing. More specifically, the authors (Ibid.: 151) explored the stancetaking strategies Serbian students use when writing an argumentative/persuasive essay. One of their observations was that the use of attitudinal markers was rather scarce, which the authors (Ibid.: 153) believed could be attributable to the students' intent to avoid any personal input into their essays, so as not to disrupt the overall objective tone of their writing. The authors (Ibid.: 154) also stated that this can be ascribed to the fact that students are often explicitly taught that academic writing, primarily the expository genre, is of a more formal nature. By the same token, in her contrastive research on the linguistic forms English and Serbian researchers employ in their academic papers⁵, Blagojević (2009: 71) makes the point that the use of attitudinal markers (such as verbs expressing attitude, adverbs and adverbial phrases, modal verbs expressing obligation, nouns of specific semantic content, adjectives functioning as pronominal modifiers, etc.) is more widespread among Serbian authors, regardless of the target language used. Even so, the total frequency of occurrence of attitudinal markers was quite low, as it comprised merely 0.28% of the texts written by English authors, and 0.40% of the texts written by Serbian writers, when they wrote in their mother tongue. The percentage was somewhat similar for Serbian writers' scientific papers written in English (0.36%) (Ibid.). This is to be expected since the traditional goal of academic writing is primarily taken to be the delivery of factual information, which is predominantly epistemic in its essence (Gray, Biber 2012: 24).

It is also well established that particular types of stance⁶ or subject positions can be linked to certain ways of talking (Jaffe 2009: 13). Fairly frequently, the specific linguistic forms speakers use are reflective of the positions they wish to take (Kiesling 2009: 179). In Abrar's research (2020: 28), for instance, epistemic stance was expressed mainly through the use of verbal expressions like *I (don't) know* or *I think* (the usage percentage of such forms was about 75%). Researchers generally accept that lexical verbs, such as these, are the most commonly employed epistemic expressions in spoken interaction (Ibid.). By contrast, linguistic features usually associated with affective stances tend to involve comparative adjectives or adverbs of degree (Johnstone 2009: 31). There is, likewise, a common view that different features of stance (*polarity, type* and *strength*) are signaled by certain changes in the acoustic signal (Freeman 2019: 18). Such changes are often

⁵ The corpus comprised 45 articles from three scientific disciplines – sociology, social psychology and philosophy (Blagojević 2009: 64). The language of scientific publishing for Serbian authors was both English and Serbian.

⁶ See Du Bois (2007) for a more detailed discussion on various kinds of stance and some related examples.

achieved through the modification of parameters such as pitch height (F_0), pitch range, intensity, speaking rate and the duration of the lexically-stressed vowels in content words (Freese, Maynard 1998; Biber, Staples 2014: 274; Freeman 2014, 2015, 2019). Regarding *stance polarity*, researchers typically report that positive polarity tends to be marked by lower intensity, higher F_0 and significantly longer vowel duration (Freeman et al. 2015, cited in Freeman 2019: 3), compared to either neutral or negative stances, which, in some studies (e.g. Freeman 2019: 14), did not differ statistically in this respect. Furthermore, there is evidence suggesting that these tendencies do not hold true for all cases, as there are experiments (ibid.) where intensity, in particular, did not vary significantly for different polarity levels. This is likely due to the specific methodological underpinnings of different research studies, or due to the individual differences between the research subjects.

Unlike most studies, the objective of the current one will not be to identify the specific linguistic structures, i.e. grammatical⁷ (e.g. *that*-clauses, modal verbs, passives, etc.) or lexical markers of stance (e.g. evaluative adjectives), nor will we concern ourselves with parameters such as the meaning of the assessment (personal attitude ~ status of knowledge) (Gray, Biber 2012, 2015). Our main objective is to determine whether or not specific prosodic properties of our subjects' voices can invariably be interpreted as signals of either positive or negative polarity of stance, and to see how different attitudinal assessments are contained in specific (metaphorical) linguistic expressions. Our research is unique in that it uses a special theoretical apparatus for polarity annotation, that is, for labeling stance-conveying segments as instances of diverse polarity levels. Namely, conceptual metaphor, in particular, could be tied to the notions such as argumentation, stance taking, and appraisal (Charteris-Black 2013, cited in Bogetić 2020: 124), because, unlike non-figurative evaluation, metaphor can increase the volume of an assessment. The latest research (Bogetić 2020: 124–125) has shown that the combination of the *Conceptual Metaphor Theory* (Lakoff, Johnson 2003 [1980]) and *Appraisal Theory* (Martin, White 2005) provides “a rich theoretical apparatus for socio-cognitive discourse analysis”. The said linguistic analysis served as the basis for the subsequent acoustic analysis. To the best of our knowledge, there is no other study akin to the present one. In fact, Serbian stancetaking research is rather scarce and the papers published to date (Blagojević 2009; Veličković, Danilović Jeremić 2020) focus exclusively on written registers and lexico-grammatical markers of stance. Given that stance expressions are more pervasive in spoken, rather than written language (Biber 2006: 113–114; Gray, Biber 2012: 24–25; Biber, Staples 2014: 272), we decided to restrict our analysis to the former register. In the following segments, we will briefly explain the theoretical underpinnings of the *Conceptual*

⁷ For a comprehensive overview of some common stance-conveying grammatical devices, see Biber (2004, 2006), Biber, Staples (2014) and Gray, Biber (2015).

Metaphor Theory and *Appraisal Theory*, after which we shall detail the methodology of our research.

1.1. THEORETICAL FRAMEWORK: *CONCEPTUAL METAPHOR THEORY* AND *APPRAISAL THEORY*

Conceptual Metaphor Theory (CMT) holds that communication, thinking and acting are all based on the same conceptual system (Lakoff, Johnson 1980: 4). The nature of that conceptual system can be deduced from linguistic evidence, or the *metaphorical linguistic expressions* (e.g. “wasting my time”, “cost me an hour”, “budget your time”) which serve as manifestations of underlying *conceptual metaphors* of the form A IS B (TIME IS MONEY⁸). Metaphors, therefore, represent analogies between two different conceptual domains. Their unique tendency to highlight or hide certain aspects of any given concept (e.g. time can be represented by means of different metaphors: TIME IS MONEY, TIME IS A MOVING OBJECT, or time is a substance) allows us to explore how speakers make use of *metaphorical evaluation* in everyday language. In other words, one’s lexical choices which belong to a certain conceptual domain can reveal their (positive or negative) stance on a particular issue (see Charteris-Black 2004: 13). Such views can be expressed in language either explicitly, by means of *direct metaphor*: “[censorship is] like* *treating dandruff but with decapitation*”, or implicitly by means of *indirect metaphor*: “I think that artistic expression should not be *silenced* or *muted* in any way”. It thus becomes evident that metaphors serve as mechanisms of evaluation. The *Appraisal Theory* (Martin, White 2005) provides a framework for studying the language of evaluation, be it “toward phenomena (the entities, happenings, or states of affairs being construed by the text) or toward metaphenomena (propositions about these entities, happenings, and states of affairs)” (White 2015: 1). The theory is central to our research given that it focuses on the means by which the speaker’s attitude is overtly encoded, as well as the means of indirect activation of evaluative stances, by which the speaker positions the addressee to provide his own assessment (Martin, White 2005: 2). Conceptual metaphors have long been part of the evaluative language research, largely due to the *Critical Discourse Analysis* (CDA) (Charteris-Black 2004), and Bogetic’s (2020) application of Appraisal Theory to metaphorical content in newspaper discourse proves that they can act as complementary approaches when studying language in use.

⁸ The example is taken from Lakoff, Johnson (1980: 7–8).

2. METHODOLOGY

2.1. SUBJECTS

The subjects were third-year English-major students at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac. Besides the homogeneity of the sample with regard to the level of undergraduate study, other criteria used in the subject selection process included variables like sex, the informants' L1 and their age. By these criteria, the selected participants (N = 10) ended up being female speakers of approximately the same age (mean age = 21.1; SD = 0.32), and they all spoke Serbian as their native language. The subjects were compensated with course credit for their voluntary involvement in the present research.

2.2. RESEARCH INSTRUMENT AND PROCEDURE

When choosing the particular conversational topic, we opted for the one we deemed had a greater likelihood of generating more opposing views. We also purposefully set a somewhat broad topic, that is, the subjects were free to discuss the impact of censorship on various art forms (ranging from music, movies, literature, to painting and photography). In order to elicit conversational speech samples, the subjects were asked to record their views on the topic. The obtained recordings were then orthographically transcribed. The transcribed corpus comprised 6796 words while the total duration of the recordings was 57 min and 26 secs.⁹ These transcripts were then used so as to identify the tokens of different stance polarity. Therefore, our transcripts of spoken data have been split into lexical units (6973) and analyzed in accordance with the *Metaphor Identification Procedure VU* (Steen et al. 2010). Namely, we primarily consulted the *Longman Dictionary of Contemporary English Online* to see if there is a more basic sense against which the contextual sense of each unit could be identified as metaphorical. However, when the more basic sense was not recorded by *Longman*, we resorted to *Cambridge Dictionary Online* in order to separate concrete and abstract senses. For instance, the linguistic expression *abusive* in “I think these songs now are just *abusive*”, typically denotes a human referent that is “using physical violence and emotional cruelty” (*Cambridge Dictionary Online*, sense 2), but refers to the practice of “using rude and offensive words” (*Cambridge Dictionary Online*, sense 1) in songs in this context. Since there is a similarity between these two meanings that refer to two different referents, we mark the word as related to metaphor. The units which were discarded for metaphor analysis included vocalized sounds (e.g. *um*, *uh*, *hm*,

⁹ Due to space limitations, only segments of the transcribed corpus will be presented in this paper. They will serve as an illustration of the observations that were made.

huh, sighs) and false starts (e.g. “the **ca**– the, the, the kids’ heads”, “**woma**– I think Suzan”, “so **defin** so that, uh...”)¹⁰. It is worth noting that spoken discourse data scores lowest in metaphor density, while the majority of the metaphors that do appear in this register belong to highly conventional metaphors (Steen et al. 2010: 63), such as TO USE OFFENSIVE WORDS IS TO USE PHYSICAL VIOLENCE which was linguistically expressed by the word *abusive* in the example given above. Our first hypothesis was that we would encounter conventional metaphors, but that the overall metaphor density in our transcripts would be low. Since the mapping of states, entities and relations typically goes from concrete source domains to abstract target domains, metaphorical evaluation is achieved by transferring one’s evaluation of the source domain onto the target domain (Bogetić 2020: 125). The previously mentioned word *abusive* refers to a violent individual, its negative evaluation is transferred onto the target song. The surrounding context helped in deciding whether the metaphorical linguistic expressions actually served an evaluative purpose, after which the expressions that displayed positive evaluation were marked with a “+” sign (e.g. *well-constructed+*), negative evaluation was marked accordingly with a “–” sign (e.g. *abusive–*), while borderline cases were marked as “neutral”, following the methodology presented in Bogetić (2020). The basic idea is that each metaphorical linguistic expression is assigned a + or a – sign. After annotating the corpus for stance polarity, we proceeded with the acoustic analysis of the annotated units.

Considering that stance can be expressed not only via lexico-grammatical devices, but prosodic properties (fundamental frequency (F_0) and intensity) as well (Gray, Biber 2012: 19; Freeman 2019: 3), the said set of parameters was examined for the purpose of the current research. Fundamental frequency (F_0) is the acoustic correlate of pitch and it is dependent on the speed of the vocal fold vibration (Ladefoged 2003). The average F_0 for women falls within the range of 150–300 Hz, with the average values being around 220 Hz (Clark, Yallop 1995: 240). Intensity refers to the amount of energy present in a sound, and it is expressed in decibels [dB] (Cruttenden 1997: 3). The perceptual correlate of intensity is loudness. As in some other studies of this kind (e.g. Freeman 2014, 2019), fundamental frequency and intensity were measured at vowel midpoint, and their means were calculated as the means of all pitch and intensity values that were extracted for the stance-conveying words.

¹⁰ Following the MIPVU, compounds (e.g. *self-control*, *primary school*, *video game*), phrasal verbs (e.g. *deal with*, *agree with*, *give off*, *check out*), and polywords (e.g. *of course*, *for example*, *a bit*, *et cetera*) were marked as single lexical units.

2.3. MEASUREMENTS AND STATISTICAL ANALYSIS

The acoustic analysis of the collected speech samples (sampling frequency: 44.1 kHz, resolution: 24-bit) was performed using *Praat*, version 6.2.13 (Boersma, Weenink 2021). The obtained acoustic data were then analyzed statistically using the *R* statistical software, version 4.2.1 (R Development Core Team 2022). Both descriptive, as well as inferential statistics were generated. So as to check the data for normality, the *Shapiro–Wilk test* was employed. The p-value of less than 0.05 indicated that the data were not normally distributed, in which case the *Mann–Whitney U test* was used for determining whether there are significant statistical differences between different data sets. Conversely, the data were considered to follow normal distribution if the p-value was above 0.05, which resulted in the use of the *Independent Samples T-test* (Larson-Hall 2015: 119). The differences between the compared data sets were judged to be statistically significant if the p-value was less than 0.05 (Ibid.: 65). The following segment presents the findings of the conducted research.

3. RESULTS AND DISCUSSION

We will first turn to the results of the linguistic analysis. Namely, one key observation that emerges concerns the distribution of metaphor in spoken discourse. Conversation typically contains the lowest proportion of metaphorical expressions (see Steen et al. 2010: 195), and a low degree of metaphoricity was observed in our data as well. This means that our subjects' speech was predominantly marked by literal or non-metaphorical language (underlined):

1. I completely agree with the fact that censorship should not exist.
2. [...] but it doesn't mean you should basically slap... uh... that sticker on the album, because that album cover might as well be... uh... a piece of art.
3. Because I don't think you can control, especially today, what your child... uh... watches and listens to, because... So, the sticker's pretty useless t- in today's society.
4. The thing with the parental advisory sticker... I mean, it's OK.
5. [...] people SHOULD become familiar with violence, and curse words, and even some... segments, some ideas, some concepts that are not... um... necessarily... humane.

However, the examples in which censorship was represented by means of metaphorically used lexical items indicated that metaphorical evaluation played an important role, given that only three cases (italicized expressions below) were

marked as neutral. While the expressions in 6 (containing the linguistic manifestation of the UNDERSTANDING IS SEEING conventional metaphor) and 7 (an example of the direct metaphor CENSORSHIP IS A TOOL) have no evaluative meaning, the one in 8 represents a borderline case as both the basic (“fairly warm”) and contextual sense (“not serious enough to cause much suffering”) are neutral.

6. I'm like... THAT'S WHAT I'M TALKING ABOUT, you–yo... you're trying to censor something and you basically don't *see*... uh... some things that–that's [sic] happening... in front of your eyes.

7. I think that censorship is used as a *tool* by powerful people to silence their critics and opponents.

8. But I would just say that those songs back then were just kind of *mild*, if that makes sense.

Negative assessment predominated in the transcripts, largely due to the expressions belonging to the domain of PHYSICAL VIOLENCE (9–14), which highlighted the explicit or vulgar content in songs, the detrimental effects of censorship, or expressed one's support for the practice, followed by the domain of SENSES (15–16) which highlighted the damaging effect censorship could have on one's reasoning and functioning in the world.

9. I think these songs now are just *abusive*, I think that's the right word.

10. With censorship, artist's ideas and messages are destroyed, um... as well as free speech, since uh... the art, as well as music, should express that, and with censorship it's *assaulted*.

11. And, like, I–I love the... Frank Zappa's [laugh] commentary that you should, it's like* *treating dandruff but with decapitation*.

12. Suzan, um... used to like uh... Chocolate Barry who is known for his hits that are full of topics that seem to her violent and that can *harm* children.¹¹

13. I think it's very contradictory to *fight* for censoring and banning something that you actually listened to uh... in your youth.

14. And also, I believe that censorship will... um... will not... definitely *exterminate*... um... violence or... any other... um... type of aggression from this world just because we cannot see it.

15. [Censorship is] making them... in some sort... uh...uh... *blind* and even *deaf* to [the] real world.

¹¹ Contrary to the lexical unit *abuse*, Longman dictionary does separate the physical (“to physically hurt a person or animal”, sense 2) and abstract sense (“to have a bad effect on something”, sense 1) of the verb *to harm*.

16. So, what I also think is that if you *mute* artistic expression, we might lessen the importance and um... fail to raise awareness of certain touchy subjects.

Some examples expressed the underlying metaphor PROTECTION IS A COVER, as illustrated by the examples 17 and 18. Since the act of exposing one to vulgar language and explicit content is conventionally represented as an act of uncovering, these expressions have a negative evaluation. Other examples (19–20), however, focus on the act of hiding (the true meaning of the lyrics or ignoring certain topics).

17. I mean, she could've just... I don't know, taken away the CD and... If you really wan– If you don't want to *expose* your children to that kind of language.

18. The point is actually to be *EXPOSED* to... violence, vulgar language, and so on, so as to... to make people... um... learn how to behave in certain... [sigh] in certain events, in cert–certain situations, in certain contexts as well.

19. And I'm like... YEAH... IT'S WHAT IT SAYS IN THE LYRICS, YOU SHOULD JUST... READ IT, and it's basically *masked* with LALALALALA... uh... sound.

20. I think artistic expression should definitely not be silenced or muted in any way, that it would be just um... ignoring or uh... *swiping* [sic] *under the carpet* [...].

Other conceptual metaphors observed in our dataset (given in brackets) have been proposed on the basis of a small number of linguistic metaphors, usually just one instance, but they display negative evaluation as well:

21. Uh... and to me, censorship seems like a way of *controlling* people's mind. (MENTAL CONTROL IS PHYSICAL CONTROL)

22. I would just say that she should have seen that coming based on some of his previous songs and albums which were also *dirty* and inappropriate. (IMMORAL IS DIRTY)

23. So there are lots of examples nowadays whenever we see, uh, rap, hip-hop artists when they perform live they, uh... never ever use those words and they censor their music which really does, um... *degrade*, let's say, uh... their song, because that's what the song is NOT meant to be. (TO IMPAIR THE QUALITY IS TO DEGRADE A SUBSTANCE)

The metaphorical linguistic expressions with positive evaluation, though significantly less frequent, occurred when the speakers were presenting other people's opinion, i.e. the artists that want to “*beat* this parental advisory sticker” or who see censorship as an act of “*treating* dandruff”. The former expression is the manifestation of the conventional metaphor TO DEAL WITH A PROBLEM IS TO BEAT SOMEONE IN A COMPETITION, which also implies that the PARENTAL ADVISORY STICKER IS THE OPPONENT. The latter represents a novel metaphor TO CENSOR EXPLICIT CONTENT IS TO TREAT AN ILLNESS. The only instance of a positive subjective view on the practice of censoring artistic expression is presented in 24, where the guiding principles of

the practice are compared with stable structures. In addition, positive metaphorical evaluation was evident in the examples such as the ones in 25–26, which show how the exposure to different content can have a positive outcome:

24. Um... censorship is... a *well-constructed* idea. (IDEAS ARE CONSTRUCTIONS)

25. Like... Satanism in... metal music [...] Um... people should become familiar with it so as to *keep an open mind*. (TO BE WILLING TO CONSIDER SOMETHING IS TO BE OPEN < THE MIND IS A CONTAINER)

26. And people should acknowledge how... other people feel towards something, so they can even *sort out* their own feelings. (TO DEAL WITH ONE'S EMOTIONS IS TO SORT OUT OBJECTS)

Metaphorical evaluation is achieved predominantly through the use of conventional metaphors in this data set, with just a few instances of creative, novel metaphors. As the examples listed illustrate, metaphors, especially novel ones, serve as mechanisms by which the speakers present themselves as more or less aligned with the value position or, in Martin and White's words (2005: 94), mechanisms by which they *graduate* the focus or force of an utterance. For instance, when announcing their attitudinal stance on censorship, one speaker used the expression *treating dandruff but with decapitation* which is the manifestation of the following metaphors: DIRTY LYRICS ARE DANDRUFF, TO REGULATE CONTENT IS TO TREAT DANDRUFF and CENSORING MUSIC IS DECAPITATING. By comparing the content of songs to an illness such as dandruff ("small pieces of dead skin from someone's head that can be seen in their head or on their shoulders", *Longman*), the speaker marks their disalignment with the practice of censorship by opting for an evaluatively charged word *decapitation*, which indicates that the punishment is too severe. Modes of *infused intensification*, where "semantically related terms contrast in degree of intensity with the other members of that sequence" (Martin, White 2005: 144), were more frequent in our data. Such was the case with the metaphorical linguistic expressions of higher degree of intensity: *abusive* (as opposed to *hurtful*), *exterminate* (as opposed to *kill*), or *degrade* (as opposed to *worsen*). The employment of novel metaphors could therefore have a greater effect on listeners and can highlight the issues at stake in a manner that is more memorable compared to their non-figurative equivalents or conventional metaphors.

Our original intent was to observe the differences between the three levels of stance polarity (positive/negative/neutral). However, the number of lexical units that were analyzed acoustically depended on the results of the linguistic analysis. Due to the small number of units expressing the neutral stance (*see, tool, mild*), we decided to exclude this category from further analysis, so no statistical data is reported for this category. Statistical tests were performed for the remaining two groups (positive and negative stance). The positive stance-conveying words were: *worth, sort (out), open, beat, treating* and *well-constructed*. The negative stance was

expressed via the following lexical units: *abusive* (x2), *dirty*, *fight*, *fought*, *silence*, *harm*, *assaulted*, *controlling*, *swiping*, *muted*, *silenced*, *silencing*, *mute*, *rebellious*, *degrade*, *deaf*, *blind*, *exposed*, *exterminate*, *way*, *expose*, *fly*, *turning (of)*, *masked*, *restricting*, *decapitation* and *dandruff*. Table 1 summarizes the results of our analysis.

Table 1. The results of the acoustic analysis and statistical measurements

| parameter | stance polarity | \bar{x} | SD | test | p |
|---------------------|-----------------|-----------|-------|-----------|-------|
| F ₀ [Hz] | positive | 201 | 33.14 | U = 58 | 0.294 |
| | negative | 221 | 43.83 | | |
| intensity [dB] | positive | 67 | 4.04 | t = 1.443 | 0.159 |
| | negative | 70 | 4.98 | | |

Note. \bar{x} = mean value for the measured parameter; SD = standard deviation; U = the result of the *Mann–Whitney U test*; t = *t-test* result; p = p-value (significance level: $\alpha = 0.05$)

In summary, the data suggests that, on average, expressions signaling negative polarity tend to be pronounced louder and with a higher pitch, compared to the linguistic units denoting a positive stance. The intensity measurements suggest that there is no significant difference between the positive and negative lexical items. Yet, the difference of 3 dB, although not being significant, is perceptible, given that the smallest intensity change humans can detect is the difference of about 1 dB (Everest 2001: 70). Lower intensity values for positive polarity were also found in previous studies (Freeman 2015). The pitch values, although being higher for the negative expressions, did not differentiate them greatly from the positive ones, i.e. no statistical significance was found. Since our subjects' stance was fundamentally more affective in nature, our results can be explained, in part, by observing the findings of several studies on affective vocalization (e.g. Kappas et al. 1991; Lee, Narayanan 2005; Paeschke et al. 1999). Essentially, the research on vocal portrayal of emotions indicates that both positive and negatively valenced emotions typically exhibit an increase in mean intensity and mean F₀, due to a high degree of emotional arousal that characterizes these emotions (Kappas et al. 1991: 214–216; Paeschke et al. 1999: 929). Nevertheless, further research is needed in order to resolve the question of how they differ exactly.

4. CONCLUDING REMARKS

The current paper gives an overview of the findings on how attitudinal assessments are realized through certain metaphorically used lexical items, and how those items, denoting the two levels of stance polarity (positive/negative), differ in terms of their prosodic properties. We observed the spontaneous speech of ten

female students while discussing the topic of censorship. Our results point to the fact that common views on censorship seem to be organized around the following metaphors based on the attitude held towards the practice. Negative views are organized around the mappings: TO CENSOR ART IS DECAPITATE, PARENTAL ADVISORY STICKER IS THE OPPONENT, TO RESTRICT ART IS TO CONTROL ONE'S MOVEMENTS, TO LIMIT ARTISTIC EXPRESSION IS TO MUTE THE SOUND OF SOMETHING, TO MAKE SOMEONE STOP EXPRESSING CRITICISM IS TO SILENCE SOMEONE, TO FAIL TO REALIZE IS TO BE BLIND, TO FAIL TO REALIZE IS TO BE DEAF, TO IGNORE IS TO SWEEP SOMETHING UNDER THE CARPET and IMMORAL IS DIRTY. Conversely, a positive attitude is expressed by the mappings: TO CENSOR EXPLICIT CONTENT IS TO TREAT AN ILLNESS, TO GET RID OF VIOLENCE IS TO EXTERMINATE LIVING BEINGS and TO SUPPORT CENSORSHIP IS TO TAKE PART IN A WAR. Overall, the linguistic analysis showed that the metaphorical evaluation of the target concept proved to be predominantly negative, this in turn shows that the participants in our study largely opposed the act of censoring artistic expression.

The acoustic analysis indicated that negative polarity, in particular, tends to be signaled by an increase in both intensity and pitch, compared to positive polarity. As in some previous studies on this issue (e.g. Freeman et al. 2015, cited in Freeman 2019: 3), positive polarity was expressed with lower intensity. Although there were perceptible differences in loudness between the two polarity levels, statistical difference was not observed ($p > 0.05$). In terms of pitch, negative expressions had the highest pitch values, but the overall results did not show any statistical effect for different polarity levels ($p > 0.05$). Extremely low frequency of occurrence of neutral stance expressions precluded the possibility of their assessment. It is important to note that our research included only female speakers in order to minimize intersubject variability that normally arises when comparing speech of female and male speakers. Perhaps the inclusion of subjects of the opposite sex might yield different results. However, the number of male students who volunteered to participate in the study was below the commonly implemented threshold of at least six speakers of each sex (Ladefoged 2003: 14). The study was further limited by the total number of students who wished to take part in the research. Given these limitations, the prosodic parameters reported here should not be overgeneralized. Further research is needed to obtain more tangible results.

It is important to stress that the degree of stance saturation in our corpus was a direct result of our research methodology, i.e. our decision to focus on (i) metaphorical expressions as stance-conveying units, (ii) the spoken register, and (iii) the subjects' personal style which displayed lower degree of metaphoricity. Our focus on metaphorical evaluation has led to an imbalance in the number of linguistic expressions exhibiting different evaluative meanings. Secondly, our subjects' speech resembled a more casual register, despite the fact that it was carried out in an academic setting, which had led to a high number of non-metaphorically used lexical items. We believe that this could be counteracted by focusing on academic discourse and more abstract topics (Steen et al. 2010: 97). One solution could be

to ask the research subjects to record a reading passage with a higher density of evaluative metaphor, which would yield an even number of lexical units that is necessary for detailed acoustic observations. A more controlled speech would perhaps be more suitable for observations of this kind, since it is very difficult to predict the number of metaphorical expressions in spontaneous utterances. Nevertheless, the results of our preliminary study indicate that the two disciplines can provide complementary methods of analysis, so the future investigation of metaphors that mark a stance can be explored in a study of a larger scale which would include a greater number of subjects and a representative sample of a greater size. As was indicated in the introductory segment of the paper, there are other devices that can mark stance, such as value-laden word choices, grammatical structures, lexicogrammatical combinations, etc. (Biber, Staples 2014; Gray, Biber 2015) that are not necessarily metaphorical. Arguably, there is a greater density of occurrence of such structures in spoken registers. The future stancetaking research would also benefit greatly from observations of that kind.

SOURCES

Longman Dictionary of Contemporary English Online <<https://www.ldoceonline.com/>>

Cambridge Dictionary Online <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>>

REFERENCES

Abrar (2020): M. Abrar, Stance Taking and Identity in Classroom Interactions: A Small Scale Study, *Parole: Journal of Linguistics and Education*, 10(1), 22–35. DOI:10.14710/parole.v10i1.22-35

Biber (2004): D. Biber, Historical Patterns for the Grammatical Marking of Stance, *Journal of Historical Pragmatics*, 5(1), 107–136. DOI: 10.1075/jhp.5.1.06bib

Biber (2006): D. Biber, Stance in Spoken and Written University Registers, *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 97–116. DOI: 10.1016/j.jeap.2006.05.001

Biber (2020): D. Biber, Corpus Analysis of Spoken Discourse, In O. Kang, S. Staples, K. Yaw, K. Hirschi (Eds.), *Proceedings of the 11th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Ames, IA: Iowa State University, 5–7. Available online at: <https://www.iastatedigitalpress.com/psllt/article/id/15408/>

Biber, Staples (2014): D. Biber, S. Staples, Exploring the Prosody of Stance: Variation in the Realization of Stance Adverbials, In T. Raso, H. Mello (Eds.), *Spoken Corpora and Linguistic Studies*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 271–294. DOI: 10.1075/scl.61.10bib

Blagojević (2009): S. Blagojević, Expressing Attitudes in Academic Research Articles Written by English and Serbian Authors, *Facta Universitatis: Linguistics and Literature*, 7(1), 63–73. Available online at: <http://facta.junis.ni.ac.rs/lal/lal2009/lal2009-05.pdf>

Boersma, Weenink (2021): P. Boersma, D. Weenink, *Praat, a System for Doing Phonetics by Computer*, [computer software] version 6.1.52, Institute of Phonetic Sciences of the University of Amsterdam, Amsterdam. Retrieved from: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

Bogetić (2020): K. Bogetić, Vrednosna dimenzija metafora u diskursu: O mogućnostima spoja teorije pojmovnih metafora i teorije vrednovanja, *Južnoslovenski filolog*, LXXVI/1, 123–142. DOI: [10.2298/JFI2001123B](https://doi.org/10.2298/JFI2001123B)

Clark, Yallop (21995): J. Clark, C. Yallop, *An Introduction to Phonetics and Phonology*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

Charteris-Black (2004): J. Charteris-Black, *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*, New York: Palgrave Macmillan.

Cruttenden (1997): A. Cruttenden, *Intonation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Du Bois (2007): J. Du Bois, The Stance Triangle, In R. Englebretson (Ed.), *Stance-taking in Discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 139–182. DOI: [10.1075/pbns.164.07du](https://doi.org/10.1075/pbns.164.07du)

Everest (2001): F. A. Everest, *Master Handbook of Acoustics*, New York: McGraw-Hill.

Freeman (2014): V. Freeman, Hyperarticulation as a Signal of Stance, *Journal of Phonetics*, 45, 1–11. DOI: [10.1016/j.wocn.2014.03.002](https://doi.org/10.1016/j.wocn.2014.03.002)

Freeman (2015): V. Freeman, *The Phonetics of Stance-taking* (published doctoral dissertation), University of Washington, Seattle, WA.

Freeman (2019): V. Freeman, Prosodic Features of Stances in Conversation, *Laboratory Phonology: Journal of the Association for Laboratory Phonology*, 10(1), 1–20. DOI: <https://doi.org/10.5334/labphon.163>

Freese, Maynard (1998): J. Freese, D. W. Maynard, Prosodic Features of Bad News and Good News in Conversation, *Language in Society*, 27(2), 195–219. DOI: [10.1017/S0047404500019850](https://doi.org/10.1017/S0047404500019850)

Gray, Biber (2012): B. Gray, D. Biber, Current Conceptions of Stance, In K. Hyland et al. (Eds.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*, Palgrave Macmillan, 15–33. DOI: [10.1057/9781137030825_2](https://doi.org/10.1057/9781137030825_2)

Gray, Biber (2015): B. Gray, D. Biber, Stance Markers, In K. Aijmer, C. Rühlemann (Eds.), *Corpus Pragmatics: A Handbook*, Cambridge: Cambridge University Press, 219–248. DOI: [10.1017/CBO9781139057493.012](https://doi.org/10.1017/CBO9781139057493.012)

Jaffe (2009): A. Jaffe, Introduction: The Sociolinguistics of Stance, In A. Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic Perspectives*, Oxford: Oxford University Press, 3–28. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331646.003.0001>

Johnstone (2009): B. Johnstone, Stance, Style, and the Linguistic Individual, In A. Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic Perspectives*, Oxford: Oxford University Press, 29–52. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780195331646.003.0002](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331646.003.0002)

Kappas, Hess, Scherer (1991): A. Kappas, U. Hess, K. S. Scherer, Voice and Emotion, In B. Rime, R. S. Feldman (Eds.), *Fundamentals of Nonverbal Behavior*, Cambridge & New York: Cambridge University Press, 201–238.

Kiesling (2009): S. F. Kiesling, Style as Stance: Stance as the Explanation for Patterns of Sociolinguistic Variation, In A. Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic Perspectives*, Oxford: Oxford University Press, 171–194. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780195331646.003.0008](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331646.003.0008)

Kiesling (2022): S. F. Kiesling, Stance and Stancetaking, *The Annual Review of Linguistics*, 8, 409–426. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-031120-121256>

Ladefoged (2003): P. Ladefoged, *Phonetic Data Analysis: An Introduction to Field-work and Instrumental Techniques*, Malden, MA: Blackwell Publishing.

Lakoff, Johnson(2003) [1980]: G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.

Larson-Hall (2015): J. Larson-Hall, *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS and R*, London and New York: Routledge.

Lee, Narayanan (2005): C. M. Lee, S. Narayanan, Toward Detecting Emotions in Spoken Dialogs, *IEEE Transactions on Speech and Audio Processing*, 13(2), 293–303. DOI: [10.1109/TSA.2004.838534](https://doi.org/10.1109/TSA.2004.838534)

Martin, White (2005): J. Martin, P. White, *The Language of Evaluation: Appraisal in English*, New York: Palgrave Macmillan.

Paeschke, Kienast, Sendlmeier (1999): A. Paeschke, M. Kienast, W. F. Sendlmeier, F₀-contours in Emotional Speech, *Proceedings ICPHS 99*, 2, 929–932.

R Development Core Team (2022): R: A Language and Environment for Statistical Computing [computer software], version 4.2.1, Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from: <https://www.r-project.org/>

Steen et al. (2010): G. Steen, A. Dorst, J. Herrmann, A. Kaal, T. Krennmayr, T. Pasma, *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*, Amsterdam: John Benjamins.

Turner (2014): J. L. Turner, *Using Statistics in Small-Scale Language Education Research: Focus on Non-Parametric Data*, New York & London: Routledge.

Veličković, Danilović-Jeremić (2020): M. Veličković, J. Danilović-Jeremić, Taking a Stand: Stance Strategies in L1 Serbian English Learners' Expository Essays, *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 8(2), 147–158. DOI: <https://doi.org/10.22190/JTESAP2002147V>

White (2015): P. White, Appraisal Theory, In K. Tracy (Ed.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, First Edition, John Wiley & Sons, Inc, 1–7. DOI: [10.1002/9781118611463/wbielsi041](https://doi.org/10.1002/9781118611463/wbielsi041)

Марија Н. Јаневска

Тамара Н. Јаневска

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Центар за научноистраживачки рад

ФОНЕТСКИ И КОГНИТИВНОСЕМАНТИЧКИ ПРИСТУП АНАЛИЗИ НАЧИНА ИЗРАЖАВАЊА СТАВОВА У ГОВОРУ СРПСКИХ СТУДЕНАТА АНГЛИСТИКЕ: ПРЕЛИМИНАРНО ИСТРАЖИВАЊЕ

Резиме: Рад се бави изучавањем ставова из нове перспективе која подразумева укрштање фонетског и когнитивнолингвистичког приступа. Језичку грађу чини транскрибован текст звучних записа говора десет студената енглеског језика који су дискутовали на тему цензуре уметности. Овај комбиновани приступ полази од испитивања метафоричког вредновања, у складу са принципима *теорије вредновања* (Мартин, Вајт 2005) и *теорије појмовне метафоре* (Лејкоф, Џонсон 2003 [1980]). На тај начин, издвојени су метафорички језички изрази који носе позитивно или негативно вредносно одређење, након чега су сагледане варијације у прозодијским карактеристикама говора испитаника (фреквенције основног тона (F_0) и интензитета), како би се утврдило да ли постоје значајне разлике у начину на који испитаници изражавају позитиван и негативан став о датој теми. Утврђено је да говор наших испитаника одликује веома низак степен метафоричности, будући да су се испитаници претежно служили нефигуративним језиком. Конкретно, доминирале су негативне представе које су биле вишег тона и јачег интензитета у односу на мање фреквентне позитивне представе. Разлике, међутим, нису биле статистички значајне. Добијени резултати прелиминарног истраживања указују на потенцијане тенденције, стога дати предложени модел завредњује пажњу у истраживању већег обима.

Кључне речи: ставови, прозодија, појмовна метафора, теорија вредновања, српски ученици енглеског језика као страног.

Anica V. Glodović
University of Kragujevac
Faculty of Science
Chair of General Educational Courses

УДК 81'255.2:338.48
811.163.41:811.111
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.199G
Оригинални научни рад
Примљен: 23. август 2024.
Прихваћен: 8. новембар 2024.

PROCEDURES IN TRANSLATING CULTURE-RELATED ELEMENTS IN TOURISM DISCOURSE

Abstract: This paper applies descriptive methods for yielding results on (the frequency of) translation procedures employed in translating tourism-oriented websites from Serbian into English. Since the tourism industry forcefully encourages culture-mediated communication, the aim of this paper was to perform an analysis of translation strategies applied to cope with specific cultural concepts detected on the Internet websites of official tourist organizations of three major cities in Serbia. The analytic framework was grounded in a critical approach to concrete examples and translators' suggestions. The research stages included data collection, classification, and analysis and the preferred translation procedures were noted down. The paper also tried to decide to what extent the need for linguistic accuracy was replaced by a requirement for cultural sensitivity since not only do cultural implications for translation include lexical content and syntax, but they also comprise ideologies, history and ways of life in a given culture. By providing the projection of dominant procedures used in translating culture-specific items in tourism discourse, this linguistic perspective hopes to offer both the deeper insight into lexical system of the two languages and the guidelines to translators when solving such challenges during translation process.

Keywords: translation procedures, culture-related elements, tourism discourse, Serbian, English.

1. INTRODUCTION

This paper aims at identifying translation procedures of culture-specific terms within tourism discourse used when translating from Serbian into English. The Internet is the most popular source of information and thus tourist websites are aimed at forming tourism attractiveness of a certain region as well as promoting regional branding. Websites promoting and advertising different geographical and historical places, attractions and cultural traditions of a county or an area inevitably exploit specific or unique terms in order to make convincing advertisements and appealing descriptions. These specific forms as use-related varieties of language can sometimes impose constraints and/or at least a challenge for trans-

lators at lexical and syntactic levels of a language. This study uses a descriptive qualitative analysis of culture-specific words excerpted from the English translation of contemporary Serbian tourist websites. The discussion underlines the significance of knowledge of a specialized domain with which one is attempting to communicate but it also emphasizes the beneficial translation procedures one can use to overcome these barriers. So, the research question addressed here is: How does a translator deal with concepts that (except for linguistics) encode geography, history and culturology knowledge, i.e. which translation procedures are dominant and why?

1.1. CULTURE-RELATED ELEMENTS IN TOURISM DISCOURSE AND THEIR TRANSLATION

According to Vestito (2006), tourism discourse is the use of language in oral and written form, a form of practice where the social and cultural meanings of places and people are created and disseminated. Cappelli (2007) sees the tourism discourse as exhibiting different levels of specialization that are associated with different types of texts about specific audiences. In their analysis of tourism communication Boyer and Viallon (1994: 9–10) confirmed that is not so much a place that is inherently touristic but rather it is language that makes it so. This argument was then developed by Dann (1996) who was one of the first researchers to conduct a comprehensive sociolinguistic analysis about the use of language in tourist texts and to identify the features that characterize tourism as a language of social control. There could not be more truth in the claim that “so pervasive and essential is the language of tourism that, without it, tourism itself would surely cease to exist” (Dann 1996: 249). Following some further investigations (Kelly 1997; Gotti 2006; Cappelli 2006; Francesconi 2007) related to the language of tourism from different perspectives, it can be agreed that this language contains specific lexical, syntactic, functional and textual features and conventions which differ from other specialized languages and which justify its classification as a specialized discourse.

As far as culture is concerned, Newmark defines culture as “the way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression” (Newmark 1988: 94), thus acknowledging that each language group has its own culturally specific features. He also introduces “cultural words” categorizing them as follows: 1) Ecology: flora, fauna, hills, winds, plains; 2) Material culture: food, clothes, houses and towns, transport; 3) Social culture: work and leisure; 4) Organization: customs, activities, procedures, concepts (political and administrative, religious, artistic); 5) Gestures and habits (Newmark 1988: 96). Baker points out that such a culture element may be “abstract or concrete, it may relate to a religious belief, a social custom, or even a type of food” and she named them “culture-specific items” (Baker 1992: 21). Nord uses the term

“cultureme” to refer to these culture specific items. He defines cultureme as “a cultural phenomenon that is present in culture X but not present (in the same way) in culture Y” (Nord 1997: 34). Antonini also refers to such concepts as “culture-specific references” and asserts that they connote “different aspects of life such as education, politics, history, art, institutions, legal systems, units of measurement, place names, foods and drinks, sports and national pastimes, as experienced in different countries and nations of the world” (Antonini 2007: 154).

It is often the case that visitors to a town, region or country receive their first impression from a translation of some sort, be it a web site, a tourist brochure, an information leaflet, a sign, or a guidebook. It is inevitable for the translator to master the deep knowledge of both the terminology and the field itself to the same extent as the original author(s). However, providing a multilingual format for the information flow of tourism discourse texts induces positive contact between the culture of a tourist destination country and a tourist who is a product of a different culture and another language. Since tourism websites abound with the culture lexicon our question was: What happens when these culture-specific concepts in the tourism-oriented texts are to be translated into the target language (TL)?

Discussing the problems of correspondence in translation, Nida confers equal importance to both linguistic and cultural differences between the source language (SL) and the TL and concludes that “differences between cultures may cause more severe complications for the translator than do differences in language structure” (Nida 1964: 130). It is further explained that parallels in culture often provide a common understanding despite significant formal shifts in the translation.

Newmark states that readership is unlikely to understand cultural words and the translation strategies for this kind of concept depends on the particular text-type, requirements of the readership and client and importance of the cultural word in the text (Newmark 1988: 96).

As Bassnett points out, “the translator must tackle the SL text in such a way that the TL version will correspond to the SL version [...] To attempt to impose the value system of the SL culture onto the TL culture is dangerous ground” (Bassnett 1991: 23). Thus, when translating, it is important to consider not only the lexical impact on the TL reader, but also the manner in which cultural aspects may be perceived and make translating decisions accordingly.

As Venuti notes, “translation is a process that involves looking for similarities between language and culture – particularly similar messages and formal techniques – but it does this because it is constantly confronting dissimilarities. It can never and should never aim to remove these dissimilarities entirely” (Venuti 1995: 305).

1.2. TRANSLATION PROCEDURES

Numerous researchers have tried to both define the relationship between SL and TL and to answer the question: How faithful can any translation come to the original text? In order to facilitate and perfect the translation process, numerous translation procedures have been produced serving both to analyze and catalogue translation equivalence and to improve the acquisition of translation competence.

According to Krings (1986: 263–275) or Lörscher (1991: 76–81), among others, translation strategies are usually defined as the procedures leading to the optimal solution of a translation problem. Both the procedures based on comparative stylistics (Vinay, Darbelnet 2000; Malblanc 1963; Intravaia, Scavée 1979) also used by other scholars (Vázquez Ayora 1977; Newmark 1988), and the techniques suggested by Bible translators (Nida 1964; Nida, Taber 1982) intended to propose a metalanguage and to catalogue possible solutions in the task of translation. Such procedures have been sometimes criticized, among other reasons because there is confusion about terminology, concepts and classification. The same concept is expressed with different names and the classifications vary, covering different areas of problems. For the sake of clarity in this research we will only use the term 'translation procedure' (some researchers call it a 'translation strategy').

One of the leading taxonomies are the ones proposed by Newmark (1988) and Vinay and Darbelnet (2000) and the following research has mostly been performed within their boundaries.

Newmark (1988) noted the following translation procedures: transference (transferring a SL word to a TL text), naturalization (adaptation of the SL word first to the normal pronunciation, then to the normal morphology of the TL), cultural equivalent (a SL cultural word is translated by a TL cultural word), functional equivalent (deculturalizing a cultural word), descriptive equivalent (description over function), synonymy (finding a near TL equivalent to an SL word in a context, where a precise equivalent may or may not exist), through-translation (literal translation of common collocations, names of organizations, the components of compounds), shifts or transpositions (a change in the grammar from SL to TL), modulation, translation label, compensation, componential analysis, reduction and expansion, paraphrase.

Vinay and Darbelnet (2000: 84–91) provided two general strategies of translation and identified them as direct translation and oblique translation. The two strategies comprise seven procedures and direct translation techniques cover three: borrowing (SL words are borrowed directly to the TL without translation), calque (a word or phrase in the SL is translated and used directly in the TL) and literal translation (word-for-word translation (verbatim)). Oblique translation techniques are used when the structural or conceptual elements of the SL cannot be directly translated without altering the meaning or upsetting the grammatical and stylistic elements of the TL. Oblique translation techniques cover four further procedures:

transposition (a change of one part of speech for another without changing the meaning), modulation (a variation through a change of viewpoint), equivalence (describing the same situation by different stylistic or structural means), and adaptation (changing the cultural reference when a situation in the source culture does not exist in the target culture). Among the well-known reformulations of this classification is the one proposed by Vázquez Ayora (1977: 251–383), for example, who distinguishes between oblique translation procedures (adaptation, amplification, compensation, equivalence, explicitation, modulation, omission and transposition) and direct methods (calque, loan and literal translation). Hurtado Albir (1999: 36–37) expands the list with strategies that account for solutions of textual nature: extension, amplification, compression, discursive creation, description, generalization, particularization, reduction, paralinguistic or linguistic substitution, and variation.

Some studies focus only on specific translation procedures that should be used when dealing with cultural elements. This is the case with Graedler (2010: 3), who cites four procedures: making up a new word, explaining the meaning of the SL expression in lieu of translating it, preserving the SL term intact, and replacing it using any term in the TL that has the same relevance as the SL term. Harvey (2000: 2–6) also proposes four ways: functional equivalence, using a term with the same “function”, formal or linguistic equivalence, or word by word translation, transcription or borrowing, which may include notes, and descriptive or self-explanatory translation. Mur Duenas (2003: 74–79) labelled her translation procedures as (1) TL cultural cognate; (2) SL cultural and linguistic borrowing; (3) SL cultural borrowing plus explanation; (4) replacement of SL cultural referent by explanation; (5) TL cultural referent suppression; and (6) literal translation of TL cultural referent.

