

# УЗДАНИЦА

ISSN 1451-673X

Часопис за језик, књижевност, уметност  
и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, пролеће – јесен 2006, год. III, бр. 1–2

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност  
и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, пролеће – јесен 2006, год. III, бр. 1–2

## *Издавач*

Педагошки факултет у Јагодини  
Милана Мијалковића 14, Јагодина

## *За издавача*

Проф. мр Сретко Дивљан

## *Главни и одговорни уредник*

Доц. др Тиодор Росић

## *Редакција*

Проф. др Милош Ковачевић, проф. др Петар Милосављевић, проф. др Вук Милатовић, проф. мр Сретко Дивљан, проф. др Бранко Јовановић, доц. др Маргит Савовић, доц. др Виолета Јовановић, мр Михајло Шћепановић, мр Илијана Чутура – оперативни уредник, Вера Савић, Бранко Илић

## *Рецензенти*

Проф. др Милош Ковачевић, проф. др Вук Милатовић, проф. др Вељко Банђур,  
доц. др Тиодор Росић

## *Технички уредник*

Пера Станисављевић Бура

## *Лектура и коректура*

Бранко Илић

## *Превод резимеа*

Вера Савић

## *Штампа*

Мио књига, Београд

## *Тираж*

500

## *Ликовни њрилози*

Цветко Лаиновић: *Црпежи*

## САДРЖАЈ

Тиодор Росић: *Уз први број нове серије Узданице* / 5

### РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Милош Ковачевић: *Српски као већински и мањински језик у Србији* / 9

Петар Милосављевић: *Научни порази хрватске филологије*

Поводом „Нове декларације“ Хрватске академије знаности и умјетности / 16

Тиодор Росић: *О методу најоредног лексикалног представљања* / 41

Јелена Јовановић: *О прагмемској експресивности* / 52

Илијана Чутура: *Лексичко-семантичке особености прилога са значењем фреквенције у српском језику* / 69

Гроздана Олујић: *Међужанровски односи: бајка и фантастична прича* / 81

Виолета Јовановић: *Лирски приповедачки стил Антонија Исаковића* / 88

Ружица Петровић: *Даровитости и стваралаштво наставника и ученика* / 96

Гордана Будимир-Нинковић: *Породица и вредносне оријентације* / 106

### СТРУЧНИ РАДОВИ

Маргит Савовић: *Иновације, суштина и организација предметно-групе наставе* / 127

Сретко Дивљан: *Како сазнајемо и сазревамо кроз ликовне представе* / 132

Вера Савић: *Развој комуникационих вештина путем дискусије у настави енглеског језика сјруке* / 139

Ирена Голубовић-Илић: *Уважавање индивидуалних разлика међу ученицима – кључ ка ефикаснијој настави и бољим образовним исходима ученика* / 146

Душан Ристановић: *Елементи психолошких основа хеурстичког модела наставе* / 155

### ПРИЛОЗИ

Цветко Лаиновић: *Посвојање Бога* / 169

Стеван Раичковић: *Сеансе* / 172

Милорад Ђурић: *Српска газда* / 179

## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Тиодор Росић: *Одбрана српског језика*; Милош Ковачевић, *Пројив неистина о српском језику*; Српско просвјетно и културно друштво „Просвјета“, Источно Сарајево, 2005. / 185
- Илијана Чутура: *Ум, мозак и образовање*: часопис *Mind, Brain and Education* (2007), Oxford, Blackwell Publishing / 166
- Снежана Шаранчић-Чутура: *Разгртање израђова*; Светлана Велмар-Јанковић: *Очаране наочаре – приче о Београду*, Стубови културе, Београд, 2006. / 189
- Ружица Петровић: *Филозофија морала Р. М. Хера*; Ричард Мервин Хер: *Морално мишљење: нивои, метод и мишљење*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005. / 172
- Весна Трифуновић: *Есенцијално балканско ишћање: ишћање мира*; Љубиша Митровић: *Ка култури мира на Балкану, прилози социологији регионалних процеса и савременој балканистици*, Свен, Ниш, 2005. / 195

## ПЕДАГОШКЕ АКТУЕЛНОСТИ

- Мати Мери и Кристина Волмари: *Учићел ѓосћимодернисћичког доба– будући изазови учићелске професије* / 201
- Високо школство 2007. у Мађарској*: Felsőoktatás 2007. 101 alapszak, Népszabadság, Budapest 2007. január / 204

## УЗ ПРВИ БРОЈ НОВЕ СЕРИЈЕ УЗДАНИЦЕ

Часопис *Узданица* именов наставља традицију *Учиџељске узданице* (1939–1940), *Узданице* (1960–1970) и *Узданице* (2003, 2005). Научно проучавање задатака и путева васпитања један је од главних задатака нове серије часописа. Уз педагошке, његов циљ је да допринесе обнављању идеала моралних, светоназорних и културних вредности. Педагогија и педагошке дисциплине – да; методика као аутономна интердисциплинарна наука – да, али како?

Нова серија *Узданице* је часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке. Излази два пута годишње: *йролеће – јесен* и поштује све критеријуме научног часописа. Часопис је тематски усмерен ка предметним подручјима која се изучавају на педагошким факултетима. У њему ће бити објављивани какао научни тако и стручни радови. Настојаће се да примат добију системска иноваторска истраживања, уз омеђавања предметних подручја, метода, циљева и задатака истраживања, обухватних начела и научних сазнања. Уз педагогију, лингвистика и наука о књижевности основне су научне дисциплине којим се часопис бави. Научни радови, без обзира о ком дисциплинарном подручју да је реч, мораће да испуне основне параметре организације научно-истраживачког извештаја како би били у *Узданици* штампани. Њима припада основна рубрика: „Чланци и расправе“.

Радови који доприносе стручном, теоријском тумачењу и практичној реализацији наставе, односно стваралачкој примени стечених знања и вештина у настави, наћи ће место у рубрици „Стручни радови“. Уз њих у часопису постоји и рубрика „Прилози“. Она је резервисана за објављивање изворних књижевних радова, тј. живе поетске речи, што је својеврсна посебност овога часописа. Уз праћење васпитно-образовних актуалности, *Узданица* ће бити и критички релевантна. Критички судови о текућој лингвистичкој, књижевнонаучној, методичкој, педагошкој и филозофској продукцији биће давани у „Приказима и критикама“.

*Узданица* има и нову опрему, али и ликовне прилоге. Већ у овом, првом броју нове серије, објављују се цртежи Цветка Лаиновића, сликара такозваног белог минимализма.

И једно предстојеће усмерење: часопис ће бити везан за репрезентативну методичко-педагошку теорију и праксу будућих стручњака и научника. Уз то ће часопис убудуће бити отворен и за већи број радова страних научника. Али: Бог има вунени ход а гвоздене руке. Наше је: без много буке и галаме, вуненим ходом, да дођемо до релевантног часописа. Први број нове серије већ челичи нашу руку.

*Тиодор Росић*, главни и одговорни уредник



# РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ





## СРПСКИ КАО ВЕЋИНСКИ И МАЊИНСКИ ЈЕЗИК У СРБИЈИ

*Апстракт:* У раду<sup>1</sup> се доказује да, мимо научне логике и њених критеријума, у Србији данас српски књижевни језик има статус и већинског и мањинског језика, с тим да се као већински именује српским именом, а као мањински хрватским или босанским именом.

*Кључне речи:* српски књижевни језик, „босански језик“, „хрватски језик“, већински језик, мањински језик, идентитет језика, Повеља Савета Европе о мањинским језицима.

Није необично да у различитим државама један књижевни језик има различит статус: да у једној буде већински а у другој мањински. Потврде за то нуде се на све стране, па их готово и не треба наводити, но за недосетљиве ево ипак неколике: мађарски језик је већински у Мађарској а мањински у Србији, бугарски је већински у Бугарској а мањински у Србији, румунски је већински у Румунији а мањински у Србији, српски је већински у Србији, а мањински у Мађарској итд. Ако је то више него обично и потврдљиво примерима огромног броја језика у свету, онда је свакако више него необично – готово уникатно, рекло би се – да *један језик истовремено у истој држави буде и већински и мањински*. Такве примере (социо)лингвистичка литература, колико нам је познато, и не бележи. Како би их и бележила кад су они својеврсна негација свих лингвистичких и социолингвистичких законитости. А све што је насупротно другим стандардним језицима, што је непримењиво на друге књижевне језике<sup>2</sup>, приметили су неки од србиста (Ковачевић 1999; 2003; Милосављевић 2003), догађало се а и даље се догађа српском књижевном језику.

Па подсетимо се само неких (социо)лингвистичких уникатности српског књижевног језика. Српски књижевни језик, управо под тим именом, стандардизовао је и потоњим Србима – и то Србима сва три „закона“ (све ти

---

<sup>1</sup> Овај рад урађен је у оквиру научног пројекта 148024Д *Српски језик и друштвена креићања*, који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

<sup>2</sup> Термине *стандардни и књижевни језик*, којима неки лингвисти приписују различита значења, у овоме раду употребљавамо као синониме.

вјере): и „закона грчкога“ и „закона римскога“ и „закона мухамеданскога“ – оставио Вук Стеф. Караџић. Док је Вук био жив, нико ни код Срба ни у целој „ученој Европи“ није доводио у питање српски карактер српскога књижевног језика. Српски је језик и именом и етнолингвистички био српски. Чак је и Љ. Гај као творац илирског покрета, чија суштина и бејаше преузимање српског Вуков(ск)ог језика за књижевни језик Хрвата, тврдио да су Хрвати „пригрлили српски језик“ (Ковачевић 2003: 45–46). Ни то није ништа необично, јер у свету постоји велики број случајева када један народ за свој књижевни језик „пригрли“ језик другог народа. Зар томе најбољу потврду не пружају како јучерашње тако и данашње употребе енглеског, шпанског, португалског или, пак, немачког књижевног језика код „неенглеза“, „нешпанаца“, „непортугалаца“ и „ненемаца“. Али, одмах по Вуковој смрти, српски књижевни језик креће готово уникатним социolingвистичким стазама, непознатим другим језицима. Хрвати, уз издашну помоћ српских филолога и политичара, у назив српскога језика угуравају и своје име, тако да се српски језик код њих у деветнаестом и првој половини двадесетог века по правилу јавља под именом *српски или хрвајски*, односно *хрвајски или српски књижевни језик*, да би на Новосадском договору 1954. године Вуков(ски) српски језик и код Срба званично изгубио српско име и постао *српскохрвајски*, односно *хрвајскосрпски књижевни језик*. Сложеничко име српскога језика, тј. преименовање српскога језика у српскохрватски, представљало је лингвистички преседан, без упоришта у било ком аналогном стандарднојезичком примеру у свету. Уосталом, лингвистика и њени критеријуми били су дубоко у сенци политичких критеријума југословенства и братства и јединства. А само су ти „критеријуми“ могли издејствовати да у првом Уставу Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца из 1921. године, и другом Уставу Краљевине Југославије из 1931. године језик буде именован као „српско-хрватско-словеначки“ (Ковачевић 2003:65). Ни „српско-хрватско-словеначки језик“ из краљевске Југославије ни „српскохрватски језик“ из комунистичке Југославије немају никаквог упоришта у било каквим, а камоли лингвистичким научним критеријумима. Ти називи имају научну подлогу баш колико су је имали, чак и код лингвиста данас потпуно заборављени, називи из дела XIX века „чешкословачки“ за чешки језик или пак „угарскословачки“ за словачки језик (Брозивић 2001:25). Дакле, никакву. Но, док је, и поред постојања Чехословачке, назив „чехословачки језик“ био стран лингвистици XX вијека, дотле је назив српскохрватски хваљен као најбољи и „научно најутемељенији“ чак много више на српској неголи на хрватској страни. А онда је дошао крај XX века, а с њим и крај СФР Југославије. С распадом СФР Југославије дошао је и крај „српскохрватског књижевног језика“. Из српскохрватског су почели да се изводе називијезици: најпре „хрватски“, па онда и „босански“. Хрвати за изовођење „хрватског“ из српскохрватског упориште нађоше у сложеничком називу. Сложенички назив језика готово сам од себе је сугерисао уједињеност српског и „хрватског“, а оно што је уједињено може се, нормално, и

разјединити. При том заборавише, свесно, да никаквог уједињења српског и некаквог хрватског не бејаше у српскохрватском језику, него да је српскохрватски био само преименовани српски књижевни језик. Српскохрватски језик, није представљао ништа друго друго него политичко а (етно)лингвистички неутемељено име за српски књижевни језик. Зато су Хрвати у одбрани поступака осамостаљења „хрватског књижевног језика“ и почели посезати за другим критеријумима. Најпре, трагањем за разликама између српског и њиховског хрватског књижевног језика. У том трагању они су континуитет успостављали са језичком политиком усташке Независне Државе Хрватске (Губерина&Крстић 1940), па су се чак и директно позивали на тада изнесене критеријуме „лингвистичког одређења хрватског књижевног језика“ (в. нпр. Бабић 2004: 9–210, посебно 22–29). Да су такви „критеријуми“ и данас доминирајући у Хрватској види се и по томе што је „Председништво ХАЗУ-а прихватило [23.2. 2005] Изјаву о положају хрватскога језика у којој се истиче да је хрватски књижевни или стандардни језик посебан и неовисан од српскога и других стандардних језика“ (Изјава ХАЗУ 2005). У србистици, али и изван ње, често је указивано на ненаучност која граничи са карикатуралности тих хрватских „разликовних“ критеријума што тобож потврђују „посебност и неовисност“ хрватског књижевног језика (огољавање тих назовилингвистичких критеријума најексплицитније даје Ћорић 1998; 2003). Ваљда су се и због тога у Хрватској ипак почели јављати гласови „лингвистичког разума“ што не пристају да ниште лингвистику зарад политике, гласови што уважавају лингвистику и њене критеријуме, према којима су „на стандардолшкој разини, хрватски, српски, босански, па и црногорски језик различити варијетети, али истога језика. Дакле, на чисто лингвистичкој разини, односно на генетској разини, на типолошкој разини, ради се о једноме језику, и то треба коначно јасно рећи. Ако се нетко с тим не слаже, нека изложи аргументе“ (Прањковић 2006). Будући да су за Хрватима у разградњу српскохрватског као преименованог српског кренули и муслимани, а пошто нису могли напабирчити никакве а камоли лингвистички релевантне критеријуме за тзв. „босански језик“, који су желели издвојити из српскохрватског као српског, неки од муслиманских лингвиста посегли су за најнонсенснијим од икад нуђених критеријума у одбрани „посебности свог језика“. „У нашим балканским приликама – вели инаугуратор те ингаениозне теорије – језик да би био језик не мора се битно разликовати од другог јер тај разликовни принцип није мјерило постојања, односно непостојања националних језика“ (Јахић 1999:252).

Свесни од почетка да у самој лингвистици не могу, и поред свих домишљања, пронаћи упориште за одвајање хрватског од српског, а заправо за претварање српског у хрватски књижевни језик, хрватски су филолози (а за њима онда и муслимански) непостојеће лингвистичке критеријуме почели испомагати непостојећим правним критеријумима. Тако се хрватски филолози још 1967. године у познатој *Декларацији о називу и положају хрватског књижевног језика* позивају на „неотуђиво право свакога народа да свој језик на-

зива властитим именом, без обзира ради ли се о филолошком феномену који у облику засебне језичне варијанте или чак у цијелости припада и неком другом народу (Декларација 1967:164). Испоставило се, међутим, да правна наука једноставно не познаје такво право, него да то лажно право управо писци Декларације ад хок васпостављају, е да би некако оправдали преименовање српског у хрватски књижевни језик. Доказано је, наиме, да то „право“ што се на њ Хрвати позивају не прописује ниједан правни документ ОУН-а или УНЕСКО-а, као ни документи Савета Европе или ОЕБС-а. (Грешел 2003:164). С обзиром на ту чињеницу, изјава академика ХАЗУ (и свих других који би хтели лингвистичке заменити правним критеријумима) да је „питање о положају хрватскога језика у првом реду *їправно їиїиїање*, а језикословна аргументација *їпредувјетї* је правној само утолико што треба одговорити је ли хрватски језик посебан језик, различит од српског, од бошњачког или од црногорског“ (Изјава ХАЗУ 2005) – постаје не аргумент подршке него управо аргумент негације не само постојања него и посебности „хрватског, бошњачког, или црногорског“ у односу на српски књижевни језик. Јер, ту посебност негира како непостојање „лингвистичког предувјета“ о коме говоре академици ХАЗУ тако и непостојање „правних критерија“ о којима говоре творци Декларације. Зар је онда чудо што ће један немачки правник и политиколог изјавити да је издвајање „хрватског“ из српскохрватског језика „идиотизам“, и да је тај „идиотизам почео 1967. године Декларацијом о називу и положају хрватског књижевног језика, која је изазвала даљње провокације“ (Ошлес 2004:14).

Из свега наведеног више је него јасно и најневернијим Томама да ни по каквим лингвистичким или правним критеријумима не могу као посебни стандардни језици различити од српског постојати нити постоје тзв. „хрватски“, „босански/бошњачки“ или пак „црногорски књижевни језик“. У питању су искључиво варијанте Вуков(ск)ог српског књижевног језика, који је у свом стопедесетогодишњем ходу именом најприје постао српскохрватски, а онда – применом критеријума „правног насиља“ – и „хрватски“, „босански“.

Прихватање тих несрпских имена као довољних критеријума за негирање српскога карактера тих „језика“ може довести, а и доводи, до невероватног научног апсурда – *да се један їе истїи линївисїиїчки језик у истїој дрїжави може јавїиїи и као веїиински и као маїиински*. Најрепрезентативнији пример томе даје а ко би други него Република Србија, са научном инкомпатибилности одредаба о језику у њеном уставу и њеном Закону о правима мањина. У новоусвојеном уставу Србије, у члану 10, наиме стоји да су „у Републици Србији у службеној употреби српски језик и ћирилично писмо“ и да се „службена употреба других језика и писама уређује законом, на основу Устава“. Српски језик је, по Уставу, у Србији, будући једини службени, нормално већински језик.

А који су мањински језици у Србији? О томе је јавност на готово пола године пре усвајања Устава Србије обавестио министар за мањинска права у

влади Србије. Тако је ТАНЈУГ пренео вест да је „министар СЦГ за људска и мањинска права Расим Љајић потврдио да ће од 1. јуна [2006] албански, бугарски, *босански* (sic!), мађарски, ромски, румунски, русински, словачки, украјински и *хрвајски језик* (sic!) бити проглашени за регионалне и мањинске језике у Србији, док ће у Црној Гори такав статус добити албански и ромски“, а све у складу с Повељом Савета Европе о регионалним и мањинским језицима, коју је СЦГ потписала прошлог децембра“<sup>3</sup>. У десет мањинских језика убројани су, како се види, и „босански“ и „хрватски језик“, и то због тога што у Србији постоји хрватска и муслиманска („бошњачка“) национална мањина. Будући да је Државна заједница Србија и Црна Гора, односно Србија као правна наследница њених државних договора и обавеза, потписница „Повеље Савета Европе о регионалним и мањинским језицима“ више је него логично да она на својој територији признаје и поштује права својих националних мањина на своје мањинске језике. Међу десет наведених осам су неспорно мањински језици. А да ли су то и „босански“ и „хрватски“? Видели смо да они нису посебни стандардни језици ни по једном релевантном лингвистичком или правном научном критеријуму. Једино ако такав критеријум не васпоставља наведена Повеља Савета Европе? У тој повељи, међутим, као да се најексплицитније одсликавају лингвистичке и правне истине о непостојању „босанског“ или „хрватског“ као посебних књижевних језика. Јер, у тој повељи, донесеној у Стразбуру 1992. године, дословице се каже: „Регионални језици или језици мањина значе језике... који су *различити од званичног језика те државе*; ово не укључује дијалекте званичног језика државе, нити језике миграната“ (Део 1, Опште одредбе, члан 1, Дефиниција) (Весић 2005:12). Је ли то читала српска влада кад је доносила дату одлуку? Је ли консултовала лингвисте или је сама закључила да су тзв. *босански* и *хрвајски*, које је сврстала међу мањинске језике, лингвистички различити од српског као „званичног језика државе“ (како се то у стразбуршкој Повељи каже). Дати је пример најбољи показатељ колико политика може ништити резултате науке, и то баш у национално врло битним питањима.

Тако се, каквог ли апсурда, у самој Србији српски језик јавља и као већински и као мањински језик. Истина, он се као већински именује српским именом – зове се српски књижевни језик, док се као мањински именује несрпским именима – зове се „босански“ и „хрватски књижевни језик“. Та преименовања немају никаквог научног – ни лингвистичког ни правног – упоришта, па, следствено томе, и не могу негирати српски карактер несрпских именованих варијаната српског језика, које су само због тог (несрпског) имена проглашене посебним „мањинским“ језицима. Какве размере добијају последице те апсурдности можда најбоље потврђује још једна, скорашња, ТАНЈУГ-ова вест, у којој се каже да је „члан Председништва коалиције ‘Листа за Санџак’ и председник извршног одбора Националног савета бошњачке националне

---

<sup>3</sup> *Десет језика за мањине*, Политика, 33195, 5. 3. 2006, стр. 9.

мањине Есад Џуџевић изјавио јуче да ће његови посланици у новом парламенту Србије користити законско право да се служе босанским језиком. На питање да ли ће посланици те коалиције тражити да за њих документа и материјали у Скупштини Србије буду написани босанским језиком, Џуџевић је потврдно одговорио<sup>4</sup>. Више је него интересантно питање на коме је језику дати посланик „Листе за Санџак“ дао наведену изјаву. Има ли, наиме, у тој изјави ишта што показује да она није дата на српскоме језику?! Нормално да нема! Јер, „босански“ и „хрватски“ научно представљају искључиво преименовани српски књижевни језик. Из тога онда нужно проиходи да српски књижевни језик (и) у Србији има статус и већинског и мањинског језика<sup>5</sup>, постајући тако по још једној апсурдности примјер (социо)лингвистичке уникатности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бабић 2004: Stjepan Babić, *Hrvanija hrvatskoga*, Zagreb: Školska knjiga.
- Брозовић 2001: Dalibor Brozović, *Lingvistički nazivi na srednjojužnoslavenskom području*, u: *Jezik i demokratizacija*, urednik Sven Menesland, Sarajevo: Institut za jezik u Sarajevu, 25-32.
- Весић 2005: Б. Весић, Умањивање језика, *Политика*, 7. 3. 2005, 12.
- Грешел 2003: Bernard Gröschel, *Postjugoslavische Amtssprachenregelungen – Soziolinguistische Argumente gegen die Einheitlichkeit des Serbokroatischen*, *Српски језик*, VIII/1–2 (Београд) 135–196.
- Губерина&Крстић 1940: Petar Guberina, Kruno Krstić, *Razlike između hrvatskoga i srpskoga književnog jezika*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Декларација 1967: Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskog književnog jezika, u: Slavko Vukomanović, *Jezik, društvo, nacija*, Beograd: Jugoslovenska revija, 1987, 164-165.
- Изјава ХАЗУ 2005: HAZU, *Izjava o položaju hrvatskog jezika*, 23. 2. 2005; <http://www.hina.hr/nws-bin/gnews.cgi?TOP=kultura&NID=kultura/H2239330.4yk>
- Јахић 1999: Dževad Jahić, *Bosanski jezik u 100 pitanja i 100 odgovora*, Sarajevo: Ljiljan.
- Ковачевић 1999: Милош Ковачевић, *У одбрану српскога језика – и даље*, Београд: Требник.
- Ковачевић 2003: Милош Ковачевић, *Српски језик и српски језици*, Београд: БИГЗ, СКЗ.
- Милосављевић 2003: Петар Милосављевић, *Увод у српски језик*, Требник, Београд, 2003.

---

<sup>4</sup> *Говориће босански* (ТАНЈУГ), Курир, 1. 2. 2007, 4; *Џуџевић о босанском језику*, Глас јавности, 3036, 1. 2. 2007, 4.

<sup>5</sup> Пошто су институционални српски филолози под фирмом српског углавном проводили хрватски филолошки програм (в. о томе опширно у: Ковачевић 1999; 2003; Милосављевић 2003), зар је онда чудо што се још једино у Хрватској српски појављује као већински и мањински језик, с једном разликом – као већинском њему је у Уставу Хрватске дато хрватско име, а као мањинском омогућено му је српско име.

Ошлес 2006: Волф Ошлес, Подела српскохрватског језика је потпуни идиотизам, *Глас јавности*, 3019, 15. 1. 2007, стр. 14.

Правопис 1960: Закључци Новосадског договора, у: *Правопис српскохрватског књижевног језика са правописним речником*, Нови Сад, Загреб: Матица српска, Матица хрватска, 7–8.

Прањковић 2006: Ivo Pranjković, Hrvatski i srpski su jedan jezik, *Slobodna Dalmacija*, Split, 7. 2. 2006.

Ђорић 1998: Божо Ђорић, Анатомија наопаке хрватске језичке политике, *Српски језик* III/1–2 (Београд) 551–559.

Ђорић 2003: Божо Ђорић, Лингвоалхемичари, *Српски језик* VIII/1–2 (Београд) 209–220.

Milos Kovacevic, PhD

Faculty of Philology and Arts in Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

## SERBIAN AS MAJORITY AND MINORITY LANGUAGE IN SERBIA

*Summary:* The paper studies from the linguistic and sociolinguistic points of view the present status of the Serbian literary language and the so called Bosnian and Croatian literary languages in Serbia. It is proved that recognition of the „Bosnian” and the „Croatian” languages as minority languages represents a linguistic and legal absurdity because there is no linguistic or legal criterion that allows these two languages the status of separate languages different from the Serbian literary language. From the scientific standpoint these „languages” are only the renamed Serbian literary language. Since the above mentioned minority „languages” are only renamed variations of the Serbian literary language, it can be concluded that the Serbian literary language in Serbia today has both the majority and minority status, though under different names.

*Key words:* Serbian literary language, „Bosnian language”, „Croatian Language”, majority language, minority language, language identity, the Council of Europe Declaration on minority languages.

## НАУЧНИ ПОРАЗИ ХРВАТСКЕ ФИЛОЛОГИЈЕ

*Поводом „Нове декларације“ Хрватске академије знаности и умјетности*

*Апстракт:* Овај рад је писан поводом *Нове декларације* Хрватске академије знаности и умјетности (2004) којом се тражи заштита тзв. хрватског језика пред међународним организацијама. И *Нова декларација*, као и *Декларација* из 1967, намеће питање о идентитету и интегритету српског језика.

У раду се оспорава оправданост употребе хрватског имена за језик који је српски као и оправданост проглашавања за „хрватску латиницу“ оног латиничног писма које је као „илирско“ установио Вук Караџић.

Објављивањем и коментарисањем дијалектолошких карата српскохрватског језика показује се да је језик који ХАЗУ настоји да заштити као хрватски, у ствари, српски народни и књижевни језик. Хрватски су у том језику само стандарднојезички прописи хрватских језикословних стручњака.

У раду се побија тврдња да је Вук преузео језик дубровачких писаца за књижевни језик Срба. Не може се говорити о преузимању, јер су стари Дубровчани писали на источнохерцеговачком дијалекту српског језика који је Вуков матерњи.

Указује се на неоправданост проглашавања римокатолика српског језика за Хрвате.

*Кључне речи:* србистика, кроатистика, српски филолошки програм, хрватски филолошки програм, хрватска декларација.

За све што се крајем 20. века дешавало приликом разбијања Југославије објашњења се траже у сфери политике. Таква објашњења су нужно површна. У овом раду се аутор таквим објашњењима не бави. У раду се полази од става да су и стварање и разбијање Југославије припремани су у сфери филологије.

И стварање и разбијање Југославије Срби су скупо платили. Дошло је до дезинтеграције и деградације српског националног бића нарушавањем идентитета српског народа, српског језика, српске књижевности и извртањем српске историје.

Године 2005. Хрватска академија знаности и умјетности (ХАЗУ) донела је *Нову декларацију*. Ова *Декларација* се тиче националног језика Хрвата и нови је атак на идентитет и интегритет српског језика. Њоме се тражи међународна правна заштита тзв. хрватског језика. Чиниоцима међународног права и политике се нуди да потврде садашњи хрватски језички стандард као



хрватски језик. И овога пута се подваљује. Прикрива се очигледна истина да Хрвати данас говоре и пишу српским језиком. Такође, прикрива се чињеница да је хрватски језички стандард изграђен на темељу српског народног и књижевног језика. Ниједно истинско право, па ни међународно, не може да озакони српски језик као хрватски.

Било би природно да на овај документ ХАЗУ реагују српске националне институције. Али, засада, реагују, спорадично, само поједини српски језички стручњаци који подржавају обнову србистике као филолошке дисциплине. Србистика је обавезна да, држећи се научних принципа, дигне глас против оваквих посезања за српским језиком. Као иницијатор покрета за обнову србистике и писац више књига посвећених овој научној дисциплини, реагујем, иако са закашњењем, на *Нову декларацију* ХАЗУ. Чиним то да се ћутање са српске стране не би схватило као одобравање. Покрет за обнову србистике, у овом случају, обавља посао који треба да обављају српске националне институције.

Питање идентитета и интегритета језика, ни српског ни хрватског, ни било којег другог, не може бити превасходно правно питање, како то жели ХАЗУ да изнуди за тзв. хрватски језик. То је пре свега филолошко питање. Без ваљаних филолошких решења не могу се доносити ваљане правне одлуке. Тим филолошким питањима које аутори хрватске *Нове декларације* желе да избегну, бави се овај рад.

## 1.

У време припрема за стварање Југославије хрватски идеолози и филолози су настојали да докажу да су Срби и Хрвати један народ јер, наводно, имају заједнички језик. То су чинили најпре идеолози илирског покрета (Љубевић Гај), па идеолози југословенства (Штросмајер и Јагић). Српски филолози 19. века, пре свега Вук Караџић и Ђуро Даничић (до одласка у Загреб), а затим и Стојан Новаковић, Љубомир Стојановић и други, опирали су се том ненаучном тумачењу. Нигде није било да су два народа створили један национални језик а остали посебни народи, па тако нечега није могло да буде ни код Срба и Хрвата.

За Србе је постала трагична чињеница што је стварањем Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца (1918), на штросмајеровској (тј. хрватској) идеји југословенства, као заједнице „једног троименог и троплеменог народа“, победио хрватски национални интерес. У том тренутку Срби су имали своју државу, а Хрвати само своју вековима јалову државну идеју. Хрватска идеја о једном двоименом (Хрвато–Срби) или троименом народу (Срби, Хрвати и Словенци), била је друкчија од идеја на којима су изграђивани други европски народи и државе. Она због тога није ни могла дугорочно да рачуна на опстанак. Ова држава „троименог народа“ стварана је на лажној филолошкој

подлози. У уставу Краљевине СХС из 1921. и у Уставу Краљевине Југославије из 1931. језик ове Краљевине се звао српско-хрватско-словеначки. Такав назив није имао никакво лингвистичко оправдање и није потекао из српске филолошке традиције. Он је настао на традицији хрватске филологије. А ова филологија је имала интереса да тако нешто докажује. Њен је стратешки интерес био да српски и хрватски језик прво помеша, па да после подели. Циљна подела те лингвополитике била је да се српски језик подели на српски и хрватски део.

У функцију служења лингвополитичким интересима идеје југословенства ставио се, још од Првог светског рата, водећи српски филолог Александар Белић, вероватно верујући да чини нешто добро самим тиме што је политика којој је служио водила ка стварању Југославије. Лингвистичку основу стварања такве државе Белић је могао да нађе у ставовима главног хрватског филолога Ватрослава Јагића, Штросмајеровог доглавника и лингвистичког саветника. Јагић је већ деценијама био заговарао став да Срби и Хрвати имају један народни језик са три наречја: чакавским, кајкавским и штокавским. Овакве ставове Јагић је заступао из хрватских националних интереса, а Белић из других интереса, из интереса југословенске државе, чије стварање није било у српском интересу. Ни Јагић ни Белић у заступању ових ставова нису поступали научно коректно: политику су стављали изнад лингвистике. И један и други су се лажно представљали као следбеници Вука Караџића, а нудили су решења која Вук нити је нудио, нити је прихватио и којима се доследно супротстављао. Од тада, од тог Белићевог преласка на Јагићеве позиције, једна од основних карактеристика официјелне српске филологије постаје неодговорност и неозбиљност. Та особина пренета је и целокупној славистици и још стоји као неизлечена рана на њеном телу. Српска филологија, са Белићем на челу, престала је да буде србистика, утопила се у јагићевску сербокroatистику. Са трагичним последицама тога чина боримо се и данас.