2. CORPUS AND METHODOLOGY

Due to the restricted space of the paper, this analysis has been constrained only to the sources available electronically, i.e. the Internet websites of official tourist organizations of three major cities in Serbia (Belgrade, Novi Sad and Niš) and their translation into English. These sites were chosen as being informatively extensive and packed with culture-related terms from architecture, art history, history, geography, gastronomy, economics, sports, customs, music, to name some. The methodology consisted of extracting SL (Serbian) terms and phrases defined as “cultural words” by Newmark (1988) and / or “culture-specific references” by Antonini (2007: 154) in order to be compared with their counterparts in the TL (English); consequently, the preferred translation procedures were noted down. The research stages included data collection, classification, and analysis.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The most prevailing translation procedures recorded in the corpus are transference and naturalization (coined by Newmark (1988); Vinay and Darbelnet (2000) would name it borrowing), followed by through translation or calque. Direct translation procedures cover 86.4% (borrowings (naturalization and transference) recorded in 84.2% and calques (through translation) in 15.8%), whereas indirect or oblique translation was noted in 13.6% (transposition, functional equivalent, adaptation and synonyms).

Due to the lack of space, only the representative examples (original and its translation) are presented and underlined.

Naturalization includes adapting the SL word first to the pronunciation and then to the morphology of the TL word and it covers 43.9% of the total translation procedures used in translation of cultural elements:

- (1) Među starim fasadama sa obeležjima baroka i secesije, uz prostrane ulice [...]
Among the old facades with Baroque and Art Nouveau features, along with the wide streets
- (2) Avalom, kao jednim od simbola grada, dominira Avalski toranj, podignut kao replika starog iz 1965.godine, sa istom funkcijom telekomunikacionog objekta.
The Avala Tower, erected as a replica of the old one from 1965, also with a telecommunications function, dominates Avala, one of the symbols of the city.
- (3) [...] zajedno sa Bajrakli džamijom i Šeih-Mustafinim turbetom [...]
[...] along with the Bajrakli Mosque and the Türbe of Sheikh Mustafa [...]

Due to its dominance in global communication (*lingua franca*), the English language has become a part of many languages and cultures worldwide; therefore, it comes as no surprise that Serbian tourist websites are swarmed with English as “domesticated foreign language” due to its, among other features, easy audio-visual accessibility (the phenomenon termed as “angloglobalization” (Prčić 2005: 17)). Consequently, naturalization and transference impose themselves as the most dominant translation procedures since the “angloglobalized” elements in Serbian urge to be transferred into their original English form. Moreover, since many culture-related concepts are universally accepted and incorporated in languages worldwide (in art history *baroque* (French *baroque*) as a style of European architecture, music, and art of the 17th and 18th centuries (example (1)), in art *replica* (Italian *replica*) as a duplicate of an original artistic work (example (2)), in architecture *türbe* (Arabic *turba*) as a Muslim tomb or mausoleum (example (3)), the prevalence of these translation procedures is based on internationalisms (the words that exist in several different languages as a result of simultaneous or successive borrowings from the ultimate source).

Some examples of naturalization are combined with some other translation procedures such as expansion as in the example (4):

(4) Tokom šetnje Savamalom, predlažemo da posetite stalnu postavku u zdanju balkanske urbane arhitekture – Manakovu kuću.

While you are in this part of town, we recommend visiting the permanent exhibition in Manak's house – a typical example of urban architecture in the Balkans in this period.

Transference (*emprunt*, loan word, transcription) is the process of transferring a SL word to a TL text and includes transliteration, which relates to the conversion of different alphabets (Newmark 1988: 81). It covers 28.8 % of the total translation procedures used in translation of cultural elements:

(5) Vladačanski dvor je markantna, reprezentativna građevina izgrađena u eklektičkom stilu mešavinom romantizma i secesije a poseban, neponovljiv utisak daju joj dekorativni elementi fasade bifore i trifore i obilje fasadnih ukrasa.

Bishop's Palace is a remarkable and representative building in eclectic style, the mixture of Romanticism and Secession and a noticeable impression is achieved by the decorations of the façade as well as of the biforas and triforas.

Terms *bifora* and *trifora* (Latin meaning *having two / three openings*) are used in architecture of both language in the identical form originated from Latin. However, as Sapir claims, “no two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality” (Sapir 1956: 69), and sometimes a cultural element seen as having transparent translation (transference) may have a considerably different signification:

(6) Na postamentu su motivi srednjovekovne simbolike i natpis „Nadoh najkrasnije mesto od davnina, preveliki grad Beograd” – despot Stefan Lazarević, 1377–1427, veliki vladar i pesnik, ktitor Beograda.

Motives of medieval symbolism are on the pedestal, as well as the inscription “I have found the most beautiful place ever, the great town of Belgrade” – despot Stefan Lazarević, 1377–1427, great ruler and poet, the patron of Belgrade.

According to *Rečnik srpskoga jezika* (2011), the Serbian word *despot* may refer to a (1) ruler with unlimited power, autocrat; (2) tyrant, but also to (3) the title of some rulers and governors in medieval Serbia, as represented by the example (6). According to *Collins COBUILD English Dictionary* (1995), the meaning of its English counterpart *despot* includes only the reference to a ruler or other person who has a lot of power and who uses it unfairly or cruelly. This illustration confirms the claim that successful cross-cultural communication through translation requires a full understanding of historical notions rather than an emphasis on the original SL reference.

In specialist texts transference as well as naturalization enables the readers to identify the referent without difficulty but when a SL cultural word has no TL equivalent, a culturally neutral TL third term, i.e. a functional equivalent, should be added. Couplets, triplets, quadruplets combine two, three or four translation procedures respectively for dealing with a single problem (Newmark 1988: 91). They are particularly common for cultural words, for example, transference is combined with a functional or a cultural equivalent. In the examples (7) and (8) the translation of SL words *čarda* (Persian meaning *eave on four pillars*) and *baumeister* (German meaning *master builder*), except for transference, requires the use of an additional explanatory culture-free word (*fish restaurant* and *construction worker*, respectively); they therefore neutralize or generalize the SL words. According to Newmark (1988), the functional equivalence as a cultural componential analysis, is considered to be the most accurate way of translating:

(7) Grad se na reku spustio ne samo najstarijim ulicama i reprezentativnim građevinama već i novim gradskim četvrtima, šetalištima, plažama, čardama i vikend naseljima.

The city descended onto the river banks not only with its older streets and most representative buildings, but also with the entire city districts, walking areas, beaches, "čardas" i.e. fish restaurants and weekend settlements.

(8) Posao je dobio baumeister Đerd Molnar [...]

The job was given to the so called "baumeister" (in German – construction worker) Georg Molnar [...]

The third direct translation procedure, through-translation (by Newmark (1988)) or calque (by Vinay and Darbelnet (2000)) refers to a special kind of borrowing in which the TL borrows an expression from the SL by translating literally each of the original elements. The underlined phrase in the example (9) illustrates a lexical calque since the syntactic structure of the TL was preserved, but at the same time a new mode of expression was introduced:

(9) [...] sa venecijanskim lusterima i umetničkim delima svetskih majstora.

[...] with Venetian chandeliers and artworks by painting masters from around the world.

Except for common collocations (example (9)), the most obvious examples of through-translations are the names of organizations that already have recognized terms (examples (10) and (11)) or parts of personal names (example (12)) which often consist of universal words:

(10) Nezaobilazni užitak je suvenirnica Turističke organizacije Srbije, sa pažljivo odabranim proizvodima koji odražavaju autentičnost podneblja.

The souvenir shop of the Tourist Organization of Serbia, with carefully chosen products reflecting the authenticity of the area, is the pleasure that should not be avoided.

(11) [...] ali i kao osnivač Srpske narodne slobodoumne stranke (1869) i pokretač lista „Zastava” (1866) [...]

[...] one of the founders of Serbian National Theatre (1861), of Serbian national freemind party (1869) and a starter of a newspaper “Zastava” (1866) [...]

(12) U sklopu dvorskog kompleksa je i dvorska kapela posvećena Sv. Apostolu Andreju Prvozvanom.

Within the royal complex, there is a royal chapel dedicated to the Holy Apostle Andrew the First-Called.

Example (12) also illustrates the transcription of personal names (*Andrej / Andrew*). Following the transcription norms posited by Prčić (1992: 19) stating that “in order to use any foreign name in any other language, it is necessary to adapt it to the sound and alphabet of the language in question as well as to its pronunciation and orthographic norms”¹, both Serbian and English versions are transcribed from its Greek original – *Andreas*. Therefore, beside for being integrated in the new linguistic surrounding, these adapted personal names also recognizably reflect its religious origin denoting the apostle being the first disciple to join Jesus.

Oblique (indirect) translation procedures were recorded in 13.6% of all translation procedures. Transposition (named by Vinay and Darbelnet (2000)) as a translation procedure is one out of four types of oblique translation strategies and it involves replacing one word class with another without changing the meaning of the text. It is a procedure that usually changes the arrangement of the words in the sentence. The recorded example of transposition is the case where literal translation is grammatically possible but may not accord with natural usage in the TL:

(13) Nedavno i zvanično proglašena za jedno od tri najlepša gradska ostrva na svetu, ova savska Ada, koja je dvema prevlakama [...]

Now officially one of the three most beautiful city islands in the world, Ada on the Sava river, connected with the right bank [...]

When translating culturally marked words, translators also reached for adaptation, synonymy or functional equivalence:

(14) Ušuškan među blokovima iz novijih vremena, Kosančićev venac je svojom kaldromom, dvorištima i zgradama sačuvao deo arhaične atmosfere 19. veka.

Tucked between blocks of modern buildings, Kosančićev venac has partially preserved the atmosphere of the 19th century with its cobbled streets, gardens and old-fashioned buildings.

(15) [...] „lumpovanje” uz tamburaše u brojnim beogradskim restoranima trenuci su koje će svako ko poseti Beograd, čuvati kao posebnu uspomenu.

[...] “carousing” with the help of tambura players in numerous Belgrade restaurants are moments which will be treasured by all Belgrade’s visitors.

¹ Prevod autorke

(16) [...] i najstarija kafana u Beogradu – „Znak pitanja”, u kojoj se i danas sedi na tronošcima i niskim sofama i jedu stara tradicionalna srpska jela. U neposrednoj blizini Konaka, nalazi se Saborna crkva, a preko puta ulice [...]

[...] and the oldest tavern in Belgrade – “The Question Mark”, in which even today the guests sit on three-legged chairs and low sofas and enjoy traditional Serbian cuisine. In the vicinity of Kosačićev venac, you will find the Orthodox Cathedral; across the street [...]

Phrases *cobbled streets* and *three-legged chairs* in examples (14) and (16) illustrate functional equivalence (componential analysis by Newmark (1988)) for translation SL words *kaldırma* (Turkish meaning *pavement*) and *tronožac*, respectively. Therefore, the SL words were neutralized in order to provide a common perception since the readership is not limited only to professional but to the broader public. The synonym *carousing* stands for SL metaphor *lumpovanje* in the example (15), whereas adaptation as a procedure was used in translation the phrase *Saborna crkva* into *Orthodox cathedral* in the example (16). Religion presents one of the most complex fields when translation is concerned, especially when transferring Anglicanism / Catholicism and Orthodox Christianity terms being characterized by both mutual and specific features. The word *cathedral* denotes the principal church of a diocese with which the bishop is officially associated and as a superordinate concept conveys the equivalency of the phrase *Saborna crkva* (the term *crkva* stands for any kind of a building made for Christians to gather and practice religion but not necessarily principal one).

Some of the translators' suggestions noted in the corpus could imply the importance of comprehensive understanding of a social, economic, political and cultural context. For example, when acronyms being translated, there is either a standard equivalent term or if it does not yet exist, a descriptive term. Acronyms for international institutions, which themselves are usually through-translated, are commonly transferred for each language, but some, like UNESCO, CERN, UNICEF, OPEC are internationalisms. When acronyms are as important in the SL as in the TL, they should be different in both languages but with validly justified form. When a national political or social organization, e.g. a political party, becomes important, it is increasingly common to transfer its acronym and translate its name. Since the name of movement (and therefore its acronym) in the example (17) is opaque for the current readership (due to the fact that Non-Aligned Movement has long lost its importance in world's politics), it is advisable to state its function (Non-Aligned Movement) and not only name the initials.

(17) Park prijateljstva nastao je 1961. godine, povodom prve konferencije Pokreta nesvrstanih zemalja u kome su sve delegacije i važni gosti Beograda zasadili po jedno drvo [...]

Friendship Park was founded in 1961 when the first conference of NAM was held, which is also when each delegation and important guest planted a tree [...]

Some of translators' suggestions may even provoke misunderstandings due to conceptual problems:

(18) Danas u skadarlijskim restoranima uz nacionalne specijalitete, zvuke starogradske muzike i dobrodošlicu koju će vam poželeći Skadarlijska dama, doživjećete bar deo atmosphere nekadašnjeg boemskog Beograda.

In present day restaurants of Skadarlija besides traditional specialties, the sounds of urban traditional folk music and the greetings you will receive from the lady of Skadarlija will help you experience the atmosphere of the bohemian Belgrade from the past.

In the example (18) English readers are deprived of the real meaning of the word *the lady of Skadarlija*. The context implies some kind welcoming but according to the phrase it would be difficult to guess that the phrase includes the real woman (an actress) dressed in the 19th century gown walking in while the guests enjoy their meal and tell stories of old Belgrade and its famous visitors. The Newmark's method of naturalization and calque applied here does give the local color but it also limits the comprehension of this aspect and may cause problems for the target reader so the componential analysis would be recommendable (due to the lack of explication of implicit information).

(19) Kada su osamdesetih godina 19. veka beogradske najimućnije i najuticajnije porodice podigle sebi kuće u ovoj ulici, ona postaje „žila kucavica”, najživlji trgovački centar [...]

When the wealthiest and most influential families erected houses in this street in the 1880s, it became the city's "housewife", the most vibrant shopping mall...

According to *Rečnik srpskog jezika* (2011), the Serbian phrase *žila kucavica* in the example (19) refers to the artery or a major road to the traffic and transport route, pretty crowded traffic lane serving as a metaphor to denote the backbone or the driving force of something. The suggested English translation *housewife* contains no meaning similar to the proposed one (implying a married woman who does not have a paid job, but instead looks after her home and children) so the metaphor *major lifeline, the lifeblood of* would be more appropriate.

4. CONCLUDING REMARKS

Dominant procedures used in Serbian-English translation of culture-specific elements within tourism discourse are naturalization and transference followed by through translation or calque. Direct translation procedures cover 86.4% (borrowings recorded in 84.2% and calques in 15.8%), whereas an oblique translation was noted in other 13.6% (transposition, functional equivalent, adaptation and

synonyms). Based on the data analysis, it can be concluded that direct translation, which generally resembles word by word quotation of the original message in the TL is, as expected, prevailing whereas an oblique translation, i.e. interpretation (elaboration or summary) of the explicit contents of the original covers smaller portion of all translation procedures employed. However, as we could see, the dominance of borrowings in translation may also be interpreted as a result of loaning of culture-specific references from the same source. Additionally, that formal similarity between the two languages in translation of cultural elements partly relies on angloglobalization in Serbian that has enabled the familiarization with English culture patterns and, consequently, provided understanding of these borrowing to the wider readership. The dominance of these translation procedures also aligns with the possibility of final unification of culture patterns that could not only lead to better mutual understanding between speakers in two-way oral communication or between readers and a text in one-way communication, but also provide help to translators when overcoming cultural barriers during translation process.

REFERENCES

- Antonini (2007): R. Antonini, SAT, BLT, Spirit Biscuits, and the Third Amendment: What Italians make of cultural references in dubbed texts, In Y. Gambier (Ed.), *Doubts and directions in Translation Studies: Selected contributions from the EST congress, Lisbon 2004*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 153–168.
- Baker (1992): M. Baker, *In Other Words*, London: Routledge.
- Bassnett (1991): S. Bassnett, *Translation Studies*, London: Routledge.
- Boyer, Viallon (1994): M. Boyer, P. Viallon, *La Comunicazione Turistica* (adattamento, ampliamento e aggiornamento a cura di Roberta Maeran), Armando Editore.
- Cappelli (2006): G. Cappelli, *Sun, sea, sex and the unspoilt countryside: How the English language makes tourists out of readers*, Grosseto: Pari Publishing.
- Cappelli (2007): G. Cappelli, *The translation of tourism-related websites and localization: problems and perspectives*, Retrieved on 10 December 2023 from http://www.gloriacappelli.it/wp-content/uploads/2007/08/cappelli_tourism-website-translation.pdf.
- Collins COBUILD English Dictionary (1995): *Collins COBUILD English Dictionary*, London and Glasgow: Collins.
- Dann (1996): G. Dann, *The language of tourism: A sociolinguistic perspective*, Wallingford, Oxon: CAB International.
- Francesconi (2007): S. Francesconi, *English for tourism promotion: Italy in British tourism texts*, Milano: Hoepli.
- Gotti (2006): M. Gotti, The language of tourism as specialized discourse, *Translating Tourism: linguistic / cultural representations* (eds. O. Palusci, S. Francesconi), Trento: Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filosofici, 15–34.
- Graedler (2010): A. L. Graedler, *Cultural shock*, Oslo Studies in English on the Net – Translation course, University of Oslo.

Harvey (2000): M. Harvey, *A beginner's course in legal translation: the case of culture-bound terms*, Retrieved on 11 May 2023 from [Microsoft Word – harveycontrib_rev_.doc \(tradulex.com\)](#).

Hurtado Albir (1999): A. Hurtado Albir, *Ensenar a Traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*, Madrid: Edelsa.

Intravia, Scavée (1979): P. Intravaia, P. Scavée, *Traité de stylistique comparée du français et de l'italien*, Paris: Didier.

Kelly (1997): D. Kelly, The translation of texts from the tourist sector: textual conventions, cultural distance and other constraints, *TRANS Revista de Traductologia*, 2, 33–42.

Krings (1986): H. P. Krings, Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French, *Interlingual and intercultural communication* (eds. J. House and S. Blum-Kulka), Tübingen: Gunter Narr, 263–275.

Lörscher (1991): W. Lörscher, *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*, Tübingen: Narr.

Malblanc (1963): A. Malblanc, *Stylistique comparée du français et de l'allemand: Essai de représentation linguistique comparée et étude de traduction*, Paris: Didier.

Mur Duenas (2003): M. P. Mur Duenas, Translating culture-specific references into Spanish: The Best a Man can Get, *TRANS*, 7, 71–84.

Newmark (1988): P. Newmark, *A Textbook of Translation*, London: Prentice Hall Europe.

Nida (1964): E. A. Nida, Principles of Correspondence, *The Translation Studies Reader* (ed. L. Venuti), London: Routledge, 126–140.

Nida, Taber (1982): E. A. Nida, C. R. Taber, *The Theory and Practice of Translation*, Leiden: E. J. Brill.

Nord (1997): C. Nord, *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*, Manchester: St. Jerome.

Prčić (1992): T. Prčić, *Transkripcioni rečnik engleskih ličnih imena*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Prčić (2005): T. Prčić, *Engleski u srpskom*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Rečnik srpskoga jezika (2011): *Rečnik srpskoga jezika*, Novi Sad: Matica Srpska.

Sapir (1956): E. Sapir, *Culture, Language and Personality*, Los Angeles: University of California Press.

Vázquez Ayora (1977): G. Vázquez Ayora, *Introducción a la traductología*, Washington: Georgetown U. Press.

Venuti (1995): L. Venuti, *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, London and New York: Routledge.

Vestito (2006): C. Vestito, *Tourism discourse and the representation of Italy: a critical analysis of English guidebooks*, Retrieved on 15 October 2023 from http://www.fedoa.unina.it/2780/1/Vestito_Lingua_Inglese.pdf.

Vinay, Darbelnet (2000): J. P. Vinay, J. Darbelnet, A methodology for translation, *The translation studies reader* (ed. L. Venuti), London: Routledge, 84–93.

SOURCES

www.tob.rs/sr
www.tob.rs/en
www.visitnis.org
www.visitnis.org/en
www.novisad.travel/sr
www.novisad.travel/en

Аница В. Глођовић

Универзитет у Крагујевцу
Природно-математички факултет
Катедра за општеобразовне предмете

ПРОЦЕДУРЕ ПРЕВОЂЕЊА КУЛТУРОЛОШКИХ ЕЛЕМЕНАТА У ДИСКУРСУ ТУРИЗМА

Резиме: Овај рад примењује дескриптивне методе у изналажењу (учесталости) процедура у превођењу туристичких веб-сајтова са српског на енглески језик. С обзиром на то да индустрија туризма снажно охрабрује међукултуралну комуникацију, циљ овог рада је да проучи преводне стратегије примењене на културолошке концепте запажене на веб-сајтовима званичних туристичких организација три највећа града у Србији. Аналитички оквир је заснован на критичком приступу конкретним примерима, а фазе истраживања су обухватиле прикупљање података, класификацију и анализу доминантних преводних процедура. Ово истраживање такође покушава да утврди у којој мери потреба за културолошком осетљивошћу замењује лингвистичку прецизност с обзиром на то да културолошке импликације приликом превођења не обухватају само лексички садржај и синтаксу, већ и идеологије, историју и начин живота у датој култури. Износећи пројекцију преовладавајућих процедура приликом превођења културолошких елемената у дискурсу туризма, ова лингвистичка перспектива може пружити дубљи увид у лексички систем два језика као и смернице преводиоцима када се суочавају са сличним изазовима у процесу превођења.

Кључне речи: процедуре превођења, културолошки елементи, дискурс туризма, српски језик, енглески језик.

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

УДК 81'232-053.4
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.213S
Стручни рад
Примљен: 25. јун 2024.
Прихваћен: 8. новембар 2024.

Неда Р. Милошевић Дедакин
Академија за хумани развој, Београд
Катедра за логопедију

Наташа Д. Чабаркапа
Логопедско-едукативни центар „Чабаркапа”
Београд

ПОВЕЗАНОСТ ОРАЛНЕ ПРАКСИЈЕ И АРТИКУЛАЦИЈЕ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Развој артикулације гласова матерњег језика је процес који почиње рођењем, а завршава се око осме године живота. Циљ овог рада је истражити повезаност оралне праксије и артикулације код деце и разумети везу између ове две варијабле. Узорок је чинило 283 деце узраста од 4 до 7 година без неуролошких лезија, сензорних и телесних оштећења. Испитаници су подељени у две групе: деца која имају артикулациони поремећај (експериментална) и деца са нормалним развојем говорно-језичких способности (контролна). Испитаници су тестирани Глобалним артикулационим тестом (Костић, Владисављевић, Поповић 1983) и Тестом оралне праксије (Радичевић, Стеванковић 1992). Резултати истраживања су показали да ниво развијености оралне праксије значајно корелира са нивоом развијености артикулације.

Кључне речи: орална праксија, артикулација, развој говора, предшколски узраст.

УВОД

Развој вербалне комуникације код деце подразумева кључну фазу њиховог когнитивног и социјалног развоја. Артикулација, као важан део вербалне комуникације, подразумева правилно изговарање звукова и формирање речи. Међутим, нека деца имају потешкоће с правилном артикулацијом гласова, што може утицати на њихову способност да се адекватно изразе и разумеју друге.

Развијеност оралне праксије, која обухвата активности попут гутања, жвакања, усне моторике и језичке покретљивости, игра кључну улогу у формирању гласова и артикулацији. Развој правилног изговора гласова ма-

терњег језика почиње по рођењу, првим гласовима који су одраз одређених емоционалних стања детета и траје све до осме године. У првим месецима живота дете производи већи број гласова од броја гласова који чине гласовни систем језика (Чабаркапа и др. 2003).

Орална праксија представља предуслов за правилан изговор гласова, а базирана је на вољном покретању делова говорних органа (усана, вилице, образа, језика, меког и тврдог непца). Интензивно се развија током прве године живота, када се код деце примећује низ невербалних и вербалних оралних моторичких активности, као што су жвакање, сисање, гутање, покрети орофацијалне мускулатуре, вокализација, брбљање и на крају овог периода – појава прве функционалне речи. Жвакање представља изузетно важну активност, јер су за њено извођење потребне различите оралне вештине касније неопходне за правилан развој говора (Чабаркапа 2018). У развоју гласовног система прво се јављају вокали предњег, па тек онда вокали задњег реда. Редослед појављивања консонаната је обрнут, прво се јављају веларни, па тек онда билабијални гласови. Уочена је повезаност усвајања артикулације одређених консонаната са покретима језика приликом гутања и сисања (Владисављевић 1981). Између пете и осме године живота долази до стабилизације артикулације гласова у свим фонетско-гласовним и лексичким положајима, чиме се завршава развој фонолошког нивоа језичког система (Владисављевић 1981).

Орална праксија је важан сегмент говорног функционисања, представља кинестетику и моторну контролу покрета мишића орофацијалне регије, који се комбиновани користе при говору. Дакле, односи се на активности које се одвијају у усној шупљини, укључујући покрете усана, језика, вилице и других оралних структура. Ова праксија укључује низ активности попут гутања, жвакања, сисања, говора, изражавања емоција и дисања. Развијеност оралне праксије је важна за различите животне аспекте, као што су исхрана, говор, орална хигијена и социјалне интеракције. Развој оралне праксије код деце обухвата прогресно усвајање и развијање способности и вештина и има неколико општих фаза (Васић 1971).

Рана фаза се одвија у првим месецима живота, када деца развијају способност сисања, која је кључна за исхрану путем дојке или флашице. У овој фази рефлексно гутање и сисање имају централну улогу, док су мишићи усне шупљине још увек слабо контролисани. Рефлекс сисања постепено прераста у рефлекс вољног гутања након другог месеца и губи се око четвртог месеца (Вакић и др. 2015: 173). Друга фаза, која се такође односи на исхрану, почиње када дете направи напредак и развије способност гутања мекане хране и жвакања. Ова фаза укључује раст и развој мишића вилице, језика и образа, што омогућава деци да постепено уводе разнолику храну у своју исхрану. Развој моторике и усана је трећа фаза и то је период када деца постепено стичу све већу контролу над покретима усана и језика. По-

чињу да изводе различите усне покрете, попут облизивања усана, пухања и осмехивања. Такође, деца развијају способност извођења различитих језичких покрета, попут гурања језика напред и назад, подизања језика до непца и изговарања различитих гласова. Затим следи говорна фаза, у којој деца почну да стварају звуке који чине говор. Она усвајају фонолошке обрасце и правила свог језичког система, који утичу на артикулацију звука и формирање речи. Током ове фазе деца се сусрећу са изазовима везаним за правилно изговарање сложених звукова и комбинација речи. Важно је напоменути да развој оралне праксије има индивидуалне варијације и да се одвија у контексту индивидуалних разлика у дечјем развоју. Ови аспекти развоја оралне праксије су кључни за правилан развој говора, језика и исхране код деце.

Артикулација је процес изговарања звукова, речи и говорних сегмената путем усне шупљине и других артикулационих органа, попут језика, усана, зуба, непца, итд. То је способност прецизног контролисања и покретања артикулационих органа ради правилног обликовања звукова у говору. Током артикулације, мишићи орофацијалне регије и артикулациони органи се координирају како би створили одговарајуће звукове и речи. Укључени су различити елементи као што су положај усана, отварање или затварање усне шупљине, позиција језика, контакт између језика и непца или зуба, притисак ваздушне струје, вибрација гласница, итд. (Чабаркапа и др. 2003). Зрелост орофацијалне регије је битна за правилну артикулацију гласова српског језика. Постоји неколико кључних аспеката везе између ове две области, о којима ће бити више речи у наставку.

Мишићна контрола, односно развијена орална праксија, омогућава деци да имају адекватну мишићну контролу у усној шупљини, укључујући мишиће усана, језика, вилице и образа. Ови мишићи су од виталног значаја за правилан изговор звукова и формирање речи. Слаба мишићна контрола може отежати прецизно покретање и обликовање усана и језика, што је неопходно за правилну артикулацију и изговор одређених гласова. Координација покрета усана и језика је важна за правилан изговор гласова. Способност синхроне и прецизне сарадње између усана и језика омогућава деци да правилно формирају и артикулишу различите звукове. Недостатак координације може довести до непрецизности у изговору и смањене разумљивости говора. Орална праксија укључује и способност перцепције сензорних информација из усне шупљине, као и проприоцепцију – способност свесности о положају и покретима усне шупљине и повезаних мишића. Ове сензорне информације играју важну улогу у правилном изговору звукова, јер омогућавају деци да правилно обликују и контролишу своје усне и језичке покрете.

Досадашња проучавања бавила су се поремећајима артикулације деце од пет до петнаест година код којих је дијагностификована дислалија, дисфазија и муцање (Дмитрић, Веселиновић, Митровић 2015), артикулационим

способностима деце предшколског узраста, од три и по до седам година (Голубовић, Чолић 2010), као и деце узраста од шест до осам година (Михајловић и др. 2015). Тест оралне праксије коришћен је како би се утврдила успешност у задацима опонашања модела оралне праксије код деце узраста од четири до шест година са дијагнозом развојне дисфазације, чиме је утврђена повезаност развојне дисфазације са неразвијеном оралном праксијом (Веселиновић, Марисављевић, Николић 2019: 194). За утврђивање артикулацијског статуса мање групе испитаника у тузланским вртићима, узраста од четири до шест година, коришћени су Глобални артикулациони тест и Тест оралне праксије, при чему је утврђено да 50% испитаника има неки од артикулационих поремећаја (Хоцић 2010: 153).

Испитивање артикулационих способности деце предшколског узраста спроведено 2010. године показало је да се поремећаји артикулације смањују са повећањем узраста, да су честе супституције гласова, а најзаступљенији артикулациони поремећај је дисторзија гласова. Применом Глобалног артикулационог теста испитиван је квалитет артикулације код деце узраста шест до осам година, при чему је утврђено да је најзаступљенији поремећај артикулације дисторзија, супституција је ређа, а омисије се не јављају (Михајловић и др. 2015: 243). Такође, утврђено је да су поремећаји артикулације чешћи код предшколаца него код ученика првог разреда (Михајловић и др. 2015: 244). Тестом оралне праксије испитивана је кинестетска и моторичка контрола мишића орофацијалне регије код деце која муцају, узраста од девет до дванаест година, а у закључку истраживања је истакнуто да вежбе за развој оралне праксије треба укључити и у третман деце која муцају (Тодић, Доброта-Давидовић, Шостер 2009: 86).

Када говоримо о фонолошкој способности, она нам омогућава формирање и разумевање језичког значења (Хајман 1975). Ова способност омогућава човеку да организује и манипулише гласом са циљем развијања разумљивог говора и предуслов је за развој вештина читања и писања (Милошевић 2019). Елементи развоја фонолошке способности јављају се у првим месецима живота кроз оглашавање новорођенчета, што је важан облик за даљи говорно-језички развој.

Специфични поремећај језика је термин којим се дефинише поремећај у развоју језика који није условљен оштећењем слуха, интелектуалним способностима, церебралном патологијом, емоционалним поремећајима или тешком социјалном депривацијом (Ленард 2000). Специфични поремећаји језика се означавају и термином *развојна дисфазација* (Милошевић, Вуковић 2010). Развојна дисфазација је развојни говорно-језички поремећај који условљава потешкоће у разумевању, продукцији и коректној употреби граматичких облика, који се манифестује поремећајем у фонолошкој и синтаксичкој структури, морфологији, инфлективној и деривационој морфологији и синтези језичких секвенци.

Фонолошке и артикулационе тешкоће код неке дисфазичне деце манифестују се тако да су њихове фонолошке представе речи, самим тим и гласова, боље развијене него што је то случај са њиховим артикулационим могућностима, док с друге стране нека деца имају боље изговорне могућности за поједине гласове него што је њихова употребна вредност у речима, јер немају адекватне представе о фонолошкој структури речи те нису сигурна који глас треба да уђе у структуру речи и којим редом. Омисија и супституција гласова могу се јавити како на бази фонолошких недостатака тако и као последица немогућности изговора одређених гласова. Фонолошке сметње највише су изражене међу гласовима ниске дискриминативности као што су *ч-ћ, љ-ј, л-р, с-ш, г-џ, и-е*, итд. (Пунишић, Чабаркапа 2003).

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Претпоставља се да недовољно развијена орална праксија може имати негативан утицај на артикулацију код деце. Међутим, иако је ова веза широко призната, детаљније разумевање и истраживање ове везе може пружити драгоцене увиде у подршку за децу са артикулационим тешкоћама. Проучавање ове везе може пружити податке о томе како побољшати артикулацију код деце која се суочавају са тешкоћама, као и откривање важности ране стимулације и правилног развоја оралне праксије у циљу унапређења вербалне комуникације. Ова корекција не само да побољшава говор, већ и самопоуздање деце у комуникацији. Укључивање родитеља у процес учења оралних вештина може значајно убрзати напредак. Стога, важно је развити програме који укључују родитеље, васпитаче и стручњаке, како би сви били усмерени ка истим циљевима.

Додатно, фокусирање на развој оралних вештина у раном узрасту може допринети стварању чврстих основа за успешније учење и социјалну интеракцију. Примена специфичних стратегија и вежби може бити од кључног значаја у овом процесу. На крају, сарадња између родитеља, васпитача и логопеда је кључна за постизање најбољих резултата у развоју артикулације и комуникационих вештина. Ове стратегије могу укључивати игру, ритмичке активности и вежбе дисања, које чине учење забавним. Што је најважније, рано откривање и интервенција могу значајно смањити ризик од дугорочних проблема у комуникацији, што је кључно за успешан развој детета.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је проведено применом Глобалног артикулационог теста (Костић, Владисављевић 1983) и Теста оралне праксије (Радичевић, Сте-

ванковић 1992). Глобални артикулациони тест се састоји у давању оцене за сваки изговорени глас. Тест се састоји од 30 акцентованих речи у којима су испитивани гласови у интерконсонантској позицији (вокали), тј. у иницијалној позицији (консонанти).

Квалитет изговора се вреднује оценама 1–7. Добри гласови означавају се оценама 1, 2 или 3, зависно од степена њиховог квалитета. Они не представљају подручје патологије говора, већ нормалан изговор. Гранични гласови који се не могу сврстати ни у добре ни у лоше добијају оцену 4. Гласови оцењени са 4 једва приметно одступају од типичног изговора, и то често због лаког обезвучавања, слабе назализације, слабијег изговора или малог артикулационог померања и они су већ предмет корекције. Гласови оцењени оценом 5 постоје, али су дисторзовани. Такви гласови су знатно обезвучени, назализовани, лабаво изговорени са неодговарајућом експлозијом или шумом, умекшани, изговорени интердентално (сигматизам), латерално, али се и поред оштећења могу препознати. Оцену 6 добијају гласови који су толико оштећени да се ван контекста не могу препознати. Изговор таквих гласова је јако дисторзован. Оцену 7 добијају гласови који се омићују (испуштају) или супституишу (заменују неким другим гласом). Такви артикулацијски поремећаји могу значајно утицати на способност детета да комуницира ефективно, што може довести до социјалних и образовних потешкоћа. Ове оцене су важне за идентификацију и дефинисање терапијских циљева, као и за праћење напретка током логопедске интервенције. Испитивање различитих аспеката артикулације, укључујући и степен јасности гласова, омогућава стручњацима да развију персонализоване стратегије за сваког појединца. Применом одговарајућих вежби и техника могуће је значајно побољшати артикулацију и комуникационе вештине. Такође, важно је укључити родитеље у процес, како би добили подршку и наставили вежбе и код куће.

Тест оралне праксије се састоји из низа од 31 моторног обрасца задатака који су различитог степена сложености. Испитивач седи наспрам испитаника и каже му да треба да уради исто што и он, тј. да покуша да имитира покрет говорних органа испитивача. Потом изведе задати модел, испитаник га гледа и непосредно прави покушај имитације и имитира. Задаци се оцењују са (+) – правилно изведен модел, (+/-) – неспретно и делимично изведен модел и (-) – неуспешно изведен модел. Циљ овог теста је процена извођења моторних образаца по моделу. Овим тестом се процењује снага ваздушне струје, координација покрета, као и симетрија и тонус мишића говорних органа (меког непца, усана, доње вилице и језика). Резултати теста могу помоћи у бољем уочавању проблема у оралној праксији. Такође, тест може бити користан за праћење напретка током третмана, омогућавајући прилагођавање стратегија рада. Важно је да логопед обезбеди опуштено окружење, како би дете могло да се осећа пријатно и сигурно. На крају, редовно тестирање

оралне праксије може значајно допринети раном откривању потенцијалних одступања у артикулацији.

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

У односу на узраст, деца су подељена у три групе. Старију групу чине деца узраста од 6 до 7 година, средњу групу чине деца узраста од 5 до 6 година и млађу групу чине деца узраста од 4 до 5 година. Ова подела омогућава прилагођавање активности и интервенција специфичним потребама сваке групе. Разумевање развојних фаза је кључно за избор адекватних метода рада. На тај начин, логопеди могу ефикасније радити на побољшању комуникационих вештина у складу с узрастом и развојем детета.

Табела 1. Структура узорка према полу

| | <i>f</i> | % |
|----------|----------|-------|
| Женски | 128 | 45,2 |
| Мушки | 155 | 54,8 |
| Σ | 283 | 100,0 |

Структура узорка према узрасту обухвата три основне узрасне групе, где је величина интервала једна година. Ова подела омогућава детаљну анализу развојних разлика и специфичних потреба сваке групе. Применом ове структуре, стручњаци могу боље прилагодити третман и активности како би побољшали резултате за свако дете.

Табела 2. Узрасне групе испитаника

| | <i>f</i> | % |
|----------------------|----------|-------|
| Млађа (4–5 година) | 126 | 44,5 |
| Средња (5–6 година) | 100 | 35,3 |
| Старија (6–7 година) | 57 | 20,1 |
| Σ | 283 | 100,0 |

У односу на узрасну групу којој припадају, у укупном узорку било је 126 (44,5%) деце која су чинила млађу групу (4–5 година), 100 (35,3%) деце која су чинила средњу групу (5–6 година) и 57 (20,1%) деце која су чинила старију групу (6–7 година). Ова расподела указује на значајнији број деце у млађој групи, што може одразити интересовање за рану интервенцију. Средња група је такође значајна, али с мањим процентом, док је старија група најмање заступљена. Ова структура узорка може помоћи у разумевању ра-

звојних потреба деце у различитим узрастима. Значајна заступљеност млађе групе наглашава потребу за фокусом на основне оралне вештине у раном узрасту. Такође, упоређивање резултата између група може пружити увиде о томе како се артикулација развија током времена. На крају, систематска анализа података може допринети развоју ефикаснијих програма подршке за сваку узрастну групу.

МЕСТО, ВРЕМЕ И УСЛОВИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је проведено у периоду од априла до новембра 2022. године. Прикупљање података и тестирање деце која нису укључена у третман спроведено је у Јагодина, у вртићима „Сунце”, „Лептирић” и „Пивара” током априла 2022. Овај корак је био кључан за успостављање основне линије у односу на развојне вештине и артикулацију деце. Заједно са стручњацима, дефинисане су методе и алати за процену, што је осигурало тачност и поузданост података. Након прикупљања података, анализирани су резултати како би се идентификовали могући проблеми у комуникацији.

Прикупљање података и тестирање деце која су укључена у логопедски третман проведено је у Логопедско-едукативном центру „Чабаркапа” у Београду, од августа до новембра 2022. године. Ова фаза истраживања је била усмерена на процену ефикасности терапијских интервенција и напретка деце. Специфични тестови и упитници коришћени су за детаљно праћење промена у артикулацији и другим комуникационим вештинама. Паралелно, спроведени су интервјуи са логопедима и родитељима, што је допринело добијању свеобухватне слике о напретку. Ови подаци су били од велике важности за процену квалитета логопедских услуга и за усмеравање будућих третмана.

Резултати истраживања пружили су важне увиде у развој оралних вештина код деце различитих узрастних група. Анализа података показала је значајне разлике у напретку између деце која су била укључена у логопедски третман и оне која нису. Ове разлике могу указивати на важност ране превенције у развоју комуникационих вештина. Такође, истраживање је нагласило потребу за континуираном подршком и едукацијом родитеља о улози њихове укључености у терапијске процесе. На основу добијених резултата, предлози за будуће логопедске третмане могу бити усмерени на специфичне аспекте који захтевају додатно уважавање.

СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

Програм који је коришћен за статистичку обраду података је софтверски пакет *SPSS Statistics 17.0*. За утврђивање расподеле по категоријама варијабли коришћене су мере дескриптивне статистике – аритметичка средина, стандардна девијација, медијана, фреквенција и проценти. Испитивање нормалности расподеле тестом Колмогоров–Смирнов, односно тестом Шапиро–Вилк, показало је да се може одбацити нулта хипотеза да варијабле имају нормалну расподелу. Како је нормалност расподеле неопходан услов за примену параметријских поступака, у статистичкој обради података су коришћене њихове непараметријске алтернативе. У ситуацијама где је независна варијабла била дихотомна, као што су пол и укљученост у третман, примењен је Ман–Витнијев *U* тест. У случају када је независна варијабла подразумевала три или више нивоа (категорија), као што је променљива *узрасћ*, коришћен је Крускал–Волисов *H* тест. Ова два теста су изабрана због своје способности да ефикасно анализирају разлике у расподели између група. Поред тога, оба теста су непаралелна и не захтевају претпоставке о нормалности података, што их чини идеалним за употребу у оваквим истраживањима.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Коришћењем Глобалног артикулационог теста утврђена су артикулациона постигнућа свих испитаника. Резултати показују да од укупног узорка ($N = 283$), коректно је изговорено у просеку 21,38 гласова ($M = 21,38$) уз стандардну девијацију 6,19 ($\sigma = 6,19$) у односу на то да је било могуће коректно изговорити 30 гласова, што упућује на закључак да је већина деце коректно изговорила већину гласова српског језика (71,26%).

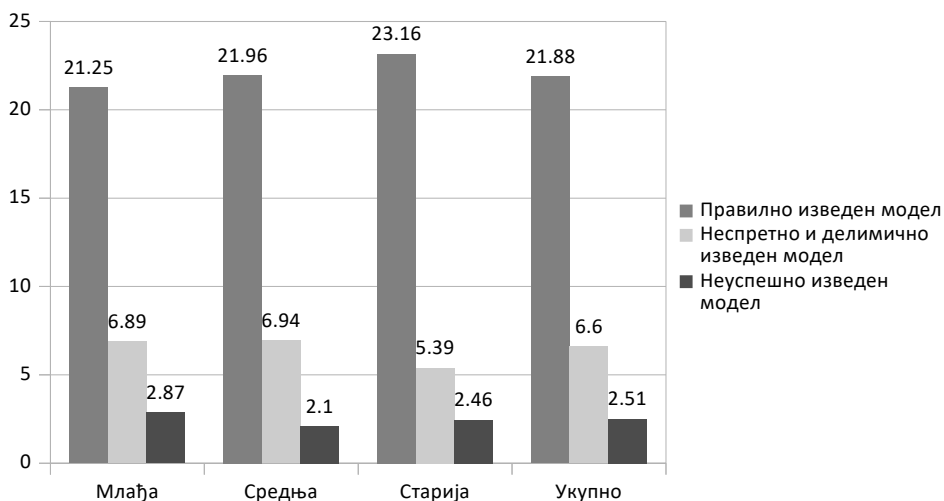
Табела 3. Дескриптивни показатељи постигнућа на Тесту оралне праксије

| | <i>M</i> | σ |
|-------------------------------------|----------|----------|
| Правилно изведен модел | 21,88 | 5,58 |
| Неспретно и делимично изведен модел | 6,60 | 4,10 |
| Неуспешно изведен модел | 2,51 | 2,86 |

Графикон 1 пружа детаљан преглед резултата тестирања деце. Резултати су груписани према узрасним категоријама, што омогућава анализу развојних разлика. Млађа група (4–5 година) показала је значајне варијације у постигнућима, са већим бројем деце која су имала потешкоћа. Средња група (5–6 година) је, с друге стране, имала боље резултате, али су и даље посто-

јала деца која су захтевала додатну подршку. Старија група (6–7 година) је генерално показала највише постигнуће на тесту, указујући на напредак у развоју оралних вештина. Ова анализа открива важност ране превенције у процесу учења оралне праксије. Поред тога, разлике у резултатима могу указивати на потребу за прилагођавањем терапијских метода. Укупно, подаци из графикана могу помоћи у идентификовању области које захтевају фокусирање у будућим логопедским третманима. На основу ових резултата, могу се планирати даље активности и програми подршке.

Графикон 1. Постигнућа на Тесту оралне праксије према узрасту



Табела 4, у којој је приказано испитивање статистички значајне разлике између групе испитаника с обзиром на узраст, као независне варијабле, и правилност извођења модела тестираних путем Теста оралне праксије, као зависне варијабле, показује да се разлике јављају у категоријама испитаника који су неспретно и делимично извели моделе, односно неуспешно извели моделе. Млађа група обично бележи ниже резултате, што указује на потребу за додатним подршком у развоју оралних вештина. Средња група показује напредак, али и даље не достиже ниво старије групе, која показује највише резултате.

У овим статистичким показатељима, посебну пажњу привлачи распон резултата. На пример, варијација у резултатима млађе групе указује на различите нивое развоја у оквиру те категорије. Ова слика може указивати на потребу за индивидуализованим приступом у терапијским интервенцијама. Поред тога, резултати могу бити корисни за разумевање централне тенден-

ције постигнућа у свакој групи. Важно је напоменути да су ови статистички показатељи основа за будуће анализе и упоређивања.

Статистички показатељи такође могу указати на потребу за фокусирањем на специфичне вештине у различитим узрастним групама. На пример, ако су одређене вештине у млађој групи значајно слабије, то може захтевати прилагођавање програма рада. Ово ће омогућити логопедима да развију ефикасније методе за унапређење комуникационих вештина. Поред тога, ови подаци могу бити корисни за родитеље и васпитаче, како би разумели напредак своје деце. Примена ових резултата у пракси може довести до значајнијег напретка у развоју оралних вештина.

Кроз анализу статистичких показатеља, стручњаци могу лакше идентификовати области које захтевају већу пажњу. Ова табела, стога, служи као основа за будуће истраживање и развој организације третмана. Статистички подаци добијени из табеле могу се користити за праћење напретка током времена. Ово је посебно важно у контексту ране интервенције, где време игра кључну улогу. На крају, подаци из ове табеле могу значајно допринети побољшању комуникационих вештина код деце.

Табела 4. Статистички показатељи постигнућа на Тесту оралне праксије с обзиром на узраст испитаника

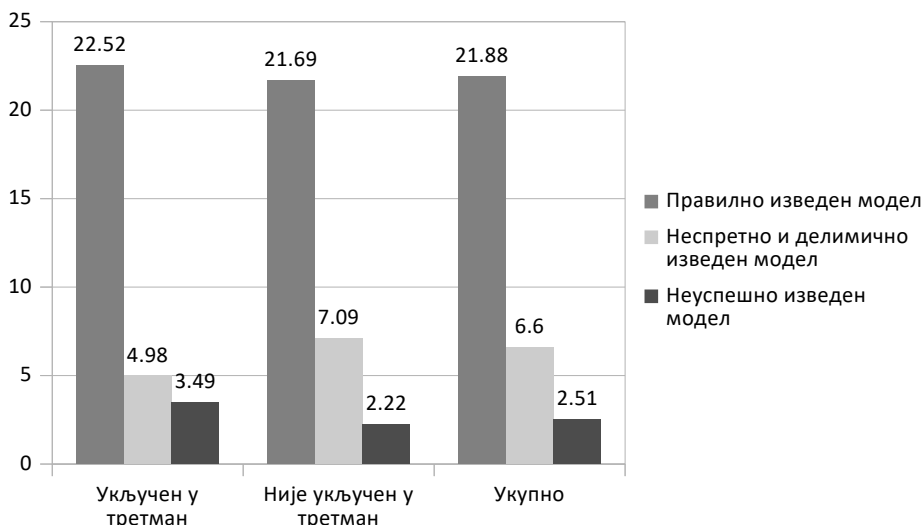
| | Mann–Whitney U | Wilcoxon W | Z | Asymp. Sig. (2-tailed) |
|-------------------------------------|-------------------|---------------|--------|---------------------------|
| Правилно изведен модел | 6761,000 | 30632,000 | -0,560 | 0,575 |
| Неспретно и делимично изведен модел | 5081,000 | 7226,000 | -3,473 | 0,001 |
| Неуспешно изведен модел | 4820,500 | 28691,500 | -3,994 | 0,000 |

Наредни графикон пружа преглед резултата тестирања деце која су учествовала у логопедским интервенцијама у поређењу са онима која нису. Ова анализа омогућава да се идентификују разлике у постигнућима на тесту у зависности од укључености у третман. Деца која су била активна у терапијским програмима обично су имала значајније боље резултате у поређењу са контролном групом. Ова разлика може указивати на ефикасност интервенција и потребу за раним укључивањем у логопедске активности.

Такође, анализа постигнућа може открити специфичне области у којима деца напредују или имају потешкоћа. Ово омогућава логопедима да прилагоде своје методе рада и да се фокусирају на најизазовније аспекте. На крају, резултати из овог графикона могу служити као основа за будућа истраживања о ефектима различитих терапијских техника. Подаци ће такође бити од значаја за родитеље и васпитаче, како би боље разумели напредак своје деце. У сваком случају, Графикон 2 представља важан инструмент за оцену ефикасности логопедског рада.

Статистички показатељи постигнућа на Тесту оралне праксије с обзиром на укљученост испитаника у логопедски третман пружају важне увиде у ефективност терапије. Анализа резултата показује да деца која су укључена у третман генерално постижу значајно боље резултате.

Графикон 2. Постигнућа на Тесту оралне праксије с обзиром на укљученост у третман



Корелација између оралне праксије и артикулације игра кључну улогу у развоју комуникационих вештина код деце. Истраживања су показала да деца са бољим оралним вештинама обично имају и боље резултате у артикулацији. Ова веза указује на то да је развој основних оралних функција важан за развој говора. Такође, рана превенција у оралним вештинама може позитивно утицати на каснији развој артикулације. Анализом података утврђене су значајне корелације у различитим узрасним групама. На пример, деца старија од 6 година показују јачу корелацију између ових двеју области. Ово може указивати на то да развој оралних вештина постаје критичнији како деца расту. Поред тога, логопедски третмани који се фокусирају на оралну праксију могу довести до побољшања у артикулацији. Разумевање ове корелације може бити од значаја за стручњаке у области логопедије. Ова сазнања могу помоћи у развоју интервенција које комбинују оба аспекта, чиме се максимизира напредак деце у комуникационим вештинама.

ДИСКУСИЈА

Проведено истраживање потврђује налазе претходних истраживања, према којима је орална праксија значајно повезана са квалитетом артикулације код деце предшколског узраста (Оташевић, Вукашиновић Радојичић, Оташевић 2022: 676). Резултате нашег истраживања можемо интерпретирати у светлу резултата истраживања о односу развијености артикулације и нивоа лексикона код деце (Чабаркапа и др. 1999). Циљ овог истраживања био је испитивање односа развијености артикулације и лексикона код деце са нормалним током развоја језичких способности и деце са патолошким обликом језичког развоја.

Као што је показало наше истраживање, с повећањем узраста долази до бољих постигнућа у имитирању модела оралне праксије, чиме се побољшава артикулација, а сходно резултатима ранијег истраживања, развијена артикулација доводи и до бржег развоја дечјег лексикона (Чабаркапа и др. 1999). Такође, истраживање из 2024. (Чолић, Миљковић, Јањић) показало је да постоји значајна повезаност поремећаја артикулације и незреле оралне праксије и да без процене других могућих узрока не може се са поузданошћу тврдити да је незрела орална праксија узрок развојног поремећаја артикулације.

У литератури је пре више од две деценије указивано на неопходност постојања логопедског третмана у свакој предшколској установи (Голубовић, Чолић 2010). Иако је било покушаја да се у предшколским установама запосле логопеди, који би као стални сарадници процењивали артикулационе способности деце, укључивали децу с говорним потешкоћама благовремено у третман и едуковали васпитаче, у пракси овај модел није заживео.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање је открило значајну повезаност између оралне праксије и артикулације код деце предшколског узраста. Резултати су показали да деца са бољим оралним вештинама често имају и напредније способности у артикулацији. Ова веза указује на то да развој основних оралних функција игра кључну улогу у успостављању ефективне комуникације. Деца која су учествовала у логопедским интервенцијама показала су значајна побољшања у оба аспекта. Стога, улагање у развој оралних вештина представља важан корак у раном образовању. Поред тога, ове интервенције могу позитивно утицати на самопоуздање деце. Разумевање ове повезаности може помоћи родитељима и васпитачима у идентификовању потреба деце. Касније, ово може водити ка прилагођеним програмима који подржавају развој

комуникационих вештина. Дакле, потребно је да се стави акценат на рану интервенцију.

У нашој анализи утврдили смо да се корелација између оралне праксије и артикулације појачава са узрастом. Деца старија од 6 година показују најизразитије повезаности. Ово указује на то да развој оралних вештина постаје критичнији у каснијим фазама. Поред тога, рано учешће у логопедским третманима може значајно утицати на ову динамику. Студије су показале да интервенције које се фокусирају на оралне вештине могу довести до значајних побољшања у артикулацији. То подразумева да је важно рано открити децу која имају потешкоће у оралној праксији и артикулацији. Такође, логопеди могу користити ове информације да прилагоде своје третмане. Ова прилагођавања могу да укључују специфичне вежбе усмерене на оралну праксију.

Овакви налази могу бити од велике важности за логопедску праксу. Улагање у развој оралних вештина може имати дугорочне користи за комуникационе способности деце. Стога, логопеди и стручњаци за рано образовање морају бити обучени да препознају значај ове повезаности. Такође, неопходно је укључити родитеље у процес, јер они играју кључну улогу у раном развоју деце. Подршка родитеља може значајно утицати на успех терапијских програма. Развој оралне праксије може се интегрисати у свакодневне активности и игру. Ово ће не само унапредити оралне вештине, већ и учинити учење забавним. Такође, важно је обезбедити да програми логопедских интервенција буду доступни сваком детету, без обзира на њихов статус. Уложена пажња у ову област може значити разлику у квалитету комуникације у будућности.

Ефикасне интервенције морају бити засноване на чврстим подацима и истраживањима. Ово подразумева континуирано праћење и оцену резултата. Систематски приступ анализи података може помоћи у побољшању програма и техника. Подаци добијени из тестова оралне праксије и артикулације могу указати на специфичне области које захтевају додатну пажњу. Ово истраживање може помоћи логопедима да идентификују аспекте оралне праксије који највише утичу на артикулацију. Важно је редовно допуњавати стратегије у складу с новим истраживањима.

На тај начин, логопеди могу бити сигурни да примењују најефикасније методе, што ће водити бољим резултатима. Све ово указује на потребу за сталним образовањем и обуком стручњака.

Резултати овог истраживања истичу важност сарадње између различитих професионалаца. Логопеди, васпитачи и родитељи морају радити заједно како би осигурали најбоље исходе. Синергија између ових група може створити подстицајно окружење за развој детета. Специфичне стратегије могу се развијати и применити у складу с индивидуалним потребама. Такође, континуирана едукација родитеља о значају оралне праксије може побољ-

шати свакодневне активности. Укључивање родитеља у логопедске третмане може додатно ојачати ову сарадњу. Такође, важна је и свест о томе да се проблеми у артикулацији могу решавати кроз систематски приступ. Поред тога, проактивно деловање може унапредити развој комуникације. Коначно, јачање ове сарадње може донети позитивне промене у животима деце.

На крају, закључујемо да је повезаност оралне праксије и артикулације кључна за развој комуникационих вештина. Ово истраживање наглашава значај ране интервенције и систематског рада у логопедији. Подаци указују на то да се уз праве стратегије и подршку могу постићи значајни резултати. Рани рад на оралним вештинама може довести до побољшане артикулације, што ће утицати на социјалну интеракцију и самоевалуацију деце. Потребно је да стручњаци, родитељи и васпитачи раде у сарадњи како би максимизовали потенцијал сваког детета. Улагање у развој оралне праксије је улагање у будућност. Наставак истраживања у овој области ће допринети развоју нових метода и стратегија. У сваком случају, разумевање и примена ових налаза представљају важан корак ка унапређењу комуникационих способности деце. На крају, ово истраживање може послужити као основа за даље студије и практичне имплементације.

ЛИТЕРАТУРА

Čabarkapa (2018): N. Čabarkapa, *Da brbljam, da govorim, da učim*, Beograd: Logopedsko-edukativni centar „Čabarkapa”.

Čabarkapa, Vuković, Kostić, Punišić (2003): N. Čabarkapa, M. Vuković, M. Kostić, S. Punišić, Odnos razvijenosti artikulacije i nivoa leksikona kod dece, *Govor i jezik*, 112–117.

Čolić, Miljković, Janjić (2024.): G. Čolić, M. Miljković, J. Janjić, Povezanost razvojnog poremećaja artikulacije i oralne praksiје, *Obrazovanje i vaspitanje*, 19(21), 68–78.

Dmitrić, Veselinović, Mitrović (2015): T. Dmitrić, M. Veselinović, S. Mitrović, Articulation disorders in Serbian Language in Children with Speech Pathology, *Medicinski preglad*, 68(5–6), Novi Sad: Društvo lekara Vojvodine Srpskog lekarskog društva, 168–172.

Golubović, Čolić (2010): S. Golubović, G. Čolić, Artikulacione sposobnosti dece predškolskog uzrasta, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 9(2), Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 301–315.

Hodžić (2010): N. Hodžić, Utvrđivanje artikulacijskog statusa djece predškolskog uzrasta u funkciji prevencije govornih mana, *Specijalna edukacija i rehabilitacija – nauka i/ili praksa*, Sombor: Društvo defektologa Vojvodine, 153–170.

Hajman (1975): L. Hyman, *Phonology: Theory and analysis*, New York: Hold, Rinehart & Winston.

Kostić, Vladislavljević, Popović (1983): Đ. Kostić, S. Vladislavljević, M. Popović, *Testovi za ispitivanje govora i jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Lenard (2000): L. B. Leonard, *Speech and Language Impairment in children*, Cambridge, MA: MIT Press.

Mihajlović, Cvijetićanin, Veselinović, Škrbić, Mitrović (2015): B. Mihajlović, B. Cvijetićanin, M. Veselinović, R. Škrbić, S. Mitrović, Articulation of speech sounds of Serbian language in children aged six to eight, *Medicinski pregled*, 68(7–8), Novi Sad: Društvo lekara Vojvodine Srpskog lekarskog društva, 240–244.

Milošević (2019): N. Milošević, *Fonološka sposobnost i fonološki poremećaji*, Beograd: Visoka škola socijalnog rada.

Milošević, Vuković (2010): N. Milošević, M. Vuković, Articulation-Phonological Deficits in Children with Specific Developmental Language Impairment, In: G. Nedovic, D. Rapajic, D. Marinkovic (Eds.), *Special Education and Rehabilitation, Science and/or practice*, Thematic collection of papers, Sombor: Society of Special Educators and Rehabilitators, 437–454.

Otašević, Vukašinović Radojičić, Otašević (2022): J. Otašević, Z. Vukašinović Radojičić, B. Otašević, Correlation of neuropsychological indicators of child development with speech: empirical research underpinning the National Children's Health Prevention Program, *Vojnosanitetski pregled*, Beograd: Univerzitet odbrane – Vojnomedicinska akademija, Medicinski fakultet, 79(7), 673–680.

Punišić, Čabarkapa (2003): S. Punišić, N. Čabarkapa, Stanje fonološkog sistema kod patoloških oblika govora i jezika, U: S. T. Jovičić, M. Sovilj (ur.), *Govor i jezik, multidisciplinarno istraživanje*. Beograd: IEFPG.

Tadić, Dobrota-Davidović, Šoster (2009): J. Tadić, N. Dobrota-Davidović, D. Šoster, Oralna prakcija i mucanje, *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 79–88.

Vakić, Vujičić, Popović, Lukić (2015): M. Vakić, I. Vujičić, S. Popović, M. Lukić, Rana logopedijska intervencija i oralnomotorna terapija, *Govorno-jezički poremećaji razvojnog doba*, Beograd: Udruženje logopeda Srbije, 173–180.

Vasić (1971): S. Vasić, *Razvitak artikulacije kod dece na uzrastu od tri do deset godina*, Beograd: Naučna knjiga.

Veselinović, Marisavljević, Nikolić (2019): A. Veselinović, M. Marisavljević, N. Nikolić, *Speech and Language: 7th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language*, Belgrade: Life Activities Advancement Center, 190–194.

Vladislavljević (1981): S. Vladislavljević, *Poremećaji izgovora*, Beograd: Privredni pregled.

Jelena Lj. Spasić

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Philology

Neda R. Milošević Dedakin

Academy of Human Development in Belgrade
Department of Speech Therapy

Nataša D. Čabarkapa

Speech therapy and educational center “Čabarkapa”
Belgrade

CORRELATION BETWEEN ORAL PRAXIS AND ARTICULATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The development of the articulation of the sounds of the mother tongue is a process that begins at birth and ends around the age of eight. The aim of this paper is to investigate the relationship between oral praxis and articulation in children and to understand the relationship between these two variables. The sample consisted of 283 children aged 4 to 7 without neurological lesions, sensory and physical impairments. The subjects were divided into two groups: children with articulation disorder (experimental) and children with normal development of speech and language abilities (control). The subjects were tested with the Global Articulation Test (Kostić, Vladislavljević 1983) and the Oral Praxis Test (Radičević, Stevanković 1992). The research results showed that the level of development of oral practice significantly correlates with the level of development of articulation.

Keywords: oral praxis, articulation, speech development, preschool age.

Bojana M. Dimitrijević
Jelena S. Starčević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Social Sciences and Humanities

УДК 373.2-056.36
373.2.011.3-051: 37.048
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.231D
Оригинални научни рад
Примљен: 1. октобар 2024.
Прихваћен: 20. децембар 2024.

EXPLORING CHILD-RELATED FACTORS OF PRESCHOOL EDUCATORS' BELIEFS AND PERSPECTIVES ON INCLUSION¹

Abstract: This paper explores beliefs of preschool educators regarding the inclusion of children with developmental difficulties in public preschools in Serbia. The main objective is to examine whether child-related characteristics (i.e., the developmental domains in which children experience difficulties or delays) influence preschool staff's evaluations of their teaching experience, competence, perceptions of available expert support, views on the benefits of inclusion for children with specific difficulties, and opposition to placing these children in regular preschool settings. The sample consisted of 201 preschool educators. A series of one-way repeated measures ANOVAs were conducted, followed by pairwise comparisons. The results indicate that children with cognitive/intellectual difficulties or delays could be in the least favorable position compared to children with difficulties and delays in six other developmental domains (speech and language development, fine motor skills, gross motor skills, sensory development and perception, emotional, and social development), with children experiencing sensory difficulties that also could face significant challenges. The implications of these findings are discussed.

Keywords: inclusion, preschool educators' beliefs, developmental difficulties, early childhood, preschool education.

INTRODUCTION

INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION AND PRESCHOOL EDUCATORS' PROFESSIONAL BELIEFS ABOUT INCLUSION

Fifteen years after the introduction of the first Law on the Foundations of the Education System (2009) in Republic of Serbia, which aimed to include

¹ This research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contracts No. 451-03-65/2024-03/ 200140).

children and students requiring additional support into the mainstream education system, the impact of this policy remains least evident in preschool education. Despite the fact that subsequent legislation, including the most recent *Law on the Foundations of the Education System* (2023) and the *Law on Preschool Education* (2021), reinforced the principle that children needing additional support, such as those with developmental difficulties and delays, can attend regular preschool groups², there are indications that these children are not included in preschool institutions at the same rate as their typically developing peers (National report on inclusive education in the Republic of Serbia, 2022). These indicators are concerning, given that early inclusion of children requiring additional support is associated with various positive effects. Some authors emphasize the significance of the probable “sociological” benefits of early inclusion such as participation and forming positive social relationships with typical peers, as well as the “psychological” and developmental ones, such as improvement in developmental domains of communication, cognition or motor abilities (Odom et al., 2011).

Educators’ professional beliefs are generally considered significant because they are thought to influence teachers’ actions (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Richardson, 1996). The importance of teachers’ and preschool educators’ beliefs and attitudes regarding inclusion of children into mainstream school or preschool is recognized as a factor that possibly influences implementation and outcomes of inclusive policies (Norwich, 1994), as well as a possible barrier for inclusion (Buysse et al., 1998). Avramidis and Norwich (2002) suggested that factors that are influencing educators’ beliefs about inclusion can be child-related (e.g., type and severity of difficulties), teacher-related (such as grade-level, training, professional and personal experience etc.), as well as educational environment-related (e.g., availability of support services at the classroom and the school levels in form of material recourses as well as support from other experts and educational staff).

This paper explores whether child-related characteristics (i.e., the developmental domains in which children experience difficulties or delays) influence preschool staff’s beliefs about the inclusion.

CHILD-RELATED FACTORS OF TEACHERS’ AND PRESCHOOL EDUCATORS’ BELIEFS ABOUT INCLUSION

Reviews of research on teacher samples indicate that child-related factors, such as type of difficulties as well as severity of difficulties influence attitudes and beliefs of teachers on inclusion (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al.,

² According to educational legislation, children in need of additional support or with disabilities can attend regular preschool classes with individualized instruction or an Individual Education Plan (IEP). Alternatively, they can be enrolled in developmental preschool groups, a form of special early education, where an Individual Education Plan is required for each child.

2010). The authors conclude that teachers have a more positive attitude towards the inclusion of children with sensory and motor impairments than towards children with cognitive and emotional-behavioral impairments (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2010).

Perception of difficulties in intellectual and behavioral domains is relatively consistent across different studies. Ward et al. (1994) found that teachers rejected inclusion of children with severe difficulties such as low cognitive ability, as they would likely require additional instructional and other teacher skills. Forlin (1995) compares the level of teachers' acceptance of the inclusion of children with two types of disabilities (intellectual and physical disabilities) in regular schools and indicates that children with physical disabilities are more accepted than those with intellectual disabilities. Clough et al. (1991) concluded that children with behavioral and emotional difficulties were rated as the most demanding, followed by children with cognitive difficulties (learning disabilities). In a study by Bowman (1986), which compared results from 14 countries, it was concluded that teachers were the least willing to include children with profound intellectual disabilities in their classrooms (only 2.5% of teachers), whereas children with mild learning disabilities and behavioral difficulties were considered includable by about one-third of teachers. Cook (2001), on the other hand, indicates that students with what the author refers to as less obvious disabilities (in the behavioral and socio-emotional domains, such as students with ADHD) were most frequently nominated by teachers as the ones they would exclude if given the choice to remove a student from their class. As for students with more apparent disabilities (e.g., Autism Spectrum Disorder or intellectual disabilities), teachers were less likely to nominate them for exclusion, but more likely to nominate them as the ones they would feel least prepared to discuss with parents. The author indicates that teachers are the least ready to discuss these children because they know the least about their specific characteristics and needs (Ibid.).

Perception of children with physical and motor difficulties appears to be consistently positive, while there are some inconsistencies regarding perception of children with sensory difficulties. In Bowman's (1986) study, teachers preferred certain categories of students with disabilities in regular classrooms: teachers accepted children with health difficulties, with physical and motor impairments, with mild learning difficulties, and about half of the teachers accepted children with speech development difficulties. In this study, teachers associated significant challenges with the inclusion of children with sensory impairments, specifically those with complete vision or hearing impairments, with about 23% of teachers accepting them (Ibid.). Ward et al. (1994) also found that teachers rejected inclusion of children with profound visual and hearing impairments. However, in the study by Clough et al. (1991), sensory and physical impairments were considered less demanding (with approximately two percent of teachers considering them as the

most demanding). The authors attribute this finding to the small number of such children in regular schools at that time and in that context.

Research on preschool educators' beliefs regarding children with specific difficulties is less common compared to studies involving teachers, and with less consistent findings regarding the perception of different groups of children. Findings that stress the undesirability of behavioral and externalizing difficulties are consistent with similar findings in teacher samples (Buisse et al., 1996; Cologon, 2012; Stanisavljević-Petrović & Stančić, 2010; Stoiber et al., 1998). In some research studies inclusion of children with sensory difficulties is perceived as challenging (Cologon, 2012; Stanisavljević-Petrović & Stančić, 2010), while in other studies, the difficulties for inclusion were assessed as moderate (Eiserman et al., 1995; Stoiber et al., 1998). If the sensory difficulties were explicitly qualified as mild and did not disrupt learning, preschool educators expressed that they felt confident in teaching these children (Eiserman et al., 1995). Lastly, findings about the perception of children with intellectual difficulties were also inconsistent, but generally, in most studies, these difficulties were portrayed as moderately desirable (Cologon, 2012; Eiserman et al., 1995; Stanisavljević-Petrović & Stančić, 2010; Stoiber et al., 1998), while in other studies, they were perceived as the least desirable in regular classes (Buisse et al., 1996).

In a study by Stoiber and colleagues (Stoiber et al., 1998), preschool staff ranked children with difficulties regarding readiness to include them into the regular preschool group. Children with difficulties in speech and language development, mild cognitive difficulties, and learning difficulties bear the highest ranks. Moderate cognitive abilities, ADHD, difficulties in visual and auditory perception, emotional difficulties, and motor development challenges received middle ranks. Preschool educators felt the least prepared to include children with neurological difficulties, hearing or visual impairments, and autism. In essence, they felt prepared to include the groups they believe require the least accommodations.

Buisse and colleagues (Buisse et al., 1996) assessed the comfort zone of early education teachers working with children with different types of difficulties. Overall, they concluded that teachers felt comfortable working with all groups of children. However, they felt the least comfortable working with children with intellectual difficulties, followed by those with difficulties in expressive communication, lack of social skills, and behavioral difficulties. Teachers felt more comfortable working with children with motor and physical difficulties, as well as receptive communication challenges. The comments provided by the respondents in this study regarding different groups of children are also illustrative. They were concerned that working with deaf children would require learning sign language and that children with problems in domain of social skills or behavioral problems might harm other children. When it came to the intellectual domain, they believed that better working conditions were necessary – fewer children per educator to implement individualized measures, as well as access to consultative services from

other specialists and to assistance in their work. Educators also expressed discomfort about the potential use of wheelchairs, fear of injuring a child with physical disabilities, and the need for additional training to work with blind children, as well as support for the educator. Interestingly, when it came to children with communication difficulties, they expressed confidence, as they already had experience working with them. Although these are sporadic comments from individual respondents, they may offer some starting points for interpreting differences in educators' comfort zones regarding different groups.

In a study by Eiserman and colleagues (1995), preschool educators assessed their own ability to work with children in specific categories of difficulty. They had the most favorable self-assessments of their ability to work with children whose cognitive abilities and learning potential were not significantly impaired (e.g., children in wheelchairs or children with visual impairments who could still read printed material), as well as children who required additional support but did not have developmental delays (e.g., children from minority cultural groups). Moderate levels of readiness were reported for children who were completely blind, had partial or total hearing loss, intellectual disabilities, and behavioral problems. They assessed themselves as least capable when it came to working with children with autism spectrum disorder and those with multiple disabilities, especially those involving difficulties with self-care and personal care.

Cologon (2012) indicates that at the beginning of the semester, postgraduate students pursuing a master's degree in early childhood education displayed the most negative attitudes towards including children with externalizing behaviors and sensory impairments (those who cannot hear conversation and require the use of sign language or Braille). The most positive attitudes were towards "shy and withdrawn" children, followed by those needing support in self-care, imprecise articulation, and difficulties in verbal expression, as well as those requiring individualized instruction in reading and math (i.e. the cognitive domain). The author notes that the most positive attitudes were directed towards children with difficulties (socio-emotional challenges, self-care, and speech development) that are typically associated with the usual needs of younger children and are familiar to educators.

In a study by Stanisavljević-Petrović and Stančić (2010), the authors examined the beliefs of preschool educators in Serbia regarding the inclusion of children with various developmental difficulties into regular preschool groups, asking them to nominate three out of ten offered categories they considered most suitable for inclusion. Educators found children with "socio-emotional disorders caused by difficult family situations" (56.3%), children with speech and language communication disorders (43.7%), and children with mild intellectual disabilities (35.6%) to be the most suitable for inclusion. The least nominated were children with "aggressive behavior" (5.2%), followed by sensory impairments (6.7%), autism (9.6%), and physical disabilities (11.1%).

THE PRESENT STUDY

Considering the relative scarcity of research regarding the perception of children with specific difficulties by preschool educators, the inconsistency between findings from these studies, as well as the inconsistency of these findings with results from studies on teacher samples, this study will focus on illuminating these issues. This paper explores the experiences and beliefs of preschool educators regarding the inclusion of children with developmental difficulties in public preschools in Serbia. The main objective is to examine whether child-related characteristics (i.e., the developmental domains in which children experience difficulties or delays) influence preschool staff's evaluations of their teaching experience, competence, perceptions of availability of expert support, views on the benefits of inclusion for children with specific difficulties, and opposition to placing these children in regular preschool settings. For the purposes of this research, we chose not to specify the severity of difficulties (i.e. mild, moderate, or severe) in order to determine which developmental domains are perceived by preschool educators as more challenging than others in terms of inclusion into regular preschool classes.

METHOD

PARTICIPANTS AND PROCEDURE

This research is a part of a broader study that was conducted on a convenience sample of 201 preschool educators currently employed in public preschool institutions in Serbia. The majority of our sample consisted of preschool teachers working with children aged three to seven years ($n_1 = 145$), while the other participants were nurses specializing in early education and child care, working with infants and toddlers aged six months to three years ($n_2 = 56$). One hundred ninety-nine participants (99%) identified as female, one identified as male, and one chose not to respond. On average, participants were experienced professionals with 15 years of teaching experience ($M = 15.26$, $SD = 9.78$). The majority of nurses had completed secondary vocational education in nursing and early education, while all preschool teachers held either a bachelor's or master's degree in preschool education.

The questionnaire on the inclusion of children with developmental difficulties was distributed electronically at the beginning of 2024 through the professional association of nurses and preschool teachers, and additional notifications were sent via email to the management of preschool institutions across various regions of Serbia. All participants were briefed on the study's purpose and assured of their anonymity before consenting to participate.

INSTRUMENTS

The participants first completed a brief questionnaire to provide information about their basic socio-demographic characteristics.

A comprehensive questionnaire exploring different aspects of the experiences and beliefs of preschool education staff regarding the early inclusion of children with seven types of difficulties, was created for the purpose of this research. We will be analyzing the data from the questionnaire about self-assessed *teaching experience*, *teaching competence*, *availability of expert support*, *perception of benefits of inclusion* as well as *level of opposing to regular preschool placement* that were explored via five single items applied to seven domains of developmental difficulties (a total of 35 items). Those five items were as follows: “How much experience do you have in working with children who have difficulties in the following developmental domain”, “How much knowledge and skills do you have in working with children who have difficulties in the following developmental domain”, “To what extent is the support from other experts – from your institution as well as external experts – available for you when it comes to working with children who have difficulties in the following developmental domain”, “Children who experience developmental difficulties in following domain benefit greatly from attending mainstream preschool education classes” and “Children who experience developmental difficulties in following domain should not attend mainstream nursery or preschool education classes”. The seven domains included intellectual ability, speech and language development, fine motor skills, gross motor skills, sensory development and perception, emotional development, and social development. Responses were given on a 5-point Likert scale.

DATA ANALYSIS

SPSS 23.0 was used for data analysis. In addition to analyzing descriptive statistics, a series of one-way repeated measures analyses of variance (ANOVA) were conducted to estimate the influence of the developmental difficulties domain on the beliefs and experiences of preschool educators.

RESULTS

An average preschool group led by preschool educators in this study includes approximately 25 children, while an average nursery group comprises around 20 children. Our data indicate that 56 preschool teachers or nurses (27.9%), stated that they currently do not have any children with developmental difficulties in their

classes, while 141 (70.15%) stated that they have at least one child with developmental difficulties, and four participants did not respond.

PERCEPTION OF CHILDREN WITH DIFFERENT TYPES OF DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES AND THEIR EDUCATION

Descriptive statistics for each item on the teaching experience, teaching competence, availability of expert support, inclusion beneficialness, and opposition to regular preschool placement scales, across seven domains of developmental difficulties, are displayed in Table 1. Kolmogorov–Smirnov tests for each item reveal that the score distributions deviate from normal curve. However, in all cases, skewness and kurtosis values remained below 1.0, which falls within the acceptable range (George & Mallery, 2020).

As shown in Table 1, preschool educators have a neutral to slightly positive assessment of their teaching experience ($3.30 \leq M \leq 3.59$) and competence ($3.36 \leq M \leq 3.50$) with different types of developmental difficulties. They feel the least competent and experienced in working with children with intellectual difficulties, while reporting somewhat more experience and competence in working with children who have difficulties in speech development, emotional, social, and motor difficulties. Educators assess the availability of expert support as neutral across all groups of children (the mean is slightly above three for all items). Regarding the perceived benefits of inclusion, their views are generally positive, though they remain neutral when it comes to children with intellectual difficulties. Finally, educators tend to be somewhat opposed to excluding children from regular classes for most types of difficulties, but they take a more neutral stance when it comes to children with cognitive challenges.

In order to determine whether different types of child difficulties influence preschool staff assessments of their teaching experience, competence, availability of expert support, perceptions of inclusion as beneficial for children, and opposition to regular preschool placement, a series of one-way repeated measures ANOVAs were conducted. The results presented in Table 2 indicate a significant effect of the type of child difficulties on self-reported levels of teaching experience, teaching competence (knowledge and skills) in working with specific groups of children, perceptions of inclusion as beneficial for children, and opposition to regular preschool placement for specific groups of children. However, no such effect was found on preschool staff's perception of the availability of support when working with children with different difficulties.

Additional analyses, in the form of pairwise comparisons using Bonferroni correction, indicated that preschool teachers rated themselves as having significantly less experience in working with children with difficulties in intellectual domain compared to those with speech and communication development difficulties

Table 1. Descriptive statistics for all items of questionnaire

| Variables | N | M (SD) | Range | Skew | Ku | K-S | |
|-----------|-----------------------|--------|-------------|------|------|------|-------|
| TE | Cognitive ability | 200 | 3.30 (1.13) | 1-5 | -.42 | -.66 | .25** |
| | Speech development | 200 | 3.53 (1.01) | 1-5 | -.55 | -.32 | .28** |
| | Fine motor skills | 200 | 3.51 (1.06) | 1-5 | -.68 | -.11 | .28** |
| | Gross motor skills | 200 | 3.41 (1.12) | 1-5 | -.45 | -.60 | .25** |
| | Perception | 200 | 3.36 (1.06) | 1-5 | -.42 | -.52 | .25** |
| | Emotional development | 200 | 3.59 (1.01) | 1-5 | -.51 | -.30 | .26** |
| | Social development | 200 | 3.56 (1.03) | 1-5 | -.55 | -.27 | .26** |
| TC | Cognitive ability | 201 | 3.36 (.89) | 1-5 | -.73 | .31 | .27** |
| | Speech development | 201 | 3.44 (.92) | 1-5 | -.80 | .57 | .28** |
| | Fine motor skills | 201 | 3.50 (.92) | 1-5 | -.85 | .60 | .30** |
| | Gross motor skills | 201 | 3.48 (.94) | 1-5 | -.72 | .33 | .28** |
| | Perception | 201 | 3.39 (.90) | 1-5 | -.77 | .27 | .29** |
| | Emotional development | 201 | 3.45 (.90) | 1-5 | -.76 | .38 | .29** |
| | Social development | 201 | 3.49 (.88) | 1-5 | -.73 | .47 | .29** |
| AES | Cognitive ability | 201 | 3.15 (1.11) | 1-5 | -.28 | -.72 | .21** |
| | Speech development | 201 | 3.16 (1.08) | 1-5 | -.23 | -.68 | .20** |
| | Fine motor skills | 201 | 3.10 (1.11) | 1-5 | -.18 | -.79 | .20** |
| | Gross motor skills | 201 | 3.11 (1.08) | 1-5 | -.16 | -.76 | .20** |
| | Perception | 201 | 3.13 (1.10) | 1-5 | -.25 | -.75 | .21** |
| | Emotional development | 201 | 3.12 (1.07) | 1-5 | -.18 | -.69 | .20** |
| | Social development | 201 | 3.11 (1.08) | 1-5 | -.17 | -.70 | .19** |
| IB | Cognitive ability | 200 | 3.37 (1.09) | 1-5 | -.19 | -.56 | .19** |
| | Speech development | 201 | 3.62 (1.06) | 1-5 | -.38 | -.39 | .18** |
| | Fine motor skills | 201 | 3.61 (1.03) | 1-5 | -.36 | -.39 | .19** |
| | Gross motor skills | 201 | 3.54 (1.03) | 1-5 | -.28 | -.35 | .20** |
| | Perception | 201 | 3.51 (1.03) | 1-5 | -.26 | -.44 | .19** |
| | Emotional development | 199 | 3.59 (1.05) | 1-5 | -.30 | -.49 | .19** |
| | Social development | 201 | 3.67 (1.04) | 1-5 | -.34 | -.51 | .19** |
| ORP | Cognitive ability | 201 | 2.70 (1.18) | 1-5 | .16 | -.71 | .19** |
| | Speech development | 201 | 2.49 (1.15) | 1-5 | .26 | -.66 | .21** |
| | Fine motor skills | 201 | 2.42 (1.14) | 1-5 | .36 | -.61 | .18** |
| | Gross motor skills | 201 | 2.51 (1.16) | 1-5 | .30 | -.66 | .18** |
| | Perception | 201 | 2.49 (1.15) | 1-5 | .26 | -.71 | .19** |
| | Emotional development | 201 | 2.45 (1.14) | 1-5 | .30 | -.65 | .20** |
| | Social development | 201 | 2.48 (1.18) | 1-5 | .30 | -.71 | .19** |

Note. TE – teaching experience; TC – teaching competence; AES – availability of expert support; IB – inclusion beneficialness; ORP – opposing to regular preschool placement; ** $p < .001$.

($p < .001$, $d = .30$), fine motor skill development difficulties ($p < .001$, $d = .30$), as well as emotional ($p < .001$, $d = .39$) and social development difficulties ($p < .001$, $d = .33$), all with small effect sizes (Cohen, 1988). Teachers likewise perceived their experience working with children with sensory difficulties to be significantly

Table 2. One-Way Repeated Measures ANOVA for the effect of the type of pupils' difficulties

| Variable | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|--|----------|----------|----------|
| Teaching experience ^a | 7.73 | < .001 | .19 |
| Teaching competence ^a | 3.62 | .002 | .10 |
| Availability of expert support ^a | 1.00 | .425 | .03 |
| Inclusion beneficialness ^b | 4.88 | < .001 | .13 |
| Opposing to regular preschool placement ^c | 4.17 | < .001 | .11 |

^a *df* = 6,195. ^b *df* = 6,192. ^c *df* = 6,194.

lower than in working with children with fine motor skills difficulties ($p < .05$, $d = .23$), as well as emotional development difficulties ($p < .001$, $d = .32$) and social development difficulties ($p < .001$, $d = .24$), all with small effect sizes (Cohen, 1988). Absolute values of means indicate that intellectual difficulties and difficulties in the domain of perception were least represented in the work experience of our respondents, while difficulties in social, emotional development, speech, and communication development were most prevalent.

Regarding teaching competence (level of knowledge and skills) in working with specific groups of children, pairwise comparisons using Bonferroni correction revealed that preschool teachers rated their competence in working with children with intellectual difficulties lower compared to competence in working with children with fine motor difficulties ($p < .001$, $d = .31$), gross motor difficulties ($p < .05$, $d = .24$), and social development difficulties ($p < .01$, $d = .25$), all with small effect sizes (Cohen, 1988). Teachers also perceived themselves as having less knowledge and skills required for working with children with sensory difficulties compared to those with fine motor difficulties ($p < .001$, $d = .31$). Absolute values of item means again suggest that teachers feel least competent in working with students with intellectual difficulties and sensory difficulties while perceiving themselves as the most competent in working with children with fine and gross motor skill difficulties, and social development difficulties.

When it comes to assessing the extent to which attending regular nursery and preschool education is beneficial for children with difficulties in specific domains, the analysis of variance with repeated measures showed statistically significant differences in the perceived usefulness for different groups. Pairwise comparisons using Bonferroni correction revealed that preschool staff have assessed that children with intellectual difficulties have fewer benefits than children with difficulties in any other domain except for the sensory domain. The effects sizes are all small when it comes to difficulties in the domain of speech development ($p < .001$, $d = .33$), fine motor skills ($p < .01$, $d = .31$), gross motor skills ($p < .05$, $d = .23$), emotional development ($p < .01$, $d = .29$), and social development ($p < .001$, $d = .35$). Other differences are statistically significant at the level $p < .05$: inclusion

is perceived more beneficial for children with difficulties in social development than for the children with sensory development difficulties and for the children with gross motor difficulties; inclusion is also perceived more beneficial for children with disabilities in the domain of fine motor skills than for the children with sensory development difficulties. Absolute values indicate that attending regular nursery and educational groups is considered most beneficial for children with difficulties in social relationships, speech development, and emotional development, and is considered the least beneficial for children with intellectual development difficulties.

Lastly, teachers oppose attending regular preschool groups significantly more when it comes to children with intellectual disabilities compared to all other groups of children – to children with speech difficulties ($p < .001$, $d = .31$), to children with fine motor skills difficulties ($p < .001$, $d = .34$), to children with gross motor skills difficulties ($p < .01$, $d = .24$), to children with sensory development difficulties ($p < .01$, $d = .33$), to children with emotional impairments ($p < .001$, $d = .32$), and to children social development impairments ($p < .001$, $d = .30$), all with small effect sizes (Cohen, 1988). There are no statistically significant differences in the degree of opposition to attending regular nursery or educational groups among other difficulty groups, placing children with intellectual difficulties in the least advantageous position.

DISCUSSION

This paper examines perceptions and beliefs as potential determinants of educators' actions (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Richardson, 1996), and as factors influencing the successful implementations and outcomes of inclusive policies (Buysse et al., 1998; Norwich, 1994). The results of our research on child-related factors influencing preschool educators' beliefs about and support for inclusion indicate that children with intellectual difficulties and delays could be in the least favorable position compared to other groups of children. Preschool educators reported the lowest levels of experience and competence in working with these children, maintained a neutral stance on the benefits of inclusion for them, and expressed greater opposition to their placement in regular preschool groups.

How can the undesirable beliefs about inclusive education for children with intellectual difficulties be explained? It is well-known that working with children with intellectual difficulties requires individualization of instruction, such as adjusting the pace of learning (Jerotijević & Mrše, 2015), providing intensive practice and repetition, breaking learning content into smaller elements, and clearly defining rules, expectations, and consequences for different types of behavior (Jerotijević & Mrše, 2015; Kauffman & Landrum, 2007). Additionally, using adapted and concrete materials, encouraging the development of more advanced intellectual

abilities through stimulating learning activities, and facilitating both symmetrical and asymmetrical peer interactions are important strategies (Daniels & Stafford, 2001). However, one could argue that when working with children with intellectual difficulties and developmental delays, educators can adapt their approach and instruction in a straightforward way – by treating them as younger, typically developing children. This should be even more feasible for preschool educators, as preschool education does not involve subject-based teaching and does not require precisely defined curriculum content. It is thus expected that lower-grade teachers, who focus more on the holistic development of individual students rather than primarily on subject matter, would have more positive attitudes towards inclusion in general (Avramidis & Norwich, 2002) and, consequently, would have more positive attitudes towards the inclusion of children with intellectual difficulties. Indeed, the research on samples of preschool educators indicates that children with difficulties in the intellectual/cognitive domain are perceived as neither as the most challenging group nor the group for whom inclusion would be the easiest (Cologon, 2012; Eiserman et al., 1995; Stanisavljević-Petrović & Stančić, 2010; Stoiber et al., 1998), with some negative exceptions (Buysse et al., 1996). Thus, the findings of our study are more consistent with the obtained perceptions of elementary school teachers. Various authors suggest that children with intellectual difficulties are perceived by pre-service teachers (Macura-Milovanović & Vujisić Živković, 2011), and in-service teachers (Avramidis & Norwich, 2002; Bowman, 1986; Clough et al., 1991; Cook, 2001; de Boer et al., 2010; Forlin, 1995; Ward et al., 1994), as less suitable for inclusion in mainstream classes.

The second group of children who could be in a somewhat less favorable position compared to others (with the exception of those with intellectual difficulties) are children with sensory difficulties. Preschool educators believe they have less experience teaching these children compared to children with motor, social or emotional challenges and feel less competent working with them than with children who have motor difficulties. Finally, educators believe that children with sensory difficulties benefit less from inclusion than children with social and motor developmental challenges, but they do not oppose including these children in regular groups any more than they do for other groups of children. This aligns with research findings from several studies on samples of preschool educators (Cologon, 2012; Stanisavljević-Petrović & Stančić, 2010) as well as on samples of in-service or preservice teachers (Bowman, 1986; Macura-Milovanović & Vujisić Živković, 2011; Ward et al., 1994) that suggest that respondents generally hold negative beliefs about the inclusion of these children. On the other hand, in some studies conducted with samples of preschool teachers, children with sensory difficulties are perceived by the respondents as moderately challenging (Eiserman et al., 1995; Stoiber et al., 1998) – neither as the most challenging group nor the group for whom inclusion would be the easiest. When it comes to teachers' assessments, children with sensory difficulties are typically portrayed more positively (Avra-

midis & Norwich, 2002; Clough et al., 1991; de Boer et al., 2010), in contrast to our findings.

Preschool teachers may feel insecure about not knowing sign language or Braille, as noted in some studies (see Cologon, 2012). However, these concerns are somewhat unfounded, as communication in spoken language predicts better outcomes for developing reading skills (Kyle & Harris, 2010), and this is primarily achieved in heterogeneous educational groups. Similarly, the use of text-to-speech software is becoming more common (and likely more appropriate), especially with the development of software for specific languages, including Serbian (Lazor, 2017).

Lastly, children with difficulties in motor development, speech and language development, emotional, and social domains appear to be in a somewhat more positive position. Previous research indicated that children with difficulties in the socio-emotional and behavioral domains are perceived negatively by both teachers (Avramidis & Norwich, 2002; Clough et al., 1991; Cook, 2001; de Boer et al., 2010) and preschool educators (Buysse et al., 1996; Cologon, 2012; Stanisavljević-Petrović & Stančić, 2010; Stoiber et al., 1998). It is possible that preschool educators in our sample associated social and emotional difficulties more with shyness or separation anxiety issues and less with difficulties in social interaction present in children with autism spectrum disorder (American Psychiatric Association, 2022) or with externalizing behavior and aggression. However, it is encouraging that preschool educators have more positive associations regarding children with socio-emotional difficulties.

CONCLUSIONS

This study focused on understanding of how preschool educators perceive working with children with difficulties in specific developmental domains, particularly which domains they consider inherently more challenging, even when the severity of difficulties is not specified. The study revealed that children with difficulties in the intellectual and sensory domains could be in the least favorable position compared to other groups of children. Preschool educators in our study reported having less knowledge and fewer competencies to work with children with intellectual disabilities and sensory difficulties. They also expressed less belief in benefits of inclusion for these children compared to other groups of children. Taking into account that self-assessment of having sufficient knowledge and skills to work with children with developmental difficulties is associated with more positive attitudes towards inclusion (Starčević et al., 2018), while the assessment of insufficient competencies is a barrier to inclusive education (Macura Milovanović et al., 2010), and that beliefs regarding inclusion could influence the successfulness of implementation and outcomes of inclusive policies (Buysse et al., 1998;

Norwich, 1994), we consider enhancement of preschool educators' sense of competence as crucial. To accomplish this, it is essential to provide opportunities for the professional development of preschool educators and nurses, including training related to appropriate measures for individualization, opportunities to learn from successful practitioners, and collaboration with other professionals (psychologists, pedagogues, speech therapists, etc.).

REFERENCES

- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed. text revision). <https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 29–38. <https://doi.org/10.1080/0885625860010105>
- Buysse, V., Wesley, P. W., & Keyes, L. (1998). Implementing early childhood inclusion: Barrier and support factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 169–184. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80031-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80031-3)
- Buysse, V., Wesley, P., Keyes, L., & Bailey Jr., D. B. (1996). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 189–203. <https://doi.org/10.1177/105381519602000301>
- Clough, D. P., Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service: Changing Roles in Special Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203220795>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cologon, K. (2012). Confidence in their own ability: Postgraduate early childhood students examining their attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1155–1173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.548106>
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34(4), 203–213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Daniels, E. R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama* [The integration of children with special needs]. Centar za interaktivnu pedagogiju.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Eiserman, W. D., Shisler, L., & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early intervention*, 19(2), 149–167. <https://doi.org/10.1177/105381519501900208>

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What are they? Which have been examined? What can They Tell us?. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471–499). American Psychological Association.