## 2.

Као што је идеја југословенства подржавана хрватском тезом да су Хрвати и Срби један народ јер имају један језик, тако је и разбијање Југославије обављено на основу, опет, хрватске идеје да Срби и Хрвати имају посебне језике. Да Хрвати и Срби имају посебне језике – то је знала славистика у рађању. За њу је српски језик био штокавско наречје, а кајкавско наречје је било хрватско; затим је и чакавско наречје прихватала као право хрватско. То је током читавог свог рада потврђивао Вук Караџић, један од највећих из круга слависта. Он никада није кајкавско и чакавско наречје стављао у оквире српског језика. Хрватска страна је, међутим, хтела за себе нешто више: хтела је да један део српског језика прогласи за хрватски. Тај циљ је постигла у Независној Држави Хрватској, када је нешто измењен и обогаћен српски је-

зик (тј. усташка стандардизација српског језика) промовисан као посебан хрватски језик. Таква језичка политика, међутим, доживела је слом са сломом саме Независне Државе Хрватске.

Приликом разбијања Југославије крајем 20. века, многим Србима постало је јасно да су и Павелић и Тито водили исту политику у корист хрватских интереса, али различитим средствима. Јосипа Броза Тита данас у Републици Хрватској сматрају највећим Хрватом свих времена. Он је исту политику водио паметније. Чинио је то највише у филолошкој сфери. И он је српски језик делио на хрватски и српски део. Чинио је то неприметно у највишим југословенским државним институцијама. У *Новој декларацији* пише да су државни документи у Титовој Југославији, већ на њеном почетку, били штампани на четири језика: на словеначком, хрватском, српском и македонском. Мада се о пракси савезне администрације у оно време нико не би усудио да дискутује, ипак је свима могло бити јасно да је словеначки имао од раније статус самосталног језика, да је македонски језик овом праксом инаугурисан, а да српски и хрватски представљају један те исти језик. Српски и хрватски језик у овим документима разликовали су се по томе што су документи намењени Србији били штампани екавицом и ћирилицом, а они на „хрватском“ били штампани ијекавицом и латиницом. Да оствари такву језичку стратегију има данас и највиша хрватска научна институција. Она се више не зове Југославенска академија знаности и умјетности (која је током свога постојања инсистирала на заједничком језику Хрвата и Срба); она се данас зове, као и у Павелићево време, Хрватска академија знаности и умјетности. И она, као и у Павелићево време, инсистира на томе да се хрватски језички стандард прогласи за посебан хрватски језик. А тај хрватски језички стандард, и у Павелићево и у Титово време, заснива се на српском народном и књижевном језику ијекавскога изговора.

Да би вуковска ијекавица могла да не буде српска, него хрватска, то непосредно после Другог светског рата још нико није смео да прокламује. Требало је да протекне одређено време и да се титовска власт дефинитивно учврсти да би се отишло корак даље. Ни титовска власт није ипак била свемоћна. Уколико би та власт наступила отворено са тезом да српски и хрватски језик треба разликовати по томе да је екавица српска а ијекавица хрватска, то не би прошло. Главни Титови саборци, са српске стране, били су ијекавци. За протурање таквог става морало се чекати читавих десетак година. Такав став је протурен тек децембру 1954. када је у Новом Саду, у формалној организацији Матице српске, одржан Новосадски договор којим је, под привидним ауторитетом струке и науке, а у ствари под политичким диктатом, арбитрарно, већ утврђена језична политика. Мада је у тексту Договора остала тврдња да је књижевни језик један и јединствен, он је добио два званична назива: српскохрватски и хрваткосрпски. Да је књижевни језик Срба и Хрвата на Новосадском договору био дељен исто као и у савезној администрацији, то се најбоље могло видети на правописима који су се, у редакцији исте Правописне комисије, појавили 1960. године. Тада су, уз велику помпу, промовисани

*Правопис српскохрватског језика*, штампан екавицом и ћирилицом у Матици српској и *Правопис хрватскосрпског језика* штампан ијекавицом и латиницом у Матици хрватској. Нема видних трагова о томе како су чин те поделе схватили истакнути српски интелектуалци који су остали у земљи. Али да су хрватски интелектуалци схватили да се ради о подели језика на српски и хрватски, види се по томе што је већ током следеће деценије (1967. године) објављена *Декларација о називу и положају хрватског језика*. Ову *Декларацију* су потписале све релевантне хрватске научне и културне установе и организације и многи истакнути појединци, међу њима и Мирослав Крлежа, дотле симбол југословенства. Декларацијом су потписници поручили: хрваткосрпски језик је исто што и хрватски језик; хоћемо да из заједничког језика са Србима истргнемо хрватски део. „Један и јединствен“ језик из Новосадског договора, отцепљивањем тзв. хрватске варијанте, фактички је подељен на два језика. То су биле конзеквенце Титове политичке теорије: о границама република у федеративној Југославији као линијама на једном мраморном стубу. Та политика водила је томе да се стуб поруши, а линије-границе да остану. Југославија као држава, па и сама идеја југословенства, прво су разбијане на филолошком плану. Хрватска језичка политика коју је српска страна преко својих јагићевских следбеника неодговорно прихватала, у корену је имала сепаратистички циљ. Срби као народ, да би се спасли зле судбине, морају да се суоче са истином да се репрезентативни српски лингвисти нису понашали као научници, већ као следбеници политике и то политике вођене у име туђих интереса.

Ова прва *Декларација* о хрватском језику била је увод у масовни покрет Хрвата (скраћено Маспок) који је, оглашен њеним појављивањем, достигао врхунац почетком седамдесетих година. Набујалом покрету се, под притиском јавности, а пре свега сабораца, најзад морао супротставити Јосип Броз Тито који се, декларативно, борио за јединство државе којој је био на челу. Титовом интервенцијом хрватски сепаратистички покрет био је стишан, али не и угашен. Лидери Маспока (Фрањо Туђман, Стјепан Месић и други) на идејним темељима овог покрета разориће Југославију десетак година после Титове смрти. Тако се с правом може казати да је и разбијање Југославије утемељено на идејама хрватске филологије.

Док је хрватски Маспок био на врхунцу, Матица хрватска се 1971. јавно одрекла Новосадског договора. Овај Договор је, макар на речима, чувао идеју о јединству књижевног језика (који је био српски) без обзира на двојно име и на теорију о два варијантама тога језика: источној и западној, београдској и загребачкој, српској и хрватској. Али се хрватска страна није одрекла онога што је Договором и кроз *Правопис хрватскосрпског језика* била постигла фиктивном поделом тзв. српскохрватског језика на две половине: на хрватску и српску варијанту „заједничког језика“. Шта је хрватска страна Новосадским договором постигла и чему је стремилa кроз усвојену *Декларацију*, показује *Карића хрватског језика са додајком српског* хрватског филолога Томе Маташића, која је објављена у Минхену 1981. (ја сам дошао до издања из 1984).



Слика 1.

Једини одговор, са српске стране, на *Декларацију о хрватском језику* дала је група београдских књижевника која је сачинила текст под називом *Предлоџ за размисљање*. Овај текст је и у политичком и филолошком смислу ирелевантан. Јер не нуди никакво ни филолошко ни политичко решење. Али, он је био добродошао политичарима да би, по моделу симетрије, могли да критикују и српске и хрватске националисте. *Предлоџ* је, у основи, ипак ишао на руку темељима Новосадског договора. То значи да су српски писци бранили став да њихов језик није српски већ да је српскохрватски.

Главне српске институције (Матица српска и САНУ), на *Декларацију о хрватском језику*, реаговале су преко изјава својих званичника. А званичници су обично истицали став да те институције остају привржене Новосадском договору. Ниједна од њих ни до данас није свесно и критички одбацила тај срамни пораз своје науке. Наведени да раде против интереса српског језика, српски филолози су своју погрешку увећавали новим акцијама. О томе сведочи и један значајан догађај: Други конгрес српских интелектуалаца, одржан у априлу 1994. на иницијативу Српског сабора чији је оснивач и председник био тада највећи српски живи лингвиста Павле Ивић. Главни циљ Конгреса од 2000 учесника био је да потврди да је српски језички стандард екавски, што значи да потврди конзеквенце Новосадског договора приказане на оној Матасићевој карти.

То другим речима значи да је требало да потврди поделу српског језика коју су, у своју корист, већ извели Хрвати. Срећом, на овом Конгресу та иницијатива није прихваћена, па Матасићева *Карџија* није добила верификацију са српске стране. То је био прекретнички догађај. Српски филолози и књижевници, иако не и они у врховима институција, отргли су се од вазалног односа према хрватској филологији. Уместо аргумената силе, значајну улогу је почела да игра снага аргумената.

Остваривању пројекције са Матасићеве *Карџије* испречила се и једна друга околност. Муслимани, који су у Титовом периоду, 1967, на основу вере проглашени за посебан народ, хтели су да, као признати народ, имају и свој језик. Било би, међутим, посве необично се њихов језик назива муслимански. Зато су се они 1992. прогласили за Бошњаке, а језик којим припадници ове религије говоре за бошњачки (у неким варијантама и за босански). У свету различитих политичких интереса нашле су се снаге које су, без икакве лингвистичке провере, одмах признале још један „новопронађени“ језик на Балкану. Чињеница је да су овим гестом Бошњаци отцепили знатан део од „хрватског“ језика са оне Матасићеве *Карџије*. Из ове *Карџије* је морао да изостане и језик Срба у Републици Српској. Ови Срби говоре и пишу ијекавски, и свој језик називају српским (то је 49% територије Босне и Херцеговине). Кад се *Нова декларација* наглашено брине за очување језика Хрвата у Босни и Херцеговини, онда се то може односити тек на четврти део ове државе. Али и са тим делом су хрватске језичке претензије битно умањене у односу на оне представљене на Матасићеве *Карџији*.

Као посебан проблем појавила се и Црна Гора. Одлучивши се 1992. за останак у Савезној Републици Југославији (заједно са Србијом) ова Република је дотадашњи званични назив језика, српскохрватски, променила у некадашњи назив језика у Црној Гори, у српски језик. Црногорски сепаратисти, међутим, инсистирали су да се у будућој самосталној Црној Гори званични језик те Републике назива црногорски. Попис становништва у Црној Гори 2004. показао је да је преко 60% грађана Црне Горе свој језик називало српским, а тек преко 20% црногорским. Безначајан је проценат оних који су се изјаснили да им је матерњи језик хрватски. „Хрватски језик“ са Матасићеве карте умањен је, дакле, и за целу Црну Гору.

Наведени подаци показују да се хрватске пројекције из Новосадског договора и из (прве) *Декларације* о хрватском језику проистекле из тога Договора, нису оствариле. Дошло је до нарушавања слике о простирању тзв. хрватског језика какву је нудила Матасићева *Карџија хрватског језика са додатком српског*. Филолошко-политичке процене хрватских филолога биле су погрешне.

### 3.

*Нова декларација*, усвојена на седници Председништва Хрватске академије знаности и умјетности од 23. вељаче 2005. године, у својој реторици

не истиче више отпор великосрпској језичкој хегемонији, са амбицијом да се хрватски језик протегне свуда где се говори ијекавски, а то значи и на српским етничким територијама, практично све до линије Лозница – Краљево – Дечани. Она има у виду заштиту хрватског језика пред најављени пријем Хрватске у Еуропску унију, где ће хрватски језик, како се у *Декларацији* каже, бити званични језик ове европске организације. ХАЗУ својом *Новом декларацијом* настоји да ауторитетом међународних организација и међународног права, језик којим се служе данашњи Хрвати, заштити тако да нико и не помисли да је реч само о навученој хрватској хаљини на телу туђег језика. ХАЗУ хоће да се у Европи мисли да језик којим се служе Хрвати припада њима толико колико припада Немцима немачки, Французима француски, Чесима чешки, Словацима словачки итд. а не онако као што Бразилцима припада португалски, а Мексиканцима шпански. Они језик којим говоре, а који је несумњиво српски, хоће да заштите под хрватским именом. Тако је било могуће чинити док, као противтежа, не постоји озбиљна лингвистика и озбиљна славистика. При постојању озбиљне славистике тако нешто не би могло да прође.

Творци *Нове декларације* нису схватили да правном легализацијом српског језика као хрватског могу постићи само неки тренутни успех. Језик којим данас пишу Хрвати и даље ће остати српски, различит од стварног хрватског језика. Оно што њихова акција може да произведе – то је подсећање на међународну обавезу хрватске државе да заштити језик Срба као националне мањине у Хрватској. Њихова рачуница почива на уверењу да ће протеривањем Срба из српских крајева у новоствореној хрватској држави њихов језик моћи да прогласе за хрватски. И да ће остатак Срба у Хрватској натерати да свој језик схвате као хрватски. Европа, која хоће да поштује право, мораће да дође до истине да цела Хрватска данас говори и пише језиком своје националне мањине. Аутори *Нове декларације* нису се нарочито ни трудили да солидније образложе свој предлог, јер ни сами вероватно не рачунају на ваљаност своје филолошке аргументације, него се више уздају у снагу силе и у антисрпско распложење у свету, које су и сами креирали.

Десетак година пре него што је настала ова *Нова декларација*, хрватска страна је већ била предузела један сличан корак: заштитила је (1994) код УНЕСКО-а „хрватску латиницу“. Било је српских лингвиста који су тај чин примили као нешто нормално. Новосадски лингвиста Драгољуб Петровић, на пример, тај чин је овако представио:

У библиотечким стандардима УНЕСКО-а *латиница је одређена као хрватско писмо* и отад се све оно што је од те године игде штампано латиницом књижи као да је штампано хрватским језиком (и, аутоматски припада хрватској култури) ... (Цитат је из књиге Милоша Ковачевића *Проштив неистину о српском језику*, 2005:152–153).

Ово „игде“ треба, ваљда, да увери српског читаоца у свемоћ хрватске језичке политике. Пошто се латиницом штампа у читавом свету, лако се да

разумети колико је ова заштита бесмислена. Под удар ове одредбе о припадности корпусу хрватске књиге свега што је на српском језику писано а штампано латиницом, спадају и књиге које се означавају као црногорске и бошњачке. Ни на овај беспримеран чин ускраћивања права Србима и другима да своје књиге штампају латиницом, српске националне институције нису адекватно реаговале. Оне су у Титовом режиму изгубиле способност да самостално мисле и делују на пољу филологије и ту способност још нису повратиле. Хрватска страна је очито у овом подухвату злоупотребила једну велику међународну организацију УНЕСКО. Пошто Срби и даље штампају и ћирилицом и латиницом, испада да је Београд пун хрватских књига које би хрватска национална библиографска контрола била дужна да бележи и штити (тј. да „књижи“) као своје. Да ли она то чини? Хрватски предлагачи и УНЕСКО нису мислили на то шта ће бити када се покаже да је и латиница у облику у којем је данас „заштићена“ као хрватска, у ствари, српског порекла. А по природи ствари то се догодило. Истина је морала да изађе на видело.

У време превласти (хрватске) идеје да Срби и Хрвати имају заједнички језик, српскохрватски, хрватски или српски, била је исконструисана теза да су Вук и Гај творци заједничког књижевног језика Срба и Хрвата, а такође и да је Вук творац српске ћирилице („вуковице“), а да је Људевит Гај творац хрватског писма („гајице“). Такви ставови су без основа и оправдања. Највећи српски филолог Вук Караџић (1787–1864) обавио је све важније послове око идентитета српског језика, српске књижевности и српских писама до 1827. године, дакле пре појаве на јавној сцени много млађег Људевита Гаја (1809–1872).

У књижици Вука Караџића *Први српски буквар* (1827) представљено је и 30 слова српске ћирилице и представљена су слова илирског писма, тј. писма илирских народа: Срба, Хрвата и Словенаца. Од 30 словних знакова те латинице са латиницом коју данас употребљавају народи бивше Југославије, идентично је укупно 29 словних знакова: a, b, c, č, ć, d, đ, dž, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, nj, o, p, r, s, š, t, u, v, z, ž. Само је један словни знак, данашње đ, представљен другачије: у виду диграфа dj. То слово је, као đ, у подухвату издавања *Рјечника хрвајскога или српскога језика* увео у употребу његов уредник, такође Србин, Ђуро Даничић (предлог је из 1878, а прва свеска *Рјечника* изашла је 1882). Према томе, латиницу коју је Хрватска регистровала у УНЕСКО-у као хрватско писмо створили су Срби, а не Хрвати. Ако је било разлога да се она региструје и заштити као нечије национално добро, онда га је пре требало регистровати као српско, а не као хрватско писмо, јер је и термин илирски језик све до прве половине 19. века у Аустрији (а то значи и у Европи) био синониман назив за српски, а не за хрватски језик.

Људевит Гај је стварно створио хрватску латиницу и ту чињеницу је обзнанио у књижици *Крајика основа хорвајско-славенског љравојисања* (1830). Ова књижица је писана, у терминологији србистике и старе славистике, на хрватском језику, а у терминологији сербокроатистике: на кајкавском



наречју српскохрватског језика. Осим знакова које имају латинице других народа, у њу је Гај унео и неколико посебних словних знакова. Загребачки професор Иван Мартинчић овако је те знакове представио:

Kao nadslovnu oznaku (dijakritički znak) Gaj je predlagao tzv. tildu ~, a ne tzv. „kvačicu“. Iako ih nije potpuno jednoliko pisao, Gaj je u *Kratkoj osnovi* predlagao ova nova slova: *c* za *č*, *l* za *lj*, *n* za *nj*, *s* za *š*, *z* za *ž* te *d i g* za *đ i dž* (које заправо није довољно јасно разликовао). Detalji se mogu razabrati iz njegova teksta. (Текст Мартинчића фототипски пренет у мојој књизи *Српска њисма*, стр. 443-444).

У чланку *Правојис* (1836) Гај се ове реформисане латинице за хрватски (кајкавски) језик одрекао (рекао је да је треба заборавити) и прихватио је, практично, илирску латиницу из Вуковог *Првог српског буквара* (не помињући порекло писма).

У мојој књизи *Српска њисма* (Бесједа, Бања Лука 2006) прештампани су, на око 150 страна, многи документи из ове области по хронолошком реду. Тако је прештампана и табела са писмима из *Првог српског буквара* Вука Караџића (1827), цела Гајева књижница *Крајња основа хорвајско-славенског правојисања* (1830), цео Гајев *Правојис* (1836), цео текст Бечког договора (1850), цео Даничићев текст о реформи писама из 1878. па се лепо може видети како је настала латиница којом се данас служимо. Она је дело српских филолога, намењена језицима Срба, Хрвата и Словенаца, и никако не може да се „књижи“ као неко посебно хрватско писмо. Оно је, пре свега, српско писмо.

Организацији УНЕСКО потурена је, дакле, неистина о јужнословенској латиници која је плод дуго изграђиване предрасуде да је латиница хрватско писмо и да ју је створио Људевит Гај. Кривицу за такве ставове, без подлоге у стварности, не сносе само актуелни хрватски филолози и политичари, већ и српски филолози и политичари. Нису недужни ни слависти ни славистика. Грешке и у науци и у политици морају се исправљати. Према томе: систем латиничног писма које данас користе Хрвати као и Срби, као и други Јужни Словени, сачинио је и први објавио Вук Караџић. Ова латиница није толико савршена као Вукова ћирилица, али је погодна за писање српским језиком. Да ли је за писање хрватским језиком (кајкавским) погоднија ова латиница или она коју је Гај понудио за тај језик 1830. године, то нека утврде хрватски лингвисти. И ако се одлуче за ту оригиналну „гајицу“, онда могу с правом да траже њену заштиту код УНЕСКО-а.

#### 4.

Питање које поставља хрватска *Нова декларација* формулисано је већ у првом пасусу/реченици и оно гласи:

Питање о положају (статус) хрватскога језика у првоме је реду правно питање, а језикословна је аргументација предувјет правној само утолико што

треба одговорити на питање је ли хрватски језик посебан језик, различит од српскога, или од бошњачкога (босанскога, језика босанских Муслимана) или од црногорскога, и да ли је језик Хрвата у Босни и Херцеговини исти као и хрватски језик у Републици Хрватској.

Одмах треба рећи да је језикословна аргументација у *Новој декларацији* мутна и нејасна. Главно неразликовање у *Новој декларацији* тиче се појмова народни језик, књижевни језик, језички стандард. *Народни језик*, то је језик којим говори један народ. Тај језик се разликује од језика других народа. Српски језик се разликује и од суседних језика: мађарског, румунског, шиптарског, али и од блиских словенских језика: бугарског, хрватског, словеначког, словачког. У старим словенским текстовима појам народа означавао је речју језик. Популација Срба разликовала се од популације Мађара и Турака зато што су оне говориле посебне језике; тј. биле су посебни језици. Народни језик, по правилу, није уједначен. У разним деловима истога народа јављају се дијалекатске разлике у говору. Вук Караџић је, на пример, у српском језику разликовао три основна дијалекта/наречја: екавско (источно), ијекавско (јужно) и икавско (западно) наречје/дијалекат. Као и други језикословци његовог времена и Вук Караџић је имао да реши проблем: који ће од дијалеката да узме за *књижевни језик* Срба. Он је највише аргумената нашао да се књижевни језик Срба заснива на јужном, тј. источнохерцеговачком наречју. Али је допуштао да се за књижевни језик могу узети и друга два наречја (тј. екавско и икавско), само да се не мешају. На молбу учесника Бечког договора (1850), он је сачинио *Главна правила за јужно наречје* и тим правилима он је одредио српски књижевни језички стандард ијекавског изговора. Тај српски књижевни језик прихватили су и Хрвати, који су напустили свој хрватски језик (кајкавски), а то прихватање туђег језика образлагали су потребом језичког приближавања са блиским народом, Србима. Хрватски језикословци су даље тај српски књижевни језик уређивали, више или мање у Вуковом духу, и тиме стварали нешто другачији језички стандард од језичког стандарда који се употребљавао у српским земљама. Данас се може говорити о хрватском стандарду српског народног и књижевног језика или о бошњачком стандарду истога језика, као што се може говорити о америчком или аустралијском стандарду енглеског језика. Не може се, међутим, говорити о хрватском или бошњачком народном и књижевном језику (када је реч о српском народном и књижевном језику) као што се не може говорити о америчком и аустралијском народном и књижевном језику када је у питању енглески језик којим се говори и пише у овим земљама.

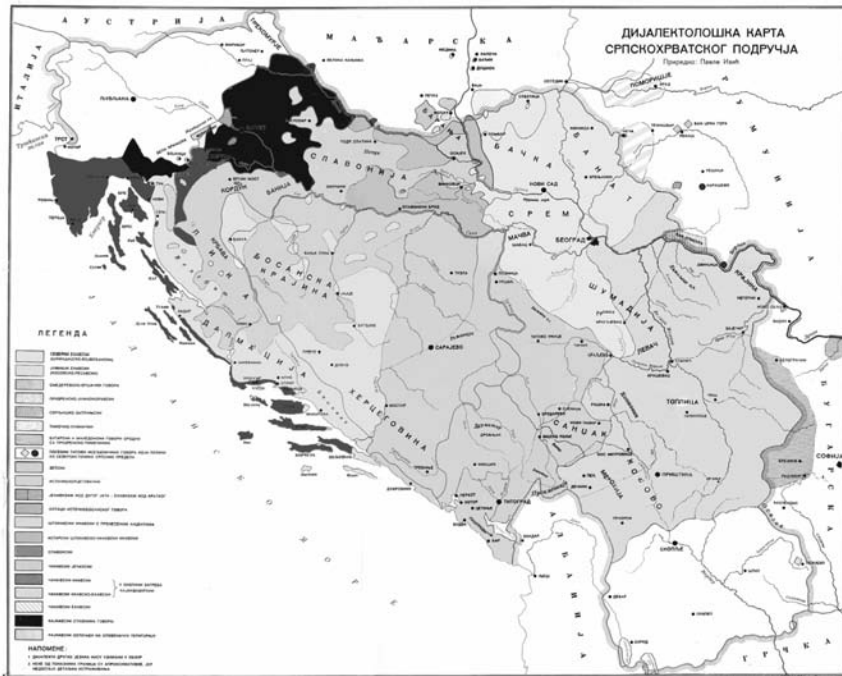
Са становишта овако конкретизованог поимања народног језика, књижевног језика и језичких стандарда, могуће је сасвим конкретно одговорити на главна питања из наведених реченица *Нове декларације* ХАЗУ.

Ни за кога не би требало да буде спорно да постоји нешто што се с правом назива *народни језик Хрваџа*, а који се разликује од *народног језика Срба* и других народа. Од народног језика Срба, који је само штокавски, разликује се и чакавско и кајкавско наречје. Књижевност писана тим нареч-

јима даје основа да се идентификује и хрватски књижевни језик. Велики отпори прихватању српског књижевног језика од појединих хрватских филолога и књижевника у 19. веку нису били безразложни. Они су јасно видели да се на тај начин може нарушити хрватски језички идентитет.

Различитост српског народног и књижевног језика, са једне стране, и хрватског народног и књижевног језика, са друге стране, уочили су слависти прве половине 19. века идентификујући српски језик са штокавским наречјем, а хрватски са кајкавским (касније и са чакавским наречјем). Те разлике су констатоване и у самој језичкој стварности. Нити је било нити има Срба (укључујући ту и Црногорце и Муслимане/Бошњаке) који су говорили или који сада говоре или пишу чакавски или кајкавски. Овај хрватски језик (чакавско и кајкавско наречје) такође је различит и од језика којим говори популација која се осећа Хрватима а живи у Босни и Херцеговини, Црној Гори или Србији. А језик популације која се осећа Хрватима, а која данас живи у поменутиим државама, идентичан је са језиком популације која се данас осећа Србима, Црногорцима или Бошњацима. Цела ова популација разних садашњих националних опредељења говори штокавски.

Да бисмо представили оно што је несумњиво *хрвајски народни језик*, дакле језик који је различит и од српскога, послужићемо се дијалектолошким картама чији су аутори Павле Ивић и Далибор Брозовић, а које су објављене у књизи *Језик српскохрвајски, хрвајски или српски*, у издању Југославен-

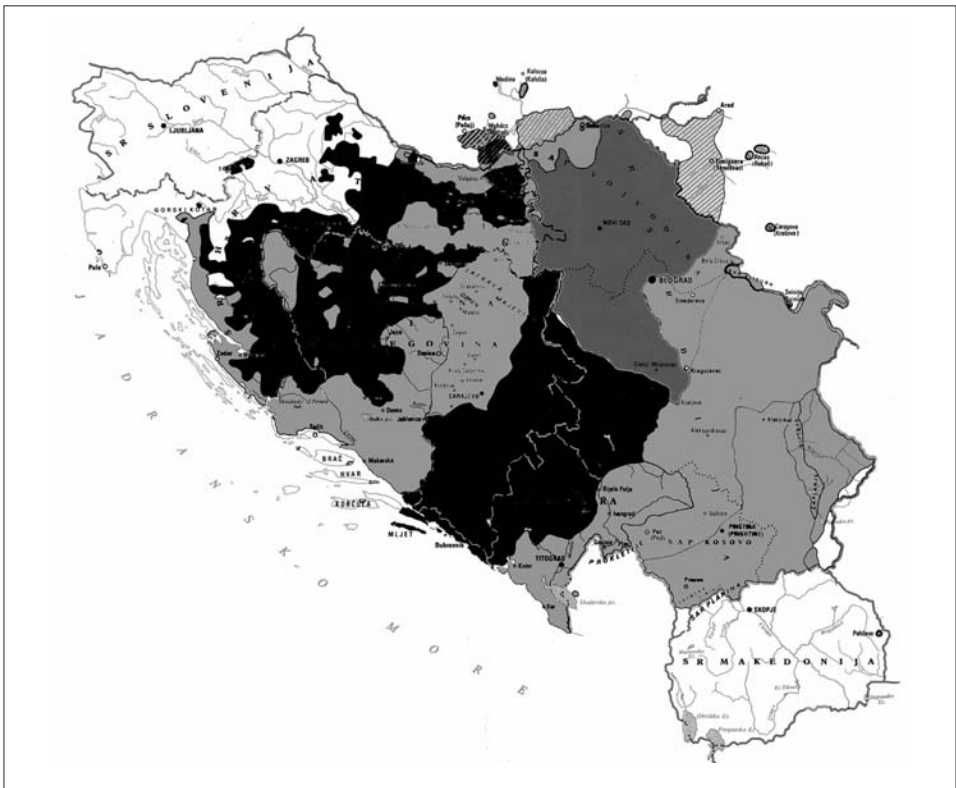


Слика 2.

ског лексикографског завода „Мирослав Крлежа“ 1988. године. На овим картама, које су све штампане у бојама, јасно су и прецизно уцртане границе наречја и дијалеката тзв. српскохрватског језика. Из техничких разлога, овде ћемо светло сивом представити штокавско наречје (или српски језик), тамносивом чакавско наречје а црном кајкавско наречје (која се, оба, могу схватити као наречја хрватског језика).

На овој карти се види да постоје јасне разлике између српског народног језика и народног језика Хрвата. У време постојања Југославије много пута сам боравио у Загребу, годину дана сам био војник у Јастребарском (1964–65), летео сам три деценије на разним местима Јадрана. А читао сам и доста текстова на чакавском и кајкавском језику. Моја језичка искуства и знања подударна су са оним која су графички представљена на овој карти. Српским језиком се није говорило и не говори на целом „српскохрватском језичком подручју“. Говорило се само на штокавском.

Са становишта озбиљне лингвистике, *књижевни језик* којим се служе Хрвати од 19. века не може носити назив хрватски језик, јер се не ослања на народни језик Хрвата. То је српски народни језик, изграђен на новоштокавском источнохерцеговачком ијекавском наречју. А ово што кажем лепо се може видети на следећој карти Павла Ивића из већ цитираног издања.



Слика 3.

На дијалектолошкој карти Павла Ивића која представља штокавско наречје (тј. српски језик) посебно издвајамо два дијалекта која од 19. века функционишу као књижевни језик Срба. Тамносивом бојом означен је шумадијско-војвођански дијалекат који је узет за српски књижевни језик екавског изговора. Скоро цео тај дијалекат се налази у садашњој Републици Србији. На истој карти је црном бојом представљен источнохерцеговачки дијалекат. Овај дијалекат/наречје захвата простор Републике Српске Крајине на територији садашње Републике Хрватске, целу Републику Српску, већи део Црне Горе, и простор Западне Србије на линији Лозница–Ваљево–Краљево–Дечани. Свуда је већинска популација на овом подручју православна и осећа се Србима. Само један мали појас, око Дубровника, тј. простор некадашње Дубровачке Републике, који се од Титових времена налази у Републици Хрватској, насељен је римокатоличким становништвом, које се у новије време осећа Хрватима, а није се тако у већини осећало све до стварања Југославије. И ова дијалектолошка карта на убедљив начин показује да је источнохерцеговачки дијалекат, који је узет за основу српског књижевног језика, део српских народних говора или српскога језика. Ивићева карта штокавског наречја, а посебно њен ијекавски део, показује да је популација која се осећа Хрватима у њима незнатна. Хрватски удео у ономе што *Нова декларација* назива хрватским језиком је, такође, незнатан. Стварни хрватски удео, међутим, објективно постоји. Он се тиче стандарднојезичке надградње над српским народним и српским књижевним језиком. Не верујем да је ико у свету такву надградњу заштићивао као национални језик. Ту надградњу неки сутрашњи писци правописа лако могу да одбаце и да направе неку нову. Али стварни народни и књижевни језик се не може тако лако променити. Он остаје српски. Веома често гледам загребачку телевизију. И увек се убеђујем да се тамо говори мојим језиком, језиком српским.

Језички стандард којим се служе Хрвати на основама српског *народног* али и *књижевног* језика није сасвим исти са језичким стандардом Срба али ни са језичким стандардом Бошњака. Српски књижевни језик, којим се служе Хрвати, за употребу су дотеривали хрватски језички стручњаци и он већ и по томе има извесне особености. Те особености, међутим, не треба пренаглашавати. Једно време у СР Југославији, 1994, била у оптицају три правописа: „Матичин“, „никшићки“ и Дешићев. Истом језику, српском, ови правописи су одређивали унеколико различите норме. Као што су нормалне дијалекатске разлике у употреби истог језика, тако су нормалне и разлике у нормирању стандарда истог књижевног језика. Савремена социолингвистика зна за разлике у употреби истог језика у истој породици: по старосној, полној и професионалној линији. Озбиљна социолингвистика од тих разлика не прави посебне језике; прави евентуално посебне стилове истог језика. Цела конструкција *Нове декларације* о посебном хрватском језику заснива се на тим ситним разликама пре свега у области лексике (на произвољној подели

синонимима на српске и хрватске речи) које су такве да не заслужују да буду коментарисане. Узгред, неки наведени примери у *Декларацији* су потпуно нетачни (салвета, сервијета и слично).