Forlin, C. (1995). Educators’ beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x>

George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>

Jerotijević, M., & Mrše, S. (2015). *Priručnik za prilagođavanje pristupa obrazovanju učenika iz osetljivih grupa sa primerima dobre prakse (Bukvar inkluzivnog obrazovanja)* [A Handbook for Adapting Educational Approaches for Students from Vulnerable Groups with Examples of Good Practices]. Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju.

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2007). Educational Service Interventions and Reforms. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 173–188). Springer.

Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, 107(3), 229–243. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011>

Lazor, M. (2017). *Katalog asistivne tehnologije* [Assistive Technology Catalog]. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Macura-Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2010). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti: Nacionalni izveštaj za Srbiju* [Mapping Policies and Practices for Teacher Preparation for Inclusive Education in the Context of Social and Cultural Diversity: National Report for Serbia]. European Training Foundation.

Macura-Milovanović, S., & Vujisić-Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji – implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje [Attitudes of Future Teachers Toward Inclusion: Implications for Initial Professional Education]. *Pedagogija*, 66(4), 633–647.

Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji: Za period od 2019 do 2021. godine [National report on inclusive education in the Republic of Serbia: From 2019 to 2021]. (2022). Ministarstvo prosvete, Delegacija Evropske unije, UNICEF.

Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US–English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/0885625940090108>

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of early intervention*, 33(4), 344–356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>

Pajares, F. M. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102–119). Macmillan.

Stanisavljević-Petrović, Z., & Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama [Attitudes and Experiences of Preschool Teachers Regarding Working with Children with Special Needs]. *Pedagogija*, 65(3), 451–461.

Starčević, J., Macura, S., & Topalović, M. (2018). Utvrđivanje faktora koji su povezani sa stavovima učitelja prema radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju [Identifying Factors Associated with Teachers' Attitudes Towards Working with Students with Developmental Disabilities]. *Uzdanica*, 15(1), 121–134.

Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 107–124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)

Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21(1), 34–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1994.tb00081.x>

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [Law on the Foundations of the Education System]. *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [Law on the Foundations of the Education System]. *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020, 129/2021 i 92/2023.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju [Law on Preschool Education]. *Službeni glasnik RS*, br.18/2010-48, 101/2017-8, 113/2017-276 – dr. zakon, 10/2019-3, 129/2021-15.

Бојана М. Димитријевић

Јелена С. Старчевић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

ИСПИТИВАЊЕ КАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕТА КАО ФАКТОРА У ВЕЗИ СА УВЕРЕЊИМА И ПЕРСПЕКТИВОМ ПРЕДШКОЛСКИХ ВАСПИТАЧА О ИНКЛУЗИЈИ

Резиме: У овом раду се истражују уверења запослених у предшколским установама – предшколских васпитача и медицинских сестара – васпитача ($N = 201$) у државним предшколским установама у Србији у вези са инклузијом деце са развојним тешкоћама. Основни циљ истраживања је да се испита да ли карактеристике детета (развојни домен у коме дете испољава развојно заостајање или тешкоће) утичу на процене које предшколски васпитачи дају у погледу: а) сопственог искуства у раду са специфичном групом деце; б) компетентности за рад са специфичном групом деце; в) доступности подршке од стране других стручњака (психолога, педагога, логопеда, специјалних едукатора); г) добити од инклузије за децу са тешкоћама у специфичном домену; и д) степена противљења укључивању деце са тешкоћама у редовне васпитне и јаслене групе. Резултати указују на то да деца са тешкоћама у

интелектуалном домену могу бити у неповољнијем положају у поређењу са децом са тешкоћама у шест других развојних домена (развој говора и овладавање језиком, фина моторика, крупна моторика, сензорни развој, емоционални развој, социјални развој). Деца са тешкоћама у сензорном домену су група деце која се такође може суочавати са значајним изазовима. Импликације ових налаза су дискутоване у раду.

Кључне речи: инклузија, уверења васпитача, развојне тешкоће, рано детињство, предшколско васпитање и образовање.

Ivana R. Ćirković-Miladinović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Philology

УДК 811.111:004
37.016-057.87
DOI [10.46793/Uzdanica21.3.249CM](https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.3.249CM)
Оригинални научни рад
Примљен: 1. октобар 2024.
Прихваћен: 20. децембар 2024.

INTEGRATING TECHNOLOGY IN YOUNG LEARNERS' ENGLISH LANGUAGE CLASSROOMS: FREQUENCY, TYPES, AND ATTITUDES

Abstract: Integrating technology into teaching is not only modern but has also become indispensable part of daily school life. The aim of this paper is to reflect on the current situation in terms of types of digital resources used in YL classroom by English teachers, on the one side, and on the other side to find out young learners' attitudes and frequency of using educational technology for English language learning. For the purpose of this research two questionnaires were used: a questionnaire for young learners focusing on the frequency and attitudes towards technology use, and another for teachers examining their preferences of digital resources in three categories – websites, applications and digital tools. A quantitative method was used to analyze the data. The results showed a positive trend towards technology integration in classes for both groups. However, although teachers reported usage of various digital resources, they indicated lacking sufficient didactical and technological knowledge to efficiently adapt and implement web material in order to improve the teaching practice. The study also indicated that young learners reported positive attitudes toward technology-mediated tasks and their frequent usage.

Keywords: young learners, English as a foreign language, digital tools, ICT.

1. INTRODUCTION

Integrating technology into education has become an important aspect of making foreign language learning both successful and engaging. Technology is on the rise and plays a significant role in modern life and education. Therefore, its effectiveness in primary school teaching should be carefully evaluated.

Nowadays, most educational institutions in developing countries are trying to keep up with the modern world developments by evolving and transforming their approaches to learning and teaching English as a Foreign Language (EFL) throughout the use of various technologies (Pradana et al., 2022). However, in many schools in Serbia “traditional approaches remain the basic method of foreign

language teaching” (Cekic-Jovanovic et al. 2014: 261). The main cause is instability and lack of resources. The integration and usage of technology in classes has become a significant part of successful EFL teaching and learning (Ibid.). As computers have become more widely available in schools, the debate over how to use them effectively has intensified (Cirkovic-Miladinovic & Golubovic-Ilic, 2015). It is necessary to observe the attitudes of young learners (YLS), as well as teachers’, towards digital tools. This can provide a broader understanding of the current situation in schools and help identify ways to support students in overcoming challenges they may face in the language learning process. It is not surprising that technology has become a major part of the educational curriculum due to COVID-19 and its aftermath. Although teachers’ knowledge of using educational technology remains a challenge in Serbia, some studies show that most EFL students and teachers hold positive attitudes towards using and integrating technology in English language learning and teaching (Costley, 2014).

There is a significant amount of research suggesting that Computer Assisted Language Learning (CALL) can effectively support both students and teachers through the process of learning and teaching English as a second or foreign language (Davies et al., 2011; Leakey, 2011; Murray, 2013). These studies concluded that almost all students see CALL as an important and successful method of learning a second language (Ibid.). Given the widespread use of digital tools and CALL in teaching English to young learners (YL), this research aims to analyze the types of digital resources used by EFL teachers in primary schools in Serbia and to explore the frequency of use and attitudes of young English language learners toward these tools.

2. THEORETICAL BACKGROUND: THE USE OF TECHNOLOGY IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

Teachers should model the use of technology to support the curriculum enabling their students to increase the use of technology to enhance their language skills (Costley et al. 2014). Through the past decades, the use of technology in English language learning and teaching has developed and expanded rapidly. Using technology has significantly changed the education systems, improving the quality of teaching and learning, not only for English language courses but also for other school subjects. Technology is an effective tool for learners, significantly boosting their motivation and comfort (Ibid.). It can enhance learners’ cooperation and be a crucial element for effective learning. Integrating technology into the learning process helps students gain knowledge, build self-esteem, explore new ideas, and express themselves more confidently. Students should be able to learn from one another, develop healthy competitive motivation and actively support their peers

(Ibid.). Using computers and digital tools could help teachers meet their learners' educational needs by offering a variety of language exercises (Cirkovic-Miladinovic, 2024). However, the positive effect of computer technology does not occur automatically; it depends on how teachers integrate it into their language lessons. According to Cirkovic-Miladinovic (2022), new methods, such as CALL, create a more productive and efficient classroom atmosphere for teaching and learning compared to traditional approaches. In today's modern age, children begin using technological devices even before starting school. Teachers can use this early exposure to guide young learners to use technology properly for school purposes and for more efficient learning. In the classroom, tools like interactive boards, computers, projectors, and tablet PCs enhance learning. According to the study conducted by Blair and Serafini (2014), language laboratories positively influence students' communication skills and speaking skills. On the other hand, with the help of software such as Internet voice chat and speech synthesis programs, ESL students can work on speaking. Internet voice chat (Jonassen et al., 2008) programs are highly effective for improving speaking skills because they provide students with the opportunity to converse with native speakers anytime and anywhere.

According to Blachowicz et al. (2009), the use of ICT tools in teaching writing skills allows students to explore Internet and find the appropriate content, improve their understanding, and foster independence. On the other hand, writing using computer programs can be easier and more enjoyable, as the software allows for easy correction of errors. Through Wiki, for example, ESL students can use italics, underline, change colors, change font size, and even control spelling and grammar with the help of the program (Nomass, 2013). In this context, the use of technology to develop writing skills can be both motivating and enjoyable for young ESL/EFL learners.

In traditional classrooms, teachers stand in front of students, delivering lectures and instructions using a blackboard (still common in some rural schools in Serbia) or a whiteboard. While this method can be effective with a highly skilled and creative teacher, it should be reconsidered due to the expansion of technology (Dynarski, 2017).

The use of multimedia texts in a classroom helps learners become familiar with vocabulary and language structures. Additionally, multimedia incorporates print texts, films, and the Internet to enhance learners' linguistic knowledge. The use of print media, film, and Internet gives learners the chance to collect information and offers them different materials for the analysis and interpretation of both language and contexts. According to Drayton et al. (2010), using computer technology provides a meaningful learning experience that enhances learners' responsibility while navigating the Internet. It also encourages learners to study independently and develop responsible behaviors and self-directed learning style. The use of the Internet increases students' motivation to explore content, while the use of films in teaching engages learners' visual and auditory senses, helping them

connect with the topic enthusiastically and deepen their knowledge (Ibid.). To sum up, the proper and adequate combination of multimedia and teaching methodology is very important to attract learners' attention towards English language learning.

Currently, digital tools support EFL students and teachers by simplifying the process of learning and teaching English (United Nations Conference, 2020). Moreover, in many educational institutions in the world, technology has become a crucial component of the educational curriculums and second language learning and teaching process (Ibid.). In some schools, especially in developing countries like Serbia, traditional approaches are still being used in foreign language classrooms. However, incorporating a wide variety of technologies can enhance and develop the learning and teaching styles of both students and teachers. Chen (2013) conducted a study to investigate how integrating technology and social experiences into courses can enhance language learners' motivation to learn English, and found it to be beneficial. Similarly, technology has had a significant and positive impact on the process of foreign language teaching allowing a variety of teaching approaches used in the classroom (Ibid.).

Hansen, Nowlan, and Winter (2012), found that CALL can provide students with highly motivated learning environments and opportunities to engage in meaningful and authentic learning. Results point out that the Internet is a useful educational tool for motivating students, providing a large amount of information, teaching resources and materials and a place for experiencing different cultures and communicating with other people in the target language. Blair and Serafini (2014) reported that the Internet has transformed research methods, communication, and access to education.

Young learners are motivated to work with computers because they are visually engaging, interesting, and different from their usual classroom activities. Additionally, the speed and color of computers help stimulate children's imagination and thinking skills. Research conducted in England indicates that ICT is increasingly valuable in supporting learning across various subjects, particularly in developing spoken language skills (Hefright, 2009). The study concludes that using developmentally appropriate software on computers can aid bilingual children's speaking and listening abilities during early childhood. Watching cartoons and playing games in a non-native language can also contribute positively to children's language development.

From the aforementioned, it can be concluded that digital tools and educational technology present new opportunities to enhance various aspects of young learners' language development. There is a widespread support and interest among educators in integrating ICT into education (Pradana et al., 2022). When used effectively, digital tools can significantly enrich young learners' foreign language learning and overall development. Therefore, this paper aims to explore the types of digital tool usage by English language teachers, as well as to explore the frequency and attitudes of young learners towards educational technologies.

3. RESEARCH METHOD

3.1. RESEARCH QUESTIONS

The purpose of this study is to understand EFL young learners' attitudes toward the benefits and barriers of using technology in learning English. Additionally, the study examines the frequency of digital tools used by EFL students in their English language learning. The study addressed the following research questions: 1) What is the frequency of technology use in young learners' English as a foreign language (EFL) classrooms? 2) What are young learners' attitudes toward using digital tools in English language classes? 3) What are the most frequently used types of digital resources by teachers in young learners' English language classrooms?

3.2. PARTICIPANTS, INSTRUMENTS AND PROCEDURE

This research was conducted with young learners at two primary schools in central Serbia. A total of 108 students, aged 7.5 to 11.5 years, participated in the survey (N = 108). The sample consisted of 27 students from each grade, ranging from first to fourth grade. Among these students, 36 attended private English lessons, and 85 had access to at least one type of technological device. The research also included 82 English language teachers of young learners from Serbia (N = 82), comprising 70 female and 12 male teachers, aged 26 to 58. Their teaching experience ranged from 1 to 18 years. Teachers were selected through volunteer sampling and were invited to complete a Google Forms questionnaire, provided they taught English to young learners. The instruments that were used for this research were two questionnaires, one designed in English for teachers and the other in Serbian for students. The student questionnaire used a three-point Likert scale, asking respondents to choose from three answers represented by three different smiley faces (this design aligns with the students' age). Some items were taken from the existing questionnaire by Uçar and Yazici (2021) but were adapted to suit the context of this study. The questionnaire designed for students was consisted of two parts: a) the first part included questions to investigate how often students use electronic devices for learning English at home or in school, and b) the second part examined participants' attitudes towards integrating technology into English language lessons. The questionnaire designed for teachers aimed to investigate the types of digital resources they use in young learners' classrooms. It consisted of open-ended questions, inviting teachers to list the websites, applications, and tools they most frequently used and preferred in EFL classrooms.

To conduct the study, the researcher obtained necessary permissions from school principals, administrative staff, students' parents, the students themselves,

and their teachers. The student questionnaire was administered in May 2024 with the researcher present to ensure comprehension of the questions and provide clarifications when needed. The teachers’ questionnaires were administered online in April 2024 and collected in June 2024.

4. RESULTS AND DISCUSSION

This study employed a descriptive research design to illustrate both examined students’ attitudes and frequency of usage of digital tools and young learner teachers’ preferred types of educational technology into English language classes. Namely, descriptive statistics were used to explain teachers’ usage of websites, applications, and digital tools in young learners’ classes.

4.1. FINDINGS FROM STUDENTS

To explore the frequency of digital tool usage in English language learning and young learners’ attitudes toward educational technology, a questionnaire was administered to the students. All questions were presented in Serbian and explained by the researcher to ensure understanding.

Table 1. The frequency of technology usage reported by students.

| Statement | Rarely (%) | Sometimes (%) | Often (%) |
|---|-------------|---------------|--------------|
| I use a computer at home to learn English. | 10.21 | 14.28 | 75.51 |
| I use the Internet to learn English. | 10.00 | 24.49 | 75.51 |
| We use computers in the English language lesson. | 8.15 | 22.45 | 69.40 |
| I use a computer to do my English language homework. | 18.36 | 36.75 | 44.89 |
| My teacher teaches English with the help of technology (Power Point, Videos etc.) at my school. | 0 | 26.45 | 73.55 |
| Mean (M) | 9.34 | 24.88 | 67.77 |
| Standard Deviation (SD) | 6.54 | 8.09 | 13.03 |

According to these results, most students reported using a computer often for learning English both at school and at home. The highest percentages were recorded for the first and second question about using computers and the Internet for English learning, with 75.51% of participants using these tools through various websites. For the third question, it is noteworthy that not all students can use a computer simultaneously during English lessons due to a lack of sufficient computers in schools. As shown in Table 1, 18.36% of students rarely use technology or the Internet for English homework, while 44.89% often do. This indicates

that many students frequently use computers to complete their English homework tasks. The fifth question revealed that 73.55% of students felt their teacher often tried to integrate technology into lessons and encouraged its use for learning English. This aligns with the 69.40% of students who confirmed that computers are used during English lessons. The “Rarely” category has the lowest mean at 9.34. The standard deviation values suggest that there is more variability in the “Often” category compared to the “Rarely” and “Sometimes” categories. Therefore, it may be concluded from the descriptive statistics that, on average, examined students often use educational technology in their English language learning, with a mean of 67.77. Parvin and Salam (2015) conducted a study and concluded that incorporating technology allows learners to enhance their exposure to language in meaningful contexts and to construct their knowledge. It is crucial for learners to have opportunities for social interactions in order to practice real life-skills. This can be accomplished through learners’ collaboration in positive surroundings and authentic activities without fear of making a mistake (Cirkovic-Miladinovic, 2019).

Table 2. Students’ attitudes towards the use of educational technology in the English language classroom.

| Statement | Rarely | Sometimes | Often |
|---|--------|-----------|-------|
| | % | % | % |
| 1. I like using computers in the English lesson. | 2.04 | 12.24 | 85.71 |
| 2. Using technology helps me to be prepared for my English lessons. | 2.04 | 40.82 | 57.14 |
| 3. Using technology helps me complete my English homework more easily. | 4.07 | 38.77 | 57.14 |
| 4. I think that using technology in English lessons makes them more interesting. | 4.07 | 18.36 | 77.54 |
| 5. Technology can help me improve my English and my self-esteem in English lessons. | 6.12 | 32.65 | 61.22 |
| 6. I like searching the Internet for English language learning materials. | 2.04 | 24.48 | 73.46 |
| | Rarely | Sometimes | Often |
| Mean (M) | 3.40 | 27.89 | 68.70 |
| Standard Deviation (SD) | 1.66 | 11.45 | 11.94 |

In Table 2, the category “Rarely” shows very small rates because nearly all students enjoy using computers for various purposes in learning English. Most students (85.71%) like to use a computer in English lessons. They reported in additional comments that computers helps them “feel better and be sure that they do not make mistakes in English.” However, 40.82% of the students were unsure whether technology helps them prepare better for English lessons, which is understandable given that they are young learners from 7 to 11 and may find it difficult to evaluate and reflect on this on their own. Still, 57.14% of students agreed that technology helps them be better prepared for lessons. Similarly, 57.14% of students reported that technology helps them complete their homework tasks, while 38.77% were uncertain and only 4.07% disagreed. A significant majority (77.54%) believe that

using technology makes learning English more interesting. This can be explained by the specific principles of teaching English to young learners, which involve a variety of activities, including songs, rhymes, and videos. Technology can provide this variety in the classroom keeping students highly motivated. Regarding English language improvement, 32.65% of the students stated that technology could sometimes help, while 61.22% found it quite effective for this purpose. Given that 85.71% of students enjoy using computers, it is not surprising that 73.46% like to use them to search the Internet for English language learning materials. Similarly, Ahmadi (2017: 121) found that learners improved their vocabulary, spelling, and sentence structure by reading their classmates' work. His study examined students' motivation and engagement in the classroom and revealed that students were more likely to engage when technology was used as an educational tool (Ibid.). Technology tools were shown to enhance both accessibility and motivation (Ibid.). Correspondingly, surveyed students in Serbia reported positive feelings about technology. However, Ahmadi's research focused on older learners who were proficient in reading and writing in English. In contrast, Serbian students primarily enjoyed playing didactic games and having fun with their teacher as a means of engagement.

Overall, the surveyed students reported frequent usage and had a positive attitude towards the use of technology in the foreign language classroom, finding it useful for completing homework tasks, learning, and improving their English language skills and overall self-esteem.

To conclude this part, the descriptive statistics indicates a strong inclination towards frequent use and positive attitudes toward digital tools in English language learning among examined young students. While there is some variability in usage, the overall trend indicates that digital tools are a well-integrated and beneficial component of students' educational experience, as evidenced by 85.71% of learners who stated that they enjoy using computers in EFL.

4.2 FINDINGS FROM TEACHERS

English teachers were surveyed based on the research framework proposed by Taghizadeh and Yourdshahi (2019: 12). To identify the websites, applications, and tools most frequently used in Serbian classrooms for young learners, teachers were asked open-ended questions and invited to list the digital resources they used most frequently and preferred in EFL classroom. This approach ensured that teachers identified only the digital resources they found useful for their teaching. The surveyed teachers reported using technology in education across three main categories: websites, applications, and digital tools (Table 3).

Table 3. Teachers’ preferences towards digital resources in the YLs’ EFL lessons.

| Teachers’ preferences toward digital resources in the YLs’ English lessons | M | SD |
|--|------|-----|
| Websites usage | | |
| www.education.com | 2.09 | .92 |
| www.preply.com | 2.07 | .93 |
| www.learnenglishkids.britishcouncil.org | 2.65 | .64 |
| www.eslkidstuff.com | 2.82 | .66 |
| www.cambridgeenglish.org | 2.73 | .58 |
| www.macmillan.com | 1.65 | .77 |
| Applications usage | | |
| Lingokids | 2.76 | .57 |
| LearnEnglish Podcasts | 1.54 | .91 |
| LearnEnglish Grammar | 2.77 | .59 |
| LearnEnglish Kids | 2.86 | .63 |
| HotPotatoes | 2.80 | .61 |
| Picture dictionaries | 2.08 | .93 |
| Memory | 1.60 | .75 |
| Tools usage | | |
| Quizlet | 2.82 | .58 |
| Kahoot | 3.00 | .55 |
| WordSalad | 2.98 | .53 |
| StoryBird | 1.77 | .62 |
| Education.com | 2.43 | .66 |
| Learn English Kids | 2.99 | .54 |

The descriptive statistics of the three given categories were calculated. As presented in Table 3, the highest mean score was calculated for 'Tools Usage' (Kahoot $M=3.00$, LearnEnglish Kids $M=2.99$ and WordSalad $M=2.98$), lower scores were given to 'Application Usage' (LearnEnglish Kids $M=2.86$, HotPotatoes $M=2.80$ and LearnEnglish Grammar $M=2.77$), while the lowest mean scores were reported in the category 'Websites Usage' (the most used out of them all was www.eslkidstuff.com $M=2.82$). Table 3 also shows that teachers used more tools than applications and websites. The most homogeneous attitudes were those reported for the tools category (Kahoot, WordSalad and LearnEnglish Kids) with $SD=.55$, $SD=.53$ and $SD=.54$, in this order) while the attitudes to the websites usage were the most heterogeneous ($SD=.92$ and $SD=.93$). This indicates that teachers in Serbia mostly use tools such as Kahoot, WordSalad, and LearnEnglish Kids, followed by applications for vocabulary, grammar, and fun activities. It is unsurprising that English language teachers of young learners identified the most frequently used tools as those suitable for students aged 7 to 11. This finding aligns with the principles of teaching English to young learners, which emphasize the need for a variety of activities to boost motivation, increase attention spans, and enhance retention (Ćirković-Miladinović, 2024).

In this study, teachers of young learners were found to use technological tools such as Kahoot, LearnEnglish Kids, and WordSalad more frequently, while using other applications and websites less often. Although teachers named several applications and websites they use for teaching, this may suggest that they are aware of other technologies but primarily rely on those most suitable for young learners and compatible with smartphones that students possess. In the research conducted by Taghizadeh and Yourdshahi (2019: 20), teachers also reported greater knowledge and usage of tools compared to websites and applications. This is also the case with examined Serbian teachers and may be due to the fact that grammar and vocabulary applications, as well as podcasts, are more commonly used by teachers during lesson preparation rather than in the lessons themselves. It is suggested in the mentioned research (Ibid.) that most of the tools were frequently used by teachers outside the classroom, providing them with higher confidence and familiarity in using these technologies. The limited use of websites and applications by teachers may be due to the lack of technology integration and training in professional development programs within the Iranian context (Ibid.). Teachers in Serbia also added this as a problem in their free comments given in the questionnaire, such as: “We don’t have enough training in the area of educational technology”, “I learned by myself about different tools during COVID-19 and I didn’t have the chance to learn from the experts”, “Our school does not want to pay the professional development of teachers or to give us a day off”.

Some Serbian teachers, particularly those with more teaching experience and older in age, reported in the comments that young learners often help them use technology in class although they are 7 or 8 years old. Stockwell (2010) supports this by noting that young learners can assist teachers in technology integration, as they have had more time to master technology at home while teachers focus on lesson plans, materials and directing instruction. Allowing learners to assist in the teaching process can boost their confidence, giving them the opportunity to reinforce skills and knowledge they have already acquired (Levy and Stockwell, 2006).

5. CONCLUSIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The study’s findings indicate a general positive trend, both by students and teachers, toward integrating technology into young learners’ English as FL classes. Technology appears to increase students’ interest and engagement in lessons, potentially making learning easier and enhancing language skills. The use of technological tools in young learners’ English language classes is likely to facilitate these improvements.

From the students’ responses, it is clear that the majority have a positive attitude toward technology and the use of digital tools in general. A positive atmosphere and enjoyment during English lessons contribute to increased student

confidence and a significant anxiety reduction (Cirkovic-Miladinovic, 2024). Most students own a personal technology device, such as a smartphone, tablet, laptop, or computer. Children today are “digital natives” (McGrail, 2005), meaning they understand and use technology more proficiently than their teachers. The questionnaire designed to assess students’ technology usage frequency and attitudes reveals that most students use technology almost every day and enjoy it. Their overall attitude toward technology is mostly positive, with only a few students lacking access to technological devices. However, some barriers to technology integration have been identified, primarily due to a lack of financial resources in schools. The examined schools lack sufficient electronic devices, such as computers, interactive boards, and projectors, for every classroom. Instead, lessons are usually conducted in the language classrooms equipped with a projector and a computer.

The students’ responses align with the observation that teachers use technology during English lessons. Specifically, teachers tend to use more tools within the classroom than applications and websites for lesson preparation. The study indicates that teachers believe technology should be integrated into training and professional development programs. In Serbia, it is increasingly common for professional development seminars to incorporate some form of technology during presentations. However, these seminars often lack a focus on the variety and specific usage of technology in young learners’ classrooms, with a greater emphasis placed on older students or teachers’ professional development in teaching skills.

Based on the results of this study and the challenges associated with integrating technology into young learners’ English classes, it can be concluded that instructional technology offers several benefits. It can help teachers integrate various aspects of the curriculum, make lessons more learner-centered, moderate student learning, design engaging activities, and connect the curriculum to real-world language use. Additionally, instructional technology can make tasks more enjoyable and dynamic. According to Zhao and Frank (2003), it supports students in developing new ways of thinking, gathering and organizing information, thinking critically, exploring topics, and enhancing creativity and productivity.

The findings of this research may inspire further in-depth experimental studies on the implementation of technological tools by language teachers for young learners and the use of technology by students in English language learning. For example, future research could focus on raising awareness among teacher educators and school principals about the benefits, challenges, and necessary infrastructure for integrating technology into English language classes for young learners. Additionally, studies could encompass a broader range of schools and classes and consider both rural and urban schools. It is important to note that the results obtained cannot be generalized to the entire population of young learners; rather, the data and conclusions are specific to the group of teachers and students examined in this study.

To conclude on a positive note, it is important to acknowledge the numerous significant roles that technology can play in teaching and learning. Ultimately, the effectiveness of technology in the young learners' English language classroom depends on the teachers' creativity and how they choose to integrate it into their teaching practices.

REFERENCES

- Blair, R., & Serafini, T. M. (2014). Integration of education: Using social media networks to engage students. *Systemics, cybernetics and informatics*, 12(6), 28–31. Routledge.
- Cekić-Jovanović, O., Ristanović, D., V. Bandur, (2014). Obrazovno-računarski softver u funkciji osavremenjavanja kurikuluma prirode i društva, *Nastava i vaspitanje*, 2, 259–274. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Chen, M. K. (2013). The Effect of Language on Economic Behavior: Evidence from Savings Rates, Health Behaviors, and Retirement Assets. *American Economic Review*, 103 (2), 690–731. DOI: 10.1257/aer.103.2.690.
- Ćirković-Miladinović, I. & Golubović-Ilić, I. (2015). Innovating English teaching and learning of university students' writing skills by using new technologies and call (computer-assisted language learning) principles. *INTED2015 Proceedings*, 6257–6266, paper presented at International Technology, Education and Development Conference, Madrid, Spain.
- Ćirković-Miladinović, I. (2019). *Afektivne strategije učenja engleskog jezika kao stranog jezika*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka u Jagodini.
- Ćirković-Miladinović, I. (2024). *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod učitelja i vaspitača*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka u Jagodini.
- Ćirković-Miladinović, I. (2022). Literature in the EFL classroom: creative activities for online teaching to young learners. *Književnost za decu u nauci i nastavi*, Posebna izdanja, Naučni skupovi, knj. 28 (273–287). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka u Jagodini.
- Costley, K. C. (2014). *The positive effects of technology on teaching and student learning*. Arkansas Tech University. Retrieved from: <http://ijreeonline.com/article-1-120-en.pdf> on 19/07/2024.
- Davies G., Walker R., Randall H. & Hewer S. (2011). Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4. In Davies G. (Ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, 53–74, Slough, Thames Valley University.
- Drayton, B., Falk, J. K., Stroud, R., Hobbs, K., & Hammerman, J. (2010). After installation: Ubiquitous computing and high school science in three experienced, high-technology schools. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(3), 1–57. <https://eric.ed.gov/?id=EJ873677>.
- Dynarski, S. (2017). Laptops are great but not during a lecture or a meeting, *The New York Times, Economic View*, Vol. 22, 3–5. New York.

Hansen, K., Nowlan, G., & Winter, C. (2012). Pinterest as a tool: Applications in academic libraries and higher education. Partnership. *The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 7(2), 1–11. DOI: [10.21083/partnership.v7i2.2011](https://doi.org/10.21083/partnership.v7i2.2011)

Hefright, B. (2009). Review of Language, Culture and Identity. *Language in Society*, 38(1), 115–119. <http://www.jstor.org/stable/40207922>

Jonassen, H., D., Howland, L., J., Marra, M., R. & Crismond, P., D. (2008). *Meaningful Learning with Technology* (3rd Ed.) University of Missouri, Pearson.

Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer assisted language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Leakey, J. (2011). *Evaluating Computer Assisted Language Learning: an integrated approach to effectiveness research in CALL*, Bern: Peter Lang.

McGrail, E. (2005). Teachers, technology and change: English teachers' perspectives, *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(1), 5–14. Georgia State University. https://scholarworks.gsu.edu/mse_facpub/98

Murray, D. E. (2013). A Case for Online English Language Teacher Education, *The International Research Foundation for English Language Education; exc.* Monterey, CA 93940 USA. https://www.tirfonline.org/wpcontent/uploads/2013/03/TIRF_OLTE_OnePageSpread_2013.pdf

Nomass, B. B. (2013). The impact of Using Technology in Teaching English as a Second language, *English Language and Literature Studies*, 3(1), 111–116. Published by Canadian Center of Science and Education.

Parvin, R. H., & Salam, S. F. (2015). The effectiveness of using technology in English language classrooms in government primary schools in Bangladesh. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 2(1), 47–59. Retrieved from <http://preserve.lehigh.edu/fire/vol2/iss1/5>

Pradana, M., Rintaningrum, R., Kosov, M., Bloshenko, T., Rogova, T., & Singer, N. (2022). Increasing the effectiveness of educational technologies in the foreign languages learning process by linguistic students (comparative analysis of Russian, Indonesian and Egyptian experience). *Frontiers in Education*, 7:1011842, 1–12. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.1011842/full>

Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95–110. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/542bd295-e000-4bca-a852-780d691a3108/content>

Taghizadeh, M. & Yourdshahi, Z. H. (2019). Integrating technology into young learners' classes: language teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), DOI: [10.1080/09588221.2019.1618876](https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1618876).

United Nation conference on trade and development (2020). The impact of rapid technological change on sustainable development. <https://unctad.org/webflyer/impact-rapid-technological-change-sustainable-development>Rintaningrum, *Cogent Education* (2023), 10: 2164690 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164690>

Uçar, S., & Yazici, Y. (2021). An exploratory research: ELT and ELL students' tendencies towards Web 2.0 tools. *European Journal of Education Studies*, 8(12). DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i12.4059>

Ивана Р. Ћирковић-Миладиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

ИНТЕГРАЦИЈА ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА УЧЕНИКЕ НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ: УЧЕСТАЛОСТ, ВРСТЕ И СТАВОВИ

Резиме: Интегрисање технологије у наставу и употреба онлајн-алата није само савремени тренд, већ је у новије време и неопходан део свакодневног школског живота. Циљ овог рада је да се осврне на тренутну ситуацију у погледу врста дигиталних ресурса које користе наставници енглеског језика у настави на млађем узрасту и да се утврде ставови млађих ученика према изабраним алатима и учесталост коришћења образовне технологије за учење енглеског језика. За потребе овог истраживања коришћена су два упитника: један за ученике млађег узраста који се фокусирао на учесталост и ставове према коришћењу технологије, и други за наставнике који је испитивао које дигиталне ресурсе користе из испитане три категорије – веб-сајтови, апликације и дигитални алати. Квантитативна метода је коришћена за анализу података. Резултати су показали позитиван тренд ка интеграцији технологије у наставу код обе групе. Међутим, иако су наставници навели коришћење различитих дигиталних ресурса, указали су на недостатак адекватног дидактичког и технолошког знања за ефикасну адаптацију и примену веб-материјала у циљу унапређења наставне праксе. Истраживање је такође показало да ученици млађег школског узраста имају позитивне ставове према задацима које су решавали уз помоћ образовне технологије. Они сматрају да је настава обogaћена дигиталним алатима занимљивија и боље их мотивише.

Кључне речи: ученици млађег школског узраста, енглески као страни језик, дигитални алати, ИКТ.

Дејана Б. Нешић

Универзитет у Нишу
Иновациони центар

Марко М. Ђорђевић

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 316.647-055.52:316.776.3-057.87

DOI [10.46793/Uzdanica21.3.263N](https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.3.263N)

Оригинални научни рад

Примљен: 31. март 2024.

Прихваћен: 27. децембар 2024.

ДЕЧЈА И РОДИТЕЉСКА ПЕРЦЕПЦИЈА ТЕЛЕВИЗИЈЕ, МЕДИЈСКЕ НАВИКЕ И ИЗБОР ТЕЛЕВИЗИЈСКОГ ПРОГРАМА¹

Айстѝраќиј: У раду се испитује перцепција ученика основне школе и њихових родитеља о дечјем коришћењу медија, посебно телевизијских програма и о увиду родитеља у то. Стога, циљ рада је истражити самоперцепције деце и перцепције родитеља о томе које медије деца највише користе, о неколико различитих аспеката гледања телевизије (интензитету, преферираним телевизијским каналима, садржајима итд.), и о степену родитељског увида у процес рецепције њихове деце. У складу са циљем, дефинисана су следећа истраживачка питања: који су најзаступљенији медији на основношколском узрасту за децу; колико времена деца проводе у конзумирању телевизијских садржаја; каква је перцепција родитеља о сопственој улози у надгледању дечјег конзумирања ТВ садржаја; шта мотивише децу при избору телевизијских садржаја. При добијању одговора на постављена питања коришћена су два упитника: за децу и за родитеље. Истраживање је спроведено на узорку основношколске деце и њихових родитеља. Закључци истраживања су следећи: 1) интернет и телевизија су најзаступљенији медији за децу, али деца готово двоструко више користе интернет; 2) 50% испитаног узорка деце уз телевизију проводи између једног и три сата, а тек 11,7% узорка више од три сата; 3) 79,6% родитеља се слаже да су у потпуности одговорни за праћење медијског садржаја од стране деце, а 68% деце истиче да њихови родитељи имају комплетан увид у оно што гледају; 4) деца преферирају забавни програм – филм, серије, музику и спорт.

Кључне речи: ученици, родитељи, ставови, медијске навике, телевизијски садржаји.

УВОД

Једно од теоријских питања јесте да ли је телевизија релевантан медиј за децу у ери „суперповезаности“ (Чејко 2019), будући да су онлајн конвергентне, дигиталне технологије умножиле „могућности телевизије ми-

¹ Овај истраживачки рад финансијски је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (уговор бр. 451-03-66/2024-03/200371).

лион пута и њена су истинска замена” (Бојд 2010: 558). Но, телевизија је, према Нилу Постману (Neil Postman), у другој половини 20. века, постала „метамедиј”, објединивши све претходне медијске технологије, баш као што то чине Фејсбук (*Facebook*) и дигиталне технологије у актуелном тренутку (Вајдијанатан 2018: 34–37). Постманов аргумент да је телевизија „свеприсутна, очекивана и обична” (Вајдијанатан 2018: 37), те да је, у бартовском (Roland Bart) смислу, мит и природан начин поимања света (Вајдијанатан 2018), указује да је и у новом медијском окружењу оправдано бавити се њеним утицајем. Утицај телевизије на понашање је значајан, а телевизија медиј који се за децу „подразумева” (Лемиш 2008: 15). Истраживање (Валић Недељковић и др. 2013) на узорку од скоро 1000 ученика четвртог и осмог разреда основних школа широм Војводине показало је да је за четврти разред најпопуларнија телевизија. Деца користе и друштвене мреже, а омиљено им је четовање и упознавање са вршњачком групом (Валић Недељковић и др. 2013). У погледу слободног времена, деца млађих разреда основне школе² своје слободно време највише проводе гледајући телевизију (27%), за компјутером (26%), у игри (22%), користећи мобилни телефон (22%), слушајући радио (14%) итд. (Валић Недељковић 2011). Основношколци старијих разреда у Војводини своје информативне потребе задовољавају подједнако и највише путем телевизије и интернета (Валић Недељковић 2011). Дакле, на оба узраста, визуелност и динамичност су заједничке карактеристике нових медија и телевизије, те она, уз интернет, остаје високо заступљен медиј. Са друге стране, родитељи у Црној Гори сматрају да са узрастом опада утицај телевизије, а расте утицај интернета и друштвених мрежа – на узрасту од 9 до 11 година телевизију гледа 26%, интернет користи 38%, а друштвене мреже 12% (*Djeca, roditelji i mediji u Crnoj Gori* 2018).³ Један од закључака овог истраживања јесте да родитељи добро прате медијске навике деце, с обзиром на то да самопроцена деце узраста 12 до 17 година о времену утрошеном на медије у потпуности потврђује перцепцију родитеља (14% деце и 18% родитеља извештавају да деца гледају телевизију, исти проценат (44%) да деца користе интернет, а 24% деце наспрам 23% родитеља да деца користе друштвене мреже). И на старијем узрасту (18–34 године) на узорку младих из Америке, Британије и Индије, крајем 20. века, установљене су радикално измењене медијске навике – доминантан извор информација постаје интернет, док млади све мање читају новине, па чак и гледају телевизију (Гоне 1998).

² Истраживање је обављено на узорку од 409 деце узраста од 9 до 11 година из основних школа са подручја Војводине (Валић Недељковић 2011).

³ Доступно на: <https://aemcg.org/wpcontent/uploads/2018/11/Istra%C5%BEivanje-Djeca-roditelji-i-mediji-12.11.2018.pdf> (приступљено 1. 1. 2025).

ТЕЛЕВИЗИЈСКИ ПРОГРАМ И ДЕЦА

Односи између медија и образовања указују на суштинске вредности на којима је друштво засновано (Рудић, Вучковић 2021). Према истраживању спроведеном у Србији, „медији и образовање углавном немају додирних тачака” (Безданов Гостимир 2008: 177, према: Рудић, Вучковић 2021: 360). Друго истраживање указује да је потребно значајно унапредити дечје ТВ програме у Србији и много више се позабавити утицајем медија на децу (Пешикан, Јоксимовић 2017). Налази овог истраживања показали су да у Србији скоро половина деце неселективно гледа различите садржаје на ТВ, најчешће без надзора; да и деца и родитељи оцењују програм као просечан; да 2/3 родитеља значајно потцењује утицај телевизије на децу; да дечји програми обилују насилним садржајима; да по мишљењу деце и родитеља они нису васпитнообразовни итд. (Пешикан, Јоксимовић 2017).

Деца широм света су на почетку 21. века у просеку гледала телевизију више од три сата дневно (Бригс, Кобли 2005: 393). У региону су подаци различити. У Хрватској је 2001. године 20% деце гледало телевизију до 1 сат дневно, а 30% проводило је и по више од три сата уз телевизијски програм, док, истовремено, она деца која мање времена проводе пред телевизором селективније бирају садржаје и чешће прате образовне садржаје (Илишин, Мариновић Бобинац, Фурио 2001: 144, према: Никодијевић, Лекић 2020: 109–110). Деца у овој земљи у просеку од шесте до осамнаесте године живота у школи проведу 11 хиљада, а пред телевизором 15 хиљада часова (Мандарић 2012: 132, према: Никодијевић, Лекић 2020: 109). У Словенији деца узраста млађег од 7 година у просеку проводе 30–60 минута пред телевизором и приближно исто толико времена гледајући видео-материјале на DVD и сл. (Рек, Ковачић 2018: 31, према: Никодијевић, Лекић 2020: 109). Истраживање спроведено у Црној Гори у августу 2018. године (*Djeca, roditelji i mediji u Crnoj Gori* 2018, према: Никодијевић, Лекић 2020: 117)⁴ показује да деца узраста 12–17 година у просеку проводе 2–2,5 сата дневно пратећи телевизијски садржај. Од тога 60% деце у овој земљи „листа” ТВ канале у потрази за нечим што би им привукло пажњу, док свега трећина њих унапред зна шта ће гледати. У Србији, 62,7% испитаних родитеља наводи да њихова деца проводе 1–2 сата дневно гледајући ТВ програме; 18,4% родитеља каже да је то 2–5 сати дневно; 12,6% наводи да њихова деца гледају телевизију до 30 минута дневно; 2,4% родитеља каже да њихова деца проводе преко 5 сати дневно гледајући телевизију (*Анализа телевизијских програма за децу у Србији* 2014).⁵

⁴ Доступно на: <https://aemcg.org/wpcontent/uploads/2018/11/Istra%C5%BEivanje-Djeca-roditelji-i-mediji-12.11.2018.pdf> (приступљено: 14. 8. 2020, према: Никодијевић, Лекић 2020: 117).

⁵ Доступно на: https://www.uns.org.rs/sw4i/download/files/article/Analiza_final.pdf?id=363 (приступљено 1. 1. 2025).

„Деца проводе већи део слободног времена уз различите врсте медија, јер у њима проналазе садржаје, симболе и значења времена у којем живе” (Ђерић, Студен 2006: 457, према: Торлак 2019: 131). Електронски медији задовољавају дечју радозналост, смањују емоционалне тензије, дају им могућност да се информишу о различитим питањима, да провере или учврсте неке ставове или да нешто сазнају кроз забаву (Лемиш 2008). Различити телевизијски програми (уметнички, информативни, образовно-научни, културолошки, документарни, забавно-рекреативни, спортски и економско-пропагандни (према: Илић 2006: 11) имају различите ефекте на децу. Истраживање у Црној Гори показује да су омиљени ТВ садржаји за децу првенствено забавног и спортског карактера (филмови 49%, спорт и спортске вести 38%, музички програм 36%, смешни видео-клипови 24%, ТВ серије 21%) (*Djeca, roditelji i mediji u Crnoj Gori* 2018)⁶

МЕДИЈИ И СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА

Будући да су медијска и немедијска сфера у савремености веома прожете, процеси социјализације и васпитања уско су повезани са медијски посредованим понашањем (Мозер 1995, према: Бејк 2013). Но, „функција медија ипак није васпитна” (Бејк 2013: 49). Ипак, оправдано је тврдити да је васпитна улога породице донекле угрожена од медија који доминирају целокупним културним простором. Додатно, деци су медији занимљивији у односу на школу, која је главни социјализацијски агенс у образовању. Немачки теоретичар медијске педагогије Дитер Бејк (Diter Bake) истиче да, осим породице и школе, медији у знатној мери доприносе јачању „функционалног” васпитања и развоју различитих садржајних, естетских и моралних концепата код деце (Бејк 2013). Дакле, медији утичу на формирање ставова и понашања и обликују поглед на свет (Колуцки, Лемиш 2015)⁷. Утицај је снажнији уколико непосредно окружење манифестује или подржава вредности и обрасце понашања које медији пропагирају (Рот 2006). У погледу начина на који породично окружење може да контролише и филтрира медијске поруке, истраживање у Црној Гори показује да чак 67% родитеља (узорак од 331 родитеља) примењује правила и ограничења на ТВ канале које дете може пратити, док 69% то чини за ТВ садржаје (емисије, програме) које дете може

⁶ Доступно на: <https://aemcg.org/wpcontent/uploads/2018/11/Istra%C5%BEivanje-Djeca-roditelji-i-mediji-12.11.2018.pdf> (приступљено 1. 1. 2025).

⁷ За детаљнији преглед тренутних и трајних ефеката утицаја медија на појединце (сазнајни утицај, утицај на ставове, емоционални утицај, физиолошке промене, измене у понашању) видети Потер 2011: 542–543.

гледати (*Djeca, roditelji i mediji u Crnoj Gori* 2018).⁸ Према овом истраживању, око 60% деце каже да се оба родитеља баве постављањем и проверавањем поштовања правила о коришћењу медија. Шест од десет родитеља тврди да редовно саветује дете о неадекватним медијским садржајима, пре свега на интернету и ТВ-у, а то потврђује скоро исти проценат (56%) деце узраста 12–17 година. Подаци истог истраживања показују да 53% деце каже да им њихови родитељи, када су заузети, допуштају да гледају шта хоће на ТВ-у да би они завршили своје обавезе; да 1/2 деце каже да је гледало ТВ садржај с ознаком да није за њихов узраст; да 1/5 родитеља не обраћа пажњу на ознаке узраста који је адекватан за одређени ТВ садржај или то ради ретко; и да 1/3 родитеља пушта децу да гледају ТВ садржаје који имају ознаку да нису за узраст њиховог детета (*Djeca, roditelji i mediji u Crnoj Gori* 2018).⁹ Истраживање Ипсоса (IPSOS) уз подршку Уницефа (UNICEF) на национално репрезентативном узорку од 804 родитеља деце узраста 4–17 година, у Црној Гори, у периоду од 24. до 29. априла 2020. године, показало је да је пре корона вирус кризе тек нешто више од једне трећине родитеља (38%) разговарало са децом о томе шта прате на ТВ-у и интернету, а да је у том моменту то радило преко две трећине родитеља (70%). Према овом истраживању, порастао је број родитеља који након корона кризе ограничавају време које дете проводи уз медије – већина (62%), а пре кризе је то радила половина родитеља (49%). Међутим, број родитеља који ограничава садржај који дете прати у медијима није се значајно повећао – нешто више од половине родитеља је то радило пре кризе, као и у тренутку спровођења истраживања (крај априла 2020. године) (*Roditelji djece 4–17 godina u Crnoj Gori tokom koronavirus krize 2020*)¹⁰. Резултати истраживања у Србији показују да 67,5% испитаних родитеља наводи да не бира детету шта ће гледати, али да прати шта дете гледа; чак 20,1% наводи да деца сама бирају шта ће гледати на телевизији; 32% наводи да није сигурно или да не зна које емисије дете прати на телевизији; док 56,4% каже да зна које емисије њихова деца прате. Такође, 51,8% родитеља истиче да деца најчешће гледају дечје програме, док 19,4% наводи да деца најчешће на телевизији прате оне програме које прате и остали укућани, а 8% да им деца прате све што се даје на телевизији (*Анализа телевизијских програма за децу у Србији* 2014).¹¹

⁸ Доступно на: <https://aemcg.org/wpcontent/uploads/2018/11/Istra%C5%BEivanje-Djeca-roditelji-i-mediji-12.11.2018.pdf> (приступљено 1. 1. 2025).