Ова *Декларација* ставља у исту раван термин српски језик и тзв. бошњачки језик, који као термин постоји тек нешто више од десетак година, као и тзв. црногорски језик, који као термин тек почиње да се употребљава. Термин српски језик постојао је далеко пре појаве или било каквог помена црногорске и бошњачке нације које су створене у Титово време. Ако су живи људи из неких разлога могли мењати национално опредељење и стварати нове нације, они у научном свету не би олако могли мењати име језику који су понели из раније етничке и језичке заједнице. Поготово то не могу с научним разлозима радити Хрвати, стари народ који има и стари народни и књижевни језик. Хрватска академија знаности и умјетности нема никакво упориште у међународним документима да под именом хрватског језика заштити српски народни и књижевни језик само на основу стандарднојезичке надоградње коју су учинили хрватски језички стручњаци.

## 5.

За потврду става да је књижевни језик, којим се служе Хрвати, уистину српски, поред доказа које пружају дијалектолошке карте, постоје и историјски докази. Језик којим су Људевит Гај и његови савременици почели да пишу у *Новинама хорвајтским, славонским и далмајинским*, и у *Даници хорвајтској, славонској и далмајинској*, звао се хрватски и он је био различит од српског. Кад и како су Гај и други кајкавци и чакавци приступили илирском покрету и почели да пишу српским језиком, то се у овим публикацијама лепо види, посебно се лепо види у *Даници илирској* у којој су текстови објављивани на хрватском а затим све више на илирском (тј. српском) језику. Илирци су, међутим, уместо израза српски језик, употребљавали израз илирски језик, како је званична Аустрија звала српски језик. Пошто је Аустрија 1843. забранила илирски покрет, оно што је дотле носило илирско име преименовано је у – хрватско. Овом операцијом хрватских филолога и аустријске администрације уведено је и хрватско име за српски језик. Представљено је то тако као да Срби и Хрвати имају исти језик, али га различито називају: српски и хрватски. Тиме је нарушен један од темељних филолошких принципа: да се народи идентификују према језику који су створили, и да један језик може да има једно национално име. Само је мали број српских филолога прихватио став да Срби и Хрвати имају један народни језик. Међу њима су били и Вуков следбеник Ђуро Даничић (1825–1882) који је на Штросмајеров позив отишао у Загреб 1867. да би, као тајник ЈАЗУ, почео да прави *Рјечник хорвајтског или српског језика* и Перо Будмани који је на том послу Даничића наследио (1882–1907). Али и они нису прихватили кајкавски као део заједничког језика Срба и Хрвата. Остали значајнији српски филолози и књижевници, и у Србији и у Аустрији, сматрали су да је језик којим се служе и Срби и Хрвати српски.

Други чин драме наметања хрватског имена српском језику одиграо се

при самом крају 19. века. У том чину главну улогу одиграли су тзв. „хрватски вуковци“. Кајкавац Иван Броз, по одлуци Хрватског сабора, направио је *Хрвајтски ѓравойис* (1892). У предговору овог дела истакао је да је овај правопис прављен на корпусу дела Вука Караџића и Ђуре Даничића и да се у томе послу ослонио на *Главна ѓравила за јужно наречје* чији је аутор Вук Караџић. То објективно значи да је хрватски језички стандард направљен на чисто српском језичком материјалу и на српским (Вуковим) правилима за стандардизацију. Слично је чинио Брозов ујак Фрањо Ивековић, кајкавац, који је, после Брозове смрти (1852–1893), довршио његов започети *Рјечник хрвајтскоѓ језика* (1901). У предговору овом *Рјечнику* Ивековић је јасно истакао да је он прављен на корпусу дела Вука Караџића, Ђуре Даничића, Петра Петровића Његоша и Милана Ђ. Милићевића (неспорно сви Срби) који су писали на српском језику. У тачки десет предговора овога *Рјечника* Ивековић је истакао да би се овај *Рјечник* могао назвати и речником српског језика да су га правили Срби. А пошто су га правили Хрвати, он се зато назива *Рјечником хрвајтскоѓ језика*. Тако нешто у принципу је неприхватљиво. Мађар може да прави речник српскога језика, али то не би био речник мађарског него српског језика. Броз-Ивековићев *Рјечник хрвајтскоѓ језика* неспорно је дело хрватске филологије, али он може да буде само речник српског језика. У истом периоду настала је једна од најбољих граматика српског језика. То је *Грамајишка и сѝиљисѝишка хрвајтскоѓ или срѝскоѓ језика* (1899) Томе Маретића, Хрвата по националном опредељењу. У предговору и овога дела јасно је истакнуто да је оно настало на корпусу дела Вука Караџића и Ђуре Даничића. Школско издање те књиге, међутим, изашло је исте године под именом *Грамајишка хрвајтскоѓ језика*. И Маретић је, дакле, преименовао несумњиво српски језик у хрватски. Иван Броз, Фрањо Ивековић и Томо Маретић, као и Ватрослав Јагић пре њих, представљани су у науци као следбеници Вука Караџића, тј. као „хрватски вуковци“. Ови „вуковци“ су чинили нешто недозвољено са научне, моралне па и правне тачке гледишта: преименовали су српски језик у хрватски, фалсификовали су Вукове ставове. Ни озбиљна лингвистика, ни озбиљно право, такво њихово понашање не могу одобрити.

6.

У *Новој декларацији* ХАЗУ кривотвори се историјска истина о српском књижевном језику и о српском и хрватском језичком стандарду. То је нарочито изражено у следећим реченицама:

Штовише, хрватски је стандардни језик утемељен на новоштокавском наречју у битноме био одређен најкасније у 18. стољећу. Тада је српски књижевни језик био још старословјенски под утјецајем руске редакције, а тек се с Караџићевом реформом у 19. ст. нови српски стандардни језик радикално се приближио хрватском стандарду.

У овим формулацијама о хрватском језичком стандарду 18. века, творци *Нове декларације* могли су мислити само на језик дубровачких писаца ко-

ји нису писали хрватским језиком нити су се звали хрватским именом. Чији је језик Дубровника, то се јасно види на овде објављеној дијалектолошкој карти. За дијалектологију није спорно да дубровачки говори спадају у источнохерцеговачки дијалекат/наречје, дакле у оно наречје на којем је Вук писао. Вук је писао својим народним језиком и својим источнохерцеговачким дијалектом. Као што су дубровачки писци рођени на подручју тога дијалекта, тако је на подручју тога дијалекта рођен и Вук Караџић. На подручју истог дијалекта рођени су и Филип Вишњић, и Тешан Подруговић, и Његош, и Шантић, и Дучић и Кочић, све сами српски писци. Дубровачки писци, пишући на свом матерњем језику, на источнохерцеговачком дијалекту, писали су на истом језику на којем су у већини настале српске народне песме, и на којем је писао њихов главни скупљач Вук Караџић. Дубровчани су накнадно проглашени Хрватима на основу исконструисане тезе да Срби и Хрвати имају исти језик, али да се као народи разликују по вери, па су Срби само православици, а сви католици српског језика су, у ствари, Хрвати. Тако се десила велика, а нелегитимна историјска промена. На основу те накарадне тезе није могло бити Срба римокатолика, али је могло бити Хрвата штокаваца, тј. популације која говори исти језик са Србима. Кад је почео језички сепаратизам Хрвата, између два светска рата, Милан Решетар, највећи филолог кога је Дубровник дао, који је био Србин католик али и југословенски оријентисан, рекао је: ако се у Дубровнику издваја хрватско од српског, онда је језик Дубровчана одувек био српски. Пошто су тезу о једном језику два народа порушили Хрвати, утолико је лакше данас доказати да је језик, до јуче представљан као заједнички, само и једино српски.

Тачно је да се језик богослужбених књига Српске православне цркве и једног дела српске књижевности у 18. веку разликовао од језика (народног и књижевног) старих Дубровчана. Али рускословенски књижевни језик ни у том периоду није сасвим потиснуо народни језик у књижевности православних Срба. На рускословенском језику су објављене неке од најзначајнијих српских књига 18. века: *Житије Пејтра Великог*, *I, II* Захарије Орфелина, антологија црквене поезије која се скраћено зове *Србљак* и *Историја* Јована Рајића. Српска филологија се према тој истини понаша коректно; не прећуткује да су српски писци писали рускословенски. Али исти писци, као што су Гаврило Стефановић Венцловић, Захарија Орфелин, Јован Рајић, па и сам митрополит Стеван Стратимировић, осим црквенословенским, писали су и дела на народном језику, српском. Не заборавимо ни писце који су само писали превасходно на народном језику као што је Доситеј Обрадовић, Сава Текелија (када није писао на страним језицима) као и писце римокатолике српског језика (Рељковић).

Идеје да се Вук приближавао хрватском језичком стандарду (тада не постојећем) су бесмислене. Вук је са ратишта Првог српског устанка у Србији отишао 1813. у Беч и тамо се укључио у филолошке послове који су се одвијали у духу Хердерових идеја и на тим основама утемељио је српску фи-



нологију. Писати на народном језику – у то време је, под утицајем Хердерових идеја, био општи европски покрет. Вук је радио онако како је цела Средња Европа у то време чинила. Последица тога је била да је писао онако како су његови сународници Дубровчани већ раније чинили: источно-херцеговачким наречјем, тј. језиком којим су испеване и записиване српске народне песме, али и језиком којим су већ писали и други српски писци у делима на народном језику.

## 7.

*Нова декларација* ставља у задатак лекторатима у иноземству да докажу посебност хрватског језика којег треба заштитити (не каже се од кога). После разбијања Југославије за Хрватску су постали иноземство и Србија, и Црна Гора, и Босна и Херцеговина. И на универзитетима тих држава требало би правити лекторате за хрватски језик према генералном ставу који проистиче из *Нове декларације* ХАЗУ. Имало би пуно смисла да се на филолошким катедрама у тим државама слушаоци упознају са језиком који су створили Хрвати. А то је чакавско и кајкавско наречје. Штокавско наречје, односно српски језик, не може се ни у Босни и Хрцеговини, ни у Црној Гори ни у Србији изучавати као туђе – хрватско. Студенти се могу само информисати о хрватској стандардизацији српскога језика.

*Нова декларација*, међутим, отворила је питање и шта треба да раде лекторати за српски језик у свету. Сходно захтевима који се постављају пред лекторатима за хрватски језик, адекватни захтеви се постављају и пред лекторатима за српски језик. Природно је очекивати да би лекторати за српски језик у свету слушаоце требало да упућују и у народни српски језик као целину, али и у књижевни језик са оба његова изговора екавским и ијекавским. Такође би њихови слушаоци требало да буду упознати са оба српска писма: и ћирилицом и латиницом. Слушаоци треба да буду обавештени да је научно неприватљиво да се српски језик назива неким другим именом осим српскога. Као посве нормалну ствар требало би им предочавати и чињеницу да постоје хрватски и бошњачки стандард српскога језика.

Иницијатива ХАЗУ о заштити хрватског језика, сем тога, отворила је и један посебан проблем. То је право Срба у Хрватској да заштите свој језик, позивајући се на исте међународне документе, на које се позива и *Нова декларација*, у којима се формулишу права народа као и делова народа које као националне мањине живе у другим државама. По попису из 1991. у Хрватској је, према српским изворима, живело око 1.200.000 Срба или око 30% становништва те Републике, а по хрватским изворима живело 571.000 или 11% становништва на око четири и по милиона грађана Хрватске. Мада су Срби, практично, живели на територији целе ове Републике, становништво са српским националним опредељењем било је концентрисано у области која је у

Аустрији називана Војна Крајина. Ова област је била административно издвојена од ингеренције Хрватског сабора и она је у Аустрији је имала посебан статус. Основни статус овог подручја био је регулисан документом из 17. века који се зове *Statuta Valahorum*. После разбијања Југославије, управо на тим просторима је од 1992. до 1995. била формирана Република Српска Крајина са статусом државе. Ово подручје је једно време било под међународном заштитом, мада држава није добила међународно признање.

Краткотрајно постојање Републике Српске Крајине ипак није било узалудно. Између осталог, обелодањена је чињеница да су се границе ове кратковеке државне творевине, у основи, подударале са простирањем источнохерцеговачког дијалекта српског језика у Републици Хрватској. То се открива упоређењем карте Републике Српске Крајине и дијалектолошке карте штокавског наречја коју је објавио Павле Ивић у поменутој публикацији у издању Југославенског лексикографског завода. И после прогона на стотине хиљада Срба у акцијама „бљесак“ и „олуја“ њих у Хрватској има довољно за постављање питања о заштити њихових мањинских права, укључујући ту и право да заштите свој језик.

Проблем заштите и изучавања језика Срба у Хрватској најбоље ће се схватити ако се обрати пажња на вишедеценијску праксу у србијанској покрајини Војводини. На Филозофском факултету у Новом Саду, постоје катедре за скоро све мањинске националне заједнице које постоје у тој Покрајини. Постоји Катедра за хунгарологију (Мађара у Војводини има око 300.000), Катедра за румунистику (Румуна у Војводини има око 60.000), Катедра за словакистику (Словака у Војводини има око 60.000) и Катедра за русинистику (Русина у Војводини има око 25.000). Хрватска национална мањина у Војводини је одмах после мађарске (Хрвата има преко 100.000). Мада је хрватски језик у Скупштини Војводине у званичној употреби, ни не говори се о томе да би требало правити Катедру за хрватски језик. Који би се језик на њој предавао? Срба је у Хрватској, пре разбијања Југославије, и пре етничког чишћења, било више него свих војвођанских мањина заједно. Али у Републици Хрватској није постојала Катедра за српски језик, нити постоји данас. Таква Катедра је постојала у оквиру Универзитета „Никола Тесла“ у Петрињи за време краткотрајног постојања Републике Српске Крајине (1992–1995). Са падом ове Републике престала је да постоји и ова Катедра. Али са падом Републике Српске Крајине није престало да постоји право Срба (Срба као конститутивног народа у Хрватској до 1990, а сада као националне мањине) да негују и штите идентитет свог језика, преко Катедре за српски језик или лектората за српски језик.

Ако би се оваква Катедра изградила на коректним научним основама, она би морала да открије да *књижевни језик* Срба у Хрватској почива на *народном језику* Срба у Хрватској. Такође, таква катедра би морала да открије да између *књижевног језика* Срба у Хрватској и *књижевног језика* Хрвата не постоје разлике. Таква Катедра би на очигледан начин потврдила сазнање да су Хрвати прихватили народни и књижевни језик Срба за свој књижевни је-

зик, односно да су за свој књижевни језик прихватили језик своје садашње мањине у време када је тај етнојезички ентитет чинио већину у земљама од којих је састављена данашња Хрватска. Хрватско у језику којим се служе данашњи Хрвати по националном осећању, то је само оно што су створили и наметнули њихови језички стручњаци.

Срби у Хрватској спадају сигурно међу најугроженије народе или мањине на свету. Србима у Хрватској одузето је право да буду римокатоличке вере (јер се, као католици, аутоматски преименују у Хрвате). Одузето им је право да имају свој језик, јер је и њихов језик преименован у хрватски. Једно од њихових писама, латиница, проглашено је за хрватско писмо, а друго писмо, ћирилица, које је једино проглашено за српско, непожељно је у употреби. Године 1990. Србима је одузет статус конститутивног народа у Хрватској. Затим им је (1995) приређен масован изгон из Хрватске. Са *Новом декларацијом* почео је поступак са циљем да се наочиглед Срба у Хрватској, али и Срба изван Хрватске, преко међународних организација легализује одузимање, односно преименовање њиховог језика.

## 8.

На почетку рађања славистике, први слависти су затекли више назива за језик који је идентификован као српски. У лингвистичком смислу тај један и исти језик називан је: српски, рашки, славонски, босански, далматински, дубровачки, илирски. Та појава је у лингвистици позната као синонимија. Прихватање једног националног имена за српски језик у складу је са сличним процесима који су се одвили у Европи. И код других народа је било више имена за исти језик. Словеначки језик је, на пример, називан и корутански, и крањски и штајерски и словеначки. У Европи данас постоје само једнонационални називи за имена националних језика. Процес који је почео илирским покретом вратио је ствари уназад што се тиче српског језика. Српском језику дуго су давана два имена (српскохрватски/хрватскосрпски, хрватски или српски); данас му се дају чак седам имена: српски, хрватски, босански, бошњачки, црногорски, буњевачки, југословенски итд.). Ствари се, међутим, опет приближавају редовном стању. У међународном суду у Хагу српски језик се третира као један, али му се дају само три имена: босански, хрватски и српски. Ако се проблем идентитета језика и његовог назива сагледају у процесу, природно је очекивати да се и у случају овог језика његов назив усклади са европским моделима.

Упркос свему ружном што се последњих деценија десило на простору српског језика, важно је да се види и нешто што се није десило нити се могло десити: није уништена српска језичка заједница. Мењајући канале на свом телевизору ја свакодневно могу да констатујем важну чињеницу: да политички лидери на тлу бивше заједничке државе, Југославије, као што су: Борис Тадић, Војислав Коштуница, Расим Љајић, Ивана Дулић Марковић, Филип

Вујановић, Андрија Мандић, Милорад Додик, Сулејман Тихић, Стјепан Месић, Иво Санадер, Милорад Пуповац и други говоре једним језиком, мојим језиком, језиком српским. Све се променило, али је српска језичка заједница опстала. Из те језичке заједнице нико се није отцепио.

9.

Пројект југословенства повезан са идејом језичког заједништва Срба и Хрвата дело је хрватских идеолога и филолога. Пошто су њихове идеје биле на лажним основама, оне су морале да пропадну. Пропале су лажне идеје о српскохрватском језику, али није пропао српски језик. Хрватска филологија, која је стајала иза пројекта разбијања Југославије доживела је у филологији велики стратешки пораз. Она је хтела да помоћу тзв. хрватског језика, приграби огроман простор за хрватску државну идеју, све до Лознице и Краљева. *Нова декларација* показује да то овој филологији није успело. Пошто је била у служби погрешне политике, та политика ју је довела у ћорсокак. Из *Нове декларације* ХАЗУ такође се јасно види да она данас реално може да брани само оно што је стварно њено: хрватску стандардизацију српског језика. Хрватско име српском језику она неће моћи дугорочно да брани.

Научни пораз хрватске филологије није исто што и политички пораз хрватске језичке политике. Та политика још није поражена; она има значајна упоришта у свету. Али има значајна упоришта и у Србији (где је инсталирала своје људе и своје идеје) и другде међу Србима где сива материја не функционише како би требало. Та политика се сигурно неће лако предати. Али она нема перспективу чим је изгубила битку на научном плану.

Са српске тачке гледишта, важно је да језичка политика има и стварно а не само намештено упориште у филологији. Ако се наметнуте нам лажне идеје замене идејама које су утемељене и проверене и у српској филолошкој традицији и код других европских народа, временом ће се променити и српска језичка, културна, па и политичка ситуација. Моја изучавања овога проблема, саопштена у низу књига, могу се свести на сасвим једноставан закључак: Све што Срби данас као народ треба да учине јесте: да се окану подршке филолозима и институцијама чијим су деловањем доведени у бесмислено стање, и да подрже филологе из своје средине који ће се понашати онако како се филолози других европских народа понашају према својим језицима. Кад се све то има у виду, а поводом појаве *Нове декларације* ХАЗУ, мора се закључити следеће:

1. Неприхватљива је иницијатива ХАЗУ да се тражи од међународних институција да заштите српски језик под хрватским именом.

Заштиту српског језика у Хрватској треба видети као заштиту српског имена језику којим се служе и Хрвати и као заштиту језика српске националне мањине у Хрватској. Да би се та заштита обавила, треба учинити све што

је потребно и природно да се о српском пореклу и природи овог језика обавесте: српска јавност у свим деловима света, јавност Хрватске, међународне институције и међународна јавност, а посебно лекторати у свету на којима се изучавају српскохрватски, српски, хрватски, бошњачки, евентуално и црногорски језик. Проблем идентитета српског и хрватског језика је пре свега научно, па тек потом политичко и правно питање. У решавању тога питања треба да учествује језичка наука средствима и методима које су тој науци својствени.

Хрватска страна има пуно права да као свој језик заштити пред међународним институцијама и организацијама оно што су Хрвати створили током своје историје: чакавско и кајкавско наречје, тј. стварни хрватски језик.

2. Надлежне међународне институције треба упозорити да је протуправан гест који је хрватска страна учинила 1994. код УНЕСКО-а да се као хрватско национално добро заштити латиница коју су реформисали Срби за потребе, пре свега, свога српскога (илирског) језика и коју они и данас упоредо употребљавају са српском ћирилицом. О томе чину треба да буде обавештена и српска, и хрватска јавност, као и међународна јавност, а посебно институти за славистику и лекторати у којима се српски језик предаје под разним именима.

Као што српска страна има право да заштити и своју ћирилицу („вуковицу“) и своју латиницу (која је такође може звати „вуковица“, јер ју је Вук први објавио у том облику) тако и хрватска страна има право да заштити своје писмо, ону латиницу коју је за хрватски језик (кајкавски) створио Људевит Гај у својој првој књижици: *Крајка основа хорвајско-славенског правописања* (1830) и која с правом може да се назива „гајица“.

3. Да би се Срби у Хрватској и другде у пуном смислу третирали једнако као и други народи, нужно је да се обнови идеја и о Србима као мултиконфесионалном народу. Неприродна је и геноцидна идеја да нема нити да може да има Срба римокатоличке вере, а последично да не може да има Срба муслиманске вероисповести, односно да Срби могу да буду само православици.

Средиште Римокатоличке цркве, Ватикан, треба подсетити да су Срби римокатолици у прошлости постигли да имају Примаса српског, тј. Примаса Србије (у некадашњем значењу), који је после Примаса Германије имао највишу титулу у римокатоличком свету, одмах после папе. Такве титуле немају ни Словенци, ни Хрвати. Обнова става о томе да има и да мора да има Срба римокатоличке вере, подразумева сарадњу и савезништво са Римокатоличком црквом у обнављању њене универзалности (тј. католичанства) на подручју српског језика. Нема никакве сумње да ће и та црквена организација тако спасавати своју бит.

Онако како учини Римокатоличка црква, учиниће и представници муслиманске светске заједнице, јер је и муслиманска религија такође универзална, као што је то и католичка и православна религија. Онако како су ствари у

овој области регулисане у Европи, нека тако буду оствариване и на подручју српског језика, тј. на подручју српске језичке заједнице.

4. Враћање европских модела на тлу бивше Југославије и принципијелно разрешавања проблема у сфери филологије треба да се обави кроз обнављање србистике, дисциплине која опет треба да нађе своје место у систему других националних филологија (нпр. англистике, словакистике, бохемистике, хунгарологије итд). Ова дисциплина треба да потврди идентитет српског језика, српских писама, српске књижевности, српског народа, на принципима који важе за науку и за друге европске народе. Србистика, као и кроатистика, могу да реше сва спорна питања на принципима који су у научном свету општеприхваћени.

5. Одговорности за оно што се од Јагића па надаље дешавало са славистиком није лишена ни славистика као дисциплина, која окупља многе филолошке раднике. Али одговорности није лишена ни европска филологија у целини. Као што је на дневни ред, после разбијања Југославије, избило питање обнове србистике, тако је после историјских промена крајем 20. века у Европи и свету, требало да се постави и питање обнове славистике. Треба се подсећати принципа и темеља на којима славистика почива и свечинити да би се одгурнути логос и србистике и славистике вратио тамо где му је место.

## ЛИТЕРАТУРА

- Broz, Ivan. *Hrvatski pravopis*. Загреб 1892.
- Broz, Ivan, Iveković, Franjo. *Rječnik hrvatskog jezika*. Загреб 1901.
- Brozović, Dalibor, Ivić, Pavle. *Jezik srpskohrvatski, hrvatskosrpski, hrvatski ili srpski*. Jugoslavenski leksikografski zavod „Miroslav Krleža“. Загреб 1988. – У овој публикацији видети дијалектолошке карте чакавског и кајкавског наречја (аутор Д. Брозовић) и штокавског наречја (аутор П. Ивић). – Карте су прештампане у часопису *Србистика/Serbica*, год. I, број 2–3/1998. и у мојој књизи Српски филолошки програм (Београд, 2000).
- Daničić, Đuro. *Ogled. Rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika. Na svijet izdaje Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti*. Обрађује Gjuro Daničić. Загреб 1878.
- Daničić, Đuro. *Rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Прва свеска изашла у Загребу 1882.
- Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskog književnog jezika*, Загреб 1967. У књизи Slavka Vukomanovića *Jezik, društvo, nacija*, Београд 1987.
- Ковачевић, Милош. *Пројекат неусуђена о српском језику*. Сарајево 2005. год.
- Maretić, Tomo. *Gramatika i stilistika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika*. Загреб 1899.
- Martinčić, Ivan. *Hrvatski preporod, I*. Загреб 1994. – Део Мартинчићевог текста из ове књиге под насловом *Pravopisi Ljudevita Gaja*, и његов превод Гајеве *Kratke osnove...* на „suvremeni štokavski jezik“ пренесени су у мојој књизи *Српска њисма* (2006).

Matasić, Tomo. *Karta hrvatskog jezika sa dodatkom srpskog*. У књизи *Dobar dan! Ein Lehrbuch des Kroatischen mit Anhang für Serbisch*. Max Hueber Verlag, München 1984. Карта је прештампана у часопису *Србистика/Serbica* год. I, број 2–3/1998. и у мојој књизи *Српски филолошки програм*. Београд 2000.

Милосављевић, Петар. *Срби и њихов језик*, Приштина 1997, Београд 2002. – У овој књизи видети текстове о српском језику Доситеја Обрадовића, Јозефа Добровског, Јернеја Копитара, Павела Јозефа Шафарика, Вука Караџића, Јана Колара, Људевита Гаја, Јована Суботића, Франца Миклошића, Богослава Шулека, Шиме Љубића, Ватрослава Јагића, Ђуре Даничића, Лазе Костића, Стојана Новаковића, Димитрија Руварца, Љубомира Стојановића, Милана Решетара, Радослава М. Грујића, Александра Белића, Бечки и Новосадски договор.

Милосављевић, Петар. *Српска писма*, Бања Лука – Београд 2006.

*Nova deklaracija HAZU*. Izjava Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti o položaju hrvatskog jezika. (Прихваћена на сједници Председништва Акадeмије 23. вељаче 2005.). *Hrvatsko slovo*, 25. вељаче 2005. стр. 8, 11, Загреб.

Оука, Милош. *Језик у успавима тирју Јужославија, Хрвајске и Босне и Херцеговине*. Ријеч, VI/1–2, Никшић 2000.

Орфелин, Захарија. *Петар Велики, I, II*. Савремена језичка верзија: Зоран Божовић (I) Димитрије Богдановић (II). Београд 1970.

*Pravopis hrvatskosrpskoga književnog jezika*. Matica hrvatska, Загреб 1960.

Петровић, Драгољуб. *Тирлица несјаје заједно са Србима*. Нова Зора, Билеће – Гацко. Пролеће, 5/2005.

Рајић, Јован. *Историја разнихъ славенскихъ народоѡ, најйаче Болгарь, Хорватъовъ и Сербовъ из ѡмъ забвенія изыѡа... I–IV*, Беч 1794–1795. Фототипско издање: *Историја словенскихъ народа I–IV*, Нови Сад 2002.

*Србљак, I–III. Службе, канони, акаѡисѡи*. Приредио Ђорђе Трифуновић. Предео Димитрије Богдановић, СКЗ, Београд 1970.

Petar Milosavljevic, PhD

Faculty of Philosophy,

Novi Sad

## SCIENTIFIC DEFEATS OF CROATIAN PHILOLOGY

Reaction to „New Declaration” of Croatian Academy of Science and Art

*Summary:* The paper is a reaction to the *New Declaration* issued by the Croatian Academy of Science and Art (CASA) (2004), asking international institutions to defend the Croatian language. The *New Declaration* imposes the question of the identity and integrity of the Serbian language, as did the *Declaration* of 1967.

The paper denies the right to use the name Croatian for the language that is actually Serbian, and the name „Croatian Latin Alphabet” for the Latin alphabet established by Vuk Karadzic as „Illyrian”.

By publishing and commenting the dialect maps of the Serbian language it is certified that the language which CASA wants to protect as Croatian is in fact the Serbian national and literary language.

The paper refutes the argument that Vuk adopted the language of Dubrovnik writers for the Serbian literary language. We cannot speak about the adoption, since ancient citizens of Dubrovnik wrote in East Herzegovina dialect of the Serbian language, which was Vuk's native language.

The paper stresses as unjustifiable the proclamation of Roman Catholics of the Serbian language as Croatian.

*Key words:* Serbian language studies, Croatian language studies, Serbian philology programme, Croatian philology programme, Croatian Declaration



## О МЕТОДУ НАПОРЕДНОГ ТЕКСТУАЛНОГ ПРЕДСТАВЉАЊА

*Айсї̄пракї̄:* У раду је појмовно одређен и дефинисан метод напоредног текстуалног, супституционог, представљања. До тог метода истраживач је дошао егзактним, емпиријским методом, приређујући антологије народних бајки. То је поступак замене фонетски, морфолошки, синтагматски и лексички архаичних, нестандартних облика. На маргинама, лево и десно, дају се изворни облици и објашњења мање познатих речи, синтагми и фразеолошких облика, чија, најчешће етнолингвистичка, природа не дозвољава замену. Истраживање има за циљ увођење метода напоредног, истојезичног, текстуалног представљања у текстолошку обраду бајковних, а касније и других текстова, ради очувања народног књижевног блага и његовог коришћења у школске али и ваншколске сврхе.

*Кључне речи:* метод напоредног истојезичног представљања, метод текстуалног компаративизма, текст, текстологија, методичка истраживања, супституент и супституисане језичке јединице, народна бајка, народна приповетка, етнолингвистички, фонетски, морфолошки, синтагматски, лексички тип, бајковни фразеологизми, дијалекатски облици.

### УВОД

Свака рационална и емпиријска делатност, па и методика наставе књижевности као аутономна интердисциплинарна наука, служи се општим и посебним методама. Да би се једно књижевноуметничко дело увело у наставу, у тријади: књижевноуметнички текст – ученик/ ученица – учитељ/учитељица, потребно је да у процесу слања, преношења и примања информације не буде нарушен класични рецептивни троугао: стваралац – дело – читалац.

Народна књижевност, то силно и непроцењиво национално благо, у школској употреби, на било ком жанровском нивоу, није текстолошки представљена на методички примерен начин. На свим језичким нивоима: фонетском, морфолошком, синтаксичком и лексичком – приређени текстови чувају архаичне језичке црте. Оне нарушавају а, каткад, и онемогућују комуникацију читаоца (ученика) с делом те отежавају образовне, васпитне и функционалне циљеве наставе књижевности.

Природа књижевних текстова, па и оних народних, таква је да се због архаизама, страних и данас мање познатих речи умањује свеукупно значење

тих књижевних дела. Умањује се хоризонт и читаочевог и аналитичко-интерпретативног очекивања. Народне умотворине, лирске и епске, ти златни дарови наших предака, због језичких препрека изгубљени су за оворемене а то значи и за будуће читаоце, и младе и старе.

Развој фонетских, морфолошких, синтаксичких и лексичких компонента сваког па и нашег језика, у свеукупној творачкој снази, уноси елементе који савремени књижевноуметнички идиом удаљују од језика минулих времена. Савремени српски стандардни језик израстао је из народног говора. Вук је остао веран ономе како се у народу говори, језику којим је однеговано народно стваралаштво. И Вуков књижевни језик, у сва четири језичка аспекта, што се односи и на језик народних бајки, дели судбину дијалеката који изумиру. Идиоми цивилизације условљавају релативну унификацију језика утемељену на новим културним параметрима. И Вук се, познато је, ослобађао дијалектизама које су његови преци, две генерације пре њега, донели сеобом из дробњачког краја у Тршић. Неке изразито херцеговачке језичке особине нестале су током боравка у новој средини а неке је Вук напустио јер је сматрао да су неприкладне за књижевни језик.<sup>1</sup> За оновременог читаоца, поготову оног младог, није сасвим разумљив речнички материјал, рецимо, српских народних бајки, како оних Вукових тако и оних које су бележене по његовим упуштвима. А тај материјал израз је оновременог продуктивног богаћења и разноврсног образовања речи усмерних на апстрактне представе и асоцијативна појмовна довођења у везу с природом и друштвом.

Намеће се, отуда, потреба да се према предмету истраживања, због очувања народног блага и постизања васпитно-образовних циљева, појмовно одреди, дефинише и текстуолошки примени метод који би делотворно омогућио функционално укључивање народног књижевног блага и комуникацију савременог читаоца са њим. Будући да је народна књижевност тамни вилејет жанровских драгуља, уз навођење предмета и проблема истраживања, треба омеђити и корпус истраживања.