⁹ Доступно на: <https://aemcg.org/wpcontent/uploads/2018/11/Istra%C5%BEivanje-Djeca-roditelji-i-mediji-12.11.2018.pdf> (приступљено 1. 1. 2025).

¹⁰ Доступно на: <https://www.medijskapismenost.me/wp-content/uploads/2020/05/Istra%C5%BEivanje-IPSOS-April-2020-Roditelji-djece-4-17-godina-u-Crnoj-Gori-tokom-koronavirus-krize.pdf> (посећено 1. 1. 2025)

¹¹ Доступно на: https://www.uns.org.rs/sw4i/download/files/article/Analiza_final.pdf?id=363 (приступљено 1. 1. 2025).

Врло често у фокусу је негативан друштвени утицај медија кроз моделе које сугеришу својим садржајем. У режираној телевизијској фикцији (Микулић 2017) и медијском паралелном свету (Никодијевић, Лекић 2020) заступљене су медијски поједностављене слике о животу, стереотипи и типизирани вредности које сугеришу две стварности: стварну (непосредну) и конструисану (посредовану). Бројни агресивни медијски хероји илуструју подлију и насилнију стварност од реалне и подстичу развој „бункерског менталитета” ради заштите у „насилничком свету” (Бертран 2010). Несанкционисано насиље у медијима сугерише се као добар модел за разрешење конфликтних ситуација и може бити инкорпорирано у дечје понашање. Ипак, утицај медија не може се свести на тврдње да медији глорификују насиље и подучавају тинејџере насилничком понашању (Гросман, Дегаetano 1999, према: Радок 2015).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања односи се на испитивање перцепције ученика/ца основне школе и њихових родитеља о дечјем коришћењу медија, посебно телевизијских програма, и о улози родитеља у томе. *Циљ* је истражити самоперцепције деце и перцепције родитеља о томе које медије деца највише користе, о неколико различитих аспеката гледања телевизије (интензитету, преферираним телевизијским каналима, садржајима итд.) и о степену родитељског увида у процес рецепције њихове деце.

У складу са проблемом истраживања и дефинисаним циљем, за овај рад издвојено је неколико истраживачких питања: који су најзаступљенији медији на основношколском узрасту за децу; колико времена деца проводе у конзумирању телевизијских садржаја; каква је перцепција родитеља о сопственој улози у надгледању дечјег конзумирања ТВ садржаја; шта мотивише децу при избору телевизијских садржаја.

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

H1 – Очекује се да су два најзаступљенија медија на узрасту од пет до осам разреда основне школе – интернет и телевизија.

У постављању ове хипотезе пошли смо од закључака истраживања по којима већ на узрасту старијих разреда основне школе ученици највише користе интернет и телевизију (Валић Недељковић и др. 2013; Валић Недељковић 2011; *Djeca, roditelji i mediji u Crnoj Gori* 2018¹²).

¹² Доступно на: <https://aemcg.org/wpcontent/uploads/2018/11/Istra%C5%BEivanje-Djeca-roditelji-i-mediji-12.11.2018.pdf> (приступљено 1. 1. 2025).

X2 – Очекује се да време provedeno уз телевизијске програме износи до шри саиа.

У постављању ове хипотезе пошло се од закључака истраживања о количини времена које деца проводе уз телевизију у региону (Илишин, Мариновић Бобинац, Фурио 2001; Рек, Ковачић 2018; *Djeca, roditelji i mediji u Crnoj Gori* 2018¹³).

X3 – Очекује се да родитељи имају увид у избор телевизијског садржаја за своју децу.

У постављању ове хипотезе пошло се од закључака и резултата истраживања који указују на улогу родитеља у процесу рецепције телевизијског садржаја (кроз разговоре са децом о неадекватним садржајима, успостављање правила и ограничења у праћењу ТВ програма и телевизијског садржаја (*Djeca, roditelji i mediji u Crnoj Gori* 2018¹⁴; *Analiza televizijskih programa za decu u Srbiji* 2014¹⁵; *Roditelji djece 4–17 godina u Crnoj Gori tokom koronavirus krize* 2020¹⁶)).

X4 – Очекује се да је деце интересовање за телевизијске садржаје мотивисано пре свега забавом.

У постављању ове хипотезе пошло се од резултата истраживања које показује да деца преферирају ТВ програм забавног карактера (*Djeca, roditelji i mediji u Crnoj Gori* 2018).

ОРГАНИЗАЦИЈА, МЕТОДЕ, УЗОРАК И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је коришћена метода анкетирања. Као техника за прикупљање података примењени су анкетни упитници који су садржали питања затвореног типа. Питања су конструисана у складу са истраживачким проблемима рада. Посебно је примењен упитник за ученике и упитник за родитеље. Питања за ученике односе се на коришћење појединих медија, време provedeno уз телевизију, гледаност појединих телевизијских канала и телевизијских програма, процену о увиду родитеља у програм који прате,

¹³ Доступно на: <https://aemcg.org/wpcontent/uploads/2018/11/Istra%C5%BEivanje-Djeca-roditelji-i-mediji-12.11.2018.pdf> (приступљено 1. 1. 2025).

¹⁴ Доступно на: <https://aemcg.org/wpcontent/uploads/2018/11/Istra%C5%BEivanje-Djeca-roditelji-i-mediji-12.11.2018.pdf> (приступљено 1. 1. 2025).

¹⁵ Доступно на: https://www.uns.org.rs/sw4i/download/files/article/Analiza_final.pdf?id=363 (приступљено 1. 1. 2025).

¹⁶ Доступно на: <https://www.medijskapismenost.me/wp-content/uploads/2020/05/Istra%C5%BEivanje-IPSOS-April-2020-Roditelji-djece-4-17-godina-u-Crnoj-Gori-tokom-koronavirus-krize.pdf> (посећено 1. 1. 2025)

медијске узоре итд. Питања за родитеље односе се на просечно време које деца проводе уз неки медиј, на аспекте ТВ програма које деца највише бирају и на врсту утицаја који телевизијски програм има на децу.¹⁷

Узорак се састоји од 128 ученика и 118 родитеља (неки родитељи нису се одазвали испитивању). Прецизније, узорак обухвата по 64 ученика од тог до осмог разреда из две основне школе: градске (ОШ „Беле кула”) и приградске (ОШ „Војислав Илић Млађи”, Трупале, такође са подручја нишке општине), односно по шестнаесторо деце наведеног узраста (V, VI, VII и VIII разред) из сваке школе. У односу на пол, испитане су 62 девојчице (53,9%) и 59 дечака (46,1%). Испитивање је обухватило и по 59 родитеља из сваке школе. Реч је о намерном узорку, па добијени резултати могу бити коришћени као полазна основа за неко будуће истраживање. У обради података коришћени су проценти и процентни рангови.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У приказу резултата најпре се дају резултати одговора ученика, а потом резултати одговора њихових родитеља.

ПРИКАЗ И АНАЛИЗА ОДГОВОРА УЧЕНИКА

Ученици су на питање¹⁸ *Који од четири попуњена медија (телевизија, радио, новине/часописи, интернет) највише користите?* одговорили на следећи начин (Табела 1).

Табела 1. Коришћење медија и њихово рангирање

| | Фреквенције | Проценти (ранг) |
|-----------------------|-------------|-----------------|
| Интернет | 61 | 47,7 (1) |
| Телевизија | 33 | 25,8 (2) |
| Телевизија и интернет | 18 | 14,1 (3) |
| Радио и интернет | 1 | 0,8 (4) |
| Часописи и интернет | 1 | 0,8 (4) |
| Сви осим часописа | 1 | 0,8 (4) |
| Сви медији | 1 | 0,8 (4) |
| Телевизија и часописи | 4 | 3,1 (5) |
| Сви осим радија | 4 | 3,1 (5) |
| Часописи | 2 | 1,6 (6) |
| Радио | 2 | 1,6 (6) |
| Укупно | 128 | 100,0 |

¹⁷ Упитник за родитеље садржао је девет питања, а за овај рад, због ограничености простора, приказани су одговори само на четири питања.

¹⁸ За ово питање ученицима је дата могућност заокруживања више од једног одговора.

Подаци из Табеле 1 показују да скоро половина испитаника користи интернет, да нешто изнад четвртине узорка гледа телевизију и нешто између шестине и седмине узорка истовремено користи интернет и телевизију. Остали медији су готово незнатно заступљени међу испитаницима. Дакле, интернет и телевизија су најзаступљенији медији у популацији од 12 до 15 година, али је интернет ипак доминантан медиј за 'интернет домороце' (*digital natives*). Ипак, један део испитаног узорка су ученици који користе и телевизију и интернет (14,1%), што говори да је телевизија задржала своју важност за младе реципијенте. Само један испитаник изјаснио се да користи сва четири медија (0,8%). Деца која користе само новине или само радио чине свега 1,6%. Дакле, ове групе су уједначене у расподели узорка, али и мало заступљене. Подаци су сагласни са резултатима истраживања да млади губе интересовање за штампу, јер им је структура извештавања у штампи нејасна (Гоне 1998). Истраживање је сагласно и са дескриптивним, вишеструким студијама случаја (на узорку од 754 деце из школа у Београду и оближњих градова) које показују да деца не воле новине, размишљају о радију као музици и преферирају телевизију и компјутерске игре (Радојковић, Милојевић 2015).

Табела 2. Време утрошено на гледање телевизије

| Време утрошено на гледање телевизије | Фреквенције | Проценти |
|--------------------------------------|-------------|----------|
| Мање од једног сата | 49 | 38,3 |
| Између једног и три сата | 64 | 50,0 |
| Више од три сата | 15 | 11,7 |
| Укупно | 128 | 100,0 |

Према резултатима приказаним у Табели 2, међу испитаницима је потенцијално мало тзв. „тешких” ТВ гледалаца (Радојковић, Стојковић 2009). Но, нешто изнад десетине ученика проводи уз телевизију више од три сата. За значајан број анкетираних телевизија је ипак важан медиј – половина испитаника се изјаснила да уз телевизију проводи између једног и три сата. Овај податак најприближнији је резултату да деца у Црној Гори узраста 12–17 година у просеку проводе 2–2,5 сата дневно пратећи телевизијски садржај¹⁹. Приближно две петине испитаних гледа телевизију мање од једног сата.

Табела 3 односи се на гледаност појединих телевизијских канала. Испитаницима је дата могућност да заокруже више од једног понуђеног одговора, тј. више канала које гледају.

¹⁹ 2018, Podgorica: UNICEF, Ipsos i Agencija za elektronske medije Crne Gore. Доступно на: <https://aemcg.org/wp-content/uploads/2018/11/Istra%C5%BEivanje-Djeca-roditelji-medi-ji-12.11.2018.pdf> (приступљено 14. 8. 2020).

Табела 3. Гледаност појединих телевизијских канала

| Канали | Број испитаника | Проценти |
|--------------|-----------------|----------|
| РТС1 | 51 | 39,8 |
| РТС2 | 10 | 7,8 |
| Прва | 96 | 75,0 |
| Б92 | 34 | 26,6 |
| Пинк (Pink) | 42 | 32,8 |
| Хепи (Happy) | 42 | 32,8 |
| Нешто друго | 58 | 45,3 |

Подаци у табели показују да је за основношколску популацију виших разреда најгледанија телевизија Прва, будући да се чак три четвртине укупног узорка изјашњава да им је то омиљени канал. Реч је о комерцијалном каналу забавно-информативног карактера на којем доминирају медијски садржаји намењени одраслој популацији. Високо рангиран по гледаности међу децом је и први канал РТС-а (разлог може бити емитовање великог број играних серија које својом динамичношћу и добром визуелном продукцијом привлаче пажњу деце, а истовремено и у традиционалној популарности првог канала Јавног сервиса, што се са родитеља рефлектује на децу). Најмању гледаност међу основношколцима има РТС2, канал са едукативном наменом (емисије образовног карактера и културни садржаји). Индикативно и забрињавајуће је да чак ни десетина анкетираних не прати РТС2. Као противтежа оваквој врсти програма јесу канали Пинк и Хепи, који имају приближно уједначену гледаност и релативно високу – скоро трећина деце на испитаном узорку изјашњава се да прати њихов програм. На њима су заступљени забавни, комерцијални садржаји, али и високо заступљени ријалити формати (на граници кича и шунда) непримерени дечјем узрасту јер обилују вербалним, понекад и физичким насиљем и вулгарношћу. Упитно је колико и музички садржаји задовољавају естетске и моралне, а самим тим и васпитне критеријуме. Телевизију Бе92 (В92) гледа нешто изнад четвртине испитаника, док мање од половине целокупног узорка прати и неке друге канале осим понуђених. Будући да на домаћим каналима нема емисија искључиво намењених деци или их има сасвим мало, закључак је да она прате одређене програме који се гледају у њиховој кући, па је реч о учењу по моделу (Рот 2006).

Табела 4. Гледаност појединих телевизијских програма

| Програми | Број испитаника | Процент |
|---------------------------------|-----------------|---------|
| Филмови | 88 | 68,8 |
| Серије | 65 | 50,8 |
| Музика | 53 | 41,4 |
| Спорт | 49 | 38,3 |
| Документарци | 15 | 11,7 |
| Образовне емисије | 12 | 9,4 |
| Ријалити емисије (Reality show) | 10 | 7,8 |
| Информативно-забавни програм | 10 | 15,6 |
| Остало | 11 | 8,6 |

У погледу врсте телевизијског програма, испитаници се опредељују да су најгледанији филмови (гледа их скоро две трећине на целокупном узорку). Више од половине испитаника изјашњава се и за серије. Поред тога, веома радо гледани су и музички програми (нешто изнад две петине) и спорт (нешто испод две петине). Овако рангирани најгледанији програми показују да су у сфери интересовања деце популарни култура и забава, што додатно илуструје и податак да је следећи по гледаности информативно-забавни програм. Охрабрујуће је да се релативно мали број ученика изјашњава да гледа ријалити емисије.

Табела 5. Увид родитеља у телевизијски програм који деца гледају

| Степен родитељског увида | Фреквенција | Процент |
|--------------------------|-------------|---------|
| Потпуно | 87 | 68,0 |
| Мало | 40 | 31,3 |
| Уопште не | 1 | 0,8 |
| Укупно | 128 | 100,0 |

Табела 5 показује да највећи проценат испитаних ученика, а то је нешто изнад две трећине, сматра да њихови родитељи имају потпуни увид у оно што они гледају на телевизији, док се близу трећине изјашњава да њихови родитељи мало прате шта они гледају на ТВ-у. Илустративно је да је само један испитаник рекао да његови родитељи уопште нису упознати са његовим избором медијског садржаја. Ови подаци показују да родитељи већински прате шта њихова деца гледају на телевизији, те да то чине са намером, али да одређени, незанемарљиви број родитеља томе ипак посвећује незнатну пажњу. Родитељски увид саставни је део рестриктивне стратегије родитељске медијације (Бартаковић, Синдик 2016: 95–113, према: Никодијевић, Лекић 2020: 120) која се односи на активно спречавање детета да конзумира непримерене садржаје. Ипак, ова стратегија недовољна је у целокупном процесу јер се „дете само штити од лоших утицаја, уместо да се оспособљава да се само од њих брани” (Никодијевић, Лекић 2020: 120).

Табела 6. Учесталост разговора са вршњацима о ТВ програму

| Са вршњацима | Фреквенција | Процент (%) |
|--------------|-------------|-------------|
| Пуно | 21 | 16,4 |
| Мало | 92 | 71,9 |
| Уопште не | 15 | 11,7 |
| Укупно | 128 | 100 |

Увидом у Табелу 6 уочава се да је највећи број испитаника одговорио да мало разговара са вршњацима о ТВ програму. Иако је најмање оних који су изјавили да уопште не разговарају са вршњацима на ту тему, ова група у

збиру са претходном указује да телевизијски програм није централно место разговора ове популације. Од субјеката испитиваног узорка тек нешто изнад шестине пуно разговара са својим вршњацима о томе. Може се претпоставити да су садржаји који флукутирају на друштвеним мрежама или у међусобној размени на каналима за размену порука попут Вибера (*Viber*), Вотсапа (*WhatsApp*) или Снепчета (*SnapChat*) значајнији у међусобној комуникацији.

Табела 7. Процена присутности насиља у телевизијским садржајима

| Присутност насиља | Фреквенције | Проценти (%) |
|-------------------|-------------|--------------|
| Нимало | 10 | 7,8 |
| Мало | 25 | 19,5 |
| Умерено | 53 | 41,4 |
| Много | 27 | 21,1 |
| Превише | 13 | 10,2 |
| Укупно | 128 | 100,0 |

Одговори у Табели 7 показују да се највише основношколаца (нешто изнад две петине) изјаснило да има умерено насиља (физичког или вербалног) у телевизијском програму. Уједначен број испитаника мисли да га је мало (нешто испод четвртине) и да га је много (нешто изнад четвртине). Релативно уједначена по броју су и деца која тврде да уопште нема насиља (ипак, она су најмање бројна, јер не чине ни десетину узорка) или да га има превише (нешто изнад десетине узорка). На крају, скоро трећина ученика обухваћених овим истраживањем сматра да телевизијски програми садрже много или превише насиља. Овај податак мора послужити као упозорење телевизијским емитерима у правцу редукације садржаја насилног карактера и додатно указати родитељима на неопходност одређеног усмерења приликом дечјег избора медијског програма. Уочава се неопходност инструктивне медијације, тј. „подстицања детета на критичко посматрање гледаног садржаја и разговор са њим о ономе што је одгледало” (Никодијевић, Лекић 2020: 120). Гледање програма са дететом је врло важна стратегија родитељске медијације, која омогућава да инклузивна медијација не делује као поука, већ као природан след те ситуације (Никодијевић, Лекић 2020).

Табела 8. Дечја одлука да се промени емисија када насиље прелази њихов праг толеранције

| Промена емисије | Фреквенције | Проценти (%) |
|-----------------|-------------|--------------|
| Да | 56 | 43,8 |
| Не | 23 | 18,0 |
| Понекад | 49 | 38,3 |
| Укупно | 128 | 100 |

У Табели 8 уочава се да је незнатно више оних који су на питање да ли мењају емисију уколико по њиховој оцени насиља буде превише одговорили потврдно. Наиме, скоро половина је рекла да то чини, а близу две петине да то ради понекад, док близу једне петине не мења емисију и када насиље прелази њихов праг толеранције. На основу тога што су последње две групе у збиру бројније, може се закључити да је ипак значајан број младих изложен утицају агресије са телевизије и агресивним моделима за подражавање (Бандура 1976). Веома битно питање је колико је агресија презентована као позитивно вреднована, чиме изостаје позитивна социјализација коју би млади требало да усвоје путем овог медија.

Табела 9. Приказ одговора на питање *Ко су њихови узорци од оних које гледаш на ТВ-у?*

| | Број испитаника | Проценти |
|-----------------|-----------------|----------|
| Спортисти | 70 | 54,7 |
| Научници | 40 | 31,3 |
| Политичари | 8 | 6,3 |
| Глумци | 56 | 43,8 |
| Манекени | 8 | 6,3 |
| Естрадне звезде | 17 | 13,3 |
| Остали | 17 | 13,3 |

И на овом питању испитаницима је дата могућност заокруживања више од једног понуђеног одговора. Највише деце (више од половине укупног узорка) изјаснило се да желе да буду спортисти. Преферирани узорци су и међу глумцима (нешто изнад две петине). Разлоге за избор прве две професије могуће је тражити у старосној доби испитаника и настојању да се буде популаран и омиљен у друштву. Наравно, када су у питању планетарно популарни спортисти, реч је и о веома комфорном начину живота, при чему деца можда нису свесна неопходности огромног рада и одрицања. Охрабрујући податак је да су у омиљеним категоријама занимања и научници (готово трећина укупног броја учесника). Оваква врста дечјег стремљења у условима потрошачког друштва је донекле изненађујућа, али показује да адекватна социјализација од стране битних агенаса, попут родитеља и школе, има за последицу усмерење ка правим моделима и вредностима које нису површне. Нешто изнад десетине узорка бира естрадне звезде као узор. На крају листе изабраних узора су политичари и манекени и број деце која су се определила за ово занимање је уједначен, али не толико значајан, јер мали број деце бира ове две професије за узор.

ПРИКАЗ И АНАЛИЗА ОДГОВОРА РОДИТЕЉА

Узорак родитеља градске и сеоске деце броји укупно 118 испитаника и нешто је мањи од узорка ученика зато што се сви родитељи нису одазвали испитивању. За пети, шести и осми разред учествовало је по 29 родитеља (24,6%) и 31 родитељ деце седмог разреда (26,3%). Родитељи су одговарали на следећа питања.

Табела 10. Оцене родитеља о просечном времену које деца проводе уз неки од медија

| Медиј | Број испитаника | Просечно време посвећено одређеном медију у минутима |
|---------------------------|-----------------|--|
| Телевизија | 112 | 132,321 |
| Радио | 32 | 58,00 |
| Новине (часописи за децу) | 59 | 36,93 |
| Интернет | 108 | 150,370 |

Подаци у Табели 10 показују процену количине времена за коју родитељи сматрају да њихова деца проводе уз конкретни медиј. Према оцени родитеља, доминантни медији за децу су интернет и телевизија. Међутим, деца проводе више времена на интернету, и то око 17 и по минута дневно више. Такође, време проведено уз ове медије је изнад два сата у случају телевизије и око два и по сата за интернет, што их чини знатно заступљенијим у односу на друге медије. Са друге стране, радио деца користе у просеку сат времена, али се за овај медиј изјаснило тек нешто испод трећине испитиваног узорка. Најмање заступљен медиј су часописи за децу коме деца посвећују нешто изнад пола сата, али се тек нешто изнад две трећине родитеља изјаснило да њихова деца читају дечје часописе. Ови резултати су сагласни са резултатима истраживања спроведеним у Сједињеним Државама, Великој Британији и Индији на нешто другачијој узрасној структури (између 18 и 34 године) (Гоне 1998).

Табела 11. Приказ одговора родитеља на питање *Шта највише утиче на деце током гледања ТВ програма?* (у смислу утицаја на дечји избор ТВ програма)

| Шта највише утиче | Број испитаника | Процент |
|----------------------------|-----------------|---------|
| Смех | 51 | 43,2 |
| Музика (врста и тон) | 45 | 38,1 |
| Деца као актери | 32 | 27,1 |
| Животиње као актери | 22 | 18,6 |
| Цртани јунаци као актери | 20 | 16,9 |
| Плес | 13 | 11,0 |
| Специјални визуелни ефекти | 13 | 11,0 |
| Остало | 6 | 5,1 |

На питање 11 могло се одговорити заокруживањем више понуђених одговора. Подаци једнозначно показују да су према мишљењу испитаних родитеља кључни фактори избора ТВ програма за децу – смех и музика. Смех је изразито високо рангиран у дечјем избору програма, јер се изнад две петине родитеља определило за овај одговор; музика је такође врло значајна, јер је као важан фактор утицаја на дечји избор програма препознаје скоро две петине родитеља. Изнад четвртине родитеља је у разноврсном телевизијском програму као кључни елемент који мотивише њихово дете на гледање препознало децу као актере. По мишљењу скоро петине родитеља, програмски садржаји у којима су животиње у улози актера су најутицајнији за избор њиховог детета. За мањи број родитеља (нешто изнад десетине узорка) најзначајнији за њихову децу су плес и специјални визуелни ефекти приказаног телевизијског програма, док мали број испитаника сматра да су за избор њиховог детета преовлађујући неки остали елементи у програму.

Табела 12. Приказ одговора родитеља на питање *Како по Вашем мишљењу ТВ програм утиче на Ваше дете?*

| Утицај ТВ програма | Број испитаника | Процент |
|--|-----------------|---------|
| Информативно | 38 | 32,2 |
| Едукативно | 33 | 28,0 |
| Забавно | 72 | 61,0 |
| Убеђујуће (рекламе као мотив за потенцијалну куповину) | 12 | 10,2 |

Табела 12 показује да је доминантна функција медија за децу, према процени родитеља, забавна. Скоро две трећине родитеља сматра да телевизијски програм на њихово дете делује забавно, што је у складу са запажањем да електронски медији смањују емотивне тензије код деце (Лемиш 2008). Много ниже рангиране, али ипак значајно заступљене, јесу информативна и едукативна функција медија. Трећина родитеља мисли да је утицај програма на њихово дете информативан, и нешто мањи број да овај медиј за њихово дете има едукативни значај. Одређени негативни аспекти телевизије огледају се у чињеници да десетина родитеља у телевизијском деловању види убеђујући ефекат, тј. да телевизијске рекламе подстичу дете на куповину одређених производа.

Табела 13. Приказ одговора родитеља на констатацију *Родитељи су у потпуности одговорни за праћење медијског садржаја од стране деце*

| Одговорност родитеља за праћење медијског садржаја | Фреквенције | Проценти |
|--|-------------|----------|
| Уопште се не слажем | 2 | 1,7 |
| Не слажем се | 13 | 11,0 |
| Немам мишљење | 9 | 7,6 |
| Слажем се | 74 | 62,7 |
| Потпуно се слажем | 20 | 16,9 |
| Укупно | 118 | 100,0 |

У погледу родитељске одговорности у избору и конзумирању одређеног медијског садржаја (Табела 13), већина родитеља (четири петине узорка) сматра да су родитељи у потпуности одговорни (они који се слажу са тим или се потпуно слажу). Нешто изнад десетине испитаника обухваћених узорком су они родитељи који се уопште не слажу или се не слажу са тим да је одговорност за праћење медијског садржаја на њима; на крају, незнатан број родитеља нема мишљење о овој теми.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање поседује ограничења. Она се односе на пригодни узорак уместо репрезентативног узорка, затим на употребу комплекснијег упитника који би пружио више информација о различитим аспектима коришћења медија/телевизије, те је за додатне, нијансираније увиде, тему потребно продубљивати даље у истраживањима.

Прва посебна хипотеза рада, која гласи да су интернет и телевизија најзаступљенији медији на основношколском узрасту, потврђена је. Код деце узраста од петог до осмог разреда интернет се користи готово двоструко више од телевизије, што је очекивано будући да је реч о „интернет домороцима” (*digital natives*).

Друга посебна хипотеза рада – да деца проводе до три сата дневно уз телевизију, такође је потврђена. Родитељска оцена о просечном времену проведеном уз овај медиј је око два сата и дванаест минута, док су се деца у највећем броју изјаснила да је време које утроше на гледање телевизије између једног и три сата. Најмањи је број оне деце која проводе више од три сата пред телевизором и то свега 11,7%. Дакле, деца не спадају у „тешке” ТВ гледаоце, њихова медијска активност измештена је на интернет.

Трећа посебна хипотеза рада – да родитељи имају увид у избор телевизијског садржаја за своју децу – потврђена је. Скоро 80 процената (79,6%) родитеља се слаже да су они у потпуности одговорни за праћење медијског садржаја од стране деце. Хипотезу је потврдило и то што се висок проценат деце (68%) изјашњава да њихови родитељи имају комплетан увид у оно што гледају.

Четврта хипотеза рада о томе да је за децу забава кључни мотив у избору телевизијског програма потврђена је. Приликом избора конкретних медијских форми, деца се изјашњавају за филм, серије, музику и спорт. Најгледанији канал је комерцијална телевизија Прва, а најмање гледани је други канал Јавног сервиса са програмом образовно-научног и културног типа. Оријентисаност ка комерцијалном каналу вероватно проистиче из склоности деце ка визуелним формама које одају утисак лаке разумљивости. Дакле, заједничка карактеристика дечјих критеријума у избору програма

јесте садржај који је забавно структурисан и не нужно прилагођен узрасту, али ефектан, брз и са одредницама културе савременог времена. Ипак, упитна је изложеност деце садржајима непримереним њиховом узрасту, који често нису ни васпитни ни образовни, јер комерцијалне телевизије на својој агенди немају програм који је искључиво намењен деци. У прилог одређености за забаву говоре и одговори родитеља на питање о деловању телевизије на децу, јер највећи број родитеља сматра да телевизија на њихову децу делује забавно (41,5%), а за најугицајније елементе програма сматрају смех (43,2%) и музику (38,1%). Раније истраживање (Нешић 2023) показало је, такође, да су ефекти трансфера комерцијалних и забавних програма израженији у односу на ефекте трансфера масмедијског образовања.

На крају, ум детета изложен медијски конструисаном универзуму, уз родитељско посредовање (усмеравање ка одређеним медијским програмима и критичко преиспитивање медијских садржаја са децом) и одабране медијске политике, које треба да заштите децу и да им користе, потребно је оспособити да бира садржаје, схвата значења приказаног и препознаје позитивне и негативне стране медија.

ЛИТЕРАТУРА

- Analiza televizijskih programa za decu u Srbiji (2014): Udruženje novinara Srbije i Unicef, novembar 2014. Доступно на: https://www.uns.org.rs/sw4i/download/files/article/Analiza_final.pdf?id=363 (приступљено 1. 1. 2025).
- Bandura (1976): A. Bandura, *Analysis of Delinquency and Aggressions*, NJ: L. Erlbaum Associates, Hillside.
- Bartaković, Sindik (2016): S. Bartaković, J. Sindik, Medijacijska uloga roditelja prilikom djetetovog gledanja televizije, *Acta Iadertina*, 2, 95–113, Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Bejk (2013): D. Bejk, *Medijska pedagogija*, Beograd: Centar za medije i komunikacije FKM, Univerzitet Singidunum.
- Bertran (2007): Dž. K. Bertran, *Medijska etika i sistemi medijske odgovornosti*, Beograd: Original
- Bezdanov Gostimir (2008): S. Bezdanov Gostimir, *Medijska pismenost (za srednje škole...)*, u: D. Vuksanović (ur.), *Knjiga za medije – mediji za knjigu*, Beograd: Clio, 173–187.
- Bojd (2002): E. Bojd, *Novinarstvo u elektronskim medijima*, Beograd: Clio.
- Brigs, Kobli (2005): A. Brigs, P. Kobli, *Uvod u studije medija*, Beograd: Clio.
- Čejko (2019): M. Čejko, *Superpovezani*, Beograd: Clio.
- Gone (1998): Ž. Gone, *Obrazovanje i mediji*, Beograd: Clio.
- Grossman, Degaetano (1999): D. Grossman, G. Degaetano, *Stop Teaching Our Kids to Kill: A Call to Action Against TV, Movie and Video Game Violence*, IL, U. S. A: Harmony.

Djeca, roditelji i mediji u Crnoj Gori (2018): Podgorica: UNICEF, Ipsos i Agencija za elektronske medije Crne Gore. Доступно на: <https://aemcg.org/wpcontent/uploads/2018/11/Istra%C5%BEivanje-Djeca-roditelji-i-mediji-12.11.2018.pdf> (приступљено: 14. 8. 2020).

Đerić, Studen (2006): I. Đerić, R. Studen, Stereotipi u medijima i medijsko opismenjavanje mladih, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 456–471.

Plić (2011): M. Plić, *Radanje televizijske profesije*, Beograd: Clio.

Plišin, Marinović Bobinac, Furio (2001): V. Plišin, A. Marinović Bobinac, R. Furio, *Djeca i mediji*, Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Kolucki, Lemiš (2015): B. Kolucki, D. Lemiš, *Komunikacija sa decom*, UNICEF.

Lemiš (2008): D. Lemiš, *Deca i televizija: Globalna perspektiva*, Beograd: Clio.

Mikulić (2017): M. Mikulić, *Utjecaj medija na agresivno ponašanje*, Sarajevo: Filozofski fakultet.

Mandarić (2012): V. Mandarić, Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih, u: *Bogoslovska smotra*, Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 131–147.

Nešić (2023): D. Nešić, Uloga masmedijske komunikacije u transferu znanja osnovnoškolske dece, *Uzdanica, Časopis za jezik, književnost i pedagoške nauke*, XX/1, 241–256.

Nikodijević, Lekić (2020): D. Nikodijević, K. Lekić, Televizijski program za decu i njegov uticaj na dečiji razvoj, *Godišnjak Fakulteta za kulturu i medije*, 12, 103–126.

Pešikan, Joksimović (2017): A. Pešikan, J. Joksimović, Kvalitet dečjih televizijskih programa u Srbiji viđen očima dece i roditelja, *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, 154, Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka, 263–282.

Poter (2011): DŽ. Poter, *Medijska pismenost*, Beograd: Clio.

Radojković, Milojević (2015): M. Radojković, A. Milojević, Television is a box with a brain, *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene*, 289–300.

Radojković, Stojković (2009): M. Radojković, B. Stojković, *Informaciono-komunikacioni sistemi*, Beograd: Clio.

Radok (2015): E. Radok, *Mladi i mediji*, Beograd: Clio.

Rek, Kovačić (2018): M. Rek, A. Kovačić, Media and Preschool Children, The Role of Parents as Role Models and Educators, *Media studies*, 18, Zagreb: Fakultet političkih znanosti, 27–43.

Roditelji djece 4–17 godina u Crnoj Gori tokom koronavirus krize (2020): Podgorica: UNICEF, Ipsos. Доступно на: <https://www.medijskapismenost.me/wp-content/uploads/2020/05/Istra%C5%BEivanje-IPSOS-April-2020-Roditelji-djece-4-17-godina-u-Crnoj-Gori-tokom-koronavirus-krize.pdf> (приступљено 1. 1. 2025).

Rot (2006): N. Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rudić, Vučković (2021): G. M. Rudić, Ž. Vučković, Izazovi i perspektive kritičke pedagogije medija, *Metodički vidici: časopis za metodiku filoloških i drugih društveno-humanističkih predmeta*, 12, 359–374.

Torlak (2019): N. Torlak, Vaspitna i kulturološka uloga domaće televizijske produkcije na decu i mlade, *Godišnjak Fakulteta za kulturu i medije*, 11, 127–140, UDK 316.776.33.

Vajdijanatan (2018): S. Vajdijanatan, *Antidruštvene mreže. Kako nas Fejsbuk razdvaja i podriva demokratiju*, Beograd: Clio.

Valić Nedeljković, Bala, Geler (2013): D. Valić Nedeljković, K. Bala, Z. Geler, Deca i kultura komuniciranja putem medija, *Zbornik radova Međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura*, 1, 19–28.

Valić Nedeljković (2011): D. Valić Nedeljković, Deca i zadovoljavanje informativnih potreba, *Medijski dijalozi: časopis za istraživanje medija i društva*, 10, 339–354.

Dejana B. Nešić

University of Niš
Innovative Center

Marko. M. Đorđević

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Humanities and Social Sciences

CHILDREN'S AND PARENTS' PERCEPTIONS ON TELEVISION, CHILDREN'S MEDIA HABITS AND SELECTION OF TELEVISION CONTENT

Summary: The paper examines the perceptions of primary school students and their parents about children's use of media, especially television programs, and about parents' insight into this. Therefore, the aim of the paper is to investigate children's self-perceptions and parents' perceptions of which media children use the most, about several different aspects of television viewing (intensity, preferred television channels, content, etc.), and about the degree of parental insight into the reception process of their children. In accordance with the aim, the following research questions were defined: what are the most common media used by primary school-age children; how much time do children spend consuming television content; what is the perception of parents about their own role in monitoring children's consumption of TV content; and what motivates children when choosing television contents. Within the framework of the specific hypothesis, it was assumed that the two most represented media at the age of fifth to eighth grade of elementary school are television and internet, that children spend up to three hours watching television, that parents have insight into their children's choice of television content, as well as that children's interest in television content is primarily motivated by entertainment.

The survey method was used in the research. Two questionnaires were applied: one for children and one for parents. The survey sample consists of 246 respondents: 128 students and 118 parents, more precisely, 64 pupils from the fifth to the eighth grade from two elementary schools: one city school ("Ćele kula") and one suburban ("Vojislav Ilić Mlađi" in Trupale, also from the area of Niš municipality), i.e. sixteen children of the specified age (V, VI, VII, VIII grade) from each school and 59 parents from each school. Percentages and percentage ranks were used in data processing.

According to parents, their children spend most time on the internet (over two and a half hours), followed by television (over two hours), radio (approximately one hour per

day) and newspapers or newspapers for children (over half an hour). Half of the children spend between one and three hours watching television, and even 38.3% less than one hour, while 11.7% of children spend more than three hours in front of the TV. Therefore, the average time children spend with all the media is quite a lot. Their taste is defined by entertainment, which is ranged in selection of television programmes such as movies, series, musical shows and sports. The most prominent group of pupils (41,4%) thinks that violence is shown moderately on TV, but 43,8% switches channel when there is violence on the program. Parents consider the role in guiding their children through the process of consuming media crucial. The parents' estimation of the average children's time spent with media is pretty much the same as children's. As the most important factors that influence their children they specify music and laughter.

Keywords: pupils, parents, media, internet, television, education, media literacy, agent of socialization.

Александар М. Миланковић
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за педагогију
Студент докторских студија

УДК 371.3:54(075)
159.954.4
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.283M
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2024.
Прихваћен: 27. децембар 2024.

МЕТОДИЧКА АРТИКУЛАЦИЈА ИМАГИНАЦИЈЕ У НАСТАВИ НЕУМЕТНИЧКИХ ПРЕДМЕТА – ТЕОРИЈСКА АНАЛИЗА И ПРИМЕР УЏБЕНИКА ИЗ ХЕМИЈЕ

Айспиракџи: У раду се истражује смисао и вредност имагинације као специфичне способности која се култивише у настави и обогаћује наставни процес. Циљ рада је да се испитају могућности трансфера и методичке операционализације имагинације у *неуметничким* (природним, друштвеним, техничким) предметима, трансфера који се у литератури одређује као сложен. Прво, кроз теоријску анализу су испитана појмовна одређења имагинације, потом васпитно-образовне концепције предшколског васпитања, кључне компетенције културне свести и експресије и естетичке међупредметне компетенције, са анализом њихове курикуларне концептуализације. У наставку су анализирани теоријске поставке о специфичној научно-сазнајној вредности имагинације и примени у развоју научног сазнања. Затим је истражен узорак уџбеника и приручника за наставу хемије, како би се испитала могућност методичке операционализације имагинативних активности у настави и учењу хемије. Резултати показују да трансфер и примена имагинације у настави неуметничких предмета омогућују али и изискују инвентивну примену разнообразних методичких ресурса и решења, као и интензивно међупредметно повезивање, сходно специфичностима школских предмета.

Кључне речи: имагинација, настава, уџбеник хемије, међупредметно повезивање.

1. УВОД

Култивација имагинације је карактеристична за предшколско васпитање, с обзиром на то да су имагинативна искуства доминантна у детињству, као и за област уметничких предмета и књижевности, с обзиром на то да је уметност примарна област испољавања имагинације или, по класичној естетичкој формулацији уметности филозофа Робина Џ. Колингвуда (Robin G. Collingwood), „свеобухватно имагинативно искуство” (Колингвуд 1938: 148). Интуитивно је јасно како се имагинација култивише у наведеним областима васпитања и образовања. Међутим, да ли се, и како, она култивише у при-

родним, друштвеним и техничким предметима? Ако имамо у виду свакодневне термине којима се означавају различити видови имагинације – *фантазија*, *фантазирање*, *машина* и *образиља* – мало је вероватно да ће оне бити елементи уобичајених представа о васпитању и образовању. Иако је реч *слика – образ* (лат. *imago* – из чега је изведена реч *имагинација*) у корену речи *образовање* (исто је и у случају карактеристичног немачког термина *Bildung*), не очекује се да школска пракса буде примарно усмерена на развој фантастичне сликовности и имагинативности.

У истраживању испитујемо проблем трансфера и култивисања имагинације у неуметничким областима наставе и учења, проблем који се у главним васпитно-образовним документима наводи као један од изазова у операционализацији компетенције културне свести и експресије (*Cultural Awareness and Expression Handbook* – у даљем тексту: *Handbook* 2016: 35). Да ли, и како, имагинација као способност замишљања, без нужних веза са стварним светом, може методички да се артикулише, тако да доприноси настави неуметничких предмета, у којима разиграно замишљање ипак треба да има нужне и закономерне везе са стварним светом?

Према нашем полазишту, имагинација је један од темеља наставе и учења: они су имагинативни процеси *par excellence*, под условом да њихов циљ није проста репродукција наученог већ *стварање* нових искустава, доживљаја и понашања, и *продуктивна примена* наученог у новим ситуацијама. Међутим, за разлику од уметности, у другим људским делатностима основни циљ није стварање свеобухватних имагинативних искустава. Како се имагинација *методички* артикулише, и као изворна стваралачка способност, протеже кроз све нивое васпитања и образовања?

Наведено полазиште заснивамо у филозофским и педагошким гледиштима о имагинацији, а посебно у поставци оснивача социокултурног конструктивизма, Лава Виготског (Лев Выготский), по којој је целокупни свет људске културе (уметност, наука, техника), за разлику од света природе, резултат деловања имагинације и стваралаштва (Виготски 2004). Познато је и да савремени истраживачи испитују везе између имагинације, курикулума и наставе, а увелико се афирмише и јака теза према којој се квалитет васпитања и образовања одређује степеном испољавања имагинације (Ајзнер 2005; МекКернан 2008).

2. ТЕОРИЈСКИ АНАЛИЗА

2.1. ОСНОВНА ПОЈМОВНА ОДРЕЂЕЊА

Имагинација се, још од Аристотела, одређује као способност стварања слика предмета или појава који нису дати у непосредном опажању. То је

посебна ментална и стваралачка способност, различита од опажања, мишљења, памћења или веровања (иако се у великој мери активира истовремено с њима) (Кајнд 2016). Кључно својство имагинације је у томе што није условљена фактичким стањем ствари и интенционалног је карактера, *управљена* је ка феноменима који не морају да буду стварни (Кајнд 2016: 2–3). Стога, имагинација се сврстава у тзв. спекулативне способности као што су претпостављање или замишљање и, иако се често поистовећује са замишљањем, отворено је питање да ли су замишљање и имагинација идентични или је имагинација „подскуп замишљања у сликама” (Кајнд 2016: 3–4). Уобичајена лексикографска значења речи *имагинација* у *Оксфордском речнику* су:

а) способност формирања слика или идеја предмета и ситуација које нису актуелно дате чулима, обухватајући и запамћене предмете и ситуације, као и оне конструисане комбиновањем или пројектовањем слика претходно доживљених својстава и ситуација, способност којом свест интегрише чулне податке у процесу перцепције;

б) способност стварања, задржавања и одржавања слика, идеја и мисли у свести;

в) умно, свесно разматрање будућих или потенцијалних поступака или догађаја, смишљање плана, осмишљавање схеме, заплета;

г) тежња ка формирању идеја које не одговарају стварности, занесено, погрешно или обмануто мишљење;

д) стваралаштво свести у стварању слика, аналогија, поетски или уметнички геније, таленат или диспозиција (према: Абрахам 2020: 3).

Истраживачица Лезли Стивенсон (Lesley Stevenson) пружа карактеристична одређења имагинације: поред тога што је способност мишљења о нечему што није дато у опажању, о било чему што неко сматра могућим и о нечему за шта одређени субјект верује да је стварно (али не мора да буде), имагинација је:

- способност замишљања и представљања било чега;
- способност вредновања свега што изражава или открива смисао људског живота;
- чулна компонента у вредновању уметничких дела;
- способност формирања веровања на основу опажања о предметима у тродимензионалном простору а који могу да постоје неопажени;
- способност стварања уметничких дела без размишљања о њиховој практичној вредности;
- способност стварања уметничких дела која изражавају нешто драгоцено о смислу живота, насупротив делима једноставне фантазије (према: Абрахам 2020: 4).

У литератури је уобичајена и следећа диференцијација:

1) одређени став или веровање или скуп ставова или веровања (рецимо, дете може да верује у Деда Мраза);

2) сензорна имагинација (када се у једном или више чула опажају непостојећи феномени – примера ради, дете не само да верује у Деда Мраза, него га и види и чује);

3) искуствена имагинација (када се, поред опажања непостојећих феномена, доживљавају одређена емоционална стања – дете не само да верује у Деда Мраза и не само да га види и чује, већ је и срећно јер га види и чује);

4) сложена комбинација ставова или веровања, сензорне и искуствене имагинације – конструктивна имагинација (дете верује у Деда Мраза, види га, чује, срећно је и има богат и сложен доживљај присуства Деда Мраза и сусрета с њим) (према: Кајнд 2016: 5–6).

Наведена одређења јасно показују да су настава и учење, уколико нису сведени на просту трансмисију и репродукцију наученог, у великој мери *стварање* слика, идеја и мисли у свести ученика, разматрање потенцијалних и хипотетичких ситуација, замишљање одсутних феномена или области универзума. Отуда, имагинативна искуства представљају интегралне чиниоце наставе. Ипак, ретко се наилази на експлицитно помињање развоја имагинације као једног од циљева васпитања и образовања.

2.2. ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ, КОМПЕТЕНЦИЈА КУЛТУРНЕ СВЕСТИ И ЕКСПРЕСИЈЕ, МЕЂУПРЕДМЕТНА ЕСТЕТИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА

Имагинација се примарно везује за *предшколско* васпитање. У документу *Основе програма предшколског васпитања и образовања* (у даљем тексту: *Основе*), имагинација је фундаментални појам у концептуализацији предшколског васпитања (*Основе* 2018). Однос према простору, његово прилагођавање у игри може да буде стварно или *имагинарно* – говори се о „имагинарном простору” који деца стварају заједно с одраслима (Крњаја 2010: 266). Имагинативно изражавање једно је од основних могућности а игра се карактеристично одређује као „машта у акцији” (*Основе* 2018: 13–25). Имагинација игра важну улогу и у развоју телесног, сензорног искуства и естетског осећања: вртић се организује тако да простори васпитања деце буду „маштовити и тајанствени” (*Основе* 2018: 28). Имагинација је и чинилац развоја програма: он је отворен, подстиче иницијативу деце у обликовању процеса, у чему имагинација и стваралаштво играју кључну улогу (*Основе* 2018; Крњаја 2010: 267).

Да ли је то случај и у наредним фазама васпитања и образовања?¹ Кад је реч о основном и средњем нивоу, имагинација је у темељу кључне компетенције *културне свести и експресије* и међупредметне *естетичке* компетенције. Естетичка међупредметна компетенција се одређује као упознавање са културним наслеђем и свест о његовој друштвеној вредности. Заснована је на кључној компетенцији културне свести и експресије, која обухвата стваралачко изражавање идеја, естетско искуство, уживање у уметности и култури. Стваралаштво је основ тих компетенција, њихов смисао је подстицање и неговање стваралаштва у настави (*Handbook 2016: 7–34*).

Кључна компетенција културне свести и експресије одређује се као конститутивна за човеково „самоопажање, самозамисљање, самоконцептуализацију и самоевалуацију”, при чему имагинација игра кључну улогу (*Handbook 2016: 7*). Културна свест и експресија почивају на естетском искуству, заснованом на Кантовом (Immanuel Kant) одређењу естетског задовољства кроз слободну игру имагинације и разума (*Handbook 2016: 21*).

Имагинација је у језгру човековог стваралаштва и то кроз три „навике свести”: играње с могућностима, увиђање веза и примену интуиције; она се даље култивише кроз својеврсну дисциплину и развој техничких способности, критичког мишљења и унапређење практичне примене (*Handbook 2016: 34*). Две важне диспозиције у развоју иновативних вештина су „истраживачка” и „имагинативна” диспозиција (*Handbook 2016: 35*). Наравно, примена имагинативне диспозиције и пратећих навика свести не може да се врши једнообразно: потребно је стваралачко осмишљавање трансфера имагинативне диспозиције, на основу специфичности сваког предмета (*Handbook 2016*).

Кад је реч о програмским решењима наставе, она могу да се појављују у два главна облика: као програм и као курикулум. С једне стране, естетичка компетенција може да се испитује у традиционалном програму, у хронолошко-разредном редоследу предмета, као у важећем Програму наставе и учења за гимназије у Републици Србији (у даљем тексту: *Правилник*). У том документу, естетичка компетенција се разрађује кроз предмете и доминантно је смештена у област уметничких предмета и матерњег језика и књижевности. Примера ради, Филозофија, Социологија или Грађанско васпитање пружају могућности за примену имагинације: у програму за Филозофију помиње се „посредничка улога” филозофског мишљења између строгости научног мишљења и слободе имагинације – али је отворено питање у којој мери се та улога разрађује у настави (*Правилник 2020: 522*).

¹ Посебно је питање, које превазилази оквире нашег рада али је од значаја за општи проблем: шта је са имагинацијом у универзитетском образовању? Зашто је енглески филозоф и математичар Алфред Вајтхед (Alfred N. Whitehead) изричито наглашавао да универзитетско васпитање и образовање треба да буду засновани на имагинацији јер у супротном – немају никакву вредност? (Вајтхед 1967: 93–94).

С друге стране, имагинација може да се испитује у курикуларном документу, у традицији општег оквира наставе. Типичан пример је важећи шкотски *Курикулум за изузејносић* (*Curriculum for Excellence*): курикулум није организован по школским предметима, већ по областима, од којих је једна област експресивних уметности. Имагинација је у средишту решавања дизајнерских проблема: наводи се да ће ученик „демонстрирати имагинацију” (*Expressive Arts – Experiences and Outcomes* 2017: 4, прев. аут.). Имагинација се провлачи кроз све уметничке родове и представља основ плеса и драме (*Expressive Arts – Experiences and Outcomes* 2017). Она је важна и у култивацији књижевне писмености – слушање и разговор се заснивају на говорном „дељењу искустава у стварним и имагинарним ситуацијама”, као што и писање подразумева „дељење” прича у имагинативном виду (*Literacy and English* 2017: 6–17, прев. аут.). Познато је да је имагинација интегрални елемент наставе књижевности: један аутор истиче да књижевност као уметност подстиче игру мисли пружајући фантазији „нове животне ситуације” (Лапчевић 1939: 13).

2.3. НАУЧНО-САЗНАЈНА ВРЕДНОСТ ИМАГИНАЦИЈЕ – КАРТОГРАФИЈА, ДИЈАГРАМИ

Да ли имагинација има научно-сазнајну вредност? Проблем имагинације у науци је сложен: иако је јасно да су научна открића повезана са имагинацијом (било да је реч о сликовитим визијама или о апстрактнијим аналогизијама), имагинација није поуздани критеријум сазнајне вредности научних теорија и мора да се ограничи и артикулише с циљем достизања научно-сазнајне поузданости (Марфи 2022). Имагинација по себи није извор истинитих исказа о универзуму, већ су то интеракције с њом, њено артикулације у складу са научним принципима (Катић 2020; Марфи 2022). Имагинација је у науци заступљена у изради модела оних сегмената универзума недоступних непосредном опажању, у примени различитих модела, дијаграма, схема, који приближавају истраживане области универзума и усмеравају пажњу на релевантне феномене (Марфи 2022). Који су индикативни примери конвергенције науке и уметности са научно-сазнајном вредношћу као путоказ за трансфер имагинације у неуметничке предмете?

Једна од научних дисциплина у којима долази до синтезе научног сазнања и уметничког стваралаштва и у којој је научно-сазнајна вредност имагинације очигледна јесте географија и, специфично, *картографија*. Улога имагинације у географским истраживањима централна је тема чувеног рада америчког географа Џона Киртланда Рајта (John Kirtland Wright) из 1947. године „*Terrae incognitae. The place of imagination in geography*”. Он је, индикативно, тврдио да је процес наставе и учења географије заправо заснован у

имагинацији (Рајт 1947: 6; Папоти 2014). Кад је реч о картографији, израда географских мапа је очигледна синтеза науке и имагинације, спој чињеница, визуализација и сликовности, увек уз свест о чињеници коју је исказао Алфред Коржибски (Alfred Korzybski) – да „мапа није исто што и територија”, тј. да је представа простора увек мањкава у поређењу са стварним простором (Коржибски 2000: 58; Гренфелт Винтер 2020). Енглески филозоф и математичар Алфред Н. Вајтхед сматрао да је израда мапа неке области, заједно са уцртавањем њених геолошких, географских, климатских, друштвених и културних карактеристика, делотворан метод за истовремену примену знања из различитих школских предмета (Вајтхед 1967). У том смислу је и Имануел Кант, који је и сам држао курсеве из географије, препоручивао примену *мапа* у настави јер доприносе култивисању чулног опажања и имагинације – израда и тумачење мапа сједињују науку, уметност и технику и погодни су за различите медије (Кант 1900; Риштед 2014).

Карактеристичан правац примене имагинације у науци дат је у идејама филозофа Чарлса Сандерса Пирса (Charles Sanders Pierce) о филозофским претпоставкама науке. Пирс је сматрао да је имагинација најважнији елемент сваког вишег облика мишљења, као и да је „дивља игра” имагинације неизбежан и користан увод у праву науку (Пиетаринен, Белучи 2014: 7). У духу своје семиотичке филозофије, а полазећи од тезе да и најапстрактнија форма мишљења изискује конкретну, опазиву слику, Пирс уводи појам *дијаграма*: дијаграм је предмет непосредног опажања или имагинације, потпуно је *дефинисан*, произвољан знак, иконичког је карактера и, заправо, *активира* имагинацију (Пиетаринен, Белучи 2014). Дијаграм ре-презентује одређене релације тако да оне могу да се трансформишу у другачију репрезентацију релација, али под условом да та трансформација може симболички да се искаже (Пиетаринен, Белучи 2014). Дијаграм „*конструира* свој предмет или *схематизује* своје појмове” (Пиетаринен, Белучи 2014: 10). Појам *схематизације* у овом смислу има специфичну тежину јер почива на Кантовом схватању имагинације у којем је управо *схема* „правило поступања ума” према којем се чисти појмови повезују са предметима, тј. којим се мноштво дато у интуицији повезује у јединствену фигуру – *схему* (Кант 1990: 114–115). Пирс даље одређује дијаграм као „конкретну али промени подложну менталну слику објекта који представља”, при чему дијаграм подупире имагинацију али тако да се оствари „чин замишљања” јер тек у њему настаје појам (Пиетаринен, Белучи 2014: 10–11). Дијаграм, тако, повезује најапстрактнији ниво мишљења са конкретним, визуелно датим објектом. У том смислу, концептуализација дијаграма је блиска геометријском мишљењу и геометријској имагинацији: геометријске фигуре истовремено имају и концептуална и фигурална својства а својеврсни „фигурални појмови” посредују између апстрактног мишљења и опажања (Ђокић и др. 2020). Геометријски модели су погодни за различите имагинативне и дијаграмске репрезентације у на-

стави. Треба поменути и важан пример примене мапа и „мапирања”, тј. процеса просторног позиционирања (у стварним и имагинарним просторима) у тзв. духовно-телесним (или свест–тело) мапама, карактеристичним за праксу *Ређо Емилија* педагогије, мапама које су својеврсна *географизација* свести и континуума психофизичког живота (Марис 2016).²

Истраживачи напомињу да мапе или дијаграми не само да *прегципвају* релације већ успостављају нове релације, друкчије од *већ прегципављених* (Михелкевичијус 2019). Побројана својства мапа и дијаграма сведоче о јединственем деловању сазнања и имагинације, што указује на могућности њихове примене као наставних средстава или материјала. Наведене могућности примене мапа и дијаграма указују и на важност превођења из једне у другу симболичку форму у Блумовој (Bloom) таксономији васпитно-образовних циљева (Блум 1956).

Даље, једна од важних наставних метода у интерактивној настави јесте *вођена фанџазија* – којом се ученици позивају да себе замисле у одређеној ситуацији и да по завршетку процеса искажу шта су доживели (Павловић Бренеселовић, Радуловић 2014: 43). Та метода пружа могућност за методичку артикулацију имагинативних активности, у складу са специфичностима сваког предмета, тако да не буде само дескрипција имагинарних искустава, већ и методички алат за активирање наставе и учења.

Коначно, француски филозоф Жилбер Симондон (Gilbert Simondon) тврди да зачеци имагинације могу да се лоцирају већ у сфери примарне моторике у којој се рађа „кружење слике”, да би се кроз сложене процесуалне метаморфозе имагинација сасвим конкретизовала као *инвенција* (у творевинама технике и технологије), као нов однос човека са окружењем, са животним *миљеом* (Бартелеми 2013: 212–213). Та поставка пружа основ за примену имагинације у техничким предметима, у руковању техником, инструментима, алатима и уређајима.

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашег истраживања је да се испитају конкретни примери методичке артикулације имагинације у неуметничким предметима. Изабрали смо хемију као један од главних (природних) предмета, а извор примера представљају одређени уџбеници хемије. Узорак се састоји од четири уџбеника,

² Важне доприносе филозофским испитивањима појмова о просторности, просторној разуђености, о нелинеарним, разгранатим, разасутим релацијама сазнања, искуства и стварности, у својеврсној „геофилозофији”, дали су филозофи Жил Делез (Gilles Deleuze) и Феликс Гатари (Félix Guattari) (Леви 2021: 57). Они указују на могућности трансфера географске (или картографске) имагинативности у наставу филозофије, као и на правце даљег међупредметног повезивања.

књиге задатака и књиге лабораторијских вежби, а формиран је на основу заступљености у школској пракси, према подацима које смо добили у неформалним разговорима у осам средњих школа и гимназија (аутор рада је седам година радио као наставник филозофије и грађанског васпитања). Примењена је техника анализе садржаја, а јединице анализе су били термини и искази који изричито указују на имагинативне активности – за потребе рада их називамо имагинативним језичким јединицама (као што је глагол *замислиши*). Истраживање треба да одговори на питања: а) да ли се и како примењује имагинација у уџбеницима хемије? и б) у којим језичким облицима и са којом функцијом и смислом? Добијени резултати су табеларно разврстани. Истраживање је замишљено као испитивање малог броја локалних али репрезентативних и егземпларних сегмената наставе у којима могу да се открију правци примене имагинације у настави неуметничких предмета у склопу потенцијалног глобалног истраживања наставе у перспективи имагинације. Иако је реч о, на први поглед, неимагинативном контексту једног природног предмета, као и о малом узорку, резултати су индикативни: јављање имагинативног глагола *замислиши* је учестало, методички артикулисано, у мери да може да се изведе закључак о одређеној правилности.

4. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА САДРЖАЈА УЏБЕНИКА ИЗ ХЕМИЈЕ

У наставку ћемо изложити резултате анализе уџбеника и збирки задатака из хемије.

У уџбенику *Хемија 7* за основну школу пише:

Замисли супстанцу за коју мислиш да никада до сада није откривена, нити произведена, а могла би бити корисна. Опиши како замишљаш ту супстанцу: њену боју, агрегатно стање, мирис, укус, да ли је отровна или не, тврда, мека, итд. (Анђелковић, Недељковић 2021: 20).

У збирци задатака *Хемија 7* наводи се:

Гледајући необрађени комадић дијаманта, јувелир замишља како га обрађује и претвара у предиван комад накита. Насупрот томе, хемичар посматрајући балон или комадић дијаманта, покушава да замисли и унутрашњу структуру супстанце, да разуме шта то хелијум чини друкчијим од других супстанци, због чега је дијамант једна од најтврђих природних супстанци итд. Замисли да постоји лупа којом би се могле видети честице у балону напуњеном хелијумом или комадићу дијаманта. Шта би видео-ла? (Недељковић, Анђелковић 2020: 29).

У истој збирци се каже:

Задаци у овој свесци помоћи ће ти да развијеш способност да замислиш и оно што не можеш директно опазити чулима (Недељковић, Анђелковић 2020: 62).

Даље:

Ако бисмо замислили да се молекули могу пребројавати, израчунај колико је особа потребно да преброји молекуле у 18 грама воде (коцка леда). Узми да је просечан животни век особе 80 година и да особе током свог живота не раде ништа друго осим што броје молекуле (чак и не спавају). Замисли да свака особа броји један молекул у секунди. Има ли нас довољно у овом тренутку на планети да „одрадимо” тај посао? (Недељковић, Анђелковић 2020: 123).

У уџбенику *Хемија 8* за основну школу стоји:

Замисли да си на један дан добио-добила посао нутриционисте-дијететичара и задатак да за једну особу с повишеним нивоом глукозе у крви осмислиш план исхране на недељном нивоу (Недељковић 2021б: 200).

У лабораторијским вежбама и задацима за осми разред наводи се:

Замисли да је потребно одредити масу неког предмета од чистог бакра или олова а да вага није на располагању (Недељковић 2021в: 22).

У уџбенику *Хемија 1* за гимназију стоји „Посматрај – Замисли – Прикажи” о три нивоа разумевања хемијских феномена, где се под насловом „Замисли” каже: „У основи свих хемијских феномена леже промене које се не могу директно видети голим оком...” а под насловом „Прикажи” стоји:

За приказивање хемијских феномена користе се хемијска симболика и математички изрази [...]; а симболичко приказивање хемијских феномена повезује макроскопски и субмикроскопски ниво (Недељковић 2022: 13).

У уџбенику *Хемија 3* пише:

Замисли честицу у којој атом угљеника гради три једноструке везе са три атома водоника. Атом угљеника у тој честици нема слободних валентних електрона; а) Колико износи наелектрисање (уколико га има) атома угљеника? б) Претпостави тип хибридизације атома угљеника у тој честици (Недељковић 2021а: 33).

У истом уџбенику је и следеће упутство:

Замисли један свој обичан дан. Размисли о предметима које користиш у том дану. А сад замисли како би тај дан изгледао да смо се родили у време када гума и пластика нису постојале (Недељковић 2021а: 116).

Резултати могу сумарно да се прикажу у табеларном облику.

Табела 1. Анализа истраживања уџбеника и збирки задатака из хемије

| Типичне имагинативне језичке јединице у анализираним уџбеницима хемије | Функција и смисао имагинативних језичких јединица |
|---|--|
| <i>Хемија 7</i> – уџбеник за седми разред основне школе | налог „замисли”, налог „опиши како замишљаш” |
| <i>Хемија 7</i> – збирка задатака за додатна вежбања | налог „замисли”, „способност да замислиш”, „ако бисмо замислили”, „јувелир замишља”, „хемичар покушава да замисли”, „замисли да свака особа” |
| <i>Хемија 8</i> – уџбеник за осми разред основне школе | налог „замисли” |
| <i>Хемија 8</i> – лабораторијске вежбе са задацима за осми разред основне школе | налог „замисли” |
| <i>Хемија 1</i> – уџбеник за први разред гимназије | налог „замисли” |
| <i>Хемија 3</i> – уџбеник за трећи разред гимназије | налог „замисли” |

методичка функција; формулисање задатка или проблемске ситуације, активација учења, подстицање хипотетичког размишљања

5. ДИСКУСИЈА

Као што се види у наведеним одломцима, типична језичка јединица је глагол *замислићи* дат у различитим облицима. Главна методичка процедура је „чин замишљања” а налог „замисли” је позив да се представе хипотетичке ситуације и методички алат којим се представљају феномени *недоступни* чулима („промене које се не могу директно видети голим оком”). Задаци изискују истовремено учење на емпиријском и на имагинативном нивоу, при чему активност замишљања повезује макроскопски и субмикроскопски ниво. Реч је о визуелном замишљању или о *унијираишој* визуализацији, о имагинативном процесу којим се замишљене слике или репрезентације представљају у свести или у уму ученика (за разлику од спољашње која представља репрезентацију у материјалном или виртуелном облику) (Гилберт 2005).

У збирци задатака *Хемија 7* експлицитно се наводи да је смисао задатака да се развије способност замишљања онога што не може да се опазити чулима: имагинативне активности су методички основ задатака (Недељковић, Анђелковић 2020: 62). У анализираним уџбеницима и збиркама визуелно замишљање је вођено наставним темама и налозима који конституишу задатке и проблемска питања, што су примери вођене визуализације

или вођене фантазије. Метод вођене фантазије је осмишљен и развијен у различитим психотерапеутским приступима као што су феноменолошки и гешталт приступ или психоаналитички приступ у Јунговом кључу (иако је вођење фантазије специфично за бројне, чак и ритуалне, праксе душевног и духовног исцељења) (Финлеј 2015). Пракса и истраживања су потврдили да је то делотворан терапеутски метод замишљања одређених искустава и ситуација и њиховог перцептивног, емоционалног и доживљајног оприсутњења у садашњем тренутку, као и да има изразити трансформативни потенцијал у смислу промене перцепције, разумевања и наратива о душевном и духовном стању појединца који га примењује (Финлеј 2015). Услед делотворности и трансформативности, та метода је пронашла место и у одређеним концепцијама наставе (као што је интерактивна настава). Вођена фантазија се заснива на комуникационим чиновима којима се ученици позивају да замисле, да себи визуелно представе и, што је од кључне важности, *искусе* одређене могуће ситуације, да их анализирају, проуче и разумеју нова, другачија значења. За разлику од уобичајених питања и налога који су усмерени само на изазивање одговора, задаци који примењују вођену фантазију не само да изискују одређени респонзивни наратив, већ ангажују ученика у целовитом, перцептивном, емоционалном и сазнајном искуству кроз својеврсно ментално удаљавање од света евидентних чињеница и стања ствари и, потом, промишљање алтернативних могућности (при чему оне нису произвољно одабране, већ проистичу из научних теорија и истраживања – у овом случају из хемије). Методички и наставни потенцијал вођене фантазије одсликава се у томе што представља чин сложенијег ученичког ангажовања у поређењу са питањем усмереним само на скуп информација. Поред тога, замишљање другачијих, алтернативних ситуација активира хипотетичко и дивергентно мишљење, увек вођено научним сазнањем и методичким специфичностима.

Вођена фантазија у анализираним уџбеницима није линеарна и једнозначна, већ се развија на четири нивоа. У примерима из уџбеника *Хемија 3* комбинује се 1) замишљање свакидашњих ситуација („Замисли један свој обичан дан [...] А сад замисли како би тај дан изгледао да смо се родили у време када гума и пластика нису постојале”) са 2) специфично хемијским, структуралним питањима („Замисли честицу у којој атом угљеника гради три једноструке везе са три атома водоника”). Међутим, у примеру из збирке *Хемија 7* даје се налог да ученици замисле не само ситуацију или хемијску структуру, већ друге особе које такође замишљају а комбинују се са још два типа замишљања: 3) техничко-практично замишљање и 4) научно-хемијско замишљање, чиме се у учење уводи метакогнитивна рефлексција о разлици између техничко-практичне и научне имагинације (јувелир замишља како *обрађује* камен а хемичар замишља његову *уццџирашњу сџџрукџиуру* (Недељковић, Анђелковић 2020: 29)).

Све наведено, на малом узорку, показује многоструку примену имагинације, тј. визуелизације и визуелног замишљања у настави хемије, у смислу подршке и посредовања у усвајању научних сазнања кроз решавање задатака и проблемских ситуација. Поред тога, у анализираним примерима се одсликава синтеза имагинативне и истраживачке диспозиције које су у темељима компетенције културне свести (*Handbook* 2016). Према нашем мишљењу, посебна вредност примера је у позивима да се замисле *концираиницијивне* („Замисли да је потребно одредити масу неког предмета [...] а да вага није на располагању”) или, на први поглед, *незамисливе* или сасвим тешко замисливе („Замисли супстанцу за коју мислиш да никада до сада није откривена, нити произведена”) ситуације (Анђелковић, Недељковић 2021: 20; Недељковић 2021в: 22). Ти примери показују могућност својеврсног „вежбања” имагинације, као и њеног проширивања. Имагинација је, уједно, конститутивни чинилац хемијских задатака, али и способност која се развија и култивише у процесу њиховог решавања.

Визуелно замишљање или визуелизација, као имагинативна активност, игра важну улогу у научном образовању и развоју научног сазнања, при чему је оно изузетно развијено у хемији (о чему сведочи и чињеница да се на студијском програму за наставу хемије на Хемијском факултету Универзитета у Београду налази предмет Визуелизација у настави хемије; в. <https://www.chem.bg.ac.rs/predmeti/631P2-1.html>). Научна истраживања потврђују да визуелизација представља један од главних метода за наставу и учење о чулно недоступним областима хемијских истраживања, областима на микроскопском или субмикроскопском нивоу (Гилберт 2005; Ченг, Гилберт 2009). Даље, настава и проучавање хемије изискују способност репрезентовања и визуелизовања у распону од макроскопског до субмикроскопског нивоа а, што је важно, истраживања потврђују да се та способност *јосицијно развија*, да није унапред дата и да изискује вежбање и култивацију (Букет, Мосерино 2009). Савремена истраживања показују да различити модели, репрезентације и спољашње или унутрашње визуелизације представљају један од главних алата развоја научног сазнања (Гилберт, 2005). Истраживања уједно указују на то да су научни појмови мултимодални, да је њихово усвајање многоструко, да се одвија у различитим модалитетима и моделима – од наратива и текста, преко симбола и формула, до једнодимензионалних и вишедимензионалних репрезентација, тј. унутрашњих и спољашњих визуелизација (Ченг, Гилберт 2009). Отуда, логично је да се имагинативне активности примењују у методичком обликовању уџбеника природних предмета (у овом случају хемије), као и у самој настави: ученици треба да замисле, да себи визуелно представе просторне и структуралне одлике молекула, да развију имагинативну перцепцију молекуларних структура и, посебно, њиховог ротационог позиционирања, као и хемијске реакције и процесе на молекуларном нивоу – све оно што није непосредно доступно чулној евиденцији (Букет, Мосерино

2009). Визуелно замишљање је постепени, посредни процес који подржава и подупире формирање, развој и усвајање појмовног разумевања структуре стварности, као и посредни чинилац који повезује субмикроскопски ниво и ниво хемијских симбола и формула које ђаци проучавају у настави.

6. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Резултати показују да између васпитања и образовања и уметничког стваралаштва, науке или технологије нема непремостивог епистемолошког, онтолошког и, тиме, дидактичког јаза. Реч је о другачијим могућностима артикулисања и развоја исте способности која се испољава у детињем маштарењу, разиграној уметничкој фантазији, научним открићима или технолошкој инвенцији. Теоријска анализа је показала различите видове имагинације у науци (картографска, дијаграмска), аналогije са геометријом, као и различите методичке ресурсе – мапирање, дијаграме, методу вођене фантазије – који могу да се примењују на различитим нивоима, у складу са специфичностима школских предмета. Анализа уџбеника је показала да методичка артикулација имагинације (вођене визуализације) може да буде конститутивни чинилац задатака и проблемских питања за ученички рад кроз комбинацију различитих нивоа замишљања. Имагинативне активности – визуализације и замишљања – представљају кључне елементе задатака и налога, а истовремено се, у повратној вези, развијају и проширују на различитим нивоима.

Према нашем мишљењу, кључна вредност наведених налаза јесте у томе што упућују на активнију разраду међупредметног повезивања и корелација: уметнички и неуметнички предмети су много ближи него што то делује на први поглед. Стваралаштво се протеже кроз све области градива, које могу да се представљају бројним имагинативним репрезентацијама и активностима, као и да се преводe из једне у другу, увек у складу са методичким принципима. Иако трансфер имагинације у неуметничке предмете није једноставан, методичке специфичности сваког од њих пружају довољно основа за њихово стваралачко осмишљавање, како у смислу међусобних веза и трансфера наученог у друге области учења, тако и у смислу трансфера наученог у свакодневна ученичка искуства. Конкретно, примери из уџбеника хемије представљају оквир у којем настава хемије може да се повеже са наставом уметничких предмета, Географије, Математике, Психологије или Филозофије, тако што би сама имагинација, као једна од кључних људских способности, постала предмет наставног промишљања и учења о различитим видовима њених манифестација. И обрнуто: на часовима Географије, Математике, Психологије или Филозофије би могло да се учи о научној

фантазији и о имагинацији и визуализацијама као о путевима који воде ка развоју научног сазнања.³

Документи о предшколском васпитању и концептуализације кључне компетенције културне свести, као и естетичке међупредметне компетенције потврђују да је имагинација једна од главних способности у средишту васпитања и образовања, а да су правци њеног развоја и примене у настави и учењу многоструки. Чињеница да би кључна компетенција културне свести и експресије, као и естетичка међупредметна компетенција, требало да се развијају кроз све нивое образовања и све предмете, потврђује не само могућност, већ и неопходност методичке артикулације имагинативних активности у свим сегментима наставе.

Интуитивно је јасно да се у васпитању и образовању имагинација испољава и делује у другачијем смислу, са другачијим интензитетом и учесталошћу него у уметничкој имагинацији. Имагинација у васпитно-образовном процесу, у највећој мери, није циљ по себи већ је подређена активирању учења и носи примарно *инструменталну* вредност (иако се уметнички предмети заснивају на *интринсиčnoј* вредности имагинације). Како је имагинација у васпитању и образовању у великој мери детерминисана педагошко-психолошким теоријама, васпитно-образовним циљевима, законским актима и наставном праксом – у том смислу она јесте ограничена и артикулисана, како би имала научно-сазнајну, наставну и развојну вредност. Али, то је и даље богата стваралачка имагинација.

Све наведено потврђује да настава и учење нису (и не би требало да буду) тек репродуктивно стицање информација, знања, вештина и умећа, већ стваралачки, имагинативни процеси у којима се, у разнообразности метода и средстава, у прелазима из једног у други скуп симбола, представа и појмова, стварају нова искуства стварности, нова осећања и доживљаји живота, нови углови опажања света. Из перспективе имагинације, настава и учење су стваралаштво у којем људска егзистенција постаје осмишљенија, проживљенија, богатија за нове могућности постојања и постајања човеком.

ИЗВОРИ

Anđelković, Nedeljković (2021): D. Anđelković, T. Nedeljković, *Hemija 7 – udžbenik za sedmi razred osnovne škole*, Beograd: Novi Logos.

Nedeljković, Anđelković (2020): T. Nedeljković, D. Anđelković, *Hemija 7 – zbirka zadataka za dodatna vežbanja i za one koji žele da znaju više*, Beograd: Novi Logos.

³ Примера ради, на часовима наведених предмета би могло да се разговара о томе шта би значило замислити нешто што никада није откривено или произведено, а ученици би могли да пружају самосталне одговоре, есеје, графичке и ликовне радове, сходно специфичностима сваког од наведених предмета.

Nedeljković (2021a): Т. Nedeljković, *Hemija 3 – udžbenik za treći razred gimnazije*, Beograd: Novi Logos.

Nedeljković (2021b): Т. Nedeljković, *Hemija 8 – udžbenik za osmi razred osnovne škole*, Beograd: Novi Logos.

Nedeljković (2021в): Т. Nedeljković, *Hemija 8 – laboratorijske vežbe sa zadacima za osmi razred osnovne škole*, Beograd: Novi Logos.

Nedeljković (2022): Т. Nedeljković, *Hemija 1 – udžbenik za prvi razred gimnazije*, Beograd: Novi Logos.

ЛИТЕРАТУРА

Abraham (2020): А. Abraham, Surveying the Imagination Landscape, In: А. Abraham (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Imagination*, Cambridge: Cambridge University Press, 1–12.

Ajzner (2005): E. W. Eisner, Educational objectives: help or hindrance?, In: *Re-imagining Schools*, London and New York: Routledge, 17–23.

Bartelemi (2013): J.-H. Barthélémy, Glossary: Fifty Key Terms in the works of Gilbert Simondon, In: А. De Boever, А. Murray, J. Roffe, А. Woodward (Eds.), *Gilbert Simondon – Being and Technology*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 203–231.

Blum (1956): В. Bloom, Comprehension, In: *Taxonomy of Educational Objectives – Handbook 1 – Cognitive Domain*, London: Longmans, 89–119.

Bukat, Moserino (2009): В. Bucat, М. Mocerino, Learning at the Sub-micro Level: Structural Representations, In: J. Gilbert, D. Teagust (Eds.), *Multiple Representations in Chemical Education*, Dordrecht: Springer, 11–30.

Čeng, Gilbert (2009): М. Cheng, J. Gilbert, Towards a Better Utilization of Diagrams in Research into the Use of Representative Levels in Chemical Education, In: J. Gilbert, D. Teagust (Eds.), *Multiple Representations in Chemical Education*, Dordrecht: Springer, 55–74.

Dokić, Jelić, Ilić (2020): J. O. Đokić, S. M. Jelić, S. M. Ilić, The Correlation between Figural and Conceptual Properties of Angle and Cube in Pre-Service Teacher Geometrical Reasoning, *Inovacije u nastavi*, XXXIII/1, Beograd: Učiteljski fakultet, 1–20, <https://doi.org/10.5937/inovacije2001001D>.

Expressive arts (2017): Dostupno na: <https://education.gov.scot/curriculum-for-excellence/curriculum-areas/expressive-arts/>, preuzeto 30. 9. 2023.

Expressive arts – experiences and outcomes (2017): Dostupno na: <https://education.gov.scot/media/ogvjyehk/expressive-arts-eo.pdf>, preuzeto 30. 9. 2023.

Finlej (2015): L. Finlay, *Relational Integrative Psychotherapy – engaging process and theory in practice*, Chichester: John Wiley & Sons.

Gilbert (2005): J. Gilbert, Introduction, In: J. Gilbert (Ed.), *Visualization in Science Education*, Dordrecht: Springer, 1–6.

Grenfelt Vinter (2020): R. Grønfeldt Winther, *When maps become the world*, Chicago: University of Chicago Press.

Kant (1900): I. Kant, Cultivation of the mind, In: *On Education*, Boston: D. C. Heath & Co. Publishers, 66–83.

Kant (1990): I. Kant, *Kritika čistoga uma*, Beograd: BIGZ.

Katić (2020): A. Katić, The epistemic role of fiction in scientific models, *Theoria*, 63(3), Beograd: Srpsko filozofsko društvo, Filozofski fakultet, 5–16, <https://doi.org/10.2298/THEO2003005K>.

Kajnd (2016): A. Kind, Introduction: Exploring Imagination, In: A. Kind (Ed.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Imagination*, London – New York: Routledge, 1–12.

Kolingvud (1938): R. G. Collingwood, *Principles of Art*, Oxford: Clarendon Press.

Koržibski (2000): A. Korzybski, Chapter IV – On Structure, *Science and Sanity*, Brooklyn, New York: Institute of General Semantics, 55–65.

Krnjaja (2010): Ž. Krnjaja, Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem – šta ih povezuje?, *Nastava i vaspitanje*, 59(2), Beograd: Pedagoško društvo Srbije – Institut za pedagogiju i andragogiju, 264–277.

Cultural Awareness and Expression Handbook (2016): Luxembourg: Publication Office of the European Union, <https://doi.org/10.2766/940338>.

Lapčević (1939): M. Lapčević, *Književnost kao sredstvo vaspitanja*, Beograd: Štamarija „Zora”.

Levi (2021): J. Lévy, Transmutations. Novel Encounters Between Philosophy and Social Theory of Space, In: T. Tambassi, M. Tanca (Eds.), *The Philosophy of Geography*, Cham: Springer Nature Switzerland AD, 51–60.

Literacy and English – experiences and outcomes (2017): Dostupno na: <https://education.gov.scot/media/qhxmxfq/literacy-english-eo.pdf>, preuzeto 30. 9. 2023.

MekKernan (2008): J. McKernan, The curriculum and its ideological conceptions, *Curriculum and Imagination*, Oxon: Routledge, 3–36.

Mihelkevičijus (2019): V. Michelkevičius, The Power and Will of Maps: Notes on the Mapping Practices Beyond the Limits of Geography, *Atlas of Diagrammatic Imagination – Maps in Research, Art and Education*, Vilnius: Vilnius Academy of Arts Press, 35–44.

Maris (2016): K. Murris, Reading Reggio Emilia and philosophy with children diffractively through one another, In: *The Posthuman Child – Educational transformation through philosophy with picturebooks*, New York: Routledge, 151–172.

Marfi (2022): A. Murphy, Imagination in science, *Philosophy Compass*, 17(6), Wiley Online Library, 1–12, dostupno na: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/phc3.12836>, preuzeto 2. 12. 2023, <https://doi.org/10.1111/phc3.12836>.

Osnove (2018): *Osnove programa predškolskog vaspitanja*, dostupno na: <https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglrs/ViewPdf/893c4453-c577-4ff2-9a57-19f937dd7107?fromLink=true>, preuzeto 11. 11. 2023.

Pavlović Breneselović, Radulović (2014): D. Pavlović Breneselović, L. Radulović, *Interaktivna nastava – praktikum*, Beograd: Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Papoti (2014): D. Papotti, Re-reading Terrae incognitae. The place of imagination in geography by J. K. Wright, *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 1/3, 89–100.

Pietarinen, Beluči (2014): A. Pietarinen, F. Belluci, The Iconic Moment. Towards a Peircean theory of diagrammatic imagination, In: J. Redmond et al. (Eds.), *Epistemology, Knowledge and Impact of Interaction*, Cham: Springer International Publishing, 463–481.

Pravilnik (2020): *Pravilnik o programu nastave i učenja za gimnaziju*, dostupno na: <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf>, preuzeto 22. 9. 2023.

Rajt (1947): J. K. Wright, *Terrae Incognitae: The Place of the Imagination in Geography*, *Annals of the Association of American Geographers*, XXXVII/1, 1–15.

Rištred (2014): B. Rystedt, *Cartography, The World of Maps*, Budapest: International Cartographic Association, 1–7.

Vajthed (1967): A. N. Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays*, New York: Free Press.

Vigotski (2004): L. S. Vygotsky, *Imagination and Creativity in Childhood*, *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.

ИНТЕРНЕТ ИЗВОР

<https://www.chem.bg.ac.rs/predmeti/631P2-1.html>

Aleksandar M. Milanković

University of Belgrade

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy

PhD student

THE DIDACTICAL USE OF IMAGINATION IN NON-ARTISTIC SCHOOL SUBJECTS – THEORETICAL ANALYSIS AND CHEMISTRY TEXTBOOKS ANALYSIS

Summary: How can imagination, as an original creative ability, be preserved and developed through every level of education, according to the properties of each school subject? The theoretical context of the research is based on philosophical and pedagogical standpoints on imagination, and especially on the position of the founder of sociocultural constructivism, Vygotsky, according to whom imagination lies at the basis of all aspects of cultural life, and therefore the entire world of human culture (art, science, technology), in contrast to the world of nature, is the result of the action of imagination and the creativity that arises from it. It is known that modern researchers examine the connections between imagination, curriculum, teaching and learning. Also, it is widely affirmed that the quality of education is determined by the degree of manifestation of imagination. The goal of the paper is to explore the modalities of transfer and didactical operationalization of imagination in non-artistic (natural, social, technical) school subjects, a transfer defined as complex. First, in theoretical analysis, conceptual definitions of imagination were examined, then educational concepts of preschool education, key competencies of cultural awareness and expression and aesthetic cross-curricular competencies, together with an analysis of their curricular conceptualization. Further analysis deals with the theoretical propositions

about the specific scientific and epistemic value of imagination and its application in the development of scientific knowledge. A sample of chemistry textbooks and manuals is examined, in order to investigate the possibility of didactical use of imaginative activities in teaching and learning chemistry. According to the results, the transfer and application of imagination in the teaching and learning of non-art subjects enable, but also require, the inventive application of various methodical resources and solutions, as well as intensive cross-curricular connections, according to the special properties and curriculum of every school subject.

Keywords: imagination, teaching, chemistry textbooks, cross-curricular connections.

Артеа Д. Панајотовић

Алфа БК универзитет
Факултет за стране језике

Тамара М. Јеврић

Универзитет у Приштини
са привременим седиштем у Косовској Митровици
Филозофски факултет

УДК 82: 811.111(075.3)

DOI 10.46793/Uzdanica21.3.303P

Оригинални научни рад

Примљен: 2. септембар 2024.

Прихваћен: 20. децембар 2024.

КЊИЖЕВНОСТ У УЏБЕНИЦИМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СРЕДЊУ ШКОЛУ: КВАНТИТАТИВНА АНАЛИЗА¹

Апстракт: Књижевност је у последње време заступљенија у методичкој литератури него раније, при чему се већина објављених истраживања бави опционим елементима наставног процеса. Сматрајући да би испитивање обавезних елемената наставног процеса могло допринети објективнијем сагледавању значаја и улоге књижевности у савременој настави језика, спроводимо квантитативну анализу заступљености и структуре књижевних садржаја у акредитованим уџбеницима енглеског језика за средње школе. Циљ истраживања је двострук: с једне стране практичан, да доносиоцима одлука и учесницима у наставном процесу пружи информације које могу бити корисне у избору уџбеника, а с друге теоријски, да посредно осветли значај и улогу књижевности у актуелном тумачењу комуникативног приступа настави страних језика. У вези с тим, истраживање полази од претпоставке, засноване на запажањима Хенрија Видоусона, да је књижевност у уџбеницима енглеског језика заступљена маргинално и да је фокус књижевних садржаја у њима претежно утилитаран. Анализа заступљености и врсте књижевних садржаја у уџбеницима и структуре припадајућих вежбања потврдила је полазну претпоставку, а са становишта разноврсности и заступљености књижевних материјала посебно су се издвојиле уџбеничке серије *Headway* 5. изд. и *Solutions*.

Кључне речи: настава енглеског језика, средњошколско образовање, акредитовани уџбеници, комуникативни приступ, улога књижевности у настави језика.

УВОД

Улога и значај књижевности у педагогији страног језика с временом су се мењали, пратећи општа кретања и смене методичких идеја. У граматичко-преводачком приступу књижевни текст је чинио окосницу наставе, док је у директном, ситуационом и аудио-лингвалном методу улога књижевности

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Креативни приступи у настави језика, књижевности и културе” при Алфа БК универзитету.

била незнатна. Већ више од пола века, комуникативни приступ представља примарно исходиште методичке теорије и праксе у области наставе страних језика, а његов однос према књижевности се у том дугом периоду мењао – након експанзије интересовања осамдесетих година следе равномерна активност и развој у наредне две деценије (Картер 2007: 9), а последњих петнаестак година долази до значајног интензивирања активности. У том периоду, истраживања су махом квалитативна и тичу се различитих аспеката и могућности инкорпорирања књижевности у наставу – употребе књижевности у настави лексике (Јовановић 2008; Инал, Чакир 2014), значаја мултикултурализације књижевних извора (Мохамадзаде 2009), употребе дигиталних технологија (Крстева, Кукубајска 2014; Шамими и др. 2024), употребе књижевности са различитим узрастима (Морао 2017; Ферадас 2009), усвајања знања о култури преко књижевности (Насирахмади, Мадарсара, Агдам 2014; Али, Хил 2018), улоге класичне књижевности (Зеркина, Ломакина, Костина 2015) итд. Међународни и национални експерименти и пројекти указују на добре праксе и пружају смернице и идеје за реактуелизацију књижевности у раду са ученицима – међународни пројекат *БритЛит* (*BritLit* 2009), програм стручног усавршавања „Употреба књижевних садржаја у настави енглеског језика” у Србији (Панајотовић, Парезановић, Ђук 2022) и експеримент *UiTM* у Малезији (Мутусами и др. 2010) неки су од примера. Већина објављених истраживања везана је за додатне наставне материјале и варијабилне елементе курикулума – оне засноване на креативности, ентузијазму и личним преференцама наставника, те на њиховој жељи и перципираној потреби за преношењем одређених вредности и садржаја ученицима. У тим радовима је, дакле, фокус на опционом делу наставног процеса. Друга врста радова везује се за теоријска истраживања методичког потенцијала књижевности и разматра њену могућу и/или остварену улогу у мотивацији ученика (Думитрашковић 2023), усвајању језичких знања и вештина (Јовановић 2008; Куцомбу 2015; Кешаварзи 2012) и развоју способности и компетенција ученика (Џејлан 2016; Фикрај, Хабил 2022).

Вишегодишње теоријско и практично истраживање у овој области скренуло нам је пажњу на један слабије истражени аспект ове теме, а то је место књижевности у обавезном сегменту наставе. Наиме, како би се са извесном објективношћу проценила заступљеност и улога књижевности у савременој настави језика, потребно је анализирати не само варијабилне, већ и обавезне елементе наставног процеса, а то су у контексту формалног образовања наставни план и програм и њиме прописана наставна средства. Таква су истраживања код нас малобројна – постоји један рад о уџбеницима шпанског језика (Ђуричић 2016). У литератури се истраживало више аспеката уџбеника, највише културолошки садржај (Балегизаде, Амири Шајесте 2020; Томовић, Алексић 2018; Ненадић 2022), али и музички садржај

(Павловић, Миљковић 2014), начин представљања националног идентитета (Васиљевић, Семиз, Аџић 2021) итд.

Квантитативна анализа књижевних садржаја у уџбеницима стога би могла бар делимично одговорити на питање о месту књижевности у комуникативном приступу. Хипотезу формулишемо на трагу мисли Хенрија Видоусона (Henry Widdowson) који је још 1982. године, запитавши се како је дефиниција комуникације толико осиромашена да комуникативни приступ језику подразумева само практично сналажење, отворио значајан и сложен проблем који далеко надилази област методике и задира у домен базичних вредности и уверења савременог света (Видоусон 1982). Наша је хипотеза, дакле, да је књижевност у уџбеницима енглеског језика, а посредно и у комуникативном приступу данас, заступљена маргинално и да је фокус књижевних садржаја претежно утилитаран, усмерен ка овладавању језичким знањима више него ка преношењу мишљења, осећања и ставова. То се на први поглед коси са претходно изложеним ставом о повећању интересовања за књижевност у новијој методичкој литератури, али управо она даје повода за хипотезу о невеликој заступљености књижевности у уџбеницима као носиоцима формалне наставе јер указује на слабу или чак недовољну заступљеност књижевности у обавезном делу наставе, која се стога мора суплементирати додатним материјалима и активностима.

Циљ истраживања је, стога, да се анализом квантитативних параметара испитају заступљеност и структура књижевних садржаја у средњошколским уџбеницима енглеског језика. С једне стране, анализа на нивоу корпуса посредно ће указати на став англистичке методичке заједнице према књижевности и на место књижевности у актуелном тумачењу комуникативног приступа. С друге стране, практични аспект истраживања везан за резултате на нивоу појединачних уџбеника и уџбеничких серија може бити користан наставницима енглеског језика при избору уџбеника, као и телима која врше селекцију и одобравање уџбеника.

ОПИС КОРПУСА И МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Корпус истраживања обухвата све уџбенике и уџбеничке комплете за енглески језик уврштене у *Каџалоџ уџбеника за средње школе* (2020) и његове допуне до фебруара 2024. године, кад је истраживање спроведено. У *Каџалоџу* су се тада налазила 42 одобрена уџбеника енглеског језика. Садржај уџбеника прати план и програм наставе и учења који се примењује од школске 2018/2019. године. Према принципу дефинисаном у Чл. 16. Ст. 4. Закона о уџбеницима (2023) да је „свака компонента уџбеничког комплета неопходан услов за остваривање циљева одређеног предмета”, те да „све компоненте комплета чине кохерентну целину”, у овом истраживању се пој-

мом уџбеника означава целина акредитованог уџбеничког комплета. Према је препоручени обим уџбеника прописан Правилником о плану уџбеника (2021) и за све године учења износи 170 страна за уџбеник и 120 страна за радну свеску, односно збирно 290 страна, обим јединица корпуса није уједначен и варира између 128 и 400 страна.

Предмет истраживања чине књижевни садржаји идентификовани у корпусу, при чему се под појмом књижевних садржаја подразумевају оригинални и адаптирани књижевни текстови свих књижевних родова и врста дати у целини или одломку и њима посвећена вежбања, као и текстови и вежбања о књижевности, књижевним текстовима и ауторима. У истраживање су ушли само текстови и вежбања у потпуности посвећени књижевним садржајима, док они у којима се ти садржаји помињу успутно или чине део вежбања нису предмет анализе. У истраживање нису ушли садржаји везани за књиге и штампане материјале из других области (економије, психологије, науке итд.), библиотеке, електронске књиге и сл.