Народна бајка је краљица свих жанрова народне књижевности. Народна бајковна грађа је и послужила за проналажење метода<sup>2</sup>, тј. путева и поступака истраживања ове маштарије духа. Инвентар метода које се користе у настави језика и књижевности је, како тврди Милија Николић, отворен јер се *стијално усавршава*.<sup>3</sup> Многе методе, познато је, емпиријског су порекла. Наста-

---

<sup>1</sup> Вуковић, Јован Л. (1938–1939), *Говор Пиве и Дробњака*, Београд, Јужнословенски филолог, XVII, стр. 110–113.

<sup>2</sup> *метод*, грч. μέθοδος, пут којим се долази до циља, слеђење, поступак и начин истраживања, проучавања; лат. *methodus*. У науци метод је начин истраживања, мишљења, приступ и систем правила у откривању појава; нпр. поступак анализе, дедукције, индукције и сл. Дели се на опште посебне. У педагогији и методици: врста проучавања, наставни поступак, нпр. текстовни, монолошки и дијалогски (сократовски метод, наставни поступак који има циљ да се ученици наведу да сами знају своја сазнања).

<sup>3</sup> Николић, Милија (1999), *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 29. Према начину општења, врстама мисаоне

јале су прво у научној пракси па су потом научнотеоријски уобличене. Тако је настао и метод напоредног текстуалног, супституционог, представљања, или текстуални компаративистички метод. То је метод истојезичног представљања. Први пут примењен је у антологији *Најлепше српске народне бајке*, 2002. године, чији је приређивач управо писац ових редова<sup>4</sup>. Суштина тог метода је у напоредом, истојезичном, представљању изворног и савременом језику прилагођеног текста.

Текстологија као помоћна филолошко-историјска дисциплина превасходно се бави утврђивањем тачности текста историјских докумената и споменика ради њиховог проучавања. Усмерена је примарно на сазнање, односно према емпиријско-научном налажењу истине, а потом према старим уметничким текстовима, њиховим естетичким компонентама и побољшању њихове комуникационе валидности. Приређивачи бајковних текстова, по правилу су, у односу на изворнике, вршили ситне правописне, интерпункцијске и графичке измене. Применом метода напоредог, истојезичног, текстуалног (супституционог) представљања у тој антологији сачувана је изворност текстова, није умањена њихова естетска релевантност а побољшан је хоризонт читаочевих очекивања и значењски ниво текста. Мање је важно што је тај метод ту први пут примењен а више што то може да буде од далекосежног значаја за будуће текстолошко представљање народног блага, поготово ако је намењено млађим основношколским разредима. Поступци и метод напоредног текстуалног представљања, или текстуални компаративистички метод, омогућују да наша народна књижевност не заврши у књижевном архиву, као предмет истраживања појединих филолошких дисциплина.

Вук је народне приповетке или приче поделио на мушке и женске, баш као и песме. Женске су „оне у којима се приповиједају којекаква чудеса што не може бити“, тј. *џајке*, „а мушке су оне у којима нема чудеса, него оно што се приповиједа рекао би човјек да је заиста могло бити“.<sup>5</sup> Многе приповетке Вук је, према сопственом сведочанству изнетом у предговору бечког издања, слушао у завичајном Тршићу од неких казвача, па их је после писао како их је упамтио, а неке су му послали и други сакупљачи. Уз Вукове, у антологији

---

делатности и начину приступа градиву, Николић методе дели на *обавештајне или комуникационе* (дијалозна, монолошка и текстовна метода), *оштрије или логичке* (анализа и синтеза, индукција и дедукција, конкретизација и апстракција, генерализација и апстракција, поредбена, а у њих спадају и „друге мисаоне радње“, попут запажања, закључивања, доказивања, вредновања итд.) и *створачне или специјалне* (биографска, позитивистичка, импресионистичка, компаративна, структуралистичка, лингвистичка, феноменолошка, рецепционистичка и друге лингво и књижевнаучне методе. Методика има властиту методологију па овај научник формулише златно методичко правило: „Методологија се не одабира – она се ствара“; исто, стр. 29.

<sup>4</sup> Росић, Тиодор (2002), *Најлепше српске народне бајке*, антологија; Београд, Српска књижевна задруга.

<sup>5</sup> *Српске народне приповијетке* (1853), скупио их и на свијет издас Вук Стеф. Караџић, Беч, Штампарија јерменскога манастира; у: Дела Вука Караџића (1969), *Српске народне приповијетке*, „Предговор“, приредио др Мирослав Пантић, Београд, Просвета, стр. 58.

ји су коришћени и други извори, попут, рецимо антологија Тихомира Остојића<sup>6</sup>, Веселина Чајкановића<sup>7</sup> и Николе Тординца<sup>8</sup>.

Приступајући методу напоредног, истојезичног, текстуалног представљања, и у најновијем издању антологије *Српске народне бајке*, које се надовезује на претходно,<sup>9</sup> приређивач је<sup>10</sup> пошао од чињенице да је језик којим су српске народне бајке приповедане, због присуства, из савремене перспективе, нестандарднојезичних речи, данас, за већину читалаца, поготову оних младих, недовољно разумљив. Уобичајено је да се објашњење мање познатих или непознатих речи даје у дну странице, тамо где се једна реч први пут јављује. Бајке, и поред тога, у доброј мери, задржавају архаичне црте својствене народним говорима из којих потичу. Да би се учиниле разумљивијим, што је чињено чак и у бајци „Златна јабука и девет пауница“, која је језички ближа савременом језику, методом напоредног, истојезичног, представљања, у бајкама је приступљено замени мање разумљивих и неразумљивих речи. Замењене су речи које су изашле из употребе или се врло ретко користе. Приступљено је, такође, и гласовном уједначавању. Исправљено је, на пример, *ђевојка* и *ћерајџи* у *дјевојка* и *ијерајџи*, што је правописно исправно.

Да би се сачувала изворност бајки, на левим и десним рубовима текста, у напомени ИЗВОРНО, дати су изворне речи и објашњења речи у висини реда у којем се оне појављују. Ствар је преокренута: у самом тексту избегнуте су нестандардне, неразумљиве и неправилне речи, што је допринело већој разумљивости бајки, а у напоменама „изворно“ сачувана њихова изворност. *Српске народне бајке*, захваљујући томе, постале су приступачније а сачувале су старински бајковни искон.

## ОСЛОНАЦ ПРОБЛЕМСКОМ ОСВЕТЉАВАЊУ

Све изнете поставке делотворне су и у предстојећем научном истраживању бајковних текстова<sup>11</sup>. Наведени су бајковни извори и текстови на којима

---

<sup>6</sup> Остојић, Тихомир (1911), *Српске народне пријовијејџке (зајџке)*, Дубровник, Матица српска у Дубровнику, књ. 2.

<sup>7</sup> Чајкановић, Веселин (1927), *Српске народне пријовијејџке I*, Београд, Земун, Српски етнографски зборник, књ. XLI, Српска краљевска академија.

<sup>8</sup> Тординац, Никола (1883), *Хрватске народне пјесме и пријовијејџке из Босне*, Вуковар, наклада и тисак Енр. Јанчика. Из те збирке узета је бајка „Дијете са девет чирака“, о разлозима таквога поступка биће речи у наредном раду.

<sup>9</sup> Росић, Тиодор (2002), *Најлепше српске народне бајке*, антологија; Београд, Српска књижевна задруга.

<sup>10</sup> Росић, Тиодор (2007), *Српске народне бајке*, антологија; Предговор, Београд, Српска школа.

<sup>11</sup> Биће анализирани бајке објављене у антологији *Српске народне бајке*: „Златна јабука и девет пауница“, „Баш-Челик“, „Чардак ни на небу ни на земљи“, „Аждаја и царев син“, „Змија младожења“, „Чудотворни прстен“, „Златоруни ован“, „Мала вила“, „Дијете са девет чирака“, „Немушти језик“, „Ђаво и његов шегрт“ и „Усуд“.

ће бити спроведено истраживање. Неопходно је сачинити и преглед релевантне литературе која је поткрепила и усмерила истраживање, што је ослонац проблемског осветљавања, као и валидну методичку и тестолошку литературу без којих би амбиције рада биле знатно ограничене. Ту су, превасходно, Вукови списи *О језику и књижевности*<sup>12</sup> и његов *Српски рјечник* из 1818. године<sup>13</sup> а стратегија методичких истраживања заснована је на капиталним методикама Милије Николића<sup>14</sup> и Драгутина Росандића<sup>15</sup>. Примена напоредног метода захтева познавање и помоћне филолошко-историјске научне дисциплине – текстологије, где доминантно место припада Д. С. Лихачову<sup>16</sup>, и радовима објављеним у зборнику *Основе текстологије* у редакцији В. С. Нечајеве<sup>17</sup>, а помоћно Волфгангу Кајзеру<sup>18</sup> и Рене Велеку – Остину Ворену<sup>19</sup>.

Истраживање обухвата све језичке нивое, а спровешће се у пет сегмената. Обухватиће и историјат појединих питања, као и опис постојећег стања Зависно од језичког нивоа коришћена је и лингвистичка литература. Поред Вукових списа *О језику и књижевности* и његовог *Српског рјечника* из 1818. године, важно место припада и оним књигама које пружају потпору у опису и научно-стручном тумачењу разматраних језичких чињеница, попут монографије Јована Л. Вуковића *Говор Пиве и Дробњака*<sup>20</sup>, рада Берислава Николића *Однос данашњег шрићанског језика према Вуковом језику*<sup>21</sup>, а поред неких радова о фразеологизмима и загребачких граматика<sup>22</sup>, ваља издвојити

---

<sup>12</sup> Дела Вука Караџића (1969), *О језику и књижевности*; приредио др Берислав Николић, Београд, Просвета; у: Караџић Вук Стеф. (1969), *О језику и књижевности*, изабрани списи, Београд, Просвета

<sup>13</sup> Караџић, Вук Стефановић (1818), *Српски рјечник исјољкован њемачким и латинским ријечима*, Беч; у: Дела Вука Караџића, *Српски рјечник* (1969), фототипско издање, приредио Павле Ивић; Просвета, Београд

<sup>14</sup> Исто као под 3.

<sup>15</sup> Росандић, Драгутин (2005), *Методика књижевног одгоја и образовања* (1986), Загреб, Школска књига; Росандић, Драгутин (2005), *Методика књижевног одгоја (шемељници методичко-књижевне енциклопедије)*, Загреб, Школска књига

<sup>16</sup> Лихачов, Д. С. (1966), *Тектологија*, кратак оглед; Београд, Научна књига

<sup>17</sup> *Основы текстологии* (1962), редакцији В. С. Нечаевой, Москва, Издательство Академии Наук СССР

<sup>18</sup> Кајзер, Волфганг (1973), *Језичкоуметничко дело*, ед. „Књижевна мисао“; Београд, Српска књижевна задруга.

<sup>19</sup> Рене, Велек и Ворен, Остин (1974), *Теорија књижевности*, друго издање, Београд, Нолит.

<sup>20</sup> Исто као под 1.

<sup>21</sup> Николић; Берислав (1963–64), *Однос данашњег шрићанског језика према Вуковом језику*, Јужнословенски филолог 26, Београд, св. 1–2.

<sup>22</sup> Бабић, Стјепан –Брозовић, Далибор–Могуш, Милан–Павешкић, Салавко–Шкарић, Иво–Тежак Стјепко (1991), *Повијесни преглед, зласови и облици хрватског књижевног језика*, нацрт за граматику, Загреб, ХАЗУ, Глобус, Накладни завод.

Силић, Јосип – Прањковић, Иво (2005), *Граматица хрватског језика за гимназије висока училишта*, Загреб, Школска књига.

Барић–Лончарић–Малић–Павешкић–Петри–Зечевић–Зинка (2003), *Хрватска граматица*, Загреб, Школска књига

*Основи фонологије српскога књижевног језика* Радоја Смића и Бранка Остојића<sup>23</sup>, као и књиге Павла Ивића *Српски народ и његов језик*<sup>24</sup> и *О језику некадашњем и садашњем*<sup>25</sup>.

У том погледу од непроцењивог је значаја монографска студија Јована Л. Вуковића, *Говор Пиве и Дробњака*, што је, иначе, докторска дисертација овога знаменитог лингвисте. Поготово је значајан његов закључак да се „Вуков тршћански језик разликовао до извесне мере од дробњачког говора којим су говорили његови преци“, који су се из Дробњака доселили у Тршић. У Тршићу су сви, осим једне староседелачке породице, били из Херцеговине, али не и из Дробњака. Херцеговачки досељеници су „донели поред заједничког дијалекта и своје посебне говорне црте“, па се „формирала извесна говорна нијанса, која још тада није могла бити истоветна ни са једним од тих говора одакле су дошли насељеници“.<sup>26</sup> Какве је тек промене стандардни језик имао, након кодификације, током свог природног развоја!? Имајући у виду да је од објављивања Вукових *Српских народних приповиједака* прошло више од стотина година а нешто мање откако је у Бечу (1870) „у наклади Ане удовице В. С. Карацића“ објављено њихово „друго умножено издање“ – намеће се оправдана потреба за увођење и примену метода текстуалног компаративизма при представљању бајковних текстова за школску употребу. Реализује се кроз супституцију појединих фонема, морфема, па и синтагми, али и преко објашњавања појединих лексема, јер су због њихове етнолингвистичке природе напросто незамењиве. Напоредним, истојезичним, представљањем изворног и савременог језику прилагођеног текста чува се изворно језичко стање, не нарушавају естетске бајковне компоненте и подстичу васпитни, образовни и функционални циљеви наставе језика и књижевности. У тексту је дата као пример и једна страна из бајке. Тај пример је саставни део рада.

## МЕТОДЕ, ПЛАН И ПРИСТУП

Објављивање појединих бајковних текстова прате и одговарајуће грешке, најчешће штампарске, а има и оних редакторских, па се осећа потреба колационирања и текстуалне реконструкције, која је делимична, усмерена на побољшање текста и, наравно, ни приближно није истоветна реконструкцији старих текстова. У антологијама народних бајки и читанкама исправљане су правописне грешке, употреба новог реда, интерпункција, поједини језич-

---

<sup>23</sup> Симић, Радоје – Остојић, Бранко (1989), *Основи фонологије српскога књижевног језика*, Никшић, Универзитетска ријеч.

<sup>24</sup> Ивић, Павле (1971), *Српски народ и његов језик*, Београд, Српска књижевна задруга

<sup>25</sup> Ивић, Павле (1990), *О језику некадашњем и садашњем*, Београд – Приштина, БИГЗ – Јединство

<sup>26</sup> Исто као под 1, стр. 112. Трагом таквих закључака иде и Павле Ивић у: Ивић, Павле (1990), *О језику некадашњем и садашњем*, Београд – Приштина, БИГЗ – Јединство, стр. 236.

## БАШ-ЧЕЛИК

ИЗВОРНО

Бијаше један цар, а имађаше три сина и три ћерке.

Кад га већ старост обузме, дође вријеме да умре. На смрти дозове синове и кћери\* своје, па синовима препоручи да своје сестре даду за онога који први дође и запроси их. „Подајте“, рече, „тако не били проклети.“ Потом цар умре.

\*шћери

Послије његове смрти, пролазили дани за данима\*, док једне ноћи\* стане неко на вратима лупати: задрма се цијели двор, нека хука, вриска, пјевање, сијевање, би рекао сама ватра око двора сипа. У двору се поплашише и стану од страха дрхтати\*. Наједанпут неко проговори:

\*стане земан по  
земану  
\*на једну ноћ

„Отворите, царевићи, врата!“

На то вели најстарији син царев:

„Не отварајте!“

Средњи рече:

„Не отварајте никошта!“

Али најмлађи рече:

„Ја ћу да отворим врата“, па скочи и врата отвори.

Како врата отвори, нешто уђе у двор од чега нијесу могли видјети\* друго ништа осим ватре да сипа, па проговара:

\*дрктати

„Ја сам дошао да вам просим сестру најстарију, и то сад овај час да је водим, јер ја не чекам, нити ћу више доћи да је просим, па ми сад одговор дајте, или је дате или не дате, хоћу да знам!“

\*виђети

Вели најстарији брат:

„Ја је не дам! Како ћу је дати кад не знам шта си и откуда си? Ноћас дошао, хоћеш одмах да је водиш, па не знам ни гдје\* би ишао сестри у походе.“

\*ђе

Средњи вели:

„Ја не дам сестре ноћас да се води.“

23

Метод нароредног текстуалног представљања – Прва страна бајке „Баш-Челик“.

Српске народне бајке, антологија (2007), приредио Тиодор Росић; Београд, Српска школа, стр. 23.

ки архаизми, али то није консеквентно спроведено. Тако, рецимо, на фонетском нивоу коегзистира и најмлађе, нестандартно, јотовање (*ћед, ѿрѿљеѿи, ћераѿи*).

Метод напоредног, истојезичног, текстуалног представљања омогућује унификацију нестандартних облика на свим језичким нивоима. Он је поступак истојезичне супституције, из савремене перспективе, нестандартних језичких облика на фонетском, морфолошком, синтагматском и лексичком нивоу и начин напоредног представљања архаичних, савременом језику, примерених облика. Овим методом не губи се веза између супституента и супституисане језичке јединице.

Поред аналитичке и синтетичке методе, да би се омогућило свестрано лингвистичко, палеографско, археографско, текстуолошко, биографско и књижевно-историјско сагледавање изворних текстова, поступак мора да укључи и друге логичке и стручне методе. При разматрању језичких појава и истраживању и описивању језичких јединица мора се користити метод лингвистичког описивања – основни лингвистички метод. Да би се, пак, текст сагледао у структурно-семиотичком кључу, тј. као низање или комбиновање јединица неког система знакова у времену или простору, мора се прибећи структуралистичком лингвистичком методу.

Артикулација текстуалног поредбеног метода у функцији је побољшања књижевне комуникације и успостављања ефикасних наставних метода, које се остварују методичким поступцима као саставним и елементарним делом наставне методе. Образовно-васпитна делатност, како показује методичар Драгутин Росандић, не остварује се, међутим, само у настави. Постоје и други, ваннаставни и ваншколски, облици васпитно-образовне делатности, па је уместо наставне методе примеренија васпитно-образовна метода или метода васпитно-образовног рада.<sup>27</sup> Ваннаставно коришћење бајковних текстова, с естетским циљем, ради ширења читалачке културе и у друге сврхе, такође повећава сврсисходност увођења напоредог метода у текстолошку обраду бајковних текстова.

Након описа појединих бајковних текстова, уз одређивање њиховог изворника, преко колационирања различитих верзија са изворником (где је то неопходно), биће размотрене *фонетске одлике неких лексичких ѿиѿова у српским народним бајкама*. Мора се сагледати одакле су преузете одређене фонетске одлике, њихова дијалекатска подлога и направити историја питања. На вокалском нивоу расправа ће бити усмерена на фонему *јаѿи* и њене супституенте, као и на најмлађе јотовање. На консонантском нивоу разматраће се гласови *х, ј, ф* и типови упрошћавања сугласничких група.

Рад ће, потом, бити усмерен на морфологију и позабавиће се *морфолошким одсѿуѿаима: именице, заменице, ѿридеви, бројеви, ѿлаѿоли, ѿрилози*. Анализираће се и типови *бајковних фразеолоѿизама*, тј. устаљене формуле које само синтагматски имају своје значење, што је евидентно, рецимо, у језику пословица. И напокон, пре оцене онога до чега се у истраживању сти-



гло, тј. оцене резултата, њиховог знајања и закључка, истраживаће се *сујсџи-иуџија иуџиџама као лексичке особине у бајкама*. Биће анализирани узроци њиховог уплива у текст бајки, као и незамењивост неких лексема са стилистичко-стилогеног аспекта.

Интердисциплинарно истраживање има крајње прагматску намену: олакшано коришћење лектире. Ово је само нацрт метода који тражи разраду, која ће уследити у низу радова, који ће се бавити разрадом конкретних, овде непомињаних проблема. Биће објашњено да је паралелни текст дат маргинам и означен звездом, као и шта повезује супституент са супституисаном језичком јединицом и сл. Реч је, дакако, о слојевитом, обухватном и крајње деликатном истраживању које за циљ има увођење метода напоредног текстуалног представљања у текстолошку обраду бајковних, а касније и других текстова, ради очувања тога блага и његовог коришћења у школске али и ваншколске сврхе.

## РЕЗИМЕ

Метод напоредног текстуалног представљања утемељен је на супституџији архаичних, из савремене перспективе, нестандартнојезичних речи, чиме је олакшан пријем бајковних текстова а самим тим и њихов потпунији естетски доживљај. До овог метода истраживач је дошао егзактно, емпиријским методом – приређивањем антологија *Најлејше срјске народне бајке* и *Срјске народне бајке*, чији је материјал узет из више извора а доминантно из Вуковових *Срјских народних иријовиједака*. Овде је дат нацрт метода. Уследиће његова разрада и кодификаџија у више радова. О методу напоредног текстуалног представљања расправљаће на фонетском, морфолошком, синтагматском и лексичком нивоу.

## ИЗВОРИ, ЛИТЕРАТУРА

### а. ИЗВОРИ

Остојић, Тихомир (1911), *Срјске народне иријовијејке (зајке)*, Дубровник, Матица српска у Дубровнику, књ. 2.

Росић, Тиодор (2002), *Најлејше срјске народне бајке*, антологија; Београд, Српска књижевна задруга.

Росић, Тиодор (2007), *Срјске народне бајке*, антологија; Београд, Српска школа.

*Срјске народне иријовијејке* (1853), скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић, Беч, Штампарија јерменскога манастира; у: Дела Вука Караџића (1969), *Срјске народне иријовијејке*, „Предговор“, приредио др Мирослав Пантић, Београд, Просвета, стр. 58.

*Срјске народне иријовијејке* (1870), скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић, друго умножено издање, Беч, у наклади Ане, удовице В. С. Караџића; у: Сабрана дела Вука Караџића (1985), приредио др Мирослав Пантић, Београд, Просвета.

Тординац, Никола (1883), *Хрватске народне џјесме и џријовијетке из Босне*, Вуковар, наклада и тисак Енр. Јанчика.

Чајкановић, Веселин (1927), *Српске народне џријовијетке I*, Београд, Зборник, Акад. № 52.

## б. ЛИТЕРАТУРА

Бабић, Стјепан – Брозовић, Далибор – Могуш, Милан – Павешиић, Салавко – Шкарић, Иво – Тежак Стјепко (1991), *Повијесни џрељед, џласови и облици хрватско-џа књижевноџ језика*, нацрт за граматику, Загреб, ХАЗУ, Глобус, Накладни завод.

Барић – Лончарић – Малић – Павешиић – Пети – Зечевић – Зинка (2003), *Хрватска џрамаишка*, Загреб, Школска књига.

Ивић, Павле (1971), *Српски народ и његов језик*, Београд, Српска књижевна задруга.

Дела Вука Караџића (1969), *О језику и књижевности*; приредио др Берислав Николић, Београд, Просвета; у: Караџић Вук Стеф. (1969), *О језику и књижевности*, изабрани списи, Београд, Просвета.

Ивић, Павле (1990), *О језику некадашњем и садашњем*, Београд – Приштина, БИГЗ – Јединство.

Исто као под 1, стр. 112. Трагом таквих закључака иде и Павле Ивић у: Ивић, Павле (1990), *О језику некадашњем и садашњем*, Београд – Приштина, БИГЗ – Јединство, стр. 236.

Кајзер, Волфганг (1973), *Језичкоуметничко дело*, ед. „Књижевна мисао“, Београд, Српска књижевна задруга.

Караџић, Вук Стеф. (1968), *О језику и књижевности*, изабрани списи; у: Дела Вука Караџића, приредио др Берислав Николић, Београд, Просвета.

Караџић, Вук Стефановић (1818), *Српски рјечник истиљкован њемачким и латинским ријечима*, Беч; у: Дела Вука Караџића, *Српски рјечник* (1969), фототипско издање, приредио Павле Ивић; Просвета, Београд.

Лихачов, Д. С. (1966), *Текџолоџија*, кратак оглед; Београд, Научна књига  
Николић; Берислав (1963–64), *Однос данасињег џршићанскоџ језика џрема Вуковом језику*, Јужнословенски филолог 26, Београд, св. 1–2.

*Основи џлексџологији* (1962), редакцији В. С. Нечаевой, Москва, Издательство Академии Наук СССР.

Рене, Велек и Ворен, Остин (1974), *Теорија књижевности*, друго издање, Београд, Нолит.

Росандић, Драгутин (2005), *Метџодика књижевноџа одџоја и образовања* (1986), Загреб, Школска књига; Росандић, Драгутин (2005), *Метџодика књижевноџа одџоја (џемелници метџодичко-књижевне енциклопедије)*, Загреб, Школска књига

Силић, Јосип – Прањковић, Иво (2005), *Грамаишка хрватскоџа језика за џимназијеи висока училишџа*, Загреб, Школска књига.

Симић, Радоје – Остојић, Бранко (1989), *Основи фонологије српскоџа књижевноџ језика*, Никшић, Универзитетска ријеч.

Tiodor Rosic, PhD  
Faculty of Education  
Jagodina

## ABOUT THE SYNCHRONOUS TEXTUAL PRESENTATION METHOD

*Summary:* The method of synchronous textual presentation is based on the substitution of archaic, non-standard words, which facilitates the reception of fairy-tale texts and improves their esthetic experience. The researcher has developed the method through an exact, empirical process in the course of preparing anthologies of folk fairy tales titled *The Best Serbian Folk Fairy Tales* and *Serbian Fairy Tales*, for which texts were taken from several sources, but mainly from Vuk's *Serbian Folk Tales*. The paper gives the draft of the method which will be developed and codified in further papers. The method of synchronous textual presentation will be studied at phonetic, morphological, syntactic, and lexical levels.

*Key words:* method of synchronous monolingual presentations, textual comparison method, text, textology, methodology research, substituent and substituted lexical units, folk fairy tale, folk story, ethnolinguistics, phonetic, morphological, syntactic, lexical type, fairytale phraseology, dialect forms.

## О ПРАГМЕМСКОЈ ЕКСПРЕСИВНОСТИ

*Айсѝракиѝ*: У раду се *ѝраѝмемска експресивносѝ* одређује као 'субјективно стање' онога ко употребљава језичке јединице – тј. 'говорника'.

*Кључне речи*: асерција, екскламација, експирација, експресија, имитација, ин-терогација, негација, подстицај, уступак.

### 0. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ <sup>1</sup>

1. У *Срѝској синѝакси* (Симић–Јовановић 2002: 85)<sup>2</sup> – говорећи о 'језичким јединицама' генерално, тј. узимајући нарочито у обзир учинак који се постиже – дефинисали смо *ѝраѝмему* као „артикулисану језичку јединицу, употребљену ради споразумевања“. Тамо смо (66–74) истакли две листе термина – једна је упрошћено представљена овако: *реч / исказ / номинација // референција* и *синѝаѝма*; а друга: *реч / ноема // ѝаксема* и *ѝаѝмема // фразама*. Како 'синтагми' из прве у другој солуцији одговарају две различите јединице ('тагмема' и 'фразама'), а место 'исказа' из прве празно је у другој – онда је јасно да је то место било резервисано за 'глобални исказ'. Прва листа, међутим, представља 'функције речи', а друга 'синтаксичке јединице у правом смислу термина', па смо онда закључили (95-96) да „глобални исказ и није синтаксичка јединица у истом смислу речи у којем тај појам тумачи друга термилошка листа“. *Глобални исказ* је лексичко-функционална категорија, која није носилац особености ни једне ни друге – ни било које праве синтаксичке јединице: – глобални исказ је заправо „исказ без одређених и уопште структурних карактеристика“.

2. Глобални исказ је, дакле, неки од развојних ступњева синтаксичке структуре језика, али то није 'потпуни исказ' са функцијама исказних јединица развијеног језика. „Ако желимо и ове форме укључити у лингвистичка истраживања – тврдили смо тамо (95), – морамо, према томе, бар у извесном

---

<sup>1</sup> Овај рад урађен је у оквиру научног пројекта 148024Д *Српски језик и друштвена кретања*, који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

<sup>2</sup> Рад се теоријски и термилошки ослања на *Срѝску синѝаксу* (Симић–Јовановић 2002: књига I, тачка 1.2.).

смислу одустати од њихове обличке карактеризације по оним критеријима по којима то чинимо са развијеним језичким јединицама“.

3. Јасно је такође да ако се одустане од захтева да се артикулисаност језичких јединица теоријски промовише за основни услов њихове егзистенције – онда се запоставља структура као лингвистички појам и у први план истиче употреба. Тада се управо прелази на чисто употребни ниво језика, на којем је издвојива прагмема. *Прагмемом се* – према томе – може сматрати (96) „свака фонијска еманација која има какву посебну функцију у људском комуницирању са другим људима или са окружењем уопште, као и са самима собом“.

4. Занемарујући облик и узимајући у разматрање једино употребну вредност, добијамо могућност, али и преузимамо и обавезу, да проширимо разматрања на лингвистичке формације свих врста<sup>3</sup>, без обзира на природу и структуру, ако су способне за самосталну употребу.

5. Расправа о ’природи исказа’ несумњиво је кореспондентна са тумачењем *прагмеме*. Јер је по дефиницији<sup>4</sup> исказ „основна прагмема, тј. актуализацијска форма речи са реферативном функцијом“ (87). Расправа о ’врстама исказа’ – опет на истој равни – преклапа се са схватањем *експонаитивности*. Експонација се углавном тумачи као изражавање, тј. испољавање унутрашњих стања – било у когнитивном правцу као стање сазнања о нечему, или у смислу *експресивном* као ’субјективно стање’ онога ко употребљава језичке јединице – тј. ’говорника’, како се обично назива покретач комуникативног акта (Симић 1997: 87). Наша грађа<sup>5</sup> показује да има више врста експонатива, па ћемо их размотрити по реду, тј.: *експирацију* и *имитацију*, *експресију* и *екскламацију*, *асерцију* и *негацију*, *интерогацију*, *подстицај* и *устицај*.

## 1. ЕКСПИРАЦИОНА И ИМИТАЦИОНА ЕКСПРЕСИВНОСТ ПРАГМЕМА

1. Јединице са узвичном артикулацијом обично су праћене друкчијим гласовним саставом од уобичајеног.

1.1. Оне се пре свега одликују нестабилношћу гласовног састава, као и акцента, што их поставља на периферију језичког система. Друга њихова особеност јесте у вези са Белићевим (I: 77) издвајањем из система речи. Он их,

---

<sup>3</sup> Овамо, према томе – ваља приброджати како исказне форме виших нивоа, тако и ’дискурс’ као општи појам свега ’исказаног’ – ма којег обима, састава и намене то био; или његов писани еквивалент – *текст*.

<sup>4</sup> Ова се дефиниција ослања на Мартинеова (1973: 34) и Белићева (1958: 288) схватања ’актуелизације’ (у којих се начелно ’актуелизацијска јединица’ схвата као исказ, а ’јединица која се актуелизује’ – реч), те се овом приликом не осврћемо на схватања (Gierl 1995: 371–372; Стевановић 1991: 86–119) која на исказ гледају као на секундарну реченичну форму.

<sup>5</sup> Порекло грађе у раду се обележава скраћеницама, а списак извора снабдевен свим подацима о ауторима и текстовима налази се на крају рада.

наиме, обрађује тек у ‘додатку одељку о речима’, карактерише их као „природне звуке, природне гласове“, ‘нерашчлањене’ ознаке које „обележавају извесна душевна стања или расположења“.

1.2. Све ово упућује на сродност узвика са тзв. ‘глобалним исказом’ предјезичке комуникације, за који Белић (II: 18) претпоставља да је „био мотивисан са две стране: прво, природом гласа, а друго – гестом и мимиком“. Управо је гласовна ‘мотивација’, тј. препознатљивост садржаја исказа према природи гласовног, или боље рећи звуковног састава – карактерна особеност јединица најнижег нивоа изражавања. Узећемо који пример да бисмо илустровали нашу мисао.

2. Ноћно бдење двеју интересантних личности из романа ‘На Дрини Ћуприја’ чије су се судбине сплеле у неразмрсив чвор – лепе Фате и њеног оца – Андрић описује до најсуптилнијих психолошких детаља. Ево неких: Тада се негде одоздо, као издалека, зачује тежак, дубок и пригушен глас: – *Ааах, Ааах, кххххх! Ааах, кххххх!*

То се доле у алвату Авдага бори са ноћним наступима кашља. ИА Ћупр. 121.