Материјал добијен описаним поступком подвргнут је квантитативној анализи којом су разматрани следећи параметри: 1) апсолутна (количинска) и релативна (процентуална) заступљеност књижевних садржаја; 2) врсте књижевних садржаја; и 3) структура вежбања посвећених књижевности. Док је прорачун првог параметра вршен на нивоу појединачних уџбеника, серија уџбеника, нивоа учења и корпуса, податке о осталим параметрима ради концизности доносимо само за цео корпус и серије уџбеника.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

УДЕО КЊИЖЕВНИХ САДРЖАЈА У УЏБЕНИЦИМА

У Табели 1 уџбеници су рангирани по процентуалном учешћу књижевних садржаја, које се креће од 0% до 8,71%. Уџбеник *Solutions Advanced* (Ц1) садржи далеко највише књижевних материјала,² следе *Improving English 3* (Б1+) и *Headway Advanced 5*. изд. (Ц1). Значајно је, с друге стране, да чак три уџбеника (на нивоу Б1, Б1+ и Б2), односно више од 7% укупног броја акредитованих уџбеника, не нуде књижевне садржаје. Будући да општи стандарди постигнућа и наставни планови за све разреде експлицитно наводе разумевање књижевних дела и књижевних текстова различитих нивоа сложености и извештавање о њима (Општи стандарди постигнућа за предмет страни језик 2015: 3, 5, 8, 11; Правилник о плану и програму наставе и

² Књижевни материјали у уџбенику *Solutions Advanced* претежно су смештени у одељак “Culture and Literature Bank” који се налази на крају књиге, а на њих упућује „мапа” на почетку сваке лекције.

Табела 1. Удео књижевних садржаја у појединачним уџбеницима

| Р. бр. | Назив уџбеника | Ниво | Број стр. уџбеника | Број стр. посвећених књиж. садржајима | Процентуални удео књиж. садржаја у уџбенику |
|--------|---|--------|--------------------|---------------------------------------|---|
| 1. | <i>Solutions Advanced</i> | C1 | 287 | 25 | 8,71% |
| 2. | <i>Improving English 3</i> | B1+ | 190 | 13,6 | 7,16% |
| 3. | <i>Headway Advanced</i> 5. изд. | C1 | 260 | 18,5 | 7,12% |
| 4. | <i>Improving English 4</i> | B2 | 180 | 10,8 | 6,00% |
| 5. | <i>Gateway B1</i> | B1 | 246 | 13,8 | 5,61% |
| 6. | <i>Headway Pre-Intermediate</i> 5. изд. | A2 | 254 | 12,1 | 4,76% |
| 7. | <i>Headway Pre-Intermediate</i> 4. изд. | A2 | 254 | 10,6 | 4,17% |
| 8. | <i>Traveller Intermediate</i> | B1 | 255 | 10,4 | 4,08% |
| 9. | <i>Improving English 2</i> | B1 | 215 | 8,2 | 3,81% |
| 10. | <i>Headway Intermediate</i> 4. изд. | B1 | 254 | 9,4 | 3,70% |
| 11. | <i>Headway Intermediate</i> 5. изд. | B1 | 255 | 9,3 | 3,65% |
| 12. | <i>Traveller Level B2</i> | B2 | 281 | 9,5 | 3,38% |
| 13. | <i>Real Life Upper-Intermediate</i> | B2 | 278 | 8,2 | 2,95% |
| 14. | <i>Gateway A2</i> | A2 | 262 | 7,6 | 2,90% |
| 15. | <i>Solutions Intermediate</i> | B1 | 280 | 7,4 | 2,64% |
| 16. | <i>Real Life Intermediate</i> | B1 | 271 | 6,9 | 2,55% |
| 17. | <i>Improving English 1</i> | A2 | 240 | 5,9 | 2,46% |
| 18. | <i>Focus 5</i> 1. изд. | B2+/C1 | 316 | 7 | 2,22% |
| 19. | <i>Headway Upper-Intermediate</i> 5. изд. | B2 | 253 | 5,2 | 2,06% |
| 20. | <i>Focus 4</i> 1. изд. | B2/B2+ | 322 | 6,5 | 2,02% |
| 21. | <i>Real Life Pre-Intermediate</i> | A2 | 263 | 5,3 | 2,02% |
| 22. | <i>Focus 2</i> 1. изд. | A2+/B1 | 278 | 5,4 | 1,94% |
| 23. | <i>Solutions Upper-Intermediate</i> | B2 | 271 | 5,2 | 1,92% |
| 24. | <i>Traveller Level B1+</i> | B1+ | 279 | 3,9 | 1,40% |
| 25. | <i>Focus 2</i> 2. изд. | A2+/B1 | 335 | 3,6 | 1,07% |
| 26. | <i>On Screen 1</i> | A1 | 326 | 3,3 | 1,01% |
| 27. | <i>On Screen 2</i> | A2 | 400 | 3,9 | 0,98% |
| 28. | <i>Traveller Pre-Intermediate</i> | A2 | 247 | 2,3 | 0,93% |
| 29. | <i>Focus 3</i> 1. изд. | B1/B1+ | 294 | 2,5 | 0,85% |
| 30. | <i>On Screen 3</i> | B1 | 350 | 2,8 | 0,80% |
| 31. | <i>On Screen 4</i> | B2 | 389 | 3 | 0,77% |
| 32. | <i>Gateway B2</i> | B2 | 254 | 1,7 | 0,67% |
| 33. | <i>Gateway B1+</i> | B1+ | 247 | 1,3 | 0,53% |
| 34. | <i>Close-Up C1</i> | C1 | 288 | 0,9 | 0,31% |
| 35. | <i>Real Life Elementary</i> | A1 | 256 | 0,5 | 0,20% |
| 36. | <i>Close-Up B1</i> | B1 | 263 | 0,3 | 0,11% |
| 37. | <i>Close-Up B2</i> | B2 | 277 | 0,3 | 0,11% |
| 38. | <i>Focus 1</i> 1. изд. | A2/A2+ | 279 | 0,3 | 0,11% |
| 39. | <i>Focus 1</i> 2. изд. | A2/A2+ | 301 | 0,3 | 0,10% |
| 40. | <i>Close-Up B1+</i> | B1+ | 276 | 0 | 0% |
| 41. | <i>Perspectives Upper-Intermediate</i> | B2 | 283 | 0 | 0% |
| 42. | <i>Way Up 1</i> | B1 | 128 | 0 | 0% |

Табела 2. Удео књижевних садржаја у целом корпусу

| Број уџбеника у корпусу | Укупан број стр. посвећених књижевности | Процентуални удео књиж. садржаја у корпусу |
|-------------------------|---|--|
| 11437 | 252,7 | 2,20% |

учења за гимназију 2020: 61 и *passim*), за достизање ових исхода и стандарда наставници који раде с тим уџбеницима морали би да обезбеде додатне материјале. На нивоу корпуса (Табела 2), просечни удео књижевних садржаја је 2,20%, а медијана је 1,98%.

Поређење различитих издања истог уџбеника указује на тенденцију, коју већ извесно време примећују наставници и заступници страних издавача, да се количина књижевних садржаја у уџбеницима стално смањује:³ у новијим издањима *Headway Intermediate*, *Focus 1* и *Focus 2* процентуално је мање садржаја везаних за књижевност него у још акредитованим старијим издањима, док једино у новом издању *Headway Pre-Intermediate* књижевних материјала има више него у претходном издању.

Према броју страна, на првом месту је *Solutions Advanced* са 25 страна посвећених књижевности, за њим следе *Headway Advanced* 5. изд. (18,5 стр.) и *Gateway B1* (13,5 стр.). Опште узев, просечни број страна је 6,02, а медијана 5,25.

Табела 3 даје преглед удела књижевних садржаја у серијама уџбеника. У каталогу уџбеника налази се 13 серија које садрже између једног и пет уџбеника различитих нивоа. Серија уџбеника са највећим уделом књижевних

Табела 3. Удео књижевних садржаја у серијама уџбеника

| Р. бр. | Назив серије | Број уџбеника у серији | Укупан број стр. посвећених књижевности | Процентуални удео књиж. садржаја у серији |
|--------|--------------------------|------------------------|---|---|
| 1. | <i>Improving English</i> | 4 | 38,5 | 4,67% |
| 2. | <i>Solutions</i> | 3 | 37,6 | 4,49% |
| 3. | <i>Headway</i> 5. изд. | 4 | 45,1 | 4,41% |
| 4. | <i>Headway</i> 4. изд. | 2 | 20 | 3,94% |
| 5. | <i>Traveller</i> | 4 | 26,1 | 2,46% |
| 6. | <i>Gateway</i> | 4 | 24,4 | 2,42% |
| 7. | <i>Real Life</i> | 4 | 20,9 | 1,96% |
| 8. | <i>Focus</i> 1. изд. | 5 | 21,7 | 1,46% |
| 9. | <i>On Screen</i> | 4 | 13 | 0,89% |
| 10. | <i>Focus</i> 2. изд. | 2 | 3,9 | 0,61% |
| 11. | <i>Close-Up</i> | 4 | 1,5 | 0,14% |
| 12. | <i>Perspectives</i> | 1 | 0 | 0% |
| 13. | <i>Way Up</i> | 1 | 0 | 0% |

³ На информацији захваљујемо Гордани Перковић, професорки енглеског језика и уредници уџбеника за основну и средњу школу у издавачкој и дистрибутерској кући *English Book*.

Табела 4. Удео књижевних садржаја по нивоима учења

| Р. бр. | Ниво | Број уџбеника | Укупан број стр. посвећених књижевности по нивоима | Просечни број стр. посвећених књижевности по нивоима | Процентуални удео књиж. садржаја по нивоима |
|--------|------|---------------|--|--|---|
| 1. | A1 | 2 | 3,8 | 1,9 | 0,66% |
| 2. | A2 | 9 | 48,3 | 5,4 | 1,93% |
| 3. | B1 | 17 | 98,8 | 5,8 | 2,29% |
| 4. | B2 | 10 | 50,4 | 5 | 1,81% |
| 5. | Ц1 | 4 | 51,4 | 12,9 | 4,47% |

садржаја је *Improving English*, за њом следе *Solutions* и *Headway 5*. изд.⁴ Две серије (једине из којих је акредитован само један уџбеник) немају књижевних садржаја. По изразито малој количини књижевних материјала издваја се и *Close-Up*. Највећи број страна посвећених књижевности налазимо у серији *Headway 5*. изд., следе *Improving English* и *Solutions*. Најмањи број страна имају серије у којима су књижевни садржаји и процентуално најмање заступљени.

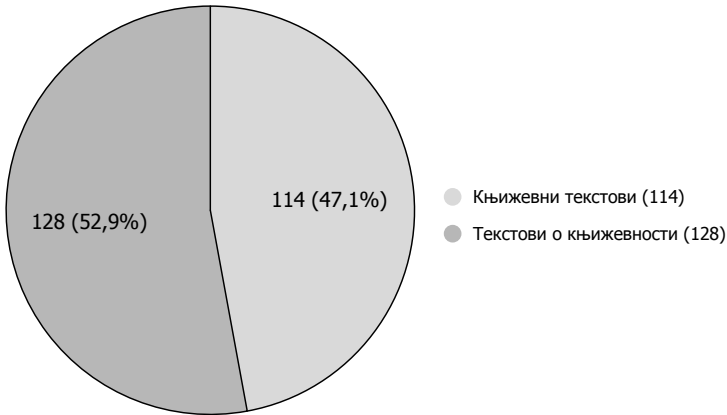
Табела 4 приказује удео књижевних садржаја по нивоима учења. Уџбеници су разврстани према Заједничком европском референтном оквиру за језике на нивое А1, А2, Б1, Б2 и Ц1 без разликовања полунивоа, а они које је издавач категоризовао са два нивоа (нпр. А2+ / Б1) сврстани су у виши ниво. Највећи број акредитованих уџбеника припада нивоу Б1 (17), док их је најмање на нивоу А1 (2). Највише књижевних садржаја присутно је, као што је очекивано, у уџбеницима намењеним нивоу Ц1 – у просеку 12,9 страна по уџбенику (4,47% садржаја уџбеника). За њима следе уџбеници нивоа Б1 са просечно 5,8 страна књижевних садржаја (2,29%), затим уџбеници нивоа А2 са просечно 5,4 стране (1,93%), па уџбеници нивоа Б2 (5 страна, тј. 1,81% уџбеничког волумена). Очекивано, најмање је књижевних материјала у уџбеницима А1 нивоа – просечно свега 1,9 страна (0,66%).

ВРСТЕ КЊИЖЕВНИХ САДРЖАЈА У УЏБЕНИЦИМА

У овом одељку разматрамо квантитативни однос књижевних текстова и текстова посвећених књижевности, те књижевне текстове даље разврставамо на поетске, прозне и драмске истражујући њихову заступљеност. Прегледности ради, проценти су заокружени на цео број. Термином 'књижевни

⁴ Прва три уџбеника из серије *Headway 5*. изд. имају додаток "Culture and Literature Companion" од око 50 страна посвећен англофоној култури, историји и књижевности, али он није акредитован, те самим тим није део званичног уџбеничког комплета и овог истраживања. Та чињеница даље указује на тренд истискивања књижевних садржаја из уџбеника уопште или њихових примарних делова.

Графикон 1. Однос књижевних текстова и текстова о књижевности у целом корпусу



текстови’ означавамо оригинална и адаптирана литерарна дела дата у целини или изводу, док под текстовима о књижевности подразумевамо текстове који се баве књижевним ауторима, делима, жанровима и њиховим специфичностима, затим читањем, читалачким навикама и књижевном критиком, те интервјуима са књижевним ауторима.

На нивоу корпуса уочава се да је заступљеност текстова о књижевности незнатно већа (за 6%) у односу на књижевне текстове (Графикон 1). У апсолутним вредностима, у корпусу је идентификовано 128 текстова о књижевности и 114 књижевних текстова.

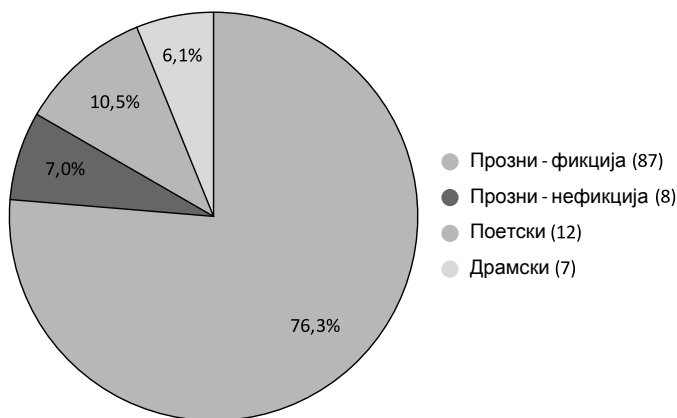
Табела 5. Однос књижевних текстова и текстова о књижевности у серијама уџбеника

| Р. бр. | Назив серије | Број књиж. текстова | Удео књиж. текстова | Број текстова о књижевности | Удео текстова о књижевности |
|--------|--------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. | <i>Headway</i> 5. изд. | 26 | 70% | 11 | 30% |
| 2. | <i>Headway</i> 4. изд. | 10 | 67% | 5 | 33% |
| 3. | <i>Focus</i> 2. изд. | 5 | 56% | 4 | 44% |
| 4. | <i>Improving English</i> | 18 | 55% | 15 | 45% |
| 5. | <i>Real Life</i> | 10 | 53% | 9 | 47% |
| 6. | <i>Solutions</i> | 19 | 51% | 18 | 49% |
| 7. | <i>Traveller</i> | 10 | 38% | 16 | 62% |
| 8. | <i>Focus</i> 1. изд. | 7 | 28% | 18 | 72% |
| 9. | <i>Gateway</i> | 5 | 23% | 17 | 77% |
| 10. | <i>On Screen</i> | 3 | 20% | 12 | 80% |
| 11. | <i>Close-Up</i> | / | 0% | 3 | 100% |
| 12. | <i>Perspectives</i> | / | / | / | / |
| 13. | <i>Way Up</i> | / | / | / | / |

У Табели 5 серије уџбеника су рангиране према процентуалном уделу књижевних текстова. Овде баланс између књижевних текстова и текстова о књижевности уочен у целокупном корпусу налазимо само у три серије: *Solutions*, *Real Life* и *Improving English*. Највећа разлика у корист књижевних текстова идентификована је у оба издања *Headway* уџбеника. С друге стране, највећа разлика у корист текстова о књижевности постоји у серији *Close-Up* која нема ниједан књижевни текст, али и у серијама *On Screen* и *Gateway*. По броју књижевних текстова убедљиво предњачи *Headway* 5. изд. са 26, следе *Solutions* са 19 и *Improving English* са 18 текстова. Изузимајући серије у којима нема књижевних садржаја, најмање књижевних текстова је у серији *Close-Up* (0), затим *On Screen* (3), те *Gateway* и *Focus 2*. изд. (5). По броју текстова о књижевности издвајају се серије *Solutions* и *Focus 1*. изд. (18), али и *Gateway* (17), *Traveller* (16) и *Improving English* (15).

Графикон 2 приказује удео прозних (фикцијских и нефикцијских), поетских и драмских текстова у корпусу. Класификација књижевних текстова заснована је на самим делима, тако да су, на пример, прозна дела представљена у виду стрипа класификована као прозна, а песме преузете из драмских дела као драмска. У корпусу убедљиво преовлађују прозни текстови, којих је укупно 83%, а међу њима је далеко најзаступљенија фикцијска проза са 87 текстова (77% укупног броја књижевних текстова). Далеко су мање заступљене поезија (11%), нефикција (7%) и драма (6%). Оваква превалентност прозе, која више од других књижевних врста приказује „свет наручивања хране и пића, хватања аутобуса и возова и заказивања и отказивања састанака” (Сејд 1987: 4), иде у прилог изложеној хипотези и указује на евентуалну потребу за уједначенијим излагањем ученика различитим врстама књижевних садржаја.

Графикон 2. Удео прозних, поетских и драмских текстова у целом корпусу



Табела 6. Удео прозних, поетских и драмских текстова у серијама уџбеника

| Р. бр. | Назив серије | Прозни – фикција | | Прозни – нефикција | | Поетски | | Драмски | |
|--------|--------------------------|------------------|------|--------------------|-----|---------|-----|---------|-----|
| | | Број | % | Број | % | Број | % | Број | % |
| 1. | <i>Headway</i> 5. изд. | 19 | 73% | 1 | 4% | 4 | 15% | 2 | 8% |
| 2. | <i>Improving English</i> | 13 | 72% | / | 0% | 4 | 22% | 1 | 6% |
| 3. | <i>Solutions</i> | 14 | 73% | / | 0% | 3 | 16% | 2 | 11% |
| 4. | <i>Gateway</i> | 3 | 60% | 1 | 20% | 1 | 20% | / | 0% |
| 5. | <i>Focus</i> 2. изд. | 4 | 80% | / | 0% | / | 0% | 1 | 20% |
| 6. | <i>Headway</i> 4. изд. | 9 | 90% | / | 0% | / | 0% | 1 | 10% |
| 7. | <i>Focus</i> 1. изд. | 4 | 36% | 7 | 64% | / | 0% | / | 0% |
| 8. | <i>Real Life</i> | 7 | 70% | 3 | 30% | / | 0% | / | 0% |
| 9. | <i>On Screen</i> | 3 | 100% | / | 0% | / | 0% | / | 0% |
| 10. | <i>Traveller</i> | 10 | 100% | / | 0% | / | 0% | / | 0% |
| 11. | <i>Close-Up</i> | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 12. | <i>Perspectives</i> | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 13. | <i>Way Up</i> | / | / | / | / | / | / | / | / |

Разматрајући удео прозних, поетских и драмских текстова у серијама уџбеника у Табели 6, серије смо рангирале према разноврсности текстова. Једина уџбеничка серија у којој су заступљене све врсте књижевних текстова јесте *Headway* 5. изд. Уџбеници *Solutions* и *Improving English* садрже фикцију, поезију и драму. *Gateway* садржи фикцију и поезију, а *Headway* 4. изд. и *Focus* 2. изд. фикцију и драму. Две серије, *Focus* 1. изд. и *Real Life*, садрже искључиво прозу, с тим што ту налазимо и фикцију и нефикцију. Потпуно одсуство разноврсности књижевних текстова уочавамо у серијама *On Screen* и *Traveller*, где је заступљена само фикција. Процентуално, највише прозних фикцијских текстова имају две управо поменуте уџбеничке серије (100%), највише прозних нефикцијских текстова *Focus* 1. изд. (64%), највише поезије *Improving English* (22%) и *Gateway* (20%), а највише драме *Focus* 2. изд. (20%). Кад је реч о апсолутним вредностима, највише фикцијске прозе има *Headway* 5. изд. (19 текстова), нефикције *Focus* 1. изд. (7), поезије *Headway* 5. изд. и *Improving English* (4), а драмских текстова *Headway* 5. изд. и *Solutions* (2).

АНАЛИЗА ВЕЖБАЊА КОЈА ПРАТЕ КЊИЖЕВНЕ САДРЖАЈЕ

У наредном делу анализе усмеравамо се на вежбања која прате или чине саставни део књижевних садржаја у уџбеницима, разматрајући најпре њихов број у целом корпусу и појединачним серијама уџбеника, а затим релативну и апсолутну заступљеност језичких области и вештина у вежбањима. Језичким областима и вештинама придодата је категорија општег знања

Табела 7. Број вежбања посвећених књижевности у целом корпусу

| Број уџбеника у корпусу | Укупни број вежбања посвећених књижевности | Просечни број вежбања посвећених књижевности по уџбенику |
|-------------------------|--|--|
| 42 | 947 | 23 |

Табела 8. Број вежбања посвећених књижевности у уџбеничким серијама

| Р. бр. | Назив серије | Број уџбеника у серији | Укупни број вежбања посвећених књижевности | Просечни број вежбања посвећених књижевности по уџбенику |
|--------|--------------------------|------------------------|--|--|
| 1. | <i>Solutions</i> | 3 | 203 | 68 |
| 2. | <i>Headway</i> 5. изд. | 4 | 159 | 40 |
| 3. | <i>Headway</i> 4. изд. | 2 | 72 | 36 |
| 4. | <i>Gateway</i> | 4 | 133 | 33 |
| 5. | <i>Improving English</i> | 4 | 81 | 20 |
| 6. | <i>Focus</i> 1. изд. | 5 | 87 | 17 |
| 7. | <i>Real Life</i> | 4 | 66 | 17 |
| 8. | <i>Traveller</i> | 4 | 66 | 17 |
| 9. | <i>On Screen</i> | 4 | 55 | 14 |
| 10. | <i>Focus</i> 2. изд. | 2 | 20 | 10 |
| 11. | <i>Close-Up</i> | 4 | 5 | 1 |
| 12. | <i>Perspectives</i> | 1 | 0 | 0 |
| 13. | <i>Way Up</i> | 1 | 0 | 0 |

јер је неколико вежбања усмерено ка провери знања из опште културе, али се у анализи на њих нећемо посебно освртати.

Табела 7 показује да је у корпусу укупан број вежбања везаних за књижевне садржаје 947, што је у просеку 23 вежбања по уџбенику. Ако посматрамо појединачне серије уџбеника у Табели 8, уочавамо да се укупни број вежбања посвећених књижевности, не рачунајући серије без књижевних садржаја, креће од 5 (*Close-Up*) до 203 (*Solutions*). Медијана је 66. Према просечном броју књижевних вежбања по уџбенику, по коме су серије рангиране, убедљиво прво место заузима *Solutions* (68), а следе *Headway* 5. изд. (40) и *Headway* 4. изд. (36). На последњем месту је *Close-Up* са знатно мање вежбања од свих осталих (1), а прате га *Focus* 2. изд. (10) и *On Screen* (14). Медијана је 17.

Размотримо сада број вежбања по тексту у целом корпусу и серијама уџбеника. Вредности су заокружене на цело број. Просечни број вежбања по тексту у корпусу је 4, а у серијама уџбеника (Табела 9) креће се од 2 до 6. Највећи број вежбања по тексту налазимо у серији *Gateway* (6), а затим *Solutions* (5) и *Headway* 4. изд. (5). Најмањи број вежбања по тексту имају уџбеници из серија *Improving English*, *Focus* 2. изд. и *Close-Up*. Медијана је 3.

Табела 9. Просечни број вежбања по тексту у серијама уџбеника

| Р. бр. | Назив серије | Укупни број текстова посвећених књижевности | Укупни број вежбања посвећених књижевности | Просечни број вежбања по тексту |
|--------|--------------------------|---|--|---------------------------------|
| 1. | <i>Gateway</i> | 22 | 133 | 6 |
| 2. | <i>Solutions</i> | 37 | 203 | 5 |
| 3. | <i>Headway</i> 4. изд. | 15 | 72 | 5 |
| 4. | <i>Headway</i> 5. изд. | 37 | 159 | 4 |
| 5. | <i>On Screen</i> | 15 | 55 | 4 |
| 6. | <i>Focus</i> 1. изд. | 25 | 87 | 3 |
| 7. | <i>Real Life</i> | 19 | 66 | 3 |
| 8. | <i>Traveller</i> | 26 | 66 | 3 |
| 9. | <i>Improving English</i> | 33 | 81 | 2 |
| 10. | <i>Focus</i> 2. изд. | 9 | 20 | 2 |
| 11. | <i>Close-Up</i> | 3 | 5 | 2 |
| 12. | <i>Perspectives</i> | 0 | 0 | / |
| 13. | <i>Way Up</i> | 0 | 0 | / |

Табела 10 доноси резултате о заступљености вежби појединих језичких области и вештина на нивоу корпуса. Далеко је најзаступљеније читање, коме је посвећена скоро трећина вежбања. Следе говор (23,11%) и лексика (17,86%). Далеко је најмање заступљено превођење, чија је присутност у корпусу занемарљива – од 947 вежбања превођењем се баве свега 2, односно 0,21% укупног броја вежбања. Оба се налазе у серији *Improving English*, јединој акредитованој средњошколској уџбеничкој серији за енглески језик која је у целини осмишљена и израђена у Србији. Ако изузмемо категорију општег знања, уз превођење су најмање заступљени писање (5,46%) и граматика (7,77%).

Табела 10. Заступљеност вежбања посвећених појединим језичким областима и вештинама у корпусу

| Р. бр. | Језичка област/вештина | Број вежбања | Процентуални удео у корпусу |
|--------|------------------------|--------------|-----------------------------|
| 1. | Читање | 303 | 31,83% |
| 2. | Говор | 220 | 23,11% |
| 3. | Лексика | 170 | 17,86% |
| 4. | Слушање | 122 | 12,82% |
| 5. | Граматика | 74 | 7,77% |
| 6. | Писање | 52 | 5,46% |
| 7. | Опште знање | 9 | 0,95% |
| 8. | Превод | 2 | 0,21% |

Табела 11. Заступљеност вежбања посвећених појединим језичким областима и вештинама у серијама уџбеника

| Назив серије | Читање | Говор | Лексика | Слушање | Граматика | Писање | Опште знање | Превод |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|-------------|--------|
| <i>Close-Up</i> | 40% (2) | / | 20% (1) | / | 20% (1) | / | 20% (1) | / |
| <i>Focus 1. изд.</i> | 36% (31) | 20% (17) | 32% (28) | 7% (6) | 3% (3) | 1% (1) | 1% (1) | / |
| <i>Focus 2. изд.</i> | 10% (2) | 30% (6) | 30% (6) | 10% (2) | 15% (3) | / | 5% (1) | / |
| <i>Gateway</i> | 24% (32) | 23% (31) | 20% (26) | 13% (17) | 12% (16) | 8% (10) | 1% (1) | / |
| <i>Headway 5. изд.</i> | 31% (50) | 30% (47) | 7% (11) | 16% (26) | 7% (11) | 9% (14) | / | / |
| <i>Improving English</i> | 32% (26) | 20% (16) | 23% (19) | 7% (6) | 11% (9) | 4% (3) | / | 2% (2) |
| <i>Headway 4. изд.</i> | 26% (19) | 29% (21) | 1% (1) | 14% (10) | 22% (16) | 4% (3) | 3% (2) | / |
| <i>On Screen</i> | 29% (16) | 9% (5) | 33% (18) | 5% (3) | 4% (2) | 20% (11) | / | / |
| <i>Perspectives</i> | / | / | / | / | / | / | / | / |
| <i>Real Life</i> | 55% (36) | 18% (12) | 12% (8) | 14% (9) | / | 2% (1) | / | / |
| <i>Solutions</i> | 33% (66) | 24% (49) | 16% (33) | 20% (40) | 3% (7) | 2% (5) | 1% (3) | / |
| <i>Traveller</i> | 29% (19) | 24% (16) | 29% (19) | 3% (2) | 9% (6) | 6% (4) | / | / |
| <i>Way Up</i> | / | / | / | / | / | / | / | / |

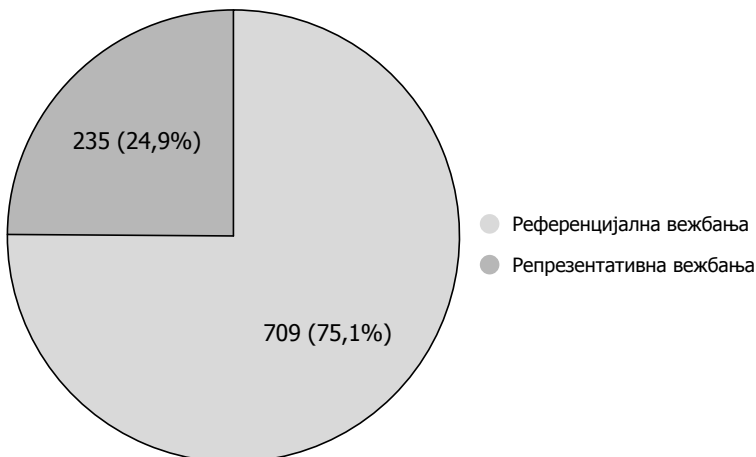
Табела 11 приказује заступљеност вежбања посвећених појединим језичким областима и вештинама у серијама уџбеника. Проценти су заокружени на цео број. Вежбања за све области и вештине (изузимајући превод и опште знање) заступљена су у осам уџбеничких серија, што је 62% корпуса. Поред две серије које не садрже књижевне материјале, у једној серији (*Close-Up*) не постоје вежбања за три области и вештине (говор, слушање и писање), а у две серије за по једну – *Focus 2. изд.* (писање) и *Real Life* (граматика). Вежбе читања чине од 10% (*Focus 2. изд.*) до 55% (*Real Life*), говора од 0% (*Close-Up*) до 30% (*Focus 2. изд.* и *Headway 5. изд.*), лексике од 1% (*Headway 4. изд.*) до 33% (*On Screen*), слушања од 0% (*Close-Up*) до 20% (*Solutions*), граматике од 0% (*Real Life*) до 22% (*Headway 4. изд.*), писања од 0% (*Close-Up* и *Focus 2. изд.*) до 20% (*On Screen*), док у једином уџбенику који садржи вежбања превода (*Improving English*) овај материјал чини 2% укупног броја вежбања. Читање је најзаступљеније у 8 уџбеничких серија, говор у 2, а лексика у 3. Најнезаступљенији су (изузимајући превођење) писање у 7 серија, лексика, граматика и слушање у по 2 серије и говор у 1 серији. У случају једнаке заступљености две или више вештина/области наведене су обе.

Коначно, сагледаћемо бројчани однос вежбања са референцијалном и репрезентативном сврхом. Поделу на референцијалне и репрезентативне наставне материјале у дискурс о књижевности у настави страног језика увео је Џон Макреј (John McRae) 1991. године. Референцијални језик је дефинисао као „језик који комуницира само на једном нивоу, и то најчешће на нивоу тражења и давања информација или сналажења у друштвеним ситуацијама”,

а репрезентативни као „језик који, да би му прималац декодирао значењски потенцијал, ангажује примаочеву имагинацију” (Макреј 1991: 3) и притом истакао педагошки значај употребе књижевних садржаја са репрезентативном функцијом. Репрезентативни језик активира интринзичку мотивацију и подстиче ученике да понуђени садржај промишљају и с њим ступају у креативну интеракцију. Зарад свеобухватног овладавања страним језиком, ученике је потребно излагати и једној и другој врсти материјала како би се паралелно развијале језичке компетенције (уз помоћ референцијалних садржаја) и способност њихове употребе у реалној комуникативној ситуацији (уз помоћ репрезентативних садржаја). Наиме, за разлику од референцијалних материјала, репрезентативни наставни материјали не служе само као инструмент за овладавање страним језиком. Уз помоћ њих ученик доспева у истинску *комуникативну* ситуацију – више не користи наставни материјал ради учења језика, већ знање језика активира зарад изражавања властитих мишљења, осећања и доживљаја о понуђеном материјалу, односно с њим успостављања интелектуалну и афективну везу. Због тога је значајно да у уџбеницима постоји равнотежа између материјала са референцијалном и репрезентативном сврхом, при чему су књижевни садржаји нарочито погодни за осмишљавање вежбања чија је сврха репрезентативна.

Анализа корпуса, међутим, показује да у средњошколским уџбеницима енглеског језика таква равнотежа изостаје. У целом корпусу (Графикон 3), укупни број референцијалних вежбања износи 709, док је број репрезентативних 235. Процентуално изражено, референцијалних вежбања има 75% а репрезентативних 25% – референцијалних је три пута више од репрезентативних.

Графикон 3. Удео референцијалних и репрезентативних вежбања у целом корпусу



Табела 12. Однос референцијалних и репрезентативних вежбања у појединачним серијама уџбеника

| Р. бр. | Назив серије | Број реф. вежбања | Удео реф. вежбања | Број репр. вежбања | Удео репр. вежбања |
|--------|--------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| 4. | <i>Headway 5.</i> изд. | 102 | 64% | 58 | 36% |
| 1. | <i>Gateway</i> | 95 | 71% | 38 | 29% |
| 8. | <i>Traveller</i> | 44 | 73% | 16 | 27% |
| 9. | <i>Improving English</i> | 60 | 74% | 21 | 26% |
| 7. | <i>Real Life</i> | 51 | 77% | 15 | 23% |
| 2. | <i>Solutions</i> | 158 | 77% | 47 | 23% |
| 6. | <i>Focus 1.</i> изд. | 69 | 79% | 18 | 21% |
| 10. | <i>Focus 2.</i> изд. | 17 | 85% | 3 | 15% |
| 3. | <i>Headway 4.</i> изд. | 61 | 85% | 11 | 15% |
| 5. | <i>On Screen</i> | 47 | 85% | 8 | 15% |
| 11. | <i>Close-Up</i> | 5 | 100% | 0 | 0% |
| 12. | <i>Perspectives</i> | / | / | / | / |
| 13. | <i>Way Up</i> | / | / | / | / |

Серије уџбеника су у Табели 12 рангиране по уделу репрезентативних вежбања. Удео референцијалних вежбања креће се од 64% (*Headway 5.* изд.) до 100% (*Close-Up*), а репрезентативних од 0% (*Close-Up*) до 36% (*Headway 5.* изд.). Уз *Headway 5.* изд. (64% : 36%), најјравномернију заступљеност налазимо у серијама *Gateway* (71% : 29%) и *Traveller* (73% : 27%), а највећи распораз у серији *Close-Up* (100% : 0%), али и *On Screen*, *Headway 4.* изд. и *Focus 2.* изд. (85% : 15%). Референцијална вежбања значајно преовлађују у целом корпусу, што указује на општу усмереност уџбеника ка овладавању језичким знањима а не ка њиховој комуникативној примени или пак на то да аутори уџбеника књижевност и књижевне садржаје не перципирају као материјал с комуникативним потенцијалом. Све то потврђује хипотезу изложу уводу истраживања.

ЗАКЉУЧАК

Квантитативна анализа књижевних садржаја у акредитованим уџбеницима енглеског језика за средње школе спроведена је са два примарна циља. Један је био да доносиоцима одлука и учесницима у наставном процесу осветлимо овај наставним планом и програмом прописан али често занемарен аспект наставних средстава и тиме пружимо додатне информације које могу бити корисне у процесу избора учила. Стога је у анализи значајна пажња посвећена не само количини књижевних материјала у појединим уџбеницима и серијама уџбеника, већ и врсти књижевних текстова, равномерности њихове заступљености, као и броју и структури пратећих вежбања, а ове су одли-

ке изражене како процентуалним односима тако и апсолутним вредностима и рангиране на основу перципираних позитивних карактеристика. Анализа је показала да се са становишта разноврсности и заступљености књижевних садржаја издвајају уџбеничке серије *Headway 5*. изд. и *Solutions*, а за њима *Gateway* и *Improving English*.

Други циљ истраживања био је теоријски и тицао се посредног осветљавања улоге књижевности у актуелном тумачењу комуникативног приступа, при чему се пошло од претпоставке тачности Видоусонове тврдње да је у комуникативном приступу заступљена једна утилитарна дефиниција комуникације у којој књижевност нема истакнуту улогу (Видоусон 1982). Аспекти анализе који се дотичу тог циља иду у прилог изнетој хипотези. Са просечним процентуалним учешћем од 2,20% у укупном уџбеничком корпусу и медијаном 1,98%, не може се рећи да књижевност има значајну улогу у настави енглеског језика. То потврђује и преовлађујућа заступљеност прозе удружена са слабом заступљеношћу поезије и драме, као и велика дискрепанција у заступљености референцијалних и репрезентативних материјала у корпусу. Ови закључци даље ће се употпунити и продубити додатним истраживањем у дијахронијској равни. Оно ће посредно показати да ли се од Видоусоновог времена став методичке заједнице мењао, односно да ли се наше поимање концепта комуникације у комуникативном приступу настави страних језика сужава или шири.

ИЗВОРИ

Brejšo, Mihalovski (2019): D. Brayshaw, B. Michałowski, *Focus 2 Workbook*, Warszawa: Pearson Central Europe.

Brejšo, Mihalovski (2019): D. Brayshaw, B. Michałowski, *Focus 3 Workbook*, Harlow: Pearson Education.

Brejšo, Rasel, Osborn, Dejvis (2022): D. Brayshaw, D. Russell, A. Osborn, A. Davies, *Focus 2 Workbook*, Second Edition, Warszawa: Pearson Central Europe.

Brejšo, Sjuta, Trapnell, Russell, (2017): D. Brayshaw, T. Siuta, B. Trapnell, D. Russell, *Focus 5 Workbook*, Harlow: Pearson Education.

Brejšo, Trapnel, Mihalovski (2018): D. Brayshaw, B. Trapnell, B. Michałowski, *Focus 4 Workbook*, Harlow: Pearson Education.

Koli, Vasić, Lazović, (2023): J. Collie, Z. Vasić, M. Lazović, *Way Up 1*, udžbenik i radna sveska, drugo izdanje, Beograd: Klett.

Kornford, Edvards (2015): A. Cornford, L. Edwards, *Gateway A2 Workbook*, Second Edition, London: Macmillan Education.

Kornford, Votkins (2016): A. Cornford, F. Watkins, *Gateway B1+ Workbook*, Second Edition, London: Macmillan Education.

Kaningam, Bajgrejv (2011): S. Cunningham, J. Bygrave, *Real Life Upper-Intermediate Student's Book*, Warszawa, Beograd: Pearson Central Europe, Akronolo.

Kaningam, Mur (2010): S. Cunningham, P. Moor, *Real Life Pre-Intermediate Student's Book*, Warszawa, Beograd: Pearson Central Europe, Akronolo.

Kaningam, Mur (2011): S. Cunningham, P. Moor, *Real Life Intermediate Student's Book*, Warszawa, Beograd: Pearson Central Europe, Akronolo.

Delar (2020): H. Dellar, *Perspectives Upper-Intermediate Student's Book*, Andover: National Geographic Learning.

Evans, Duli (2019): V. Evans, J. Dooley, *On Screen 1 Student's Book*, Beograd: Oxford Centar.

Evans, Duli (2019): V. Evans, J. Dooley, *On Screen 1 Workbook*, Beograd: Oxford Centar.

Evans, Duli (2022): V. Evans, J. Dooley, *On Screen 2 Student's Book*, Beograd: Oxford Centar.

Evans, Duli (2022): V. Evans, J. Dooley, *On Screen 2 Workbook*, Beograd: Oxford Centar.

Evans, Duli (2022): V. Evans, J. Dooley, J. *On Screen 3 Student's Book*, Beograd: Oxford Centar.

Evans, Duli (2022): V. Evans, J. Dooley, *On Screen 3 Workbook*, Beograd: Oxford Centar.

Evans, Duli (2022): V. Evans, J. Dooley, *On Screen 4 Student's Book*, Beograd: Oxford Centar.

Evans, Duli (2022): V. Evans, J. Dooley, *On Screen 4 Workbook*, Beograd: Oxford Centar.

Fala, Dejvis (2021): T. Falla, P. A. Davies, *Solutions Intermediate Student's Book*, Third Edition, Oxford: Oxford University Press.

Fala, Dejvis (2022): T. Falla, P. A. Davies, *Solutions Intermediate Workbook*, Third Edition, Oxford: Oxford University Press.

Fala, Dejvis, Wildon (2022): T. Falla, P. A. Davies, S. Wheeldon, *Solutions Upper-Intermediate Workbook*, Third Edition, Oxford: Oxford University Press.

Fala, Dejvis, Wildon (2023): T. Falla, P. A. Davies, S. Wheeldon, *Solutions Upper-Intermediate Student's Book*, Third Edition, Oxford: Oxford University Press.

Fala, Dejvis, Hadson (2018): T. Falla, P. A. Davies, J. Hudson, *Solutions Advanced Student's Book*, Third Edition, Oxford: Oxford University Press.

Fala, Dejvis, Hadson, Rejnam (2018): T. Falla, P. A. Davies, J. Hudson, A. Raynham, *Solutions Advanced Workbook*, Third Edition, Oxford: Oxford University Press.

Friker, Mihalovski (2018): R. Fricker, B. Michałowski, *Focus 1 Workbook*, Harlow: Pearson Education.

Friker, Mihalovski, Bandis (2019): R. Fricker, B. Michałowski, A. Bandis, *Focus 1 Workbook*, Second Edition, Warszawa: Pearson Central Europe.

Gormli (2015): K. Gormley, *Close-up B2 Workbook*, Andover: Cengage Learning.

Hilan, Gormli (2015): A. Healan, K. Gormley, *Close-up C1 Student's Book*, Andover: Cengage Learning.

Hilan, Šoton (2014): A. Healan, D. Shotton, *Close-up B1+ Workbook*, Andover: Cengage Learning.

Hilan, Šoton (2016): A. Healan, D. Shotton, *Close-up B1 Workbook*, Andover: National Geographic Learning.

Hilan, Gormli, Ladlou (2014): A. Healan, K. Gormley, K. Ludlow, *Close-up B1+ Student's Book*, Andover: Cengage Learning.

Hilan, Gormli, Ladlou (2014): A. Healan, K. Gormley, K. Ludlow, *Close-up B2 Student's Book*, Andover: Cengage Learning.

Hilan, Gormli, Ladlou (2016): A. Healan, K. Gormley, K. Ludlow, *Close-up B1 Student's Book*, Andover: Cengage Learning.

Hobs, Kedl (2011): M. Hobbs, J. S. Keddle, *Real Life Elementary Student's Book*, Warszawa, Beograd: Pearson Central Europe, Akronolo.

Kej, Džouns, Brejšo (2018): S. Kay, V. Jones, D. Brayshaw, *Focus 3 Student's Book*, Harlow: Pearson Education.

Kej, Džouns, Brejšo, Mihalovski (2021): S. Kay, V. Jones, D. Brayshaw, B. Michałowski, *Focus 2 Student's Book*, Harlow: Pearson Education.

Kej, Džouns, Brejšo, Inglot, Mihalovski, Trapnel, Rasel (2019): S. Kay, V. Jones, D. Brayshaw, M. Inglot, B. Michałowski, B. Trapnell, D. Russell, *Focus 2 Student's Book*, Second Edition, Warszawa: Pearson Central Europe.

Kej, Džouns, Berlis, Džouns, Brejšo, Rasel (2017): S. Kay, V. Jones, M. Berlis, H. Jones, D. Brayshaw, D. Russell, *Focus 5 Student's Book*, Harlow: Pearson Education.

Kej, Džouns, Brejšo, Trapnel (2017): S. Kay, V. Jones, D. Brayshaw, B. Trapnell, *Focus 4 Student's Book*, Harlow: Pearson Education.

Kovačević, Marković (2020): K. Kovačević, G. Marković, *Improving English 1 Workbook*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Kovačević, Marković (2023): K. Kovačević, G. Marković, *Improving English 1 Student's Book*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Kovačević, Marković (2023): K. Kovačević, G. Marković, *Improving English 2 Student's Book*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Kovačević, Marković (2023): K. Kovačević, G. Marković, *Improving English 2 Workbook*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Kovačević, Marković (2023): K. Kovačević, G. Marković, *Improving English 3 Student's Book and Workbook*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Kovačević, Marković (2023): K. Kovačević, G. Marković, *Improving English 4 Student's Book and Workbook*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Mičel, Malkojani (2022): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *Traveller Intermediate Student's Book*, Second Edition, Beograd: Data Status.

Mičel, Malkojani (2022): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *Traveller Intermediate Workbook*, Second Edition, Beograd: Data Status.

Mičel, Malkojani (2022): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *Traveller Pre-Intermediate Student's Book*, Second Edition, Beograd: Data Status.

Mičel, Malkojani (2022): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *Traveller Pre-Intermediate Workbook*, Second Edition, Beograd: Data Status.

Mičel, Malkojani (2023): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *Traveller Level B1+ Student's Book*, Second Edition, Beograd: Data Status.

Mičel, Malkojani (2023): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *Traveller Level B1+ Workbook*, Second Edition, Beograd: Data Status.

Mičel, Malkojani (2023): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *Traveller Level B2 Student's Book*, Second Edition, Beograd: Data Status.

Miĉel, Malkojani (2023): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *Traveller Level B2 Workbook*, Second Edition, Beograd: Data Status.

Perspectives Upper-Intermediate Workbook (2020): *Perspectives Upper-Intermediate Workbook*, Andover: National Geographic Learning.

Rajli (2010): P. Reilly, *Real Life Pre-Intermediate Workbook*, Warszawa, Beograd: Pearson Central Europe, Akronolo.

Rajli, Fudi (2011): P. Reilly, L. Foody, *Real Life Elementary Workbook*, Warszawa, Beograd: Pearson Central Europe, Akronolo.

Rajli, Uminjska, Mihalovski (2017): P. Reilly, M. Umińska, B. Michałowski, *Focus 1 Student's Book*, Harlow: Pearson Education.

Rajli, Uminjska, Smert-Čandler (2011): P. Reilly, M. Umińska, D. Szmerdt-Chandler, *Real Life Intermediate Workbook*, Warszawa, Beograd: Pearson Central Europe, Akronolo.

Rajli, Uminjska, Smert-Čandler (2011): P. Reilly, M. Umińska, D. Szmerdt-Chandler, *Real Life Upper-Intermediate Workbook*, Warszawa, Beograd: Pearson Central Europe, Akronolo.