На нивоу догађања, Авдага испушта гласове који прате тежак кашаљ. На нивоу описа, Андрић те гласове провизорно имитира гласовима српског језика. На првом нивоу имамо невербалну звуковну појаву, боље рећи: природне звуке што прате физиолошке појаве у болесном организму – *експирације*. На другом – *имитација* тих звукова обавља се помоћу језичких гласова, и не може јој се порећи статус лингвистичке појаве.

Закључујемо да имитација може имати лингвистички смисао, и тада је ваља посматрати као језички исказ елементарне врсте, док чиста експирација још није достигла ниво лингвистичког израза. Но њена експресивност стоји ван сваке сумње, јер експирација одражава телесно и субјективно стање онога ко је испушта.

2.1. Шта је заправо субјективност? Сетићемо се овде Шешићевог уверења (1962: 510–511) да „уколико једно тврђење објективно – тачно – одражава објективну чињеницу, објективни предмет, објективну појаву (природну, природно-друштвене или мисаоне стварности), то тврђење је *објективна истина*. Ако се наш суд слаже с предметом, ако ми њиме схватамо предмет онакав какав тај предмет објективно јесте, онда је наш суд истинит. Бити објективан у овом смислу значи бити истинит“. Овде се неизбежно сукобљавамо са проблемом *објективности*. Примећујемо да је код Шешића објективност исто што и истинитост<sup>6</sup>. Тим поводом добро је, ради прецизнијег увида у однос субјекта и сазнања, позвати се и на схватање Умберта Ека (1973: 38), где се као субјективни моменат може узети низ реакција<sup>7</sup> што пра-

<sup>6</sup> „На питање да ли истина може бити субјективна мора се одговорити: наша сазнања нужно увек садрже и извесну субјективну страну; међутим, уколико је неко сазнање субјективно, утолико је оно необјективно; дакле и неистинито“ (Шешић 1962: 511).

<sup>7</sup> Он поставља човека испред справе за мерење нивоа вештачког језера и прати његове реакције на сигнал да је језеро достигло кулминациону тачку АБЦ.

те сазнање, које свакако могу пригушивати и деформисати 'објективну истину'. Међутим, то није ни саставни део нити доминантна карактеристика сазнајног процеса, нити нас ослобађа сусрета са неугодним питањима о суштини истинитости и објективности сазнања. У дискусији о томе Шеших (1962: 511) се осврће на Лењинову теорију 'одраза' и тешкоће с којима се она сукобљава. „Мисаони одраз није директна копија објективне стварности. Лењин је, истина, говорио о томе како се објективна стварност 'копира' у осету и опажају. Међутим, ово не треба схватити у вулгарно-материјалистичком смислу директног копирања и адекватне копије предмета“. Субјективност, дакле, почиње тамо где и сазнање стварности и њена мисаона прерада у информацију. Али она се ту не зауставља, него је у ствари израз 'става' онога ко сазнаје – и не само става, него како видимо и његовог општег и специјалног стања (друго је у начелу изазвано околностима или садржајем говора).

2.2. Проф. Р. Симић (1997: 58), у том контексту, примећује да „комуникативна активност није у првом реду мотивисана референцијалном подлогом већ такође потребама те могућности комуникације. Количина емитованих чињеница, њихов гносеолошки и семиолошки лик, доживљавају знатне мутације у току прераде и 'трансфера'“.

2.2.1. Полазећи од чињенице да гласовна супстанца изговорених речи, или материјал у којем су граfiјски или како друкчије представљене, може са предметним садржајем успоставити изоморфизам по различитим линијама, – проф. Симић (1997: 70) утврђује да се то најчешће дешава по линији звуковне имитације. „Имитација је заправо гласовна репродукција различитих звукова. Таквих речи у српскохрватском језику, као и у сваком другом, има велик број, нпр.: *бућ* – 'оном. узвик за подражавање, опонашање плеска при паду у воду', *џр* – 'обично поновљено или са продуженим р; – узвик којим се подражава, опонаша пуцањ или режање'... Лексикограф је несигуран како да дефинише наведене гласовне склопове: окарактерисани су најчешће као 'подражајни' узвици, али каткада и као сами ти звуци које говорник подражава ('глас којим се мачке оглашавају' за *мијау*; 'звук који се чује при удару, шамару' за *фис*), а једном и као пуко 'изрицање' ('узвик којим се изриче лом чега или ударац по чему' за *крк*). Уобичајено је, међутим, рећи да се 'изриче' оно што је у свести – мисао или појам и сл. Изговором гласовног комплекса! То значи да гласовни комплекс *крк*, или *мијау*, или *фис* може послужити за изрицање мисли о ударцу, мијаукању, шамару итд., и то на посебан начин: еманацијом звукова којима је та појава праћена, или од којих се састоји“ (РМС I–VI). Важан је ауторов закључак (Симић 1997: 70) да ти звукови могу бити репродуковани двојачко: „тако што ћемо се трудити да их имитирамо у њиховом примитивном и природном облику (и тај облик не подлеже записивању!) или тако што ћемо одабрати изванредан број гласова неког језика који, по нашем мишљењу, најпотпуније и најближе подсећају на те звукове (и такви су гласовни комплекси које смо, записане, управо навели)“. Закључак је да је имитација могућа помоћу неартикулисаних звукова, али и уз помоћ

артикулисаних гласова датог језика. Морамо и овде укључити појам експресије, па рећи да је неартикулисана имитација – чиста експресија (звукова?); а да је артикулисана имитација – само праћена јаче или слабије израженим експресивним моментима.

2.2.2. Међутим, само последњи облици чине језичку грађу, па је, са тога гледишта, препоручљива и прихватљива само прва од три наведене дефиниције из *Речника* Матице српске (РМС 1967–1976). Из чињенице да се служимо 'еманацијом звукова' да укажемо на бар две врсте појава: на оне што их у природи чине сами одговарајући звукови, и на оне које су њима праћене, – проф. Симић (1997: 71) закључује да „семантичко поље имитативних речи није строго ограничено, и може се ширити са звуковних и на појаве чија су они само једна појавна форма. Занимљиво је да са ширењем семантичког поља код ових речи, као и код свих других, настаје могућност творбене експанзије. Тако у *Речнику* МС поред *ѿандр* ('узык којим се подражава тандрка, тандркање'), налазимо и читав низ других: *ѿандрк*, *ѿандркање*, *ѿандркало*, *ѿандркалица*, *ѿандркаѿи*, *ѿандркача*, *ѿандрчак*; а према *фију* (које се не наводи), још и *фијук*, *фијукав*, *фијукаѿи*, *фијукнуѿи*, *фијучан*". И у лингвистичкој науци (Симеон 1969: 980-981) разликују се две врсте навођених јединица: а) „спонтано опонашање, какво је нпр. често у дјече а каткад и у одраслих“, и б) „намјерно опонашање природних гласова“. „Прва врста жели дати нешто једнако, друга нешто слично, аналогно, тј. једнако само у пропорцији“.

2.3. С. Л. Рубинштејн (Rubinstein 1958: 516), посматрајући са психолошког гледишта појам смисла – дефинише исказ. По његову схватању, 'конкретни говор' или 'исказ' „представља специфичну активност или рад који полази од одређених мотива и усмерен је према конкретним циљевима“. Краће речено, говорник не употребљава језик искључиво ради тога да би 'пренео информације', већ и да би 'исказао себе', да би се – 'експонирао'. „*Екѿозиција* је, према речима проф. Симића (1997: 87), – саставни део *исказивања*“. Већ смо јасно нагостили да је стављамо у сферу експресивних појава.

2.4. Леонард Блумфилд тврди (Bloomfield 1970: 151–152) да „присуство суплементарних (допунских, додатних) вредности које називамо конотацијама – јест значајан фактор нестабилности значења... Значење неког облика није ништа више него одраз ситуација у којима га је (ималац) чуо. Ако га он није слушао много пута, или ако га је чуо у врло необичним околностима, његова употреба овог облика може одступати од уобичајене. Ми се боримо против ових индивидуалних девијација помоћу експлицитних дефиниција значења; ту је најзначајнија улога наших речника. У случају научних термина чинимо све да очувамо значење релативно чистим од конотативних фактора; али и овде можемо ипак каткада бити недоследни: нпр. број *ѿринаесѿи* за многе људе има јаку конотацију“. Блумфилдове експликације имају двојаку вредност: прво, из њих постаје јасно да конотација има субјективни смисао, дакле експресивни у примарном значењу те речи; и друго, да је пратилац чак и научних термина, па и бројевних ознака – дакле свег знаковља којим се човек служи.



2.5. Конотације се посматрају као врсте означних функција, и то врсте које се међусобно разликују по томе како се ознака поставља према означеном садржају: као констатација или екскламација. У једном се случају узбуђење просто описује као предметни садржај, а у другом се износи као директно 'исказивање себе'. На основу овога проф. Симић (1997: 88–89) дефинише конотацију „као квантум субјективности исказивања, као тензију или врсту личног става што прати означну функцију језичког израза. Између нпр. 'Ах!', 'Какве очи!' и сл. и готово научне експертизе о облику, боји, положају очију мадам *Chauche* у 'Чаробном брегу' Т. Мана – распон је заиста огroman и у ширини и у квалитету израза, али и у сразмери с којом у томе учествују чиста и неиздиференцирана осећања и познавање предмета о којем се извештава, с којом се износе приватни утисци или општа знања, итд. С којом у томе – закључићемо – учествују конотација и денотација као начелно комплементарни састојци означавања“.

2.6. У моменту тзв. 'система асоцираних импликација', који наводи Макс Блек (Blek 70: у: Симић 1997: 207), битна је семантичка близина двеју речи, и њу Цв. Тодоров (Тодоров 1986: 302) назива мотивацијом, а сматра је основицом симболизације. „Гласови 'једро' и значење *једро* налазе се у немотивисаном односу; али значење *једро* и значење (које приближно означавамо са) *лађа* налазе се у мотивисаном односу. Бесумње; али само у првом случају имамо однос означавања; у другом случају, реч је о симболизацији. Мотивисаност је могућа, јер два значења могу бити слична једно другом (или једно може чинити део другог, итд.), као што могу бити слични означитељи и денотација код случаја 'ку-ку'...“. Овако схваћена мотивација, наравно, пре свега има поетску функцију. Али поред тога се у њој осећа могућност трансмисије и субјективног пратиоца садржаја једне речи на другу – што личи на општу деривацију речи и семантичке пратиоце њене, али се тиче и субјективног пратиоца, дакле експресивности. Закључујемо да је и експресивност подложна системском трансферу – уз помоћ творбе речи и творбених средстава и поступака.

3. У Јакшићевом циклусу *На Лиџару* вечерњи угођај илустрован је песмом птица, која је делимично приказана тумачењем утисака који на песника оставља, а делимично директном имитацијом птичјег гласа:

Ми смо мале, / Ал' смо знале, / Да нас неће / Нико хтети, / Нико смети / Тако волети / Као ти – / *Ђују ћу!*

Опет једино имитирајућа структура припада људском језику, док је птичја песма нејезичка, и неантрополошка звуковна појава.

Сличне су приказаним формама и оне које ћемо навести ниже:

– *A-a-a-a!* – заграјаће ђаци. – *Ooo!* – заграјаће сви. Срем. – *Хоооо, хо!*  
– викали су у хору неки обесни дечади... ИА ТХ 309.

– *Oooo, Јамачеее!* ИА Ћупр. 19. – и [гуслар] пусти пригушен и отегнут звук: *Aaaa – aaaaaa!* ИА Ћупр. 31.

У првој групи управо наведених примера 'граја' се схвата као говор ко-

ји се не чује као појединачна артикулација, већ у форми неразазнатљивих гласова – или буке. Њена имитација пак звуковном структуром подсећа на људски глас, али не и на артикулисани говор. – У примерима друге групе *Oooo!* и *Aaaa – aaaaaa!* стварно су људски гласови, али њихова физиономија није уобичајена за артикулисани говор. Све су то заправо различити типови нејезичке експирације. Видови звуковне експресије врло су различити – и врло проширени у језику, као и у сублингвистичким облицима звуковне еманације.

## 2. ЕКСКЛАМАТИВНОСТ КАО ЕКСПРЕСИВНОСТ ПРАГМЕМА

1. Враћамо се Андрићу и опису елементарног, сада приземнога људског понашања. На дринској ћуприји, у чувеном опису необичних догађаја, Ђоркан хода по огради моста у екстази коју изазива дубоко пијанство:

– Пијани Ђоркан је поигравао и лебдео над провалијом као крилат. Осећао је како из његовог тела, заједно са музиком по којој игра, тече весела снага која даје сигурност и равнотежу. Игра га је носила куд га ход не би никад пренео. И не помишљају и више на опасност и могућност пада, цупкао је с ноге на ногу и певао, раширених руку као да се сам прати уз шаркију:

– *Тиридам, ѿиридам, ѿиридиридиридиридиридам, ѿиридам... хај, хај, хајхај!*

Сада се и на плану догађања јавља језичка активност. Ђоркан додуше не изговара речи, али артикулише препознатљиве гласове, које је писац само граfiјски уобличио. Ти гласови, и ‘весела снага’ – ‘теку из његовог тела’, измамљени музиком, а порођени пијанством. Они су проста репродукција нагонских порива којима је покренут читав организам, па и говорни апарат. Такве гласовне појаве назваћемо *експресијама* у правом смислу термина, – и сматрати такође елементарним исказним формама. Експресије најбоље обележавају извесна духовна стања и расположења изазвана унутрашњим, али каткада и спољашњим стимулусима.

Ипак видимо да експресије нису увек истог типа. *Тиридам* итд. препознајемо као пратиоца Ђоркановог ритмичког подскакивања којим он управо одржава ритам, али којим је истовремено тај ритам и звуковно уобличен. Нема сумње да је извор звуковног иживљавања у крајњој линији изван организма, и да то иживљавање у неку руку личи на имитацију.

Ђорканово *хај, хај, хајхај!* – није идентично са звуцима који просто прате игру и одржавају ритам: они си израз веселости, унутрашње ‘веселе снаге’ која избија из организма натопљеног ракијом, без неког посебног повода. Наравно, таква стања могу обузети човека и некаквим другим посебним ‘поводом’, али ни она нису много јасније омеђена, па их је тешко и дефинисати. Не преостаје нам друго ништа него да наведемо Андрићеве речи о томе:

– А свако такво причање завршавао је чудним повицима, готово кликтањем: ‘*Е? А!*’, што је требало да значи отприлике: ‘Ето каквих све има! А

шта је мој убоги живот и мој случај према њима и према њиховим заплетеним судбинама!' ИА Авл. 53.

2. Ознаке 'духовних стања и расположења' најчешће су само пратилац поступака или говорне активности описаних у контексту:

– *Ах*, шта! Најурио бих ја њу па да... – *Ах*, шта тучена жена! – *Ах*, *ах*! Па шта би? ИА Авл. 19-20.

– Шта је? Ти још овде чмаваш? *Пхи*! – *Их*, куд ми то каза баш сада, побогу човече? *Пхи њхи њхиши*! ИА Авл. 31.

– *Их*! што се уплаших – узвиком Мијат испрати гусле. ДТ Кор. 138. – *Их*, *их*! па се засмејала гласно, брзо, из грла. ДТ Кор. 156. – Вепар гори, не дај децу, не дај левог, он је први, мој отац ће да дође. *Ух*! – Пет синова имам. *Еј*! Пет. ДТ Кор. 61. – ... нису били у стању да надлармају певаче који су се дерали, све истим гласом: *Еј... еј...* МЦ Сеобе 22.

Једну групу образују лажне јединице овога реда које исказују мање-више глумљену емоционалност: у *Проклейој авлији* слушаоци бајаги са саучешћем прате излагање говорника, а у ствари га исмевају (први скуп примера), или се управник затвора игра са хапшеницима тобожњим сажаљењем над њиховом невољом (други скуп примера).

У трећој су групи праве екскламације: жена у врућици после порођаја говори неразумљиве речи, испрекидане отхукивањем; а отац деце ликује веселећи се двојници нових синова које му је родила. Телесни бол и духовни трујумф изражавају се сличним начином: испуштањем гласовних еманација чији је смисао у упућивању на стање које их је измамало.

2.1. Да се на утиске спољашњег света одговара и данас узвицима „као што се увек одговарало“ – чињеница је на коју А. Белић (I: 101) скреће пажњу. „Неки од узвика који се тада јављају сасвим су нови, спонтани, а други опет толико су утврђени у једном говору и дијалекту да се могу сматрати делом традиционалног језика, јер се увек јављају при истим емоцијама, душевним стањима или расположењима. Исп. напр. узвик *ах*! при изненађењу, *ох*! при чуђењу и извесном неодобравању, *их*! при гнушању и зловољности, *ух*! при извесном протествовању, досади и одбијању итд. Сваки језик и сваки дијалекат има донекле своју групу усклика. По њима се, исто онако као и по другим особинама својим, дијалекти и језици разликују између себе“.

2.1.1. Правећи разлику између тзв. 'традиционалних узвика' и 'узвика који се јављају самоникло' – Белић (II: 101–102) примећује да ови други, тј. они који се у извесној ситуацији јављају изненада и спонтано, – „претстављају чисто рефлексивне звуке, природне гласове (*Naturlaute*) којима се одговара на утиске спољашњег света. Они показују само да је извор и за стварање нових узвика, који такође могу постати традиционални, увек свеж и увек неисцрпан. Ту они претстављају потпуну паралелу увек свежим и увек будним творачким силама језика“.

2.1.2. За Белића је много значајније питање шта језички представљају они узвици који су постали традиционални и који несумњиво обележавају

извесна душевна стања или расположења. То су – по његовим речима – „не-сумњиво знаци тих стања. Али сама та стања не претстављају о себи до те мере јасну слику нашој свести или сазнању (било због своје сложености, било изненадности, било са других разлога) да могу добити јасно језичко обележје. Она могу бити често и врло сложена, тако да за њих нема довољно речи које би давале у исто време и сву нерашчлањеност и сву сложеност њихову. Из њих се тек може искристалисати реч или мисао, каква именица или реченица (глаголска, придевска или сл. реч) која би их обележила, и та мисао или реч, поуздано, не би била иста код свих. То значи да узвици не изазивају потпуно исте претставе или појмове у оних који их чују<sup>8</sup>... Они су знаци готово пратилачких момената извесних стања, њихове осећајне, емоционалне атмосфере, а не самих тих стања скристалисаних у потпуности“.

2.1.3. Битно семантичко и категоријално обележје узвика – по Белиће-ву (I: 102) мишљењу – јесте то да су они знаци извесних индивидуалних стања и да нису добили знаке колективности и друштвености у оној мери у којој то имају категорије речи. У том их смислу он и издваја као засебну категорију језичких знакова за извесна стања. „Зато ову категорију језичких средстава можемо назвати знацима за општија, неодређенија душевна стања која још нису рашчлањена на своје компоненте за разлику од речи које претстављају одређене, реалне предмете или њихове компоненте<sup>9</sup>. Ја и мислим да је у овом њихову карактеру – поред онога што је напред извесно – и тајна њихове сталне употребе и у најразвијенијим језицима света. Када је духовно стање или расположење толико сложено и толико нерашчлањено у свести нашој (било због емоционалног стања у коме се налазимо или због чега другог) да га је још немогућно претставити реченицама потпуно развијеним или речима извесне врсте – онда се јавља њихова замена у облику узвика ове врсте“.

2.1.4. Промишљајући о узвицима, дакле као о емоционалним и емфатичким знаковима, – Белић њихов значај схвата (I: 103) дубље и шире. „Јер ако првобитно стварање језика не сведемо на рефлексивне знаке и подражајне групе гласова, онда се лишавамо сваке могућности да разумемо не само постанак већ и обнављање језика... То исто вреди и за екскламативне звуке.

---

<sup>8</sup> Исп. у Белића (I: 101) даље: „По томе се узвици разликују од потпуно образованих, довршених језичких средстава: иако ће они и у слушаоца изазвати слична расположења или слична духовна стања каква су у оних код којих се јављају, ипак ће могућност идентичног схватања тих стања и код оних што говоре и код оних што слушају бити много мања неголи код других језичких средстава“.

<sup>9</sup> „Само у смислу ембрионалне, још неразвијене реченице можемо тумачити узвике, као оно што би Шахматов назвао спремом за реченицу; али узвици могу послужити да се њима назове и појава, сам предмет који је изазвао какво расположење ове врсте... У сличном смислу говори Бругман о узвицима... Када се јави у језицима као део реченице, – сматра Вунт – а затим рашчлањена реченица (ах, он је умро!), то, по моме мишљењу, нимало не мења природу самог узвика... Иако Вунт налази да су најпримитивније партикуле, које су поред других значења могле добити и месно и временско значење, прелазећи у предлоге и прилоге, постале од емфатичних и демонстративних партикула, он не пропушта – макар и узгред – да напомене да се оне у даљем свођењу могу једначити и само са емфатичним партикулама“ (Белић I: 102).

Иако оне значе несумњиво извесна стања или расположења, и они постају од дојезичне грађе речима тек онда када добију одређено значење утврђено у колективним, друштвеним јединицама. Разлика између наших узвика и случајних рефлексивних гласова само је у томе што су први, захваљујући језичкој традицији, везани за извесна стања као њихови стални знаци, док су рефлексивни звуци спонтани и сасвим индивидуални знаци те врсте“.

2.2. На истој линији тумачења ексламација налазе се и схватања Б. Вулетића (1986: 22–24) када скреће пажњу на то да „конативна функција, тј. оријентација према примаоцу добива свој екстремни језички облик у вокативу и императиву. Вокатив је посебно занимљив јер сам по себи представља читаву реченицу; дакле, укључује и конативну и емотивну функцију: није дио реченице, већ њен еквивалент; чак и ако није издвојен у посебну реченицу<sup>10</sup> он је увијек дио за себе:

– Улицо! / Крвави талас, / Нек те ковитла данас! / (...) / О, Улицо! / Дана – / Буди црвени талас! (М. Крлежа, Пламени Вјетар).

Вокатив се често везује за узвик *о*; овај узвик даје вриједност вокатива и ријечима које не могу имати тај облик или су чак непромјенљиве“.

2.3. Интересентно је у овом смислу и запажање Ф. де Сосира (1977: 137) о ономатопејама, тј. онда када наглашава да су оне малобројне, да су од споредног значаја и да „нису никад органски елементи једног лингвистичког система... Што се тиче правих ономатопеја (типа *џлу-џлу*, *џик-џик*, итд.), оне су не само малобројне, већ је и сам њихов избор у извесној мери произвољан, пошто представљају само приближну имитацију, већ упола конвенционалну, извесних шума“.

2.4. „Изгледа да нарочиту склоност према ономатопејским називима – сматра Р. Драгићевић (2001: 137) – имају радње које се састоје из опетовања, и то нарочито оне које значе понављање истоврсних звучних секвенци или покрета једнаке дужине или јачине. Ономатопеја се преноси са радње и на предмете или појаве које такву радњу изазивају, а затим се ономатопејске номинације метафором или метонимијом даље преносе на означавање најразличитијих појмова. Ономатопејама се означавају различити ритмички звукови и покрети – и они чија је звучност и ритмичност упадљива, као што је звук означен именицом *клејет* и они звукови који су сасвим неупадљиви и само прате радње чији је смисао сасвим удаљен од звучања“.

3. Враћамо се сада нашој грађи и примећујемо да су сличне по гласовном саставу, али различите по функцији од претходних – подвучене исказне форме у примерима:

---

<sup>10</sup> У узвике као изразе богатог говорног остварења Вулетић (1986: 36) убраја и неке дуже реченице. „Такве реченице обично садрже или вокатив, или императив, или узвик, или све заједно... Међутим, узвична реченица не треба бити означена вокативом, императивом или узвиком; било се која реченица може изговорити повишеним тоном, великим интонацијским скоком, и тада она постаје узвик; јер богатство говорног остварења означава и богатство садржаја... Елиптична реченица може бити и врло афективни коментар, закључак; и тада је веома блиска узвику и разбијеној реченици“.

– Весело подвикну: *Хај!* Старче! Писмо од Милке. Јакш. – *Хеј!* Има ли ко у кући? Ћор. – *Хој!* Златија... Лаз. – *Еј,* пандуру! Води ме у апсу! ДТ Кор. 145.

3.1. ‘Дозивање’, када је у функцији оваквих јединица, у ствари је истовремено и скретање пажње на себе: оним *Хај!* из првог примера лице које дозива најпре упозорава на своје присуство (исп.: *Хеј!* Има ли кога у кући?), а тек затим изговара име дозиване особе. Ипак, не може се тврдити да екскламација није и сама ‘дозивна’ по функцији, ма да јој се дозивни карактер у прецизном семантичком смислу не може приписати (В.: – Пет синова имам. *Еј!* Пет – где се Ћосићев јунак ником не обраћа, већ се радује сам ‘за себе’). Ствар је једино у томе што су неке екскламације ‘специјализовани’ пратиоци појединих, по својој функцији издвојених врста говорне активности, као што је дозивање, па отуда осећај да оне и обављају ту функцију, а друге су ‘неспецијализоване’.

И у многим другим приликама екскламација је пратилац говора о неком садржају. Лексикограф и описује узвике као пратеће јединице уз разговор о многим садржајима (Исп.: „е и е... 1. при дозивању... 2.а. при исказивању задовољства, усхићења, дивљења... б. при изражавању злурадости, у ликовану... в. при јадању, исказивању жалости и сажаљења... г. при вајкању, жаљењу на нешто или због нечега... д. при бодрењу, тешењу... ђ. при исказивању чежње; при исказивању жеље, жалости зног неиспуњења жеље: ах!... 3.а. при показивању незадовољства, негодовања, при констатовању нечега с прекором, потцењивањем... б. при истицању крајње напетог психичког стања: веруј(те), заиста... 4.а. при подстицању, бодрењу: дела, хајде!... б. при опомињању, обуздавању, умиривању: но, де, полако... в. при свођењу нечега на праву меру, у одговору на претеривање поводом нечега, на неоправдану тврдњу... г. при супротстављању, противљењу или изражавању пркоса, ината... д. при категоријском одбијању или одрицању нечега...“). Опаска да су то ‘пратеће’ јединице јасно упућује да нису ‘праве’: да су употребљене само ради скретања пажње, а све остало је у ‘надлежности’ других речи.

3.2. Проф. Р. Симић на једном месту (1998: 181) утврђује да су узвици делимично ‘конвенционални знаци’, те да се имитација не обавља фоничким пресликавањем природне појаве – ни у целини ни њеног звука – већ гласовима језичког система помоћу којег се имитира. „Структура имитандума не зависи само од структуре имитиране појаве, већ и од структуре језичког система што се помоћу његових елемената он изграђује: *ху* за ‘опонашање *хуке*’ најпре је реч српскога језика, изграђена по законима уобличења два гласа *х* и *у*, и њиховог комбиновања, – па је тек онда имитативна форма за ‘опонашање *хуке*’. Али и то је нулта стилска форма: и овде избор и комбинација елемената потпуно су зависни од структура између којих су постављени, и између којих посредују“.

3.3. Полазећи од схватања ритма (Симић 2000: 73) као психолошког, емотивног и естетског деловања, које је у нормалним ситуацијама у говорном језику усклађено са мислима и емоцијама (те у том облику и представља једну врсту норме, а одклон од ње иницира појам стилског), – М. Бабић (2005:

15) закључује да су ексклакативне конструкције усклађене са мислима и емоцијама и „у том облику дјелују као једна врста нормe, односно њихова експресивна интонација условљена је ’темом поруке’, а не избором варијанте... Уз ове дилеме, у оквиру стилистике ексклакативног исказа<sup>11</sup> уочавамо интерјективизирање и као средство експресивне синтаксе које се манифестује кроз низ стилских фигура: екскламацију, иронију, апострофу, реторичко питање, као и кроз неке фонолошке отклоне, као што су алонжман и појава коју смо означили као силабемизација“.

4. У ексклакативну експресивност прагмема у наширем смислу овога појма убрајамо и специфичне комуникативне функције прагмема: тј.: *йодсїицај* и *усїїуїак*.

4.1. Никакве сумње не може бити да постоје јединице овог нивоа којима се неко или нешто *йодсїице*: гони, дозива или мами. Смисао тих исказа јесте у томе да некога или нешто покрену на било какву активност – кретање, предузимање неких радњи или сл.; или напротив, да обустави активност:

– Кад га [пса] терам ја му кажем: *Шубе!* Нуш. – *Шуц... шуц* – растерује дјецу онако како се гоне мачке. Мих. – Могао си му колико хоћеш викати: *миц, њис* и *шуц!* – он се није освртао. Срем.

– *Марш*, животињо псећа! ДЂ Кор. 26.

– *Дела!* истреси то, па да наточим тазе. Глиш. – Него *деде!* како је оно било? ИА Авл. 31. – *Хајд, хајд!* имаћеш времена да се предомислиш. Ћос. – Хајде закевћи мало... Хоћу сад да те чујем. Хајде! што ћутиш? ДЂ Кор. 26. – Иди! *Сикїер!* ИА Ћупр. 37.

---

<sup>11</sup> Ауторка (Бабић 2005: 25 и д.) даље нуди прецизну диференцијацију експресивности. „*Првосїеїена унуїарреченична екскламаїивносї* јавља се у случају када је ексклакативним знаком маркирана једна (без обзира да ли је у морфолошки простом или сложеном облику) лексема из састава неког исказа чије значење на тај начин постаје повезано са субјективним ставом говорника или аутора дагог атекта... *Другосїеїена унуїарреченична екскламаїивносї* обухвата уметнуте или парентетичке исказе, којима се у семантичко ткиво уноси текста уноси наднадно емоционални или когнитивни став говорника, неко додатно обавјештење или коментар претходног садржаја или дијела садржаја. То се постиже уметањем у реченицу, просту или сложену, исказа који може бити врло разноврсне структуре, тј. нека реченица или реченични члан. Унутарреченична екскламација подразумева интонациону издвојеност тог исказа или дијела исказа, његову смјештеност између симетричних пауза, које су обично дуже од паузе која се ишчитава, односно, ћути, на мјесту запете, а биљежи се заградама или цртама... *Суїрасеїменїални екскламаїивни исказ* означен је употребом узвичника, самосталном или у комбинацији са интерогативним знаком, у функцији лексички празног исказа, најчешће реплике у дијалогу... *Екскламаїивни искази без формалних обиљежја екскламаїивносї* тичу се реченица које у својој структури немају никаквих типичних обиљежја лексичко-граматичких јединица експресивне семантике, а обиљегене су узвичном интонацијом, онда добијају индиректну комуникативну функцију, док њихова примарна значења бивају потиснута у други план... *Екскламаїивни исказ са екскламаїивним функцијором* јесте онај исказ који подразумева присуство лексичко-граматичког средства у структури исказа који у блажем или јачем степену прибавља једном исказу значење које укључује различите типове субјективне модалности чије је упориште у емоционалности, субјективном ставу говорног лица, експресивним ситуацијама и сл... *Екскламаїивни исказ са узвичником... Парїикуле као екскламаїивни функцијори... Екскламаїивни исказ са вокаїивним функцијором... Екскламаїивни исказ са замјеничко-їрилошким функцијором...*“.

– *Псй!* Ћути ту! – шапну Никола. ДЋ Кор. 129. – *Сикйер!* Зар ти толики делија да царско руши, а овамо богорадиш као жена. ИА Ћупр. 50. – *Аман!* Не брукај ме! ДЋ Кор. 32.

Врста подстицаја јесте и довођење у искушење, наговарање или завођење онога којем је упућен:

– Никола, *чик* да се прекрстиш... *чик!* ДЋ Кор. 9.

4.2. *Усйујак* је обрнут по функцији од подстицаја па није чудно што су у употреби ове јединице паралелне:

– Стално је по свету, одвојен од ње и куће. *Ако.* Она је овде газдарица. ДЋ Кор. 24. – Аћим подигао буну. – *Ако.* И ја дижем буну. ДЋ Кор. 84. – Тебе ће, ћерко, овај крвник да отера у гроб. Сву ти снагу поједе. Са сузама ћеш и вид исплакати. – *Ако.* Спашћу се. ДЋ Кор. 150. – Срамота је! – *Ако!* ДЋ Кор. 202. – Ал *нека, нека!* Јакш.

### 3. АСЕРЦИЈА, НЕГАЦИЈА И ИНТЕРОГАЦИЈА КАО ЕКСПРЕСИВНОСТ ПРАГМЕМА

Тврдња (афирмација) и одрицање, као и тзв. 'глобално питање' несумњиво опредељују прагмеме као експресивне језичке јединице.