Sors, Sors (2012): J. Soars, L. Soars, *New Headway Pre-Intermediate Workbook*, Fourth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Sors (2012): L. Soars, J. Soars, *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*, Fourth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Sors (2019): L. Soars, J. Soars, *New Headway Intermediate Student's Book*, Fourth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Sors (2019): L. Soars, J. Soars, *New Headway Intermediate Workbook*, Fourth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Henkok, Sors (2019): L. Soars, P. Hancock, J. Soars, *Headway Advanced Workbook*, Fifth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Sors, Henkok (2018): L. Soars, J. Soars, P. Hancock, *Headway Intermediate Workbook*, Fifth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Sors, Henkok (2019): L. Soars, J. Soars, P. Hancock, *Headway Advanced Student's Book*, Fifth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Sors, Henkok (2019): L. Soars, J. Soars, P. Hancock, *Headway Intermediate Student's Book*, Fifth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Sors, Henkok (2019): L. Soars, J. Soars, P. Hancock, *Headway Pre-Intermediate Student's Book*, Fifth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Sors, Henkok (2019): L. Soars, J. Soars, P. Hancock, *Headway Upper-Intermediate Student's Book*, Fifth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Sors, Makol (2018): L. Soars, J. Soars, J. McCaul, *Headway Pre-Intermediate Workbook*, Fifth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Sors, Sors, Makol (2019): L. Soars, J. Soars, J. McCaul, *Headway Upper-Intermediate Workbook*, Fifth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Spenser (2016): D. Spencer, *Gateway A2 Student's Book*, Second Edition, London: Macmillan Education.

Spenser (2016): D. Spencer, *Gateway B1 Student's Book*, Second Edition, London: Macmillan Education.

Spenser (2016): D. Spencer, *Gateway B2 Student's Book*, Second Edition, London: Macmillan Education.

Spenser (2020): D. Spencer, *Gateway B1+ Student's Book*, Second Edition, London: Macmillan Education.

Spenser, Edwards (2016): D. Spencer, L. Edwards, *Gateway B1 Workbook*, Second Edition, London: Macmillan Education.

Trelor, Holi (2016): F. Treloar, G. Holley, *Gateway B2 Workbook*, Second Edition, London: Macmillan Education.

Uminjska, Rajli, Sjuta, Mihalovski (2019): M. Umińska, P. Reilly, T. Siuta, B. Michałowski, *Focus 1 Student's Book*, Second Edition, Warszawa: Pearson Central Europe.

Vilijamson, Makelmuri (2015): M. Williamson, P. McElmurray, *Close-up C1 Workbook*, Andover: Cengage Learning.

ЛИТЕРАТУРА

Ali, Hil (2018): M. Ali, J. L. Hill, Understanding cultural context in responding to literature: Researching the teaching of literature in EFL/ESL Classroom Context, *English Language Teaching*, 11(6), 33–40.

Balegizade, Amiri Šajeste (2020): S. Baleghizadeh, L. Amiri Shayesteh, A content analysis of the cultural representations of three ESL grammar textbooks, *Cogent Education*, 7(1).

Britlit (2009): *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms*, London: British Council.

Karter (2007): R. Carter, Literature and language teaching 1986–2006, *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3–13.

Džejlan (2016): N. O. Ceylan, Using short stories in reading skills class, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 311–315

Dumitrašković (2023): T. Dumitrašković, Književni tekst u funkciji motivacije u nastavi stranog jezika, *Uzdanica*, XX, 163–173.

Đuričić (2016): M. Đuričić, Književni tekstovi u nastavi španskog jezika kao stranog: Udžbenik *Prisma* od jezičkog nivoa A1 do B1, *Inovacije u nastavi*, 29(3), 108–117.

Feradas (2009): C. Ferradas, Enjoying literature with teens and young adults in the English language classroom, In: *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms*, London: British Council, 27–31.

Fikraj, Habil (2022): F. M. Fikray, H. Habil, The implementation of literature teaching approaches in the ESL Classroom: A systematic review, *LSP International Journal*, 9(1), 149–165.

Inal, Čakir (2014): H. Inal, A. Cakir, Story-based vocabulary teaching, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 675–679.

Jovanović (2008): S. Jovanović, *Književnost i reč u jeziku*, Beograd: Univerzitet Braća Karić.

Katalog (2020): Katalog udžbenika za srednje škole, *Prosvetni glasnik RS*, br. 2/20, dopuna – 3/20, dopuna – 15/20, dopuna – 2/21, dopuna – 4/21, dopuna – 11/21, dopuna – 02/22, dopuna – 10/22, dopuna – 2/23 i dopuna – 5/23.

Kešavarzi (2012): A. Keshavarzi, Use of literature in teaching English, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 554–559.

Kucombu (2015): V. I. Koutsompou, The use of literature in the language classroom: Methods and aims, *International Journal of Information and Education Technology*, 5(1), 74–79.

Krsteva, Kukubajska (2014): M. Krsteva, M. E. Kukubajska, The role of literature in foreign language acquisition, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3605–3608.

Makrej (1991): J. McRae, *Literature with a Small 'l'*, London: Macmillan.

Mohamadzade (2009): B. Mohammadzadeh, Incorporating multicultural literature in English language teaching curriculum, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1, 23–27.

Morao (2017): S. Mourão, Picturebooks in instructed foreign language learning contexts, In: M. Nikolajeva, C. Beauvais (Eds.), *The Edinburgh Companion to Children's Literature*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 138–142.

Mutusami, Marimuthu, Subrajan (2010): C. Muthusamy, R. Marimuthu, A. Subrayan, S. N. B. Ghazali, J. Veeravagu, Literature learning in the Malaysian ESL classroom: A UiTM experience, *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 69–76.

Nasirahmadi, Madarsara, Agdam (2014): A. Nasirahmadi, F. A. Madarsara, H. R. Aghdam, Cultural issues and teaching literature for language learning, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1325–1330.

Nenadić (2022): M. Nenadić, Analiza udžbenika *English File (Intermediate)*: interkulturalni kriterijum, *Metodički vidici*, 13, 119–140.

Opšti standardi (2015): *Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta za predmet Strani jezik*, Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Panajotović, Parezanović, Ćuk (2022): A. Panajotović, T. Parezanović, M. Ćuk, Upotreba književnih sadržaja u nastavi stranih jezika, *Reči*, 15, 11–22.

Pavlović, Miljković (2014): D. Pavlović, M. Miljković, Zastupljenost i analiza muzičkih sadržaja u nastavi engleskog jezika za prvi razred osnovne škole, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Prizrenu – Leposavić*, 8, 217–230.

Pravilnik o planu i program nastave i učenja za gimnazije (2020): Pravilnik o planu i program nastave i učenja za gimnazije, *Prosvetni glasnik RS, LXIX*(4).

Pravilnik (2021): Pravilnik o planu udžbenika, *Službeni glasnik RS*, br. 9/2016, 10/2016 – ispravka, 10/2017, 11/2019 i 7/2021.

Sejdž (1987): H. Sage, *Incorporating Literature in ESL Instruction*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Šamimi, Šamšul, Ismail, Nordin (2024): I. Shamimi, M. Shamshul, H. H. Ismail, N. M. Nordin, Using Digital Technologies in Teaching and Learning of Literature in ESL Classrooms: A Systematic Literature Review, *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(4), 180–194.

Tomović, Aleksić (2018): N. Tomović, M. Aleksić, Expanding and outer circle cultural content in English coursebooks commonly used in Serbia, *Inovacije u nastavi*, 31(3), 140–149.

Vasiljević, Semiz, Adžić (2021): D. Vasiljević, M. Semiz, B. Adžić, National identity in the textbooks of English as a foreign language, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 51(3), 35–53.

Vidouson (1982): H. Widdowson, The use of literature, In: M. Hines, W. Rutherford (Eds.), *On TESOL 81*, Washington, D.C.: TESOL.

Zakon o udžbenicima (2023): Zakon o udžbenicima, *Službeni glasnik RS*, br. 27/2018 i 92/2023.

Zerkina, Lomakina, Kostina (2015): N. Zerkina, Y. Lomakina N. Kostina, Place and role of English classical literature in modern educational discourse, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 459–463.

Artea D. Panajotović

Alfa BK University

Faculty of Foreign Languages

Tamara M. Jevrić

University of Priština

temporarily situated in Kosovska Mitrovica

Faculty of Philosophy

LITERATURE IN SECONDARY-SCHOOL ESL TEXTBOOKS: A QUANTITATIVE ANALYSIS

Summary: Literature has recently become more prominently present in ESL studies, and most published research studies have focused on optional elements of ESL courses. In the belief that the examination of compulsory elements in ESL courses could contribute to a more objective assessment of the importance and role of literature in contemporary ESL teaching, we have conducted a quantitative analysis of the amount and structure of literary materials in English textbooks approved for use in Serbian secondary schools. The research started from the assumption, based on Henry Widdowson's observations, that literature is only marginally present in ESL textbooks and that the focus of literary materials found in them is predominantly utilitarian.

The analysis of literary contents in secondary-school ESL textbooks was conducted with two primary aims in mind. The first aim was to shed light on literature as an obligatory but often neglected aspect of the curriculum and thus provide additional information which could aid teachers and decision-makers in their choice of textbooks. Significant attention was therefore devoted not only to the quantity of literary materials in individual textbooks and textbook series, but also to types of literary texts, balance in the amount of different types of texts, and the number and structure of accompanying exercises. These characteristics were expressed both as percentage shares and as absolute values and ranked based on their perceived positive characteristics. The analysis has shown that two textbook series stand out from the point of view of diversity and amount of literary contents – *Headway – 5th Edition* and *Solutions*, with *Gateway* and *Improving English* close behind.

The second, theoretical aim of our analysis was to indirectly shed light on the role of literature in the current interpretation of the communicative approach in foreign language teaching. This aspect of research was based on the assumption of the correctness of

Widdowson's claim that the communicative approach has adopted a utilitarian definition of communication in which literature does not play a prominent role. Aspects of the analysis pertaining to this aim support the proposed hypothesis. With an average percentage share of 2.20% in the corpus and a median of 1.98%, literature cannot be considered as having an important role in TESL. This is further confirmed by the prevalence of prose and underrepresentation of poetry and drama, as well as a marked discrepancy in the amount of referential and representational materials in the corpus.

Keywords: TESL, secondary education, approved textbooks, communicative approach, role of literature in TESL.

ПРИКАЗИ

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

УДК 811.112.2'367.624(049.32)
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.329C
Примљен: 1. октобар 2024.
Прихваћен: 8. новембар 2024.

ПЕРИФРАСТИЧКИ ПРИЛОЗИ НЕМАЧКОГ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА У КОНТРАСТУ И СИНТЕЗИ

(Даница Недељковић, *Перифрастички прилози у савременом немачком и српском језику*, Крагујевац, Филолошко-уметнички факултет, 2023, 586 стр.)

Монографија *Перифрастички прилози у савременом немачком и српском језику* аутора Данице Недељковић јесте значајно лингвистичко, изузетно обимно и садржајно дело чија су централна тема перифрастички прилози у савременом немачком и српском језику. Међутим, ова монографија доноси и шире теоријске увиде о међуодносу вишелексемских и једнолексемских јединица адвербијалног карактера.

Текст је организован у десет поглавља. Прва три су: *Уводна разматрања*, *Преглед досадашњих исцртавања* и *Теоријско одређење предмета исцртавања*. Следе поглавља која прате семантичка поља перифрастичких прилога као примарни класификациони модел: *Перифрастички прилози са локалним значењем у немачком и српском језику*, *Перифрастички прилози са директивним значењем у немачком и српском језику*, *Перифрастички прилози са темпоралним значењем у немачком и српском језику*, *Перифрастички прилози са модалним значењем у немачком и српском језику*, *Перифрастички прилози са квантитативним значењем у немачком и српском језику* и *Перифрастички прилози са каузалним и каузално-финалним значењем у немачком и српском језику*. Монографија се завршава садржајним *Закључком* и листом извора и литературе. Овде ћемо, с обзиром на ограничења и изузетно разгранату структуру текста, представити резултате према већим целинама, не наводећи наслове и предмет мањих.

Прво поглавље, *Уводна разматрања*, у засебно насловљеним одељцима представља предмет и циљеве истраживања, методолошки оквир и корпус. Као фокус спроведеног контрастивно-лингвистичког истраживања ауторка дефинише „процес разлагања по правилу сложеног значења прилога немачког и српског језика на семантичке компоненте, вербализоване на површинској равни као засебне лексеме чији збир даје структуру значењски

подударну са датим прилогом” (7), а тај процес подводи под одредницу *декомпоновање прилога*. Прилошке изразе који у једном од језика (немачком или српском) немају конкурентни прилог, те се не могу подвести под декомпоноване прилоге, узима у разматрање само уколико у другом језику имају једнолексемски еквивалент.

Анализа је методолошки комплексна и укључује све релевантне методе и поступке потребне за овај тип истраживања, како то и сама ауторка у одговарајућем одељку најављује. Примењује се структурна метода, са јасно хијерархизованим критеријумима: семантичким, којим се разматране јединице прво класификују према припадности семантичком пољу; потом морфосинтаксичким, према којем се издвајају модели и (под)типови, и творбеном, који се примењује на конкурентне прилоге, с тим да неретко условљава и структуру њихових декомпозиата. Ауторка примењује и компоненцијалну анализу, а у тестирању и илустровању супституентности перифрастичких прилога једнолексемским еквивалентима примењује тест супституције. С обзиром на дефинисани предмет и постављене циљеве, у истраживању се примењује и контрастивна анализа.

Анализа је рађена на корпусу који обухвата текстове писаног медија публицистичког и књижевноуметничког функционалног стила, с тим да се наглашава доминантност публицистичког због његове језичке актуелности и прогресивности. Књижевноуметнички стил заступљен је углавном романима савремених писаца немачког говорног подручја и њиховим преводима на српски језик.

Друго поглавље, *Преглед досадашњих истраживања*, није подељено на потпоглавља. Оно доноси преглед најзначајнијих резултата истраживања и теоријских разматрања везаних за декомпоновање уопште и декомпоновање одређених синтаксичких позиција (превасходно предиката) и врста речи – глагола, именица и придева (М. Радовановић, П. Пипер, С. Танасић, М. Ивић, Д. Кликовац, Ј. Шушањ, М. Јакић, Б. Куна и др.). Разумљиво, Даница Недељковић највише пажње посвећује претходним истраживањима која су директно везана за декомпоновање прилошких лексема и систем прилошких израза у српском језику (М. Радовановић, М. Ковачевић, И. Чутура). Најзначајнији ослонац за ову монографију јесу докторска дисертација саме Данице Недељковић и њена потоња, продубљенија истраживања одређених класа перифрастичких прилога. Ауторка као најзначајније издваја радове М. Ковачевића, а међу њима, посебно, рад *Синтакса и семантика прилошких израза* (Ковачевић 2007). И у монографији, као и у дисертацији, Даница Недељковић се ослања на терминосистем уобичајен у србистици, као и на научни приступ и оквире дате у србистичкој литератури. Два су разлога за то. Прво, појам *декомпоновање* се употребљава у другим значењима у германистици, а друго, у германистичкој литератури нити су процеси декомпоновања (именица, придева, прилога) термилошки дефинисани и подробније

анализирани, нити је процесу декомпоновања прилога, осим спорадично и секундарно, посвећена пажња. Ипак, ауторка наводи и истраживања у германистици која су се на неки начин бавила питањима релевантним за предмет њене анализе или их се макар дотицала (И. Барц, Р. Штајниц, В. Моч, У. Енгел, Х. Вајнрих, О. Егорова).

У трећем поглављу, *Теоријско одређење њрегрмеџа исџираживања*, решавају се сва кључна полазишна теоријска питања, од проблема прилога као врсте речи, преко класификације прилога у оба језика, до дистинкције перифрастичких прилога, прилошког израза и прилошке одредбе уопште. Издвајају се карактеристике прилошких израза у односу на слободне форме: блокираност конституената прилошког израза, значењска ограниченост (која се огледа у супституентности прилозима или припадности семантичкој (пот)класи прилога, и у хабитуалности). С обзиром на то да се у овој монографији анализирају декомпоновани (перифрастички) прилози, те да из анализе изостају, дакле, прилошки изрази који немају једнолексемских еквивалената, ови критеријуми остали су консеквентно, кроз читаву анализу, ослонац истраживања које је у овој монографији представљено. На основу свих, детаљно представљених карактеристика система прилога и перифрастичких прилога, као и на основу анализе корпуса, у наредном потпоглављу („Структурни типови перифрастичких прилога”) описана су четири структурна типа у којима се могу остварити перифрастички прилози немачког и српског језика. У србистици установљеној типологији прилошких израза (која је код Ковачевића тромоделна, те се издвајају синтагматски, предлошко-именички и предлошко-заменички прилошки изрази), Даница Недељковић прикључује и четврти, предлошко-прилошки модел. Овај модел, како се показује, карактеристичан је за одређене перифрастичке прилоге немачког језика. У српском језику је, како ауторка утврђује, овај модел спорадично заступљен.

С обзиром на то да је примарни критеријум класификације перифрастичких прилога њихова припадност одређеном семантичком пољу, наредних шест поглавља прате прилошка семантичка поља у немачком језику: локално, директивно, темпорално, модално, квантитативно и каузално и каузално-финално.

Структура ових поглавља је устаљена и у потпуности прати хијерархију критеријума и захтеве контрастивног истраживања. Прво се приказују системи прилога датаго поља у оба језика, а потом се анализирају перифрастички прилози по следећој матрици: тип модела, као примарни критеријум класификације; именице које су носиоци категоријалног значења (за моделе које их садрже, и то по правилу са издвајањем типичних експонената датаго значења и оних које су спецификованије семантике); обавезни детерминатори (детерминатив и придев, негде и именица); беспредлошки перифрастички изрази као посебан подтип. У оквиру сваког поглавља, уколико су засту-

пљене, посебно су представљене и парадигматске варијације (са додатним детерминатором, са плурализацијом одређеног елемента и сл.).

Следи *Закључак*, поглавље у којем се систематично и прилично исцрпно систематизују резултати истраживања. Закључак је организован не према семантичким пољима, пратећи садржај и структуру претходног текста, већ према карактеристикама структурних модела.

На крају, у једанаестом делу монографије, *Извори и литература*, садржано је преко 150 библиографских јединица навођених у тексту монографије, док су извори дати у сегментима „Штампа”, „Белетристика” и „Правописи и речници”.

Монографија *Перифрастички прилози у савременом немачком и српском језику* показује све карактеристике једне научно изузетно вредне монографије. Она се бави неистраженим подручјем, те представља прво контрастивно истраживање процеса декомпоновања прилога за језички пар немачки–српски. Након исцрпног приказа делова система перифрастичких прилога и њиховог међуодноса са лексичким прилозима у оба језика, изведени су прецизни закључци. Анализа је рађена на обимном корпусу, а коришћена литература је релевантна и изузетно обухватна.

Ова монографија без сумње представља вредно и инспиративно штиво за истраживаче, како у области германистике, тако и србистике, и то не само у погледу вредних теоријских поставки и непобитних емпиријских налаза, већ и у смислу својеврсног путоказа квалитетне, осмишљене и надасве прецизне структуре.

Јулијана С. Деспотовић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

УДК 811.163.41'367(049.32)
DOI 10.46793/Uzdanica21.3.333D
Примљен: 1. октбар 2024.
Прихваћен: 6. децембар 2024.

О АКТУЕЛНИМ ПИТАЊИМА СИНТАКСЕ РЕЧЕНИЦЕ СРПСКОГА ЈЕЗИКА

(*Актуелна питања синтаксе реченице српскога језика*, Радови са научног скупа „Актуелна питања синтаксе реченице српског језика”, одржаног у Андрићграду 6, 7. и 8. октобра 2023, Вишеград, Андрићев институт, 2024, 499 стр.)

У оквиру едиције *Научни скупови* Одјељења за српски језик Андрићевог института у Андрићграду објављен је шести зборник радова, насловљен *Актуелна питања синтаксе реченице српскога језика*. Зборник садржи радове чији су реферати поднети годину дана раније на научној скупу посвећеном једној од србистичких лингвистичких дисциплина, а то је синтакса реченице. Укупно је деветнаест радова у овоме зборнику, чији су аутори најпознатији синтаксичари из свих научних и наставно-научних институција са српског језичког простора. Осим радова, зборник садржи и *Пролошко слово* (стр. 7–9) уредника Милоша Ковачевића, као и *Индекс имена* (493–499).

Зборник отвара рад Миливоја Алановића „Ако-конструкције компензаторних односа” (11–47). У њему се анализира један специфичан тип реалних кондиционалних клауза, а то су ако-клаузе са компензаторним значењем (типа *Ако не дођем, барем ћу се јавити*). Ове клаузе, како резултати анализе показују, имају одређених формалних специфичности, као што су избор везника (*ако*), граматичка форма зависног предиката (негирани предикат слободне темпоралне прагматичности) и интегрисаност корелатива (*бар, а оно бар/макар, нека бар, а оно, оно, онда* и сл.) у састав управне клаузе. Компензаторни однос најчешће се успоставља у двоклаузалној конструкцији, међутим, аутор се у истраживању фокусирао и на монопредикатске структуре са компензаторним значењем, које су углавном последица редукције предиката ако-клаузе. На тај начин се у компензаторни однос доводе граматички субјекат, објекат, предикатив, актуелни квалификатив, логички субјекат, коагенс, као и адвербијали различитих значењских односа, а такве

условно-алтернативне структуре налазе се у прелазном пољу између координације и субординације, обједињавајући обележја обеју категорија.

Други рад у зборнику јесте рад Миланке Бабић „Искази са дезидеративним значењем у српском језику” (49–72). У њему се представљају модална вредност, парадигматски облици, илокуцијски потенцијал и прагматичке врсте исказа који имају дезидеративно значење у српском језику. Полазећи од синтаксичко-семантичких критеријума као хиперординираних критеријума анализе, у раду се издвајају 1) лексички верификовани модели дезидеративног исказа, који садрже неки од глагола из класе *verba desiderativa* (најчешће глагол *желети*) и 2) граматикализовани модели дезидеративних исказа. Међу граматикализованим моделима издваја се чак осам синтаксичких модела којима се исказује дезидеративност: 1) двочлана субјекатско-предикатска оптативна реченица (*Живео!, Проклей био!*); 2) оптатив са партикулом *дабојга* (*Дабојга дочекао моје јодине!*); 3) потенцијал са партикулом *кад* (*Кад би ми се јавио!*); 4) модел са редукованим потенцијалом сведеним на аорист глагола *бићи* (*Ја бих кафу*); 5) модел са презентом и партикулом *да* (*Да живи овај народ!*); 6) модел са презентом и партикулом *нека* (*Нека живи овај народ!*); 7) модел са блокираним изразом *да ми је* (*Да ми је кај воге*); 8) модел са презентом и рефлексивном партикулом *се* (*Пева ми се*). У оквиру сваког модела издвајају се и различите варијанте подмодела.

У трећем раду, насловљеном „Међуоднос реченичних и текстуалних конектора адитивног значења у савременом српском језику” (75–97), ауторка Анђела Васиљевић пажњу усмерава на структурно-синтаксичку и семантичко-прагматичку анализу аналогних реченичних и текстуалних конектора са предлозима *поређ, уз, ѿврх, осим/сем, мимо и изузев*. Анализа је показала да посматрани реченични конектори у односу на управну клаузу могу бити антепонирани, интерпонирани и (ређе) постпонирани, док се исти текстуални конектори јављају искључиво у улози анафоричких сигнала. На плану облигаторности, реченични конектори показују се неиспустивим, будући да би њихово изостављање учинило реченицу неграматичном, док се текстуални конектори могу изоставити. Установљено је и да су текстуални конектори далеко фреквентнији у односу на реченичне, а трансформационим тестом зависносложене реченице у независносложену утврђено је да не постоје значајне семантичко-прагматичке разлике између конектора реченичног и текстуалног нивоа. Међутим, тестови међусобне замењивости сваког од ових конектора указују на то да међу њима постоји само приближна синонимија. Као параметри који потврђују адитивно значење наведених конектора издвојени су првенствено тематски континуитет, а затим и присуство других сигнала адитивности (као што су *и, као и, иакође*).

Тема четвртог рада јесу реченице без предиката којима се исказује локационо значење. У овом раду, насловљеном „Непредикатске реченице са локационим значењем у савременом српском језику” (99–118), аутор Јули-

јана Деспотовић анализи подвргава реченице из којих је изостављен глагол у личном глаголском облику или копула као глаголски део неглаголских предиката, а којима се исказује значење кретања или налажење субјекта на одређеном месту. Према структурном критеријуму, који је хиперординира ни критеријум у анализи, издвајају се два модела ових реченица: супстантивни и презентативни. И један и други структурни тип се према семантичком критеријуму значења локализатора разврставају на два подтипа: реченице са значењем кретања и реченице са значењем мировања, с тим што је подела презентативног модела додатно ослужњена критеријумом (не)експлицираности локализатора. Представљени тип реченица само је један од семантичких типова непредикатских реченица у савременом српском језику и његова анализа представља образац по коме би се могле вршити даље анализе овог досада недовољно истраженог типа конструкција у српском језику.

И пети рад у зборнику, „Реченичне структуре са презентативима *ево*, *ејџо* и *ено* и зависним клаузама и њихова функционалностилска дистрибуција” (119–145), бави се непредикатским реченицама које су у досадашњој литератури само поменуле. Ауторка рада Веселина Ђуркин анализира структуру, значење и функционалностилску репартицију специфичног типа јединица код којих презентативне речи *ево*, *ејџо* и *ено* уводе зависну клаузу. У раду је показано зашто овакав тип реченица треба посматрати као специфичан случај изричних, зависно-упитних објекатских реченица (*Ејџо зашџо нисам дошао*) или, ређе, изрично-адјективних реченица (*Ено краљџице ѓдје сјава*). Осим у књижевноуметничком, анализирани тип конструкција јавља се и у публицистичком и у научном функционалном стилу, и у свим стиливима апсолутну доминацију имају структуре са презентативом *ево*, знатно су ређе са презентативом *ејџо*, а најређе са презентативом *ено* (искључиво у књижевноуметничком стилу).

Шести рад у зборнику јесте рад Ане Јањушевић Оливери „Императивне реченице у систему комуникативних реченица савременог српског језика” (149–167). У њему се, према критеријуму форме предиката, издвајају императивне реченице у ужем смислу, код којих је предикат исказан синтетичким императивом у потврдном или одричном облику (*Кији ѓрње!*, *Прегајџе се!*, *Бежимо!*) и императивне реченице у ширем смислу, у чијем се предикату налази аналитичка императивна конструкција *нека / да* + презент (*Нека уђе!*) или *немој* + инфинитив */ да* + презент (*Немојџе ѓрилазији / да ѓрилазије!*). Само ови типови конструкција остварују, према ауторовом мишљењу, императивну као примарну комуникативну вредност, док императивну као секундарну вредност могу остварити и реченице које припадају неком другом комуникативном типу. Ту аутор убраја екскламативне исказе са редукованом глаголском компонентом или обликом *да* + перфекат (*Најоље!*, *Одмах да сје усјали!*), затим изјавне реченице са перформативним и модалним глаголима (*Забрањујем џи да џушиши. / Мораши ојиши.*), као и оне

са модално употребљеним футуром, презентом и инфинитивом у предикату (*Купићеш њо. / Идеш са мном. / Излупићи снег од 3 беланицеџа*). Осим њих, у реченице са секундарним императивним значењем убраја и упитне реченице негираног предиката у презенту и упитних заменица *ишћо/зашћо* (*Зашћо не усћанеш?*), као и упитне реченице конципиране као тотална питања са речцом *да ли* и потенцијалом (*Да ли би усћао?*).

Два рада у овоме зборнику посвећена су контрастивним темама, оба синтаксичким релацијама у српском и руском језику. Први од њих јесте рад Драгане Керкез „А дисонансе у српском и руском језику” (169–188), посвећен везнику а дисонансе, који представља једно од три основна значења везника а у српском и руском језику (уз а адјункције и а диференцијације). Резултати до којих је дошла ауторка рада указују да везник а дисонансе указује на противречност ситуација (S1 и S2) њиме повезаних (*Тек јој је дванаесћи тодина, а већ је йрава гама*), односно да њихову истовремену актуелност говорно лице као субјекат спознаје види као отклон од онога што је очекивано, од онога што сматра нормом, која може бити когнитивна и социјална. То дати везник приближава везнику али, те се у раду разматра и могућност њихове супституентности, за коју се утврђује да је ограничена, условљена чврстином норме и/или присуством негације у једној од напоредних клауза. Други рад заснован на контрастивној анализи материјала из српског и руског језика јесте рад Биљане Марић „Дискурсни маркери туђег говора у руском и српском језику” (225–248). У раду се указује на постојање двеју група маркера према пореклу и примарној семантици: 1) маркери повезани са глаголима говорења (рус. *мол* и *дескаћић*; срп. *кажу*, *веле*) и 2) маркери са значењем апроксимативности, контрафактивности и привидности (*као*, *будћо*, *йобожсе*). Највећи број анализираних дискурсних маркера туђег говора и у руском и у српском језику користи се не само за означавање и интерпретирање туђих речи, већ и за тумачење туђег поступка, геста или понашања. Такође, у оба језика користе се емоционално обојене речи у функцији имитатива, односно маркера почетка туђег говора, као и саставни везници у функцији указивања на стереотипни говор. Анализа је показала далеко већу разноврсност дискурсних маркера у руском публицистичком стилу у односу на српски.

Између ових контрастивних радова налази се осми рад у зборнику, а то је рад Милоша Ковачевића „О системности сложених реченица с везником без га” (189–224), који доноси полемику са свом досадашњом србистичком литературом која је сложени везник без га сматрала ненормативним и неприхватљивим, а као главни разлог наводила образовање калкирањем према истозначном везнику *ohne dass* у немачком, *sans que* у француском или *senza che* у италијанском језику. Дајући у раду критеријалну анализу јединог рада у србистици/сербокроатистици у коме се објашњава зашто је структурно калкирање везника без га нормативно неприхватљиво и да оно није једини разлог ненормативности овога везника, а то је рад М. Алано-

вића „Зависна реченица с везником *без ga*” (2017), М. Ковачевић доказује системски, односно несистемски карактер овога везника. Најпре показује да је везник *без ga* структурно еквивалентан свим сложеним везницима српскога језика твореним од предлога и субординираног везника *што* и/или *ga*. Затим анализира међуоднос реченица уведених везницима *без ga* и *a ga* с обзиром на то да се везник *без ga* у литератури сматра синонимском варијантом везника *a ga*, и тако показује да су најзначајније разлике међу њима оне које се тичу разлике у семантичком статусу тих везника. Везник *без ga* једнозначни је контекстуално неусловљени везник, и то једини контекстуално неусловљени пропратнооколносни везник у српскоме језику, док је *a ga* контекстуално условљени полисемични везник који може уводити зависне реченице различитих значења: допусне, условне, контрастне, адјективне, временске, изричне, спецификативне, последичне и пропратнооколносне. Осим семантичке, аутор показује и разлику у структурно-синтаксичком статусу ових везника, која потиче од тога што се ни у једном контексту везник *без ga* не може третирати никако друкчије него као зависни везник, нити се у било ком контексту може елидирати, што није случај с везником *a ga*. Тако је аутор овога рада показао и системност и сврисисходност везника *без ga* у српскоме језику.

У дестом раду овога зборника, насловљеном „О вишеструкосложеним реченицама са спојем два зависна везника – *ДА АКО*: структура, учесталост и нормативни статус” (249–264), ауторка Александра Марковић представља тип вишеструкосложене реченице с глаголом говорења у надређеној реченици и његовом допуном у виду условне реченице (нпр. *На то сам му рекао да ако код Јованке постоји лудило, то је онда лудило власити*). У оваквом споју глагол говорења уводи неуправни говор, исказан садржајем условне реченице. Анализа, извршена на корпусу *Полијички дискурс Републике Србије*, показала је да је у питању комплексна реченична структура, настала као резултат настојања да се нечије речи пренесу у оном редоследу у ком су и изговорене будући да би преформулација захтевала додатно време. Као разлог учесталости ових конструкција ауторка наводи информативну актуализацију реченице: условна реченица припада уводним конституентима. У случају да се нађе у постпозицији, била би фокализована и на њој би било информативно тежиште. Ипак, ауторка сматра да овакве конструкције треба избегавати у научном и књижевноуметничком функционалном стилу.

У раду Иване Митић „Језичка средства са улогом семантичког конкретизатора у дисјунктивним реченицама” (265–284) истражује се да ли семантички конкретизатори са значењем истовремености (*истовремено* и *у исто време*) и постериорности (*попосле*, *након што*, *после што*) могу јавити у споју са везником *или*, као и какво се значење остварује тим спојем. Рад је мотивисан претходним истраживањима која су указивала да таквих спојева нема у српском језику, уз објашњење да везник *или* првенствено има значе-

ње алтернације. Међутим, резултати до којих се дошло у овој раду указују на то да се везник *или* може комбиновати са конкретизаторима са значењем истовремености и постериорности, при чему се остварује и значење раставне координације или објаснидбено значење, док изостанак конкретизатора у наведеним спојевима не доводи до стварања неграматичних конструкција, већ само до промена на семантичком плану.

Дванаести рад у зборнику јесте рад Јасмине Московљевић Поповић „Конверби у савременом српском језику” (285–300). Наводећи да је термин *конверб*, којим се означава нефинитни глаголски облик чија је примарна функција изражавање адвербијалне субординације, скован још почетком 20. века, али да је интензивније проучавање ових конструкција резервисано за последњих тридесетак година, ауторка предлаже овај термин као хиперординирани термин за термине *глаголски прилог прошли* и *глаголски прилог садашњи*. Полазећи од Недјалковљевих параметара за анализу и типологију ових језичких јединица, ауторка систематизује раније утврђене и познате чињенице о српским конвербима, али долази и до нових открића. Једно од њих тиче се рестриктивности глаголских прилога, где се глаголски прилог прошли показује рестриктивним конвербом, док је глаголски прилог садашњи нерестриктиван и уз адвербијалну, може вршити и атрибуцку функцију, у чијем се домену употребе овај конверб у савременом српском језику стално шири. С друге стране, показује се да је глаголски прилог прошли све ређи у употреби и све више губи своја специфична значењска обележја. Све то доводи до закључка да је конвербни систем српског језика у овом тренутку нестабилан, односно да се налази у стању превирања, а правцима даљег развоја овог система тек следећу подробна истраживања.

О изазовима са којима су се суочавали аутори *Појмовника српских лингвистичких термина* говори Марина Николић у раду „Изазови у изради савременог лингвистичког терминолошког речника на примеру термина из синтаксе реченице” (301–325). У раду се показују специфичности овог речника и његова структура, а у закључку рада ауторка наводи да је рад на терминолошком речнику посао који никада није до краја завршен, нити заокружен на најбољи могући начин, али да ће Одсек за стандардни језик наставити да описује и стандардизује лингвистичку терминологију држећи се принципа систематизације термина од ширих ка ужим, те да ће се пројекат *Израда Појмовника српских лингвистичких термина* развијати у смеру класификације, дефиниције, описа и стандардизације термина из модерних лингвистичких дисциплина као што су лингвистика текста, когнитивна лингвистика, лингвокултурологија, урбана дијалектологија, компјутерска лингвистика и друге.

У четрнаестом раду овога зборника, „Реченица у истраживањима идиолекта новијих српских писаца” (327–348) ауторка Милка Николић анализира лингвистичку грађу о новијој српској прози (поствуковски период). Рад је

сегментиран на два аналитичка поглавља: прво је посвећено монографским публикацијама (10 монографија) о језику и стилу новијих српских писаца, друго огледима (64 огледа) о реченици новијих српских писаца. Након њих, у синтези датој у закључку рада, М. Николић наводи да се испитивање реченице у начелу спроводило на један од следећа три начина: искључиво са синтаксичког становишта, не залазећи у домен стилистике, затим првенствено са синтаксичког аспекта, али уз тумачење стилске функције испитиваних конструкција, док трећи начин подразумева стилистичко становиште у коме је неизбежан синтаксички аспект као основа стилематичне анализе. Посебно значајан резултат овога рада јесте издвајање два развојна правца којима припадају идиолекти испитиваних књижевника у савременој српској књижевности. Један од њих подразумева коришћење стилогених потенцијала нестилематичних реченица, како је код оних аутора (попут Андрића или Петровића) који нису одступали од стандарднојезичке норме. Други пак подразумева да у тексту доминира стилогена функција стилематичних јединица, што је одлика идиолекта оних писаца коју су одступали од норме стандардног језика (попут Црњанског или Белог Марковића).

У зборнику је објављен и један рад који се бави реченицама из угла форензичке лингвистике. То је рад Јелене Редли „Епентетске реченице у полицијским изјавама учесника кривичних дела: форензичколингвистичка перпсектива” (351–387), у коме се анализи подвргавају реченице уметнуте у наратив, најчешће као резултат дијалога између полицијског службеника и учесника кривичног дела. Такве реченице играју важну улогу у оцени аутентичности изјава и њиховој веродостојности, те Редли издваја три битна својства ових реченица која су од суштинског значаја за оцену ауторства, а то су доприношење губитку фокуса у наративу, формулација реченице у одричном облику и ремећење кохезије наратива. Са синтаксичког аспекта, издвајају се следећи типови епентетских реченица: нерестриктивне релативне реченице, објаснидбено-релативне и декларативне реченице, које врше различите функције попут увођења нових референата, попуњавања информационих празнина и идентификовања места, времена и околности повезаних са наративом.

Тема шеснаестог рада у зборнику, насловљеног „Ендоцентрични антецедент релативне клаузе са концептуалном анафором” (389–412), јесте форичност супстантивног антецедента који предодређује рестриктивност/нерестиктивност релативне клаузе. Рад представља наставак вишегодишњег бављења темом релативних реченица у савременом српском језику аутора Тање Русимовић. Анализа проведена у овоме раду показује да неодређене, одричне и опште заменице у функцији анакатафоричког ендоцентричног антецедента са концептуалном анафором могу анафорички упућивати на референцијалне изразе (интрафрастичко упућивање), као и на неререференцијалне изразе (трансфрастичко упућивање). Од референцијалних именских

израза не преузима се референција, већ само денотација, а еноцентрични антецедент са подразумеваном лексемом и одређен рестриктивном клаузом може бити или ексклузиван (припадати скупу ентитета од чије се лексеме преузима денотација) или инклузиван (налази се ван скупа на који се упућује концептуалном анафором). Ни у случају ексклузивности ни у случају инклузивности лексема на коју се упућује и њен антецедент нису кореференти, већ косигнификанти.

Релативне реченице тема су и наредног рада у зборнику, а то је рад „О значењу глаголских времена у неким зависносложеним реченицама” аутора Верана Станојевића (413–437). У њему се анализирају глаголска времена у одређеним типовима зависних реченица, а посебан одељак посвећен је интерпетацији глаголских облика у релативној клаузи (типа *Угаро је йса који йа је ујео*). Анализа показује да постављање радње из подређене клаузе у неки хронолошки однос према надређеној радњи не значи нужно да глаголско време које такву радњу темпорално локализује припада синтаксичком релативу, односно да се њено време евалуације не може поклопити с моментом говора. Хронолошки однос радњи у модалним контекстима са транспарентном интерпетацијом објекта ирелевантан је за одређивање њихове припадности индикативу или релативу. Као задатак за будућа истраживања аутор поставља неопходност утврђивања фактора који утичу на однос радње према локалном времену евалуације (моменту говора или према каквом другом моменту).

Претпоследњи, осамнаести рад у зборнику јесте рад Балше Стипчевића „О употреби обезличених партиципских конструкција с непрелазним глаголима” (438–476). Трима у научној литератури и граматичким приручницима обрађеним и документованим механизмима за уклањање агенса из реченичне структуре аутор рада придружује и четврти механизам, у досадашњој литератури недовољно обрађен, а то је могућност да се деагентивована обезличена реченица с непрелазним глаголом формира применом партиципског механизма: *На нас је неко йуцао из шуме.* → *На нас је йуцано из шуме.* Детаљна анализа ових конструкција, потврђена за 174 од 305 испитиваних глагола, показала је да се партиципи граде искључиво од личних нереклексивних глагола, а да је (уклоњени) носилац ситуације увек особа. Уколико глагол означава динамичну ситуацију с вољним контролором (агенсиом) и несвршеног је вида, са сигурношћу се може тврдити да је употребљив у овом типу конструкција, док с другим семантичким типовима глагола продуктивност, односно прихватљивост варира. Агентивна одредба у оваквим конструкцијама среће се изузетно ретко. Иако се најчешће јављају с предикатом у перфекту, анализирани конструкције имају развијену временско-начинску парадигму, која одговара парадигми партиципског пасива, а потврђене су и у модалном сложеном предикату. Иако нормативни статус оваквих конструкција није био предмет рада, аутор сматра да је тај статус

неупитан ако се пође од претпостављене скале продуктивности/прихватљивости за конструкције при позитивном полу те скале. Но, пре него што се одреди нормативни статус, наведене конструкције, сматра аутор, треба још боље и детаљније проучити.

Зборник о актуелним питањима синтаксе речнице затвара рад Илијане Чутуре „Глаголска синтагма и њен однос према реченици у настави српског језика” (477–491), у коме се са методичког аспекта сагледава пут којим се у основношколској настави српског језика издваја и усваја појам синтагме. Посебно се разматра појам глаголске синтагме с обзиром на то да се у млађим разредима основне школе говори о предикатском скупу речи, паралелно са субјекатским, али се касније тај паралелизам напушта јер лични глаголски облици не граде синтагму. То је моменат у коме се претходно конструисана представа о груписању речи ремети и напушта, што касније узрокује проблеме у савладавању градива из синтаксе. Да би се уочени проблеми превазишли, процес стицања знања мора тећи без дисконтинуитета и флукуација у базичним поставкама. Но, пре тога, мора се успоставити јасна хијерархизација научних критеријума, будући да без тога не може бити ни јасне поставке у настави јер је научност први и основни методички принцип.

Када се овако прегледно издвоје садржаји радова из овога зборника, јасно је да ови радови покривају најзначајније области синтаксе реченице: различите истраживачке аспекте просте и сложене реченице, укључујући и синтаксу исказа, као и однос синтаксе реченице и синтагматике. Будући да је синтакса реченице лингвистичка дисциплина чија истраживања по правилу интерферирају са свим осталим не само граматичким него и лингвистичким поддисциплинама, актуелним питањима приступало се кроз интерференцију синтаксе реченице са морфосинтаксом, морфологијом, анализом дискурса, стилистиком, семантиком, прагматиком, лексикографијом, чак и форензичком лингвистиком и методиком наставе српског језика. Многи од радова у зборнику обрађују теме које су у србистици само успутно и недовољно прецизно анализирани, попут непредикатских структура (нарочито оних са презентативима) или обезличених партиципских конструкција с непрелазним глаголима. Поједине семантичке категорије, као што су дезидеративност и императивност, у радовима из овога зборника добијају детаљну синтаксичку класификацију средстава којима се изражавају. Премда сви радови у зборнику садрже историјат питања којима се баве, неки од њих представљају полемику са досадашњом (србистичком/сербокroatистичком) литературом и указују на погрешне, а у литератури општеприхваћене ставове. Резултати тих радова указују на потребу за сталним преиспитивањем језичких чињеница, као и за ревидирањем норме стандардног српског језика. Стога ће зборник *Актуелна истраживања синтаксе реченице српског језика* бити незаобилазан у будућим истраживањима не само синтаксе реченице и синтаксе уопште, него свих дисциплина које се са синтаксом прожимају.

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 могу се објављивати и радови 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 џогаџ

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

Све референце на крају рада наводе се латиницом и исписују на доследан начин, абecedним редоследом.

Референце изворно публиковане ћирилицом или неким другим писмом могу се, након обавезног латиничног облика у који се морају транслитеровати, навести у свом оригиналном облику са назнаком [orig.].

Уколико је за наведену референцу доступан DOI број, треба га навести на њеном крају, иза свих осталих података.

За навођење референци користи се АПА стил, а референце се могу наводити и по следећем моделу.

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: prezime (godina): inicijal imena prezime, *naslov*, mesto: izdavač.

Kristal (1999): D. Kristal, *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Beograd: NOLIT.

Ћомски (2008): N. Ћомски, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Ћомски (1968): N. Chomsky, *Language and Mind*, New York: Harcourt, Brace and World.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: prezime (godina): inicijal imena prezime, *naslov članka*, *naslov časopisa/zbornika*, broj, mesto: izdavač, strana.

Jovanović, Simić (2009): J. Jovanović, R. Simić, Tekst kao lingvistička i komunikacijska struktura, *Srpski jezik*, XIV/1–2, Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika, 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: Franković, Rakić, Vilotijević (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 дају се у посебном фајлу. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве, у одговарајућој резолуцији и црно-беле. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Стаτισтички 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 Штећић, 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

Др Милица Башић, проф. др Биљана Белојица Павловић, доц. др Јелица Вељовић, доц. др Наташа Вукићевић, доц. др Јелена Грубор Хинић, проф. др Маја Димитријевић, проф. др Данијела Ђорђевић, проф. др Милош Ђорђевић, проф. др Снежана Зечевић, проф. др Бранко Илић, проф. др Марина Јањић, проф. др Даница Јеротијевић Тишма, проф. др Виолета Јовановић, доц. др Јелена Јоксимовић, доц. др Јелена Јосијевић Митић, доц. др Слађана Луковић, доц. др Нина Манојловић, доц. др Тијана Матовић, проф. др Зона Мркаљ, проф. др Милка Николић, доц. др Невен Обрадовић, доц. др Маша Петровић Гујаничић, доц. др Аница Радосављевић Крсмановић, проф. др Душан Ристановић, проф. др Јелена Спасић, проф. Милица Станковић, доц. др Наташа Станковић Шошо, проф. др Јелена Старчевић, доц. др Ненад Стевановић, доц. др Светлана Стевановић, проф. др Данијела Судзиловски, доц. др Радмила Сузић, проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, проф. др Оливера Цекић-Јовановић, проф. др Илијана Чутура, др Нада Шева

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штећић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

Графички атеље „Сквер”
Крагујевац

Тираж

100

Илустрација на насловној страни

Милош Ђорђевић

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

☎ +381 35 8223805



<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 уредници Илијана Чутура, Маја Димитријевић. - 2003, бр. 1 - . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Крагујевац : Графички атеље „Сквер”). - 24 cm

Три пута годишње. - Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS.SR-ID 110595084