1. А. Белић (II: 18–22) износи претпоставку да се „глобалним исказом ‘да’ или ‘не’ (‘није’) оцртава став једног лица и према целој групи раније помињаних предмета и њихове везе“; затим да су „наше данашње *да!* и *не!* – ... глобални искази који садрже у себи одобравање или неодобравање, дакле карактеристику извесних појава или однос према извесном стању и сл.“. По функцији ове две речи заиста подсећају на глобални исказ: оне су нерашчлањена тврдња или одрицање егзистенције ‘нечега’, али не могу ни на који начин идентификовати оно што је помоћу њих потврђено или негирано:

– Треба да знате да се женим. *Да.* Прво то. ДЋ Кор. 44. – *Да!* то је било у прастаро време. М. Ракић: БП Ант. 214. – Јеси ли све понио? *Да.* Вј. – *Да, да,* – говорио је млади Турчин са неком по мало западњачком учтивошћу, али то ‘*да, да*’ потврђивало је више фра-Петрову мисао... ИА Авл. 47. – *Да, да* – одговарао је младић. Исто 48;

– *Не!* нема слатких илузија више... ВИ Млађи: БП Ант. 256. – Ал’ *не!* не видим од тога ни сени... В. Рајић: БП Ант. 247. – Ја да цркавам, а она да ужива? А!... *Не!* – потеже нож. Комшије салетеше: *Не,* Степане! Вес. – Дошао да се пожали? *Не!* Неће то. ДЋ Кор. 43. – Треба облози да се промене – рече. – Промени! Ћорђе оста клечећи. – *Не!* – устаде. – Дај мени. ДЋ Кор. 246.

Само *да* или *не* искључују познатост садржаја: он се описује претходним или потоњим исказом. Асерција и негација, према томе, упућују искључиво на присуство или одсуство, а потврђени и негирани ‘ентитет’ – названи су другим језичким јединицама.

Насупрот ‘локуцијској’ неодређености стоји артикулација ових речи, која је у начелу одређена и јасна: *да, не.*



2. Асерција и негација изражавају се и другим средствима, нпр. *аха*, *мхм*, *м* и сл. – прва – и ‘цоктавим’ *ц*, ‘одсечним’ *а-а* или *м-м* (са глоталном абрупцијом на почетку сваког артикулацијског циклуса) – друга, итд. Све су то, међутим, са гледишта књижевног језика неубичајени начини изражавања. Према томе, асерција и негација налазе се на прелазу између најнижих и виших врста исказа, чији опис следи. А њихов положај одговара и резултатима лексичке анализе (исп. тамо).

3. Узвицима *а* и *е* у нашим примерима из речника књижевног језика приписује се и упитно значење (првој речи без оградe, а другој ‘са чуђењем’). Ова су значења потврђена у књижевним делима:

– Зар ти мислиш да баш све поједеш! *А?* Вес. – Ја сам ништа. *А?* Ти да ми то кажеш? ДТ Кор. 132. – Баш ми је мило што си се придигла!... *Е?* Вес.

3.1. Као ни асерција и негација, тако ни питања која смо управо навели не упућују на неки одређени садржај, већ просто изражавају неку врсту ‘стања и расположења’, описиву термином ‘радозналост’ уопште. Тек са контекстом заједно – оне показују којег се садржаја тиче питање. У закључку о тим формама морамо признати да оне представљају ‘чиста’, одн. глобална питања, издвојена од садржаја на који се односе.

3.2. Постоји, према томе, интерогација као исказни поступак који је релативно независан од ‘предметног’ садржаја. Он неодољиво подсећа на општу асерцију и негацију – а сви заједно по нечему су слични експресији: по томе што у великој мери у себе укључују и ‘став’, тј. унутрашње стање говорниково у односу на предметни свет.

#### 4. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. Експресивност је у нашем разматрању постављена у однос са употребним вредностима исказних форми различите природе и различитог лингвистичког устројства. Све су оне експресивне у оном смислу у којем су израз говорниковог ‘става’, тј. његовог унутрашњег стања – емоционалног и когнитивног – према садржају исказа. Рећи ћемо – у мери и у смислу у којем су то средства експонације. Краће речено: мислимо да је експресивност (општа) експонацијска категорија језика.

2. Ако у једном правцу сумирамо нашу расправу о *ѝраѝмемској експресивности* – присетићемо се Лотманових (1976: 74) дистинкција између ‘унутарњег’ и ‘спољњег’, тј. између ‘семантичког’ и ‘прагматичког’ прекодирања, те између организације текста на синтагматичкој и организације текста на парадигматичкој оси, при чему је први члан једног пара, наводно, аналоган другом члану остала два пара.

2.1. ‘Експресивност прагема’ очито је двоструког карактера: као спољње прекодирање она почива на „могућности да се пређе из једног система (система идеја или стила) у други“, а као унутарње прекодирање ре-

зултат је израза једног елемента и „посредством других у оквиру истог система“.

2.2. 'Експресивност прагмема' такође је резултат судара двају хетерогених контекста или кодова. Они често прерастају и у конфликтне кодове, јер су пореклом из аксиолошки обележених гешталта – 'духовно' и 'физиолошко'; противкод, међутим, може бити било шта што у датом контексту одудара од 'узвишеног' кода и тона који га подупире: било што му је, у ширем смислу, аксиолошки непримерено.

3. Ово је несумњиво чињеница која успорава или у потпуности осујећује саздавање прагмема у интегрални контекст. Међутим, сву снагу интеграције остварује одређени макроконтекст, који се намеће количином и квалитетом својих елемената и тако успоставља услове за евалуативно-значањску, лексичку и тоналну хомогеност. 'Експресивност прагмема' јавља се, дакле, као превазилажење 'нетрпељиве' норме, и накнадно успостављање сопствене. Другим речима, у судару прагмема као микроконтекста и одређеног макроконтекста отвара се могућност експресивног изронућа.

## ИЗВОРИ

БП Ант – Богдан Поповић, *Антиологија новије српске лирике*, 13. изд., СКЗ, Београд 1971.

ДЂ Кор – Добрица Тосић, *Корени*, Просвета, Београд 1976.

ИА Авл – Иво Андрић, *Проклећа авлија*, Просвета, Београд 1963.

ИА ТХ – Иво Андрић, *Травничка хроника*, Младост, Загреб 1963.

ИА Тупр – Иво Андрић, *На дрини ћујрија*, Младост, Загреб 1963.

МЦ Сеобе – Милош Црњански, *Сеобе 1–3*, Нолит, Београд 1978.

## ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Бабић 2005: М. Бабић, *Екскламативне реченице* (докторска дисертација), ментор: проф. др Милош Ковачевић, Филозофски факултет у Бањалуци, Бањалука: Универзитет у Бањалуци.

Белић 1958-1959: А. Белић, *О језичкој природи и језичком развоју I-II*, Београд: САНУ.

Блумфилд 1970: L. Bloomfield, *Language*, Unwin, London: University Books.

Вулетић 1986: Б. Вулетић, *Синтакса крика*, 'Говорна организација Крлежине ратне лирике', Ријека: Издавачки центар Ријека.

Грепл 1995: М. Grepl a dr., *Príuční mluvnické češtiny*, Praha: Lidovee novinz.

Драгићевић 2001: Р. Драгићевић, *Придеви са значењем људских особина у савременом српском језику (Творбена и семантичка анализа)*, Библиотека јужнословенског филолога, књ. 18, Београд: Институт за српски језик.

Еко 1973: У. Еко, *Култура, информација, комуникација*, Београд: Нолит.

Ивић 1978: М. Ивић, *Правци у лингвистици*, Љубљана: Државна zaloжба Словеније.

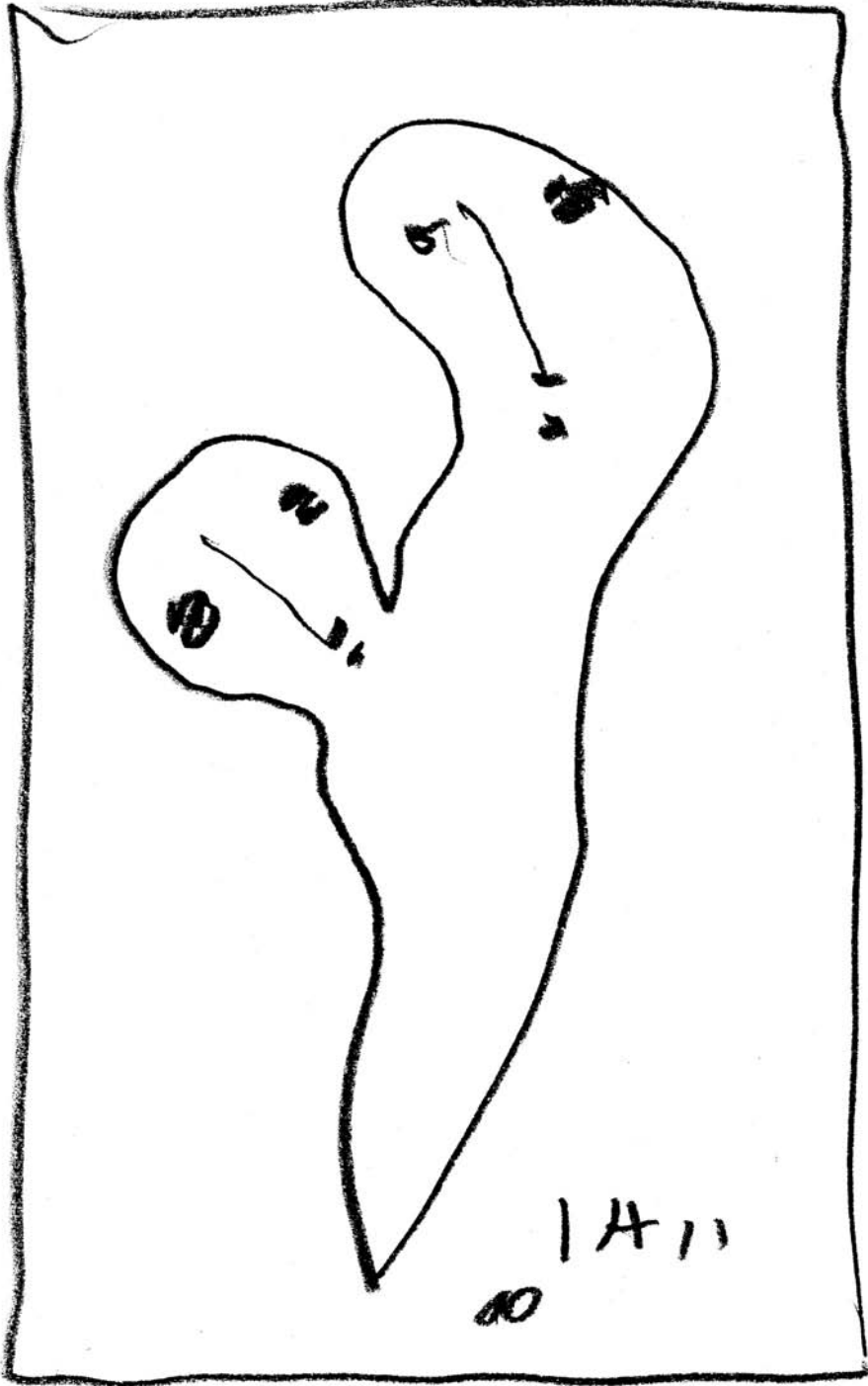
- Лотман 1976: М. Ј. Лотман, *Сѝрукѝура умейничкоѝ ѝлексиѝа*, Београд: Нолит.
- Мартине 1973: А. Мартине, *Језик и функција*, Сарајево: Свјетлост.
- РМС 1967–1976: *Речник срѝскохрваѝскоѝа књижевноѝ језика*, I–VI, Нови Сад: Матица српска (– Матица хрватска: Загреб).
- Рубинштајн 1958: S. L. Rubinstein, *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*, Volk und Wissen, Berlin: Aufl.
- Симеон 1969: Р. Симеон, *Енциклопедијски рјечник линѝвисѝичких назива*, Загреб: Матица хрватска.
- Симић–Остојић 1996: Р. Симић, Б. Остојић, *Основи фонологије срѝскоѝа књижевноѝ језика*, Београд: Универзитет у Београду.
- Симић 1997: Р. Симић, *Увод у филозофију сѝила*, Београд: Универзитет у Београду.
- Симић 1998: Р. Симић, *Оѝиѝѝа сѝилисѝѝика*, Београд: НДНПСЈ.
- Симић 2000: Р. Симић, *Сѝилисѝѝика срѝскоѝ језика I*, Филолошки факултет Београд, Београд: НДНПСЈ.
- Сосир 1969: Ф. Де Сосир, *Оѝиѝѝа линѝвисѝѝика*, Београд: Нолит.
- Стевановић 1991: М. Стевановић, *Савремени срѝскохрваѝски језик I–II*, Београд: Научна књига.
- Тодоров 1986: Цв. Тодоров, *Поеѝѝика*, Филип Вишњић, Београд: Нови Албатрос.
- Шешић 1962: Б. Шешић, *Ло ѝѝика*, Београд: Научна књига.

Jelena Jovanovic, PhD  
Faculty of Philology  
Belgrade

## ON PRAGMEMIC EXPRESSIVENESS

*Summary:* The paper defines pragemic expressiveness as the phoneme emanations, their communicative purpose being of primary importance, while stylistic purpose is secondary.

*Key words:* assertion, exclamation, expiration, expression, imitation, interrogation, negation, incentive, cession.



## ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКЕ ОСОБЕНОСТИ ПРИЛОГА СА ЗНАЧЕЊЕМ ФРЕКВЕНЦИЈЕ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

*Апстракт:* У раду се разматрају карактеристичне лексичке и функционалне особености временских прилога универзалне квантификације афирмативног типа. Показује се да лексичко значење ових прилога условљава и њихове типичне функције, као и синтагматске везе које они остварују.

*Кључне речи:* прилози, прилози са значењем фреквенције, универзална квантификација, квантификатори афирмативног типа.

### УВОД

1.1. Известан, и не мали, број прилошких лексема не може се прецизно значењски класификовати, будући да је на граници двеју значењских група. Семе које ови прилози садрже могу бити актуелизоване тако да изражавају претежно једну или претежно другу значењску компоненту. Изразиту амбивалентност, као последицу општег категоријалног значења, налазимо код семе 'односа' која је „као категоријално-лексичка сема једна од компоненти категоријалне семе начина, а јавља се као интегрална сема не само неких начинских прилога него и неких прилога других поткласа: месних, временских, количинских“ (Ристић 1990: 144).<sup>1</sup> Групу прилога са значењем општих односа чине, између осталих, и прилози са значењем фреквенције и њима сродне лексеме, типа: *сйално, нейрекидно, йрајно, бескрајно, бесконачно*. И ови, као и други разнородни прилози, укључујући и одредбе додатног коментара, прилоге који исказују редослед вршења радње (*најйре, йоийом* и сл.), прилоге са значењем временских односа (*касно, рано, доцкан* и сл.), често се обухватају термином *йрилози за начин*. Наглашавајући потребу да се опсег термина *йрилози за начин* ограничи на прилоге који изражавају својство инхерентно поја-

---

<sup>1</sup> С. Ристић разматра ове групе прилога одвајајући оне реализације при којима се износи субјективни став говорника или објективне релације у стварности: „Код прилога оцене, степена, интензитета и код модалних прилога сема односа реализује се као субјективни однос говорног лица према садржају исказа или према појавама објективне стварности.“ Објективни однос (који укључује релације између предмета и појава у стварности) „условљава такве везе и позиције у реченици на основу којих уобичајеним поступком није лако утврдити ни њихову смисаону усмереност, ни њихове функције.“ (Ристић 1990: 142–143)

ви, М. Ивић предлаже да се овим термином не обухвате прилози „који не детерминишу саму радњу као постојећу појаву већ феномен њеног остваривања“, тј. прилози за означавање таквих параметарских величина као што су: фреквенција радње (*честіо*, *іонекад* и сл.), првина њеног остварења у времену, контрола вршиоца над радњом, очекиваност радње и сл. (Ивић 1995: 271).

Фреквентативни прилози, дакле, садрже или могу изражавати нијансу значења блиску начинском. У значењу неких преовлађује начинска компонента, док у значењу других доминира временска. Анализа грађе показале да је степен присуства начинске односно временске компоненте код фреквентативних прилога различит: међу њима има оних са „чисто“ фреквентативним значењем, преко прилога са могућношћу изражавања и начинског, до оних код којих претеже начинско значење у одређеном контексту.<sup>2</sup>

1.2. Истичући разлику између околносних и неоколносних прилога и бавећи се компаративном анализом система заменичких прилога трију словенских језика, П. Пипер класификује ове прилоге према лексичким критеријима и мисаоно-логичким категоријама (Пипер 1983: 64). Тако, у поткласификацији квантификатора главну улогу имају квантификацијска обележја:<sup>3</sup>

1. универзална квантификација (*увек*, *никад*);
2. егзистенцијална квантификација (*некад*);
3. интензификација (*честіо*);
4. екстензификација (*реііко*).

У раду ћемо поћи од ове поделе, наглашавајући да је условна. Наиме, функцији и семантици квантификације увек се додаје и функција и семантика локализације. У случају прилога типа *свакодневно*, прилошка квантификација праћена је локализацијом; у случају прилога *једном* реч је о полисемичним реализацијама прилошке лексеме (квантификационо значење `једанпут` и неодређена локализација `некад`). Ни код прилога универзалног значења, међутим, не може се говорити о исказивању искључиво квантификационог елемента, будући да ни њихово значење није лишено елементарне локализације (упор. Пипер 1983: 77), нарочито уколико се ради о прилозима са лимитативним значењем (*одувек*, *заувек* и сл).

1.3. Семантичке импликације значења универзалних временских квантификатора на исказ у целини и интерпретације исказа појављују се на неколико поља: разлика у конкретности и начелности информације, значење директивности и облигаторности, прагматски критеријум истинитости тврд-

---

<sup>2</sup> Сема понављања, учесталости одн. редовности/нередовности реализује се у односу на садржај исказа слично као и код прилога *дневно*, *недељно*, *месечно*, *годишње*. Међутим, информацију о понављању као примарну не садрже прилози типа *дневно* сами по себи, већ у спрези са квантификатором (*Долази два пута дневно*; *Потроши двадесет хиљада недељно*). Друго, фреквентативни прилози нису, као прилози типа *дневно*, *недељно*, директно везани за устаљену, природну, реалну временску периодичку. Њихово је значење релативно, неодређено и подлеже субјективном суду (исказ *Често чита* може бити потпуно различито тумачен од стране говорних представника једног језика).

<sup>3</sup> Термини су преузети из математичке логике, примењени у лингвистици.

ње. Значење универзалних временских квантификатора изазива и модификације у интерпретацији исказа, и то функционалном усмереношћу и обимом деловања прилога, као и на плану комбинабилности са глаголом (најчешће глаголским видом).

## 2. СТРУКТУРА ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКЕ ГРУПЕ

2.1. Примарна квантификацијска обележја лексичко-семантичке групе прилога са значењем универзалне квантификације укрштају се са обележјем фреквенције на начин који дозвољава исказивање првенствено начинске, односно првенствено временске компоненте. Зато ћемо прилозима универзалне временске квантификације *увек*, *никад* придружити и прилоге *вечито*, *вазда*, *свакад*, *сигално*. Прилог универзалног негативног значења *никад* не окупља око себе семантички сродне прилоге, за разлику од свог антонима *увек*, што систем прилога универзалне временске квантификације чини изразито асиметричним.

Лексичко-семантички скуп прилога универзалне квантификације афирмативног значења организован је као синонимски низ, а чланови ове групе, осим заједничком архисемом 'неограничено трајање', повезани су и заједничким семама нижег ранга. Централни прилог у овом низу јесте прилог *увек*. Ово место обезбеђују му чињенице:

1. да је универзално значење квантификације његово основно значење;
2. да га он изражава без других значењских компонената; док сви остали наведени прилози обавезно садрже информацију о начину на који се врши радња, за прилог *увек* „ирелевантан је критериј начина на који се одвија процес који се временски квантификује“ (Пипер 1983: 85);
3. да је он стилски и семантички немаркиран у односу на остале чланове низа, те и далеко најфреквентнији. Тако се у роману Травничка хроника прилог *увек* јавља 37 пута, *заувек* 5, *одувек* 8 пута, *вечито* 3, *вечно* 2 пута; *ијрајно* 2, *ваздан* 1 а *иоваздан* 2 пута. Једини прилог који се по броју појављивања приближио прилогу *увек* је *сигално*. Он се јавља 18 пута, али у три своја значења - *увек*, *честито* и *непрекидно*.<sup>4</sup>

Дакле, доминанта овог синонимског низа јесте лексема *увек*. Она је један од чланова синонимског низа, и у њему представља централну лексему, те се ниједан од преосталих чланова групе не може дефинисати, значењски одредити а да се не дефинише у релацији са њеним значењем. Како детерминација „подразумева семантичку зависност једне лексеме или групе лексема према другој лексеми или лексичкој групи“ (Драгићевић 1996: 100), место лек-

---

<sup>4</sup> У Речнику МС наводе се следећа значења прилога *сигално*: 'непрестано, трајно' и 'зацело, јамачно'. Док друга два значења остају изван оквира овога разматрања, првима се може додати и значење фреквенције ('веома често'). Потврде се могу наћи како у делима која су послужила као извор грађе за овај рад (в. потврде за прилог *сигално*), тако и у разговорном стилу. У реченици: *Он сигално иде у биоској*, прилог *сигално* нема значење ни 'непрестано/непрекидно' ни 'трајно', већ 'веома често', 'чешће но што је уобичајено'.

семе *увек* у оквиру ове групе може се одредити једино у међуодносу са осталим лексемама исте групе. Маркираност/немаркираност синонима такође се појављује као један од битних критеријума на основу којег се утврђује примарна позиција једног од њих<sup>5</sup>. Прилози *вечийшо*, *сїално*, *везда* (као и прилог *једнако* са значењем 'стално', 'непрестано', 'веома често') понашају се, зависно од контекста који обезбеђује да једна или друга семантичка компонента појави као доминантна, и као интензификатори, када се остварује посебно истицање учесталости. Ово нарочито важи за прилог *вечийшо*, који је изразито експресиван уколико је употребљен са значењем фреквенције. Прилог *једнако* осећа се као архаичан, те у исказу има стилогену функцију (И једнако се питао... (Андрић, 370); „А иде роба једнако?“ – пита Хамза лено. (Андрић, 405)).

2.2. Прилог *увек* најчешће не доприноси, дакле, експресивној и стилској маркираности исказа. То ће се показати следећим примерима:

И они састанци у Паризу и у Бриселу, кад је боравио у Европи, *увек* су изневеравали њена надања. (Ћосић, 35); Људи су, Иване, у историји *увек* знали зашто руше власт. (Ћосић, 141); Давна, који је *увек* све сазнавао, дозволио је и за тешкоће са којима је та огромна тепсија изашла из Конака. (Андрић, 378); Он је добро знао да је та жена (иначе његов јединствени и сигурни друг) *увек* па и сада сва потпуно предана садашњем тренутку и послу који је пред њом... (Андрић, 443); А Сулејман-паша, иначе строг и вешт у поступању са људима, био је слаб и попустљив према овоме сину и налазио *увек* извињења за његово ленствовање.. (Андрић, 449); Стари се и ружња у овоме свијету, али Јованова Цвијета остаје *увјек* једнака и неизмјенљива (Ћопић, 136).

Овај прилог често се појављује у склопу израза *још увек*, у којем *још* значењски наглашава неочекиваност трајања радње. Читав израз нема значење универзалног трајања појаве/радње, већ даје додатну прагматску информацију о томе да је оно што је исказано неочекивано у смислу временског опсега своје актуелности, тј. да се није очекивало „кашњење, него, напротив, обављеност дезактуелизације једног раније устројеног стања ствари“ или да говорник „није претпостављао да би она од раније позната му ситуација и дан данас могла бити актуелна, а испало је да јесте“ (Ивић 2004: 17).

И са артритисом, у костиму венецијанско плаве боје *још увек* [је] најелегантнија дама у официрском кору; стоји поносито и самоуверено, иако се придржава са два лепа бечка штапа. (Ћосић, 276); Дјечак *још увјек* није јасно нема ли ту бар малчице неке збиље. (Ћопић, 11); Ноћи су *још увјек* тако турске и аустријске, кметовске и солдачке, ноћи вукова, вјештица и вукодлака (Ћопић, 124).

2.3. Значење осталих прилога ове лексичко-семантичке групе илустровано је следећим примерима:

---

<sup>5</sup> Маркираност чланова синонимског низа као критеријум за утврђивање примарне позиције једног члана низа Р. Драгићевић илуструје следећим примерима: „лексема *огроман* и *громадан* претпостављају лексеми *велик*, док постојање лексеме *велик* не подразумева постојање наведених експресивних синонима ове лексеме“ (Драгићевић 1996: 101)



И једино је мерило за то да ли се две речи, а то не морају бити *свакада* само две, узимају свака засебно – мислимо у писању, или се дају у облику једне целине (Стевановић, 378).

Читаве приповести о његовим политичким свађама „лично са краљем Александром“ и „очи у очи са кнезом Павлом“, *свагда* у дијалозима, слушали смо у многим пригодама... (Ћосић 1, 17); Целокупан живот породице београдских Катића, у ретким разговорима о тој теми и *свагда* на моје упорно настојање, Иван је схватао као драму коју је смислио зли демијург националне историје... (Ћосић 1, 75); Овакав ће бити и после, *свагда* (Ћосић 1, 157).

Зажелео сам да се зближим с њим, иако ми нека његова својства и дужност нису *свакад* и у свему годили, без обзира на то што је носио славу неустрашивог патризанског обавештајца (Ћосић 1, 23).

Са перона париске железничке станице и Симплон-оријентом, он је највероватније *засвагда* отишао из њеног живота. (Ћосић 2, 287); А садашњим одређењем за њихову страну, данас се за коју годину губи рат, да би се сутра *засвагда* добио. (Ћосић 2, 259); Те ноћи можда сам *засвагда* схватио да одгонетање људских тајни не сме да ми буде већи циљ од отпора злу. (Ћосић 1, 107)

Ето, тај и такав професор Васиљевић ишао је и тога јутра 1. маја 1906. године, као *вазда*, истим путем, у исти сат пут своје школе (Андрић 1, 161).

Са доњег спрата вреба она подмукла Милена, Коминтернина курирка, и онај *вечийио* намргођени Вукашин, што до подне мрзи себе, а од подне – цео свет... (Ћосић, 275); Та увијек насмијана старица *вјечийио* је батала којекуд по шуми, кроз њиве, по ливадама и околним брдима и брала љековито биље. (Ћопић 1, 240); Један је *вјечийио* сједио у кући, а други, неки шарен главоња, ћорав, обично је пратио бабу у њеним походима на љековито биље (Ћопић 1, 241).

Само једном, само за тренутак, да моја лаж буде исто што и та ваша истина, па после нека та свемоћна и неумољива, хладна и мени неразумљива истина влада свуда, *вечно* и потпуно. (Андрић 1, 39); Људе ће *вечно* газити, ломити им зубе и ребра да издају своје другове и себе (Ћосић, 321).

Ту влада онај мир који *сйално* желимо а тешко остварујемо у животу, и још тако често, без праве потребе а на своју штету, бежимо из њега. (Андрић 1, 10); *Сйално* је страховао од ђачког подсмеха, а то страховање чинило га је необично смешним (Андрић 1, 158).

Судбина која *навијек* прогони честите људе бациламе на овај лежај. (РМС, под *навек*); Ја тражим срца које би...*навек* моје било (РМС, под *навек*); Оставићу *навијек* можда чарне твоје њиве и брежуљке (РМС, под *навек*).

Смрт...људе...*занабек* раставља (РМС, под *занабек*); Ево ме к теби *зана-вијек* (РМС, под *занабек*).

2.4. Осим прилога *увек*, јављају се и од њега сложени прилози *одувек* и *заувек*. Први се односи на прошлост до садашњег тренутка (аблативно значење), а други на будућност од *сада* (адлативно значење), с тим што се њима означен период са друге своје стране протеже до у бесконачност.

Све заиста изгледа сређено и мирно, а у том општем миру и складу нашло је своје место – и ту покопано *заувек* – и сећање на ону грубу и чудну а краткотрајну вејавицу од јутрос. (Андрић 1, 214); Живот којим смо до сада живели наткриљен је, и потпуно и *заувек* потиснут (Андрић 1, 59).

Хасанага, који је *одувек* био познат као сладострасник и човек неумерен у тим стварима, није се ни прве године задовољавао само својом женом, а сада поготову. (Андрић 1, 89); То му је *одувек* био непријатан доживљај, а сад му је неугоднији но икад. (Ћосић 1, 69)

### 3. НЕКЕ ФУНКЦИОНАЛНЕ ОСОБИНЕ ПРИЛОГА СА ЗНАЧЕЊЕМ УНИВЕРЗАЛНЕ КВАНТИФИКАЦИЈЕ

3.1. У нашој науци истраживан је однос прилога и глагола у смислу њихове семантичке „комбинабилности“, о нереткој појави потпуне или непотпуне семантичке колизије између прилога и глагола, при чему је глаголски вид неретко пресудан фактор за немогућност комбиновања прилога са значењем фреквенције и глагола несвршеног вида (Грицкат 1989: 23), „јер глаголски аспект и појмовни садржаји временских прилога делују у истој, у темпоралној сфери, где су могући њихови судари и укрштања“ (Грицкат 1989: 21).<sup>6</sup> Временски прилози са значењем фреквенције најближе су везани са глаголским видом (Пипер 1983: 52).<sup>7</sup> Ово ћемо илустровати следећим примерима:

Њихова дискусија кретала се *сјално* у истом кругу и *увек* враћала на полазну тачку. (Андрић, 367); Ти су путеви *одувек* постојали. (Андрић, 470); Карађоз је *вазда* зазирао од политичких окривљеника (Андрић 2, 67).

Прилози *заувек* и *засвагда* (и у изразима *једном заувек*, *једном засвагда*) уобичајени су и са глаголима свршеног вида, будући да означавају временски неограничено трајање промењеног или датог стања (исказаног предикатом), што ће се показати примерима:

Осим тога, „илирски доктор“ је умро и заћутао *заувек*. (Андрић, 430); Француски конзул [се] спрема да *заувек* напусти Травник (Андрић, 524); Сматра да Давил одлази *заувек*. (Андрић, 524); Изгледа као да их прежалеле напречац, тешком и скупом жалашћу, *једном заувјек*. (Андрић 1, 112); Као да су неки невидљиви, скупочени део себе записали злим силама и по ту цену купили сјај живота, складност покрета и лепоту облика, свуда, у свему, *једном засвагда* (Андрић 1, 172).

3.2. С. Танасић анализира и семантичку повезаност лексичког значења прилога и значења глаголског облика: „Да би прилог могао да се нађе уз гла-

---

<sup>6</sup> О средствима која упућују на неререференцијалност радње исказане презентом, С.Танасић каже: „Између осталог, поменути су коментари радње који говоре о њеној учесталости. Такво коментарисање сасвим је уобичајено код исказивања садашње неререференцијалне радње“, и за то наводи и примере са перфективним глаголима и прилогом *увек*: *Увијек се негђе изађе*; *Увек се код њега њрекине колона*. (Танасић 1996: 53–54)

<sup>7</sup> „У језицима са развијеном граматичком категоријом вида, видска и подвидска значења изражавају [се] у интеракцији са заменичким прилозима и другим лексичким средствима. Значења многих временских прилога у словенским језицима могу се дефинисати у терминима који су обично резервисани за видска и подвидска значења... Специфичност видског значења прилога и глагола може да буде разлог немогућности њихове употребе у истој реченици, нпр. \*Он је *сјално* куцнуо на *ћрозор*.“ (Пипер 1983: 54)

гол у презенту са значењем садашњости (...) он мора и сам да има значење садашњости, тј. да стојећи уз глагол у презенту који именује садашњу референцијалну радњу и сам именује временски одсјек који се поклапа са моментом говора“. Притом, Танасић и посебно анализира однос глагола у презенту и прилога са значењем универзалне временске квантификације (Танасић 1996: 54). На плану значења глаголских облика, универзални временски квантификатори јављају се и као довољно средство којим се „актуелно презентско значење претвара у квалификативно“ (Пипер 1983: 87).

3.3. Разлика између информације о конкретности и начелности саопштавања садржаја исказаног предикатом може се исказати или видом (имперфективни глаголи који су специјализовани за начелно саопштавање) или разликом између двеју верзија предиката (глагол или аналитичка конструкција).<sup>8</sup> Осим тога, средство сигнализације конкретног или начелног саопштавања може бити и временска одредба. Док у случају вида или типа конструкције важи да је „од постојећих двеју обличких верзија датог граматичког средства једна уско специјализована – било само за начелно казивање, било само за конкретно, а друга није“ (Ивић 1995а: 195), временске одредбе својим лексичким значењем модификују значење исказа у целини на одређени, исти или сличан начин. Остаје, с друге стране, да се утврди и значењска модификација исказа у случајевима синтагматске везе једног (лексичког) средства за исказивање начелног, и једног (лексичко-граматичког) које исказује конкретност садржаја. У том смислу, овде може бити индикативан опсег временске детерминације (тима и односа *конкретно/начелно*) прилога универзалне временске квантификације и глаголског вида: *Он увек долази/Он увек дође*. У оваквим исказима прилог *увек* јесте сигнал *понављања* (ирегуларног или регуларног). „Регуларност у принципу или испољава апсолутан карактер ... или допушта евентуалност одступања од правила ... док је ирегуларност или оличена у карактеристичној фреквенцијској одређености или сведена на епизодичност лишена временске фреквенције“ (Ивић 1995б: 53), али, уколико уз глаголски вид као сигнали регуларности/регуларности понављања<sup>9</sup> имамо још и временску одредбу универзалног афирмативног карактера, питање је колико се видом

---

<sup>8</sup> Ове разлике потврђују се поређењем реченица које садрже глагол односно аналитичку конструкцију: „Изјаве као *Он је на лејтовању у Шпанији* износе конкретан податак о томе где је с а д, односно шта ради с а д, лице о коме је у изјави реч. Да је то исто требало исказати – не као оно што је с т е, него као оно што б и в а, израз *бићи на лејтовању* био би обавезно замењен изразом *лејтовати*, дакле – не \* *Он ЈЕ увек НА ЛЕТОВАЊУ у Шпанији*, него *Он увек ЛЕТУЈЕ у Шпанији*. Конструкција *бићи на лејтовању* се показује, једном речју, специјализованом за к о н к р е т н о казивање, што је нов случај – до сада смо се сусретали само са специјализованошћу у супротном смислу. Глагол *лејтовати*, међутим, по принципу који је важио и у свим досадашњим случајевима, испољава у том истом погледу неутрално граматичко понашање. Можемо, једном речју, рећи не само *Он УВЕК лејтује у Шпанији* него и *Благо њему, он САД лејтује у Шпанији, док ми овде ѓрбачимо*.“ В. Ивић 1995а, 191

<sup>9</sup> „У разговорном језику, уколико на питање *долази ли шај још увек средом код ње?* уследи одговор *па...дође* уместо *долази*, порука је јасна: `долази, АЛИ НЕ БАШ РЕДОВНО`; итд.“, Ивић 1995б: 53

прецизно разликују информације о регуларном и ирегуларном понављању. Главну сигналну функцију обавља ипак прилог, док видски облик глагола може носити основну информацију уколико нема временске одредбе. У реченицама типа *Он увек дође* посреди је истицање информације о томе да се радња исказана предикатом регуларно догађа у одређеним околностима.

Осим тога, „илирски доктор“ је умро и зађутао *заувек*. (Андрић, 430); Француски конзул [се] спрема да *заувек* напусти Травник (Андрић, 524); Сматра да Давил одлази *заувек*. (Андрић, 524); Изгледа као да их прежалеле напречац, тешком и скупом жалашћу, *једном заувјек*. (Андрић, 112); Као да су неки невидљиви, скупочени део себе записали злим силама и по ту цену купили сјај живота, складност покрета и лепоту облика, свуда, у свему, *једном засвагда* (Андрић 1, 172).

Прилози *вазда* и *сīално* ређи су у овом типу (док су уз глаголе несвршеног вида уобичајени: *Он вазда/сīално долази*. Могућност да се првенствено исказе регуларност реализације садржаја изреченог предикатом у *одређеним околностима* или под одређеним условима може се остварити и употребом модалног глаголског облика (најчешће потенцијала) за означавање времена: *Он би увек долазио/дошао*, што ћемо илустровати и следећим примерима:

Тако, нешто од људске истине остане *увек* за оне који их стрпљиво слушају или читају. (Андрић 2, 54); *И увијек* би, том приликом, погледао свог старог коња, мученика... (Топић 1, 96).

3.5. Како прилози уопште могу проширити свој опсег функционисања (детерминације) даље од глагола, њихова усмереност може бити двојака. Прилози имају, када се нађу у реченици, амбивалентну позицију: док су у синтагми, функционишу као јукстапонирани атрибут, али у реченици, самом појавом глагола, они почињу да „осцилују“ између глагола и именице. Када првобитна синтагма у којој се налази временски прилог у функцији јукстапонираног атрибута посредством копуле добије статус и функцију предикатива, прилог се опет делимично везује за предикат у целисти. Ово ће се показати модификацијом примера: *А српска власт је увек исīа* (Ћосић, 254); *упор. Власīи је увек исīа/увек исīа власīи*)<sup>10</sup>.

У разговору, као и у раду и у молитви, она је била *увек* иста, одрешита а блага, без споредних мисли и колебања, сигурна и пуна поверења у небо и земљу и у све што време може да донесе и што су људи у стању да учине. (Андрић, 421) ; Он је *увек* на њеној страни, чак и кад је против Ивана, јер се безброј пута уверио да је она против Бошка, а за њега (Ћосић, 393).

---

<sup>10</sup> Јукстапонирани прилог у служби атрибута заиста се у српском језику и употребљава, али је врло редак. У примеру *Али ја вам објашњавам зашīо овдашњи свети не жели ѿише* ИА ТХ 82, обрт *овдашњи свети* заменљив је одговарајућим еквивалентом *свети овде не жели ѿише*. И поред јасне семантичке једнакости двеју конструкција, замена придева прилогом ипак није сасвим адекватна – из конструктивних разлога: прилог *овде* сем атрибутске усмерености на именицу *свети*, другим правцем је усмерен и на глагол (*не*) *жели*, и тиме целој синтагми даје други смисао.

Тек издвојен из контекста, номинативски комплекс *свети овде* даје утисак чисте атрибуције именичке речи помоћу прилошке. (Симић - Јовановић 2002: 209)

Временски прилог се везује и за друге, у исказу присутне, одредбе времена или околности: у *разговору*, као и у *раду* и у *молићви*, где прилог *увек* уопштава и „сабира“ значење датих околности; *чак* и *кад* је *проиш* Ивана, где зависна реченица појачава значење прилога *увек*, чинећи садржај управне реченице свеважећим.

Специфичност реченице *Издајник је* за свагда *издајник* (Ћосић, 377) чини поновљен појам у субјекту и предикату. Зато адвербатив овде није могуће елиминисати а да реченица не добије другачије значење. У овим реченицама са идентификационом функцијом, организованим по еквативном принципу, појам (назив) у субјекту понавља се и у предикату. Овакви искази допуштају временско одређење (за разлику од реченица тоталне идентификационе функције типа *A је B*, где је *B* шири појам у односу на *A*), јер њима, по М. Ивић, „редовно наглашавамо илузорност очекивања да оно о чему реченични субјекат саопштава буде ишта друго до оно што јесте: *раӣ је раӣ = `рат је увек* и неминовно, неотклониво – то што знамо да јесте“ (Ивић 1995в: 111–112). Временски прилози разматраног типа оваквим реченицама (*A је A*) дају значење исказивања *карактеристика* појма у субјекту (*Раӣ је увек раӣ* значи: у свакој прилици рат испољава оне карактеристике које су му својствене, и те се карактеристике никада не мењају).

Све ове семантичко-синтаксичке особености прилога разматране групе могле би се повезати и са појмом *verum focus*, у оном смислу у којем „*verum* функционише као својеврсни епистемични конверзациони оператор, а његов се семантички допринос изреченом саопштењу састоји у наглашавању да је оно у пуној сагласности са истином“ (Ивић 2005: 98)<sup>11</sup>, што илуструју примери типа „*Да ли ћишеиш задайке на време? – Увек.*“; „*Да ли си оџрао руке? – Ја увек ѿерем руке ѿре јела*“.

#### 4. ФУНКЦИОНАЛНИ ОДНОС ПРИЛОГА СА ЗНАЧЕЊЕМ УНИВЕРЗАЛНЕ КВАНТИФИКАЦИЈЕ СА ДРУГИМ АДВЕРБАТИВОМ

4.1. Често прилози разматраног значењског типа детерминишу апсолутну фреквенцију и у оквиру временског периода означеног другим адвербативом: *Долазио би увек зими*, *Чиџа увек ноћу*, *Увек када љадне снеџ они се санкају* и сл. И када је прилог *увек* део поредбене конструкције, други део се везује за њега функционишући као рестриктор. Тако рестриктор сужава зна-

---

<sup>11</sup> *Verum focus* је превасходно когнитивни појам. Са прагматске и когнитивне стране, он у различитим језицима има специфичне ознаке: интонацију, партикуле за истицање истинитости онога што се тврди (*ма*, *заиста* и сл.); у српском (као и у енглеском) језику енклитички облици (нпр. глагола *јесам*) постају оротонске јединице. Дакле, сигнализација истинитости неке објективне чињенице или стања може се реализовати лексичким и граматичким средствима. В. Ивић 2005: 97

чење прилога *увек*, који, са своје стране, обележава апсолутност онога што је означено предикатом, а омеђено датим временом или околностима на које реферише остатак комплетива:

Овај први пријем био је, *као увек зими*, у приземном Дивану. (Андрић, 38); Не, овога пута није се завршило, *као увек раније*, победничким билтеном ни мировним уговором који Француској доноси нове територије и царској војсци нове ловорике, него напротив повлачењем и расулом. (Андрић, 455); Расправљали су, *као увек* кад би се видели, о односима између Цркве и Наполеона... (Андрић, 367); *Као увек* у сличним приликама, као некад у случају младог новског капетана, Давил је осећао око себе жив зид од лица и очију, хладних и немих као по прећутном договору, или загонетних, празних и лажљивих (Андрић, 441).

4.2. Модел прилошких синтагми у којима је један прилог универзалног значења а други прилог аблативног или адлативног карактера, чест је у језику. Овај модел функционише у семантичкој спрези са семантиком и типом глагола одн. значењем глаголског времена, или као одредба са значењем континуираног непроменљивог стања (*никад дойде, дойша је увек био намршишен*) или као одредба која доприноси сигнализирању итеративности (*ишо му је досад увек йолазило за руком*).

За двадесетак година, откад стварно влада Херцеговином, то му је *досад увек* полазило за руком, па ваљда нема разлога да тако не буде и овога пута. (Андрић 1, 23); Од тога дана, чим се Веја појави у школском дворишту, Подигача је бјежао чак иза бунара не усуђујући се ни да погледа мале прваке, које је *дойшад вјечийшо* кињао и пред њима се правио важан. (Ћопић 1, 238); Муклим, неразумљивим речима из безубих уста, зараслих у браду и бркове, рекао је да му не треба ништа, јер га је Алах *и раније увек* подржавао... (Андрић 1, 32).

Временски прилог ће се у оваквом споју сасвим природно појавити и уз падежни адвербатив који има могућност прецизнијег сигнализирања итеративности/континуираности. На пример, у реченици: „У то време везир је увек постајао немиран и раздражљив... (Андрић, 412)“.

Језичких средстава којима се упућује на понављање садржаја исказаног предикатом има неколико. Смисао прилога, функционално везаног са свим тим језичким средствима јесте да сигнализира универзалност појаве у датим временским оквирима – дакле, конструкција у *ишо време* носи информацију о временском оквиру (и оквиру околности уопште), док прилог *увек* није, како би се очекивало, носилац примарно временске информације. У семантичкој и функционалној интеракцији са семантиком и типом глагола, значењем глаголског облика и другим адвербијалом, он је овде првенствено сигнал да тврдња исказана целом реченицом *ајсолуишно* важи за другим адвербијалом дат временски оквир.

4.3. Често се универзална временска одређеност удружује са универзалном одређеношћу других категорија. Граматички се ова појава реализује напоредним конструкцијама које чине прилози из двеју различитих значењских

области: временски и прилог који се односи на квалитет глаголске радње, или временски и месни прилог. Прилоге у оваквим конструкцијама семантички повезује значењска компонента 'пуног степена':

Кад се неко воли као што се они воле, *свуда и свагда* постоје поводи и подстицаји да се воле јаче и радосније. (Ћосић, 539); Креће се немирно као да корача по ужареној калдрми, а слободно и дрско као да је *увек и свуда* у свом и на свом. (Андрић 1, 15); Био је незајажљив у плотској љубави, не заустављајући се никад нигде и волећи *увек и свуда* само једно једино безимено женско тело. (Андрић 1, 18); Само једном, само за тренутак, да моја лаж буде исто што и та ваша истина, па после нека та свемоћна и неумољива, хладна и неразумљива истина влада *свуда, вечно и пошћуно*. (Андрић 1, 39); Да нестане, али *јосве и заувек*, као што је све њено нестало (Андрић 1, 91).

Основу интеракције два прилога чини њихова значењска блискост. Не само да је *заувек* прилог код којег је, зависно од реализације у исказу, мање или више присутна начинска компонента, већ су и одређене семе прилога *јосве* и *заувек* сродне. Први припада групи прилога код којих се „значење степена, интензитета испољава (...) као интегрална сема 'пуног степена' (Ристић 1990: 117). У значењу другог прилога, *заувек*, такође је непобитно присутна сема пуног степена, сема афирмативног универзалног временског одређења. Тако је и са изразима *свуда и свагда, увек и свуда, свуда, вечно и пошћуно*. И уњима прилози имају заједничку семантичку компоненту универзалног, апсолутног одређења процеса.

## ИЗВОРИ, ЛИТЕРАТУРА

### а. ИЗВОРИ

Андрић – Андрић Иво, *Травничка хроника*, Свјетлост, Сарајево, 1976.

Андрић 1 – Андрић Иво, *Кућа на осами*, Свјетлост, Сарајево, 1976.

Стевановић – Стевановић Михаило, *Савремени српскохрватски језик I*, Научна књига, Београд 1974.

Топић – Топић Бранко, *Не ѿуђуј, бронзана сѿражо*, Свјетлост / Веселин Маслеша, Сарајево 1985.

Топић 1 – Топић Бранко, *Глава у кланцу ноге на вранцу*, Свјетлост / Веселин Маслеша, Сарајево 1985.

Ћосић – Ћосић Добрица, *Грешник*, БИГЗ, Београд 1985.

Ћосић 1 – Ћосић Добрица, *Време власѿи*, Зограф, Ниш 2001.

Ћосић 2 – Ћосић Добрица, *Верник*, Свјетлост, Сарајево 1991.

РМС – *Речник српскохрватског књижевног језика 1–6*, Матица српска (1–3 и Матица хрватска), Нови Сад 1967–1976.

### б. ЛИТЕРАТУРА

Грицкат 1989 – Ирена Грицкат, *Прилошке речи јосмаѿране кроз феномен анѿонимије*, Лужнословенски филолог XLV, Институт за српски језик САНУ, Београд, 1–26

Драгићевић 1996 – Рајна Драгићевић, *О неким парадигматским лексичким скупоствима*, Наш језик 31 /1–5, Институт за српски језик САНУ, Београд, 96–105

Ивић 1995 – Милка Ивић, *О прилозима „за начин“*, у: О зеленом коњу – нови лингвистички огледи, Библиотека XX век, Словограф, Београд, 254–282

Ивић 1995а – Милка Ивић, *О разликовању начелног од конкретног саопштевања*, у: О зеленом коњу – нови лингвистички огледи, Библиотека XX век, Словограф, Београд, 188–197

Ивић 1995б – Милка Ивић, *Начини на које словенски глагол овремењује понављању радњу*, у: Лингвистички огледи, Библиотека XX век, Словограф, Београд, 37–55

Ивић 1995в – Милка Ивић, *Српскохрватске реченице с предикатом чије је лексичко језгро именица или заменица у номинативу*, у: Лингвистички огледи, Библиотека XX век, Словограф, Београд, 85–113

Ивић 2004 – Милка Ивић, *Неочекиваност и њене парадигматске ознаке у стандардном српском*, Јужнословенски филолог LX, Институт за српски језик САНУ, Београд, 15–20

Ивић 2005 – Милка Ивић, *Појам Verum focus и његово сигнализовање у савременом стандардном српском*, О речима, Библиотека XX век, Београд, 95–101

Пипер 1983 – Предраг Пипер, *Заменички прилози (граматички сјајус и семантички тјипови)*, Институт за стране језике и књижевности, Нови Сад

Ристић 1990 – Стана Ристић, *Начински прилози у савременом српскохрватском књижевном језику*, Институт за српскохрватски језик САНУ, Београд

Симић – Јовановић 2002 – Радоје Симић, Јелена Јовановић, *Српска синтакса*, Јасен, Никшић

Pijana Cutura, MA  
Faculty of Education,  
Jagodina

## LEXICAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF ADVERBS OF FREQUENCY IN SERBIAN

*Summary:* Lexical and semantic set of universal affirmative quantifying adverbs is a sequence of synonyms (*увек, вечито, вазда, свакад, стално, трајно*, etc.). The group dominant is the adverb *увек*. These adverbs often denote an absolute frequency within a time period denoted with another adverbial. In relation to the verb aspect, adverb signals regularity of an event or general meaning. Universal time determination is often combined with universal determination of other categories. From the point of grammar, this structure is made of parallel constructions consisting of adverbs belonging to two different meaning areas, semantically connected by the basic meaning component: „the full degree” sema.

*Key words:* adverbs, adverbs of frequency, universal quantification, affirmative quantifiers



## МЕЂУЖАНРОВСКИ ОДНОСИ: БАЈКА И ФАНТСТИЧНА ПРИЧА

*Ајсџиракџи*: Рад се бави фантастиком приче. Истраживање је усмерено на однос бајке и антибајке, фантастичне приче и бајке. Уз раздвајање чудесног од фантастичног, одређен је појам фантастичне приче. Изнето је гледиште о друкчијим коренима бајке и фантастичне приче, било да је реч о њеном злокобном виду или о нонсенсној фантастичној причи. Рад није обухватио научну фантастику јер је наука превазилази.

*Кључне речи*: бајка, антибајка, архетип, фантастика, фантастична прича, злокобна прича, нонсенсна прича.

Фантастика у књижевности? Још одређеније: фанастике у књижевности за децу. Доприноси ли духовном развоју малих читалаца или омета њихово усклађивање са светом и самима собом? Питања су која се у последње време често постављају, избацујући у први план недоумицу: постоји ли књижевност без фантастике и може ли се повући граница између сна и јаве кад су основно и дневно толико изукрштани да их је готово немогуће одвојити а да се не угрози равнотежа која честице човековог духа држи на окупу, омогућавајући му да опстане у свету који метафизика зла нагриза са свих страна не само у књижевности за одрасле, већ и оној намењеној дечјем узрасту.

Отуда толика дилема, неслагања и тешкоће да се утемељи појам фантастичне приче, раздвоји чудесно од фантастичног, мада се елементи фантастичног и чудесног јављају већ у првој забележеној бајци света (*Анџу и Бајна*, Египат, 4000 године пре Христа), али и у *Махабхарати*, нордијским сагама, *Калевали*, *Нибелунзима*, *Беовулфу*, *Еју о Гилгамешу* где се, нимало случајно, мешају сан и јава, реално и надреално као две стране једног те истог новчића.

Тврдња Достојевског да „има више фантастичног у животу него у машти било ког писца“ овај проблем релативизује до крајњих могућих граница, а одговора нема као што га нема ни на питање кинеског мудраца Чуанг Цеа из VII века забележеног након једног чудног сна који гласи: „Једном сам ја, Чуанг Це, сањао да сам био лептир и да сам као лептир био срећан. Изненада сам се пробудио и поново сам био Чуанг Це. Сада се питам: јесам ли онда био човек који је сањао да је лептир или сам сада лептир који сања да је човек?“<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Це, Чуанг (2001), *Лейширов сан*, Београд, стр. 7.

И, коначно, шта је јава? Шта сан? Шта летећи ћилим из Сехерезадине бајке који ће се много векова касније претворити у небеске летилице свих врста? Шта људски заматак, одгојен у боци, из једне бразилске бајке ако не најава будућег клона? И где су границе између сна и јаве, између фантастичног у бајци и фантастичног у фантастичној причи Е. Т. Хофмана, Луиса Керола, *Малоџ њринца*, *Бескрајне Приче* Михаела Ендеа и научне фантастике Жил Верна или Артура Кларка, Исака Асимова, Станислава Лема?

Кроз дугу историју човечанства песници, научници и филозофи понављају та питања не налазећи решење загонетке, баш као што га ни Егзиперијев *Мали њринци*, забринут за судбину једне руже, овце и три мала вулкана – не налази, ипак, не престајући да се нада. Не без разлога! Јер, шта је Садков силазак на дно мора или Гилгамешов лет међу звезде, ако не остварен човеков сан да прекорачи границе могућег и уђе у просторе постојеће само у машти или сну? Шта Теслина мисао да су и лептир, и цвет, и човек само исијавање згуснуте светлости која кружи свемиром час у овом, час у оном облику? Суматраистичке слутње Милоша Црњанског о чудесним везама свега постојећег? Паралелни светови могући само у бајци или сну?

Јасног и чврстог одговора нема, као што нема ни разграничења књижевних жанрова ослоњених на сан и машту. Ако одговор није садржан у тврдњи Пјер Мабија да је „чудесно свуда“<sup>2</sup>? Потребно је само ускладити механизме маште с чудима око нас и у нама и чудо ће се јавити ономе ко је спреман да га препозна, као што га је Мабиј препознао уневши га у координатни систем књижевности преко *Огледала чудесноџ*.

Крупна метафизичка питања, међутим, и даље остају без одговора, иако наука (посебно генетика и физика) напредује циновским корацима, потврђујући древну истину бајке да је у свету, у коме смо, све живо и све повезано. Смрти нема. Постоји само преливање из једног облика у други као претварање воде у лед, леда у воду, воду у пару, при чему ништа не нестаје сасвим и за сва времена. Од свих књижевних родова то бајка најбоље зна и зато је у њој све подједнако важно: и цвет, и шкољке, и зрно песка, и лептир, и жаба, и звезде. Јер никада се не зна где ће се чији путеви укрстити, ко ће кога спасити, ко кога уништити. Хоће ли из змије изаћи младожења а из жабе лепотица, што и није неко чудо ако се зна да бајка језиком симбола, језиком архетипа приказује, „екстернализирајући их, јунакова унутарња психичка стања.“<sup>3</sup> Коначно, човек је, путем еволуције и физички прошао различите животињске облике од пуноглавца до детета, што се у развоју фетуса јасно запажа.

У праскозорју цивилизације бајка је то чудо прва наслутила. Проналасци науке послужили су само као потврда да случајеви задржавања јединке на психолошки нижем нивоу нису ретки, иако сви ми у смени генерација пу-

<sup>2</sup> Мабиј, Пјер (1973), *Огледало чудесноџ*, Београд, Нолит, стр. 36.

<sup>3</sup> Јунг, Карл Густав (1974), „Архетип и симболизам сна“, у зборнику: *Човек и његови симболи*, Загреб, Младост, стр. 79.

тујемо као космички прах. Стално другачији и стално у овом или оном сну – од сна о лептиру до сна о ружи. Од сна о нама самима онаквима какви смо до оног какви би могли да будемо. А онда: шта је ту фантастика, шта стварност? Шта домен разума? Шта домен чуда? Молекуларна биологија и генетика већ увелико остварују човеков сан о дугом, вечном животу, при чему је само једна једина ћелија овце или човека довољна да се створи идентична овца, идентичан човек чији се живот, клонирањем, продужава до бескраја. Спада ли то, ако се пажљивије размотри, у домен науке или фантастике? Тешко је рећи, као што је тешко одредити шта је фантастика у тренутку кад развој науке и технологије надилази све што се некад сматрало фантастиком: од мита о Голему до фантастичне приче о Франкештајну; од дела Жила Верна, Х.Г. Велса до Станислава Лема и Артура Кларка.

Ипак, уз сва термилошка неслагања када је реч о бајци, фантастичној причи инферналног типа (Хофман, Едгар Алан По, Кафка) никлој у машти романтичара XIX века и научној фантастици Старцена или Асимова, могуће је указати на неке разлике и сличности, упркос свих укрштаја и преплета ова три књижевна жанра, при чему је неопходно разлучити бајку од фантастичне приче, јер бајка заснована на архетипу, по Јунгу, није пука маштарија већ „носилац сећања на еволуцију душе света“<sup>4</sup>, али и еволуцију сваког појединца понаособ, захваљујући архетипским матрицама присутним у сваком човеку, жени или детету, због чега психоаналитичар Бруно Бетелхајм придаје толики значај „утицају бајке на парвилан психолошки развој детета“.<sup>5</sup>

Бајка, као и фантастична прича проистекла из бајке, поштује логички след, почиње с реалношћу, улази у свет чудесног, али не и застрашујућег, и поново се враћа у стварност, али тек пошто је јунак бајке обавио задатак који га је у свет чудесног упутио.

Готово све народне, и многе од уметничких бајки, засноване су на том принципу, који налазимо и у романима – бајкама од *Пиноквија*, *Чаробњака из Оза*, *Крчка Орашчића*, *Малоџ Ђринца*, до *Бескрајне ѿриче* Михаела Ендеа и *Срца од масишпа* Корнелије Функе. Притом, само се у средишном делу Рошиануове „тријадне формуле бајке“ одвија радња бајке, јер тек ту, у тренутку кад јунак улази у зачарани простор бајке, почиње и одиграва се борба добра и зла, трагање за златном јабуком, зачараном принцезом, истином, срећом, својим сопственим идентитетом.

Уз изузетке (*1001 ноћ*, на пример) и мањег броја бајки простенасте структуре, радња бајке је линеарна, време неодређено или пребачено у давнину, простор или „незамисливо огроман или чудесно мали“<sup>6</sup>. Отуда, нимамо случајан закључак Исидоре Секулић да је „бајка мала орахова људска у коју може да се сложи роман, трагедија, комедија“<sup>7</sup>, при чему у том минија-

---

<sup>4</sup> Исто.

<sup>5</sup> Бетелхајм, Бруно (1979), *Значење бајки*, Београд, Југославија, стр. 40.

<sup>6</sup> Meletinskij, E. M. (1976), *Poetika mita*, Москва

<sup>7</sup> Секулић, Исидора (1957), *Мир и Непир*, Београд, Нолит, стр. 131

турном бајковном роману неизоставно светле најдубље истине света и „открива се право историје човечанства“<sup>8</sup>. Језиком симбола, језиком архетипова бајка малом читаоцу открива поверење у самога себе и наду да се и у беспутници може наћи пут, да ништа и за сва времена није и не може бити изгубљено, да правда надилази неправду а љубав очајање, беду, па и саму смрт. Отуда толики значај бајке, њено непрестано обнављање, трајност, због чега смо управо у доба чудовишног развоја науке и технике сведоци појаве нових књига бајки које више не пишу само писци за децу већ и филозофи, песници, нобеловци (Ескарпи, Колаковски, Итало Калвино, Исак Башевис Сингер итд.) уносећи у бајку нове садржаје, свесни улоге бајке у развоју духовног живота детета и његовом формирању у здраву и уравнотежену личност.

Другачија је „улога и другачији су корени фантастичне приче“<sup>9</sup>, било да је реч о њеном злокобном (*Ондина Фукеа*, *Фалунски рудници* Е. Т. Хофмана, *Слика Доријана Греја* Оскара Вајлда итд.) виду, али и оне нонсенсне (*Алиса у земљи чуда*, *Алиса иза огледала*) Луиса Керола или (*Пејшар Пан*) Џејмса Берија које су проистекле из британске традиције, а ослоњене на индивидуално несвесно. Структура јој је растреситија, нема помагача, нема победе, нема тријадне градиције у превазилажењу препрека као у бајци. Узрочно-последични односи у овој другој, нонсенсној варијанти фантастичне приче, занемарљиви су или непостојећи. Ближа сну или бајци, нонсенсна прича обично почиње улажењем у сан а завршава се буђењем и уласком у свет дневних призора и обавеза, тако да оно што се збило подсећа на сан који је био и прошао не остављајући оживке на души ни код јунака бајке ни код малог читаоца. Љупке, лирске дигресије, игре речи, повремено убацивање шаљивих песмица, овој врсти фантастичне приче дају посебну привлачност. Отуда њихова омиљеност код деце, било да је реч о медведићу Вини Пуу или девојчици Алиси, али не и онако снажан етичко-естетски доживљај какав пружа бајка и литература створена на премисама бајке од Егзипијеровог *Малоџ њринца*, Ендеове *Бескрајне њриче* до Толкиновог *Хобиџа* и *Господара њрсџенова*.

С фантастичном причом Меримеа, Едгара Алана Поа и немачких романтичара, ситуација је дијаметрално другачија било да се ради о фантастичним причама Е. Т. Хофмана, Брентана, Тика, Хофманстала или творца антибајке Бирса, Орпаза, Кафке (*Преображај* итд.) али и других чије фантастичне приче с предзнаком злокобног у читаоцу изазивају исту ону тиху језу с којом јунак фантастичне приче улази у свет чудесног да би из њега изашао, најчешће, поражен. Наде и агресивности коју бајка и нонсенсна прича носе у себи код злокобне фантастичне приче обично нема. Осећање повезаности јунака приче са светом биља, животиња, звезда, на коме почива бајка – такође нема! Свет оностраног – свет је смрти, а фантастично у причу улази као најава дубоког унутарњег расцепа, трагике, лудила, неумитног и неотклоњивог

---

<sup>8</sup> Андрић, Иво (1977), *Разговори с Гојом*, у: Сабрана дела, Београд: Просвета, Загреб: Младост, Сарајево: Свјетлост, Скопје: Мисла.

<sup>9</sup> Кајоа, Roger (1971), „Од бајке до Сајенс Фикшна“, Књижевна критика, 5–6

зла, јер магија фантастичног није ту да помогне већ да уништи (Г. Мејринг: *Биљке докџора Синдареле*, *Мамунска шџица*, В. Цекобса, *Илска венера*, Мермеа, *Ваџрени коњи* Е. А. Поа, *Преображај Франца Кафке*, *Последњи долази ѓавран* Итала Калвина, *Црвена Чахура* Кобо Абеа итд.) да и не спомињемо застрашујућу *Крваву одају* Анцеле Картер.

За разлику од бајке, где неприродна бића не уносе немир и осећање угрожености, фантастична прича романтизма и пост-романтизам ужасава својом тајновитошћу и наговештајем трагичног краја. Вила, вилењака, патуљака, змајева и вештица у фантастичним причама нема, али зато су ту сабласти, вампири и демони као реметалички фактор који и у јунаку причу и у читаоцу изазива стрепњу и ужас. Ту „храбрст постаје сасвим безвредна“ наглашава Роже Којоа, јер с утваром се човек не може борити. Она долази с другог света, са оне стране смрти.

Најкрупније разлике између бајке и злокобне фантастичне приче је занемаривање или чак одбацивање закона етике и узрочно-последичног низа. Појава фантастичног означава прекид у животу јунака наговештавајући трагичан крај, полако и неприметно уводећи фантастичну романтичарску причу у област хорора, негативне утопије, сајбер-панка.

С фантастичном причом зачетом *Алисом у земљи чуда* Луиса Керола, развој је текао у обрнутом правцу. Игравост, необуздана игра маште иновације у стилу и језику, понекад и логичне, малим читаоцима донели су много радости, али запитаност над смислом човековог доласка на свет неизоставно присутна у бајци је изостала. Велика егзистенцијална питања нонсенс приче или избегава или нема никаквог интереса да се њиме бави.

Утемељена на личном несвесном, ова врста фантастичне приче неминовно се морала разликовати од архетипских образаца својствених бајци. Брзи проток слика могућих само у сну, допринео је утиску о испретураности радње, утолико пре што је чврсти след догађаја који одликују бајку у нонсенсној причи постао ђудљиво низање немогућих, готово невероватних случајности. Сан и снолико виђење света у нонсенсној причи избијају у први план. Прича и почиње јунаковим уласком у сан а завршава се враћањем у будно стање. Буди се Алиса у земљи чуда, буди се Петар Пан у свету вила и вилењака одбијајући да одрасте, буде се Мери Попинс, али и мали јунаци Сандбергових *Прича из Руџобаѓе*, излазећи из сна испуњеног безбројним неповезаним догађајима, као да се ништа није догодило.

Последице нема. Све се дешава брзо, без узрока и последица као да је сну не само виђено већ и написано, мада је тај утисак чиста произвољност ако се знада је родоначелник овог књижевног рода *Алиса у земљи чуда* чврсто утемељена на правилима игре карата а *Алиса у свейџу иза ољледала* структурално повезана с игром шаха. Привид алогичности очигледно је добро смишљен и до крајњих косеквенци изведен да правила игре карата или шаха откривају тек најпробранији читаоци. Деца и они, који су у себи сачували дечју душу, за то време виде их као некакав чудан сан и уживају у његовој ведрини и духовности.

Занимљиво је притом, да протоком времена нонсенсна прича стиче све већи број следбеника и да све књиге написане у том стилу имају готово исти почетак. У свет иреалног сви улазе изненада и случајно. Алиса пропада кроз рупу и стиже до ливаде на којој угледа Белог зеца, али не обичног, већ ужурбаног да негде на време стигне, сваки час вадећи часовних из цепа да види колико је сати. Али, још необичнији у свет чуда имају пут јунаци Михаела Ендеа и Корнелије Функ, јер јунак *Бескрајне њриче* занет причом о Земљи фантазији улази у књигу и постаје један од њених јунака, док се јунакиња *Срца од мистила* упушта у авантуру заједно с оживелим јунацима једне књиге.

Излет у фантастично завршава се без икаквих последица и за јунака приче и за читаоца који из авантуре читања излази насмејан благо зачуђен, али онакав какав је и био. Преко сјајних, али неповезаних слика читалац нонсенсну причу доживљава као атомизирану јаву урођену у иреално, неизрециво, сновидно која га не тера на дубља промишљања о животу и смрти, не доводи до катарзе и сазревања као што то чини бајка. Казаљка нонсенсне приче, једноставно речено, креће се у обрнутом смеру од казаљке бајке. Лепршава, духовита, ведрa – она нагони читаоца да машта, али не и да се опредељује између добра и зла, доживљава катарзу, а другачије не би могло ни да бде, јер у *Алиси*, *Пејџу Пану*, *Мери Појинс*, *Причама из Руџобаге* нема проблема правде и кривде, нема разрешења, нема драме али ни љубави која у бајци надилази мржњу, завист, па чак и саму смрт. А то је управо разлог зашто се бајци стално враћамо чак и кад смо опседнути новим облицима фантастичне приче огрнуте велом научне фантастике. Са телевизијског екрана, ипак, претворена у мјузикле и видео игрице, прикрада нам се бајка у свом измењеном виду, осиромашеног језика и с опасном тенденцијом да, усвајајући естетику ружног и окрутног, прерасте у антибајку или хорор.

О фантастици сајенс фикшна (научне фантастике), иако присутној на свим меридијанима земљине кугле, рано је говорити. Разлог је тиха слутња да на плану мењања човека и планете – наука већ превазилази научну фантастику, па чак и бајку, не нудећи перспективу срећног краја.

## ЛИТЕРАТУРА

- Андерсон, Ј. Л. (1974), *Древни митови и савремени човек*, Загреб, Младост  
Андрић, Иво (1977), *Разговори с Гојом*, у: Сабрана дела, Београд : Просвета, Загреб: Младост, Сарајево : Свјетлост, Скопје : Мисла  
Башлар, Гастон (1969), *Поедџика њросџора*, Београд, Култура  
Бетелхајм, Бруно (1979), *Значење бајки*, Београд, Југославија  
Bodkin, Bod. *Archetypal Paterns in Literature*, Oxford Univer.Press  
Daemrich, H. S. (1972), *The Infernal Fairy Tale : the Inversion of Archetypal Motifs in Modern Literature*, Mozaik  
Jung, Carl G. *Collected Works, Routlegde an Kegan*, London  
Јунг, Карл Густав (1974), „Архетип и симболизам сна“, у зборнику: *Човјек и његови симболи*, Загреб, Младост

- Кајоа, Roger (1971), „Од бајке до Сајенс Фикшна, Књижевна критика  
 Cook, E. (1959), *The Ordinary and the Fabulous*, Cambridge University Press  
 Лихачов, Д. С (1972), *Поеџика сѣаре руске књижевносѣи*, Београд, Српска  
 књижевна задруга  
 Мабиј, Пјер (1973), *Огледало чудесноџ*, Бедоград, Нолит.  
 Мелетинский, Е. М. (1958), *Герой волшебной сказки : происхождение образа*,  
 Москва  
 Мелетинский, Е. М. (1976), *Поеџика мифа*, Москва, Господарственние наука  
 Пропп, В. Я. (1969), *Морфолоџия сказки*, Москва, Наука  
 Рошиану, Н. (1974), *Традиционне формули сказки*, Москва  
 Секулић, Исидода (1957), *Мир и Немир*, Београд, Нолит, стр. 131.  
 Це, Чаунг (2001), *Лейџициров сан*, Београд

Grozdana Olujić, MA  
 Belgrade

## INTER-GENRE RELATIONS: FAIRY TALE AND FICTION STORY

*Summary:* The paper deals with the fiction character of the story. Research is directed to the relationship between fairy tale and anti-fairy tale, fiction story and fairy tale. Miracle is differentiated from fiction, and the definition of fiction story is given. An original view of origins of fairy tale and fiction story is given, irrespective of its vicious aspect or nonsensical fiction story. The paper does not include science fiction because it has been outdated by science.

*Key words:* fairy tale, anti-fairy tale, archetype, fiction, fiction story, vicious story, nonsensical story.

ЛИРСКИ ПРИПОВЕДАЧКИ СТИЛ  
АНТОНИЈА ИСАКОВИЋА

*Ајсџиракџи*: У раду се разматра књижевноисторијски контекст у коме се појавило књижевно дело Антонија Исаковића, односно књижевни и друштвени подстицаји за поетичко профилисање његове прве приповедачке збирке *Велика деца*.

*Кључне речи*: лирски приповедачки стил, традиција, критика, рецепција.

У свој сложености и поливалентности естетичких феномена који су се од педесетих година поставили насупрот до тада владајућој концепцији бу-квално схваћеног реализма, данас је, могуће поузданије сагледати књижевно-естетски и историјски значај приповедачког рада Антонија Исаковића у целини, посебно његове прве књиге *Велика деца*. Иако је књижевна критика давно констатовала да ово дело „садржи уметничке домете чијој ваљаности није потребно ослањање на културноисторијску улогу“ (Јеремих 1978: 36), расветљавање књижевно-историјског и ширег духовног миљеа на коме се у оштром полемичком односу појавило Исаковићево књижевно дело изискује посебну пажњу.

Своју прву књигу, збирку приповедака *Велика деца*, Антоније Исаковић је написао једним делом и као личну реакцију на актуелна књижевна и друштвена дешавања педесетих година двадесетог века. Основа његове „побуне“ била је укорјењена у идеји да се књижевност, и као уметност и као сведочанство, врати својој аутентичности: „Сећам се свог подстрека“, сведочио је Исаковић о инспирацији за прву причу *Кашика*, „мене су ужасно љутили плакати одмах после рата на којима су партизани као из стрипова јаки, мишићави, бацају бомбе... То је била лажна слика рата. Пошао сам са друге стране, од обичног борца, малог, неугледног, на њему је било све превелико, смакнато... Супротно сам урадио од оних плаката и споменика дизаних у оно време у част партизанске борбе“ (Исаковић 1990: 316,317).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Аутор је више пута одговарао на питање шта га је навело да у то време „без дилема“ напише једну такву „противуречну“ причу. Децембра 1981. год. у једном интервјуу сведочи: „Сећам се шта је било... Једнако се говорило о тим храбрим људима код нас, почели су и неки споменици да ничу. Снажни људи, са оним мишицама, гладијатори... То је мени сметало. Кажем ја ћу да направим једног човека који је мали, који „нико и ништа није“; дугме човек. А опет: револуција у њему. Дао сам му и неко чудно име Зоћа“, (Исаковић 1990: 92).



Насупрот литерарно владајућим „све самим Голијатима“, Антоније Исаковић ствара једну сасвим нову галерију јунака, назвавши их једним именом *Велика деца*. „Има у тој синтагми неки ђаво“, каже аутор, „да су деца, велика деца, изнела револуцију... Права револуција се у суштини и дешава `доле`“ (Исаковић 1990: 93).

И док је глорификовање управо минулог времена и актуелног система била доминантна књижевна оријентација савременика *Велике деце*, Исаковић у оквиру ратне тематике покреће и донекле осветљава крупна и трајна питања човекове природе и судбине. Оно што посебно потреса у овом делу јесте „драма савести“, драма која се одвија унутар јунака, јер су универзални проблеми човековог постојања, преломљени кроз искуство граничних ситуација које рат собом носи, сама срж Исаковићевих интересовања. Исаковић, отуда, није само аутентични приповедач рата и револуције, танани поетски аналитичар моралних дилема које су у то време настајале, већ и дискретни песник свевремених проблема живота и трајања.

Исаковић је приступио супротно владајућим књижевним тенденцијама не само књижевној грађи, већ и књижевним средствима. Као најистакнутија обележја уметничког метода овог аутора, истраживачи су углавном истицали „лирски приповедачки стил и особени књижевни језик“. Реалистичка фактура текста, која у својој основи најчешће садржи прецизно вођену фабулу и јасно конципиране ликове, захваљујући песничкој употреби језика и пажљиво уређеној књижевној структури – почевши од синтаксе па до композиције – чини да приче у целини попримају симболични карактер, у суштини нам се откривајући као песме. Најтананији њихови садржаји управо су они који нам нису непосредно саопштени већ само наговештени песничким сликамама или пажљиво одабраним детаљима који подстичу широки круг асоцијација, сублимирајући и обогаћујући тематику приповетке. Тако једно од кључних начела симболистичке поетике, које је било много више предмет песничких него прозаистичких интересовања, постаје битно обележје наративног рукописа Антонија Исаковића: *не именовати предмете. Не да се каже, већ да се наслути*, чиме свест читача која попуњава белине текста постаје једна накнадна, али предвиђена димензија приче. Захваљујући оваквим поетичким решењима Исаковић је педесетих година био не само обновитељ и иноватор наше традиционалне приповедачке прозе, већ умногоне и близак следбеник и сродник најпознатијих писаца европске и светске кратке приче и приповетке.

У литератури је већ уочено да се књижевна критика у дужем временском периоду овим делом није бавила студиозно, па ни довољно стручно, већ готово рутински и пригодно, тако да „на списку од укупно сто педесет написа о Исаковићу, који сеже чак до 1976, једва да има десетак озбиљних приказа, међу којима одскаче текст Владиславе Рибникар“ (Лукић 1986: 77). Света Лукић ову чињеницу образлаже значајним друштвеним ангажманом Антонија Исаковића који је све време текао паралелно са књижевним, утичући на његов третман код књижевних „критичара свих боја, модерних и традицио-

налних, академских и журналистичких“ (Лукић 1986: 77). „Далтонизму“ према делу једног од водећих српских прозаиста друге половине двадесетог века, значајно је доприносила и општа књижевна атмосфера шесте, а нарочито седме деценије у којој је Исаковић поново имао посебан статус, али сада дијаметрално супротан претходном, повлашћеном<sup>2</sup>.

Појавивши се 1953. године, у време раскида са соцреалистичким доктринарним реализмом, али и у време првих превода западних модерниста, Исаковићево дело је пренаглашено и најчешће недовољно аргументовано тумачено као плод директних утицаја писаца, управо откривених у нашој земљи: Хемингвеја, Виторинија, Колдвела, Фокнера, али и Бабелја, Леонова, Иванова<sup>3</sup> итд. Тако Миодраг Протић 1954. године пише: „У већини приповедака има један дијалог који је сличан начину на који говоре Хемингвејеви јунаци... Нешто од оне стрпљивости са којом Ерскин Колдвел прича о страховотама америчког југа, нешто од оног срачунатог немара са којим Хемингвеј понекада плени мисао и осећање својих читалаца, нешто од оног рафинираног притворства којим Фокнер често жели да покаже да тобоже није уопште свестан потресне важности онога о чему говори...“ (Пантић 1997:11). Из исте, 1954. године, потиче и ово запажање: „Свим својим формалним обележјима – композицијом, фактуром реченице, лаконизмом у саопштавању, сиромаштвом дескрипције, а највише својим дијалогом – Исаковићева проза асоцира, подсећа на прозу Хемингвеја (Вучковић 1954: 463).

Света Лукић тридесетак година касније пише: „За шкрт дијалог, критика је радо – и површно – наводила Хемингвеја као могућан извор. Пре би се могли помињати модерни руски писци октобарске епохе, од којих је Исаковић вероватно читао у доба свог формирања само Леонида Леонова, док су остали превеђени и издавани тек после изласка *Велике деце*“ (Лукић 1986: 82). И касније, све до савремених дана, истраживачи су се углавном кретали у истим релацијама, понекад само набрајајући сва раније уочена имена. Тако Живојин Павловић 1991. године пише: „Чврсто зидана реченица каква се може прочитати једино још код Колдвела, Бабелја, Иванова или Хемингвеја... одлика је прозе Антонија Исаковића“ (Павловић 1991: 244).

Стиче се донекле утисак да су први критичари *Велике деце* више демонстрирали своју обавештеност и познавање светских токова, но што су озбиљно и аргументовано тражили доказе за уочене сличности. Притом је мало уважавано упозорење Антонија Исаковића да наведени аутори нису би-

---

<sup>2</sup> „Пре појаве треће књиге *Празни брегови* (1969) већ су се одиграле извесне промене у Исаковићевом друштвеном положају – због учешћа, 1967, у формулисању *Предлога за размисљање* поводом *Декларације о називу и положају хрватског књижевног језика*, он се опет нашао у резервату, мада другачијем, тачније речено неповољнијем“ (Лукић 1986: 78).

<sup>3</sup> Говорећи о „својим сапутницима“ Исаковић наглашава да „нема писца који не личи ни на кога. Ако не личи, онда мора бити лош писац. Јер писац се као плот ослања на стари плот, на прошло искуство и с њим прави своје, сопствено искуство... И сам писац није свестан свега онога што је утицало на њега, одакле је дошао подстицај“ (Исаковић 1990: 85, разговор вођен 1979. године).

ли преведени у време док је писао *Велику децу*, а да их сам, због непознавања светских језика, није био у стању да чита у оригиналу. С друге стране, недовољно је испитиван однос овог аутора према Чехову и Мопасану, као и Достојевском, а нарочито према домаћој традицији<sup>4</sup> – посебно према епској народној књижевности и Вуку Караџићу, али и Лази Лазаревићу и Бориславу Станковићу на којима је, као својим узорима, инсистирао сам аутор.

Сећајући се времена у којима су настајала *Велика деца*, аутор каже: „Негде 49. године ја сам посебно читао, изучавао кратку причу. Читао сам Чехова, Мопасана, нашег Лазу Лазаревића и друге писце. Правио забелешке о њиховим причама. Пре тога сам ишчитавао Вукове народне приче и записе, на пример запис о Хајдук Вељку доживео сам као сјајну новелу. Као што сам већ рекао, 1951. имао сам већ готових прича које нисам хтео да објављујем док не завршим целу збирку“ (Исаковић 1990: 143).

Истински инспирисаног од великих мајстора – Чехова и Мопасана – Антонија Исаковића, са у том тренутку управо преведеним именима светске књижевности, по свему судећи, бар у *Великој деци*, не вежу директни утицаји, већ пре сродности у схватањима и уметничким тежњама да на један нов и сасвим савремен начин продре до истине о човеку.

Без сумње, Антоније Исаковић је из сопственог, свакако личног и аутентичног доживљаја стварности, посебно оне револуционе, „извукао и саздао органску структуру својих приповедака, у целом распону од теме до најдубљег подтекста“ (Лукић 1986: 82). А затим, аутентичност Исаковићевих приповедака као да је преко усмене књижевности најнепосредније везана за националне корене. Најпре, у његовој прози се назире лукаво ратничко око које посматра, али и ухо које послушкује и негде у свести, бележи слике и утиске, да би у најтрагичнијим ситуацијама, онда када се најмање очекује, заискрило и народним смислом за хумор. Попут народног певача Исаковић опева најдраматичније тренутке националне историје, али уместо историјских догађаја, у центар својих интересовања ставља човека, виновника и сведока, чију свест и савест претвара у поприште битке. При том, као основну вредносну категорију не гради и не истиче јунаштво, већ опет, као у нашим народним песмама – честитост (Петковић: 92), тј. чојство.

Интересантан је читав низ сродности овог дела са стваралаштвом Боре Станковића, о коме је Антоније Исаковић, посебно у свом последњем интервјуу (Јовановић 2006), са одушевљењем говорио. Велики број обликовних средстава својствених прози Боре Станковића,<sup>5</sup> препознајемо и код нашег аутора, наравно стваралачки преобликованих и усклађених са новом књижевном грађом и тематиком. Нека запажања Новице Петковића изречена пово-

---

<sup>4</sup> Уочљиво је да у свим интервјуима и личним сведочењима Исаковић инсистира на домаћим ауторима као својим узорима и подстицајима, с тим што су Вук и народна књижевност на почетку свих његових почетака, затим Лаза Лазаревић и Бора Станковић, углавном писци са чијим га је делом критика доводила у везу веома ретко и по изузетку.).

<sup>5</sup> Професор Новица Петковић је испитао и описао ова обликовна средства у својој књизи *Два српска романа* (Петковић 1988).

дом *Нечистије крви* Боре Станковића, могу се директно преузети у описивању и Исаковићеве прозе: придавање посебног значаја наслову, уводној реченици, односно првом пасусу где се „у једном потезу износи оно што ће роман нашироко развити“ (41), „обиле чулних утисака који су преломљени у доживљају лика (...), хотимично везивање описа за око и ухо главне јунакиње, за њена изменљива телесна стања“; „описи који су преломљени, најчешће у доживљају главне јунакиње дају слике са наговештајем дубљих психичких стања“ (6); „телесним покретима – гесту и мимици – даје много места и значаја“ (95) између ликова „цела једна драма дешава се гестуално“ (21); „споразумевање долази са пола речи, више наговештајем него објашњењем“ (127); „темпорална схема приповедања (...), смењивање проспективног угла гледања (правац догађајног развоја) и ретроспективног угла гледања (уназад ка већ догођеном) (...) при чему (...) се ретроспективни угао изводи из сећања неког лика (...) и може служити као мотивациони чинилац у организацији композиције“ (31); „Томчина прича (...) стилизована је помоћу врло јаких фолклорно-митских представа (...) од мађија близу моста, око реке и на пољани пре но што је замакао у шуму. Све су то она иста места која, као опасна, налазимо и у ваљда најстаријем слоју бајке...“ (121) итд, итд.

Метафоризација наративног језика код Исаковића не остаје без кључа. Напротив, реч је о метафорама које, осим што сажимају језичко-сликовна значења и особености ауторовог израза, са извесном прецизношћу читаоца упућују на дубинску структуру текста<sup>6</sup>, у чијим се просторима и крију прави садржаји овог дела. Јер онда када „сагледамо целину наративних планова, повежемо поступке што поетизују казивање с настанком метафоричних синтагми и умногоме поетизованих слика на нивоу појединачног исказа, опажамо чврсте, прецизне везе што (изнутра) одређују Исаковићеву наративну структуру“.<sup>7</sup>

„Ја уствари водим извештан рат са епском нарацијом, епском ситуацијом нашег језика. Тежим да тај језик учиним краћим, прегнантнијим, да га учиним сажетијим, да му изломим кичмицу, да га сабијем и да у том сабијању постигнем његово друго значење, да не мора да се увек пружа широко, епски – мрзим разливену бару; не волим сувишну накинђуреност, заобилазне путеве, петоспратне фигуре да би се пробиле до слике или појма... Само ја припадам писцима који теже ка скраћењу, употреби што мање речи, а да се добије опет, тако да кажем: у скраћеном облику – дуг садржај (Исаковић 1990: 33).

<sup>6</sup> „Дубинска структура“ је термин преузет из лингвистике (увео га је Ноам Чомски) и по аналогији је примењен на књижевни текст. При томе се има у виду само најопштије одређење да „дубински ниво, будући апстрактнији (и у том смислу `дубљи`) подразумева, напротив, оне односе који се не уочавају непосредним посматрањем оствареног језичког феномен, већ се морају реконструисати на основу извесних принципа које поставља теорија“, Милка Ивић, *Правци у лингвистици*, Љубљана, 1975, стр. 192, цитирано према: Новица Петковић, *Два српска романа*, стр. 42.

<sup>7</sup> Срба Игњатовић, *Проза промене, српска проза 1950–1979*, Вук Караџић, Београд, стр. 124.

Редуковање збивања у корист дочаравања стања, али и свега онога што чини нарацију – језика, простора, времена, карактеризације, мотивације, ликова – истовремено значи померање фабуле у други план. Известан број прича свој лирски карактер сугерише већ насловом у коме је или нека поетска слика (*Три љава цветића*, *Кроз зрање небо*, *Вече*), или предмет, или сугестија неке ситуације, тако да је повлачење анегдоте из средишње позиције наговештено већ насловом.

Поред наведених обликовних особености, ауторова готово математичка прецизност и доследност у коришћењу елемената мита и митологије, додавање значаја композицији, мотивацији и семантизацији фрагмента колико и целине, синхрона конструкција наративних планова, доследно урачунавање симболике биља, имена, боја и бројева у значењски ниво приче, само су неки од аргумената који оправдавају потребу за изразито пажљивим читањем свих, па и најситнијих елемената језичке фактуре. Микро анализа ових детаља, као и уочавање њихових односа унутар приповедне структуре, најчешће награђује истраживача вредним открићима, оправдавајући пишчеву опомену о постојању бројних „паковања“ унутар приповедног текста:

„У почетку увек у критикама тражим да ли је разумела и похватила сва „паковања“ која су уграђена у причу. Па ако у том смислу нешто „рашчепрка“ бивам задовољан... У стварању дела уметник је толико занет, опчињен, измучен паковањем, да не зна где је и шта је све спаковао, значења су се изукрштала, имају своје путеве...“ (Исаковић 1990: 285).

Иако су приповетке Антонија Исаковићеве снажно ослоњене на традицију реалистичког приповедања, у исти мах су одређене и целим низом типично модернистичких приповедних карактеристика и решења. Као кључну особину, књижевна критика истиче очување реалистичке основе приче, коју аутор богати и развија до нивоа универзалне, симболичке пројекције света, што као наративни метод назва *приповедачком индукцијом*. До наведеног стилског израза, који ову прозу чини препознатљивом, Исаковић долази пре свега тако што непрестано сажима језик свдећи приповедну грађу на битно. „Редукција нарације (и свега онога што чини нарацију: језика, простора, времена, карактеризације и мотивације ликова) учинила је данас да приповетке (и кратке приче) Антонија Исаковића видимо као важну еволутивну тачку српске приповедачке уметности 20. века, као ону значајну тачку прелаза или, боље рећи, синтезе ревитализованих искустава (реалистичке) традиције и нерадикалних, али врло сугестивно употребљених и остварених компоненти модернистички схваћене нарације.“ (Пантић 1997: 11).

Останемо ли на површини тематског препознавања, Антонија Исаковића можемо да одредимо као превасходно ратног приповедача, који попут романописаца оног времена ратној тематици приступа неконвенционално. Међутим, важнија од овог препознавања, и по речима самог аутора, је људска драма: „Рат је страдање, живот је страдање; језгра страдања је људски

бол; понекад сам уверен да само о том болу и пишем. Зато и кажем: нисам писао о рату“ (Исаковић 1990 : 92).

Драма појединца, готово по правилу малог, безначајног, често безименог, сликаног „погледом унутра и изнутра“<sup>8</sup>, коју Исаковић, максимално редукујући приповедни материјал и језик, описује и слика, основна је преокупација и доминантни поступак у његовој приповедачкој прози.

За разлику од писаца који су се паралелно са стварањем упуштали озбиљније и у тумачење својих књига, Антоније Исаковић критици, као ни широј књижевној јавности, није много „помагао“ изражавајући огромно поверење у моћ уметничке речи: „Ја помислим понекада да критичар, и читалац, те ствари неће моћи да запази. И не запазе, многи не запазе, али после и запазе... Видите, то је онај закон да се уметност тешко прави, али онда када се направи, она остане, не пропада. Кад-тад откриће је човечанство које се мува попут мрава и ниједан сок, ниједно зрнце неке истине, неког убадања у душу од кога вам се распукне цели свет, неће да пропадне“, каже писац у свом последњем интервјуу (Јовановић 2006: 651–664).

Приповедање Антонија Исаковића, као нови почетак или боље рећи „као наставак дубинског континуитета“ (Пантић 1997: 8) српског модерничког приповедања, обележено је тако стваралачким синкретизмом самих врхова светске и домаће књижевне традиције. И реалиста и модерниста, у *Великој деци* значајно и фолклориста, на подлози конкретног времена и конкретних догађаја, ствара свевремену причу о човеку и људском болу у световима и временима који нису њихов избор.

## ЛИТЕРАТУРА

### ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Исаковић 1990: Антоније Исаковић, *Говори и разговори*, Дечије новине, Горњи Милановац, Јединство, Приштина, разговор са А. Исаковићем водио Слободан Радовић, јануара 1989. Јовановић 2006: Виолета Јовановић, *Разговор са Антонијем Исаковићем*, Зборник Матице српске за књижевност и језик 54/3, 651–664, Разговор са Антонијем Исаковићем водила Виолета Јовановић 10. и 11. октобра 2001. године

Лукић 1986: Света Лукић, *Ствараоци и кријивчари*, Светлост, Крагујевац

Пантић 1997: Михајло Пантић, *Приповећке Антонија Исаковића*, предговор књизи *Подне*, изабране приповетке, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

Вучковић 1954: Гаврило Вучковић, *Рајна проза Антонија Исаковића*, Књижевност, мај 1954.

Павловић 1991: Живојин Павловић, *Рај и уметнички приповедања*, поговор књизи изабраних прича Антонија Исаковића *У знаку априла*, Светлост, Сарајево

Петковић 1988: Новица Петковић, *Два српска романа*, Народна књига, Београд

---

<sup>8</sup> „Не кажем да се у мојим прозама не појављује тај Немац, Италијан итд. Али основно је тај поглед унутра и изнутра“, каже сам писац, (Исаковић 1990: 92).

Петковић: Новица Петковић, *Књижевности 20. века*, Пројекат Растко: *Историја српске културе*, www.rastko.org.yu  
Јермић 1978: Љубиша Јермић, *Проза новој сцили*, Просвета, Београд

#### ОСТАЛА ЛИТЕРАТУРА

Игњатовић, Срба: *Проза њромене, српска њроза 1950–1979*, Вук Караџић, Београд  
Рибникар, Владислава: *Мођућности њријоведања*, БИГЗ, Београд, 1987.  
Бошковић, Душан: *Сџановишија у сџору*, Истраживачко-издавачки центар СС Србије, Нови Београд, 1981.  
*Градина*, тема броја: *Крајџка њрича, Панорама књижевних њогледа*, приредили Снежана Брајовић и Милисав Савић, број 1/89.  
Детелић, Мирјана: *Мијски њросџор и еџика*, САНУ, Ауторска издавачка за друга „Досије“, Београд, 1992.  
Калер, Џонатан: *Сџрукџуралистџичка њоеџика*, СКЗ, Београд, 1990.  
Пековић, Ратко: *Ни рајџ ни мир (Панорама књижевних њолемика 1945–1965)*, Завод за издавачку делатност „Филип Вишњић“ Београд, 1986.  
*Савремена српска њроза* (зборник), Књижевни портрет Антонија Исаковића, новембар 1989, Трстеник.  
Солар, Миливој: *Идеја и њрича, асџекџи њеорџе њрозе*, Либер, Загреб, 1974.  
*Сџрукџурални њриказ књижевности*, приредио Милан Буњевац, Београд, Нолит, 1978.

Violeta Jovanovic, PhD  
Faculty of Education  
Jagodina

#### THE LYRICAL NARRATIVE STYLE OF ANTONIJE ISAKOVIC

*Summary:* The paper studies the literary and historical contexts related to Antonije Isakovic's literary work, or more precisely, to literary and social influences determining the writer's first book of short stories titled Big Children. It also gives a critical review of the reception of the book by literary criticism in the second half of the 20<sup>th</sup> century, as well as the directions for new research approaches to reading and studying the book. Parallel studies of the implicit and explicit poetics of the author stress its key characteristics as the literary style.

*Key words:* lyrical narrative style, tradition, criticism, literary reception

## ДАРОВИТОСТ И СТВАРАЛАШТВО НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА

*Ајсџиракџи:* У раду се са филозофског аспекта појмовно одређују категорије даровитости и стваралаштва и доводе у везу са улогом наставника и ученика у њиховом остварењу у образовно-васпитном процесу. Истражују се основне способности које наставник треба да поседује као и методе које треба да користи у наставном процесу за ваљано обављање наставне делатности, валидно препознавање потенцијала ученика и његове адекватне и целовите реализације. Истакнута је важност развоја свих дарова укључујући и неговање врлина значајних за постизање среће и задовољства.

*Кључне речи:* даровитост, стваралаштво, образовање, интелект, морал.

Адекватан теоретски и практични приступ феноменима даровитости и стваралаштва подразумева њихово појмовно одређење. Улога образовања у томе је веома битна те стога проницање наставника у суштину ових категорија треба да омогући његову већу осетљивост на њихово препознавање и испољавање код ученика. Према принципу „једнако се једнаким сазнаје“, да би наставник препознао у другом дарове и сам треба бити дариван, а да би подстакao у другом стваралачки импулс и сам треба да ствара у условима пуне слободе.

Даровитост наставника подразумева не само способности интелектуалне природе којима се стичу нужна научна и методолошка знања, већ и дарове који излазе из оквира строго логичко-рационалног, а односе се на душевну моћ, каква је емпатија и духовну, какве су интуиција и имагинација. Ове снаге омогућавају наставнику да осети и она унутршња дешавања код ученика која се површним гледањем, без уосећавања, не би могла назрети. Недостатак тог „чула“ врло често доводи до тога да наставник формира мишљење о способностима ученика само на основу њихових постигнутих резултата или начина понашања, што доводи до неувиђања потенцијала врло даровитих ученика.

Истраживања показују да наставници веома често не препознају даровитост код оних ученика који показују непажњу на часу, који су љубопитљиви, који не задржавају пажњу на излагању наставника, или показују чак и агресивне облике понашања, што се може узети и као симптом њиховог латентног незадовољства постојећим начином рада. Разумевање те врсте контрадикторности може нам појаснити Платонов став: „Ни људи с урођеним



добрим особинама не могу бити довољни да створе леп живот: без правог вођења и они могу да се огреше о добро... Оправдано је и тврђење да ће се и најобдареније душе на најстрашнији начин изродити ако добију рђаво васпитање? Зар су крупна злочинства и учињена срамотна дела произашла од просечних људи, а не од најобдаренијих природа, које је упропастило рђаво васпитање?“ (Платон 1993: 592, 491).

Ово се нарочито мора узети у обзир када су у питању сложене, тј. вишеструко даровите природе, јер много је теже задовољити знатижељу једне обдарене природе него оне са slabим могућностима. Комплексне природе могу развити пуну меру својих могућности само уколико добију образовање адекватно потенцијалу који носе. То значи да је онај ко је истински жељан знања природно склон да се не задовољава површним сазнањима, већ да, вођен снагом своје духовне енергије, тежи дубљем поимању ствари. У супротном, тј. у условима непримереним његовој природи, може се потпуно деградирати, јер „најплеменитија природа теже подноси храну која јој не одговара, него што је то случај са простијом“ (Платон).

Ако се сада вратимо полазном приступу тј. покушају појмовног дефинисања најпре феномена *даровитости*, а затим и стваралаштва, онда нам се у једном филозофском промишљању отварају питања из три подручја: из метафизичког, у коме се карактер дарова открива као божја благодат, затим из онтолошког, у коме се даровитост доводи у везу са позваношћу човека да своје дарове отелотвори и умножене врати првобитном извору, и, најзад, из антрополошког подручја у коме се човек стваралачки односи према даровима остварујући партиципацију у мењању света и самога себе.

Дакле, човек се рађа као биће даривано многоврским енергијама. Што је примљена благодат већа то је већа и позваност на њено испуњење. Према даровима, ма какве врсте и степена изврности били, човек стоји отворен са могућношћу да их препозна и усаврши или да их занемари и затаји. Ипак, они одређују његову улогу у свету јер га чине позваним на испуњење власти те природе и смисла постојања. Природа је, на сву срећу, тако уредила ствари да сваки човек који је наследио неки изузетан дар има и потребу да га реализује. Та потреба се изражава кроз посебну врсту сублимиране енергије која покреће на стварање, а коју је Платон назвао „духовним еросом“ или „краљевском појудом“ од које „души расту крила“, а без које не би било могуће ниједно стваралачко дело. Међутим, у даровима лежи не само потреба за њиховим изражавањем, већ и дужност за испуњењем и усавршавањем. Ту тежњу је Сократ назвао „унутрашњим гласом“ који је и сам могао да чује а који га је опомињао шта треба да ради и чега да се клони, а Аристотел ју је непосредно довео у везу са срећом сматрајући да, ако човек жели да оствари то највеће добро, треба да живи у складу са својим најбољим интелектуалним и моралним способностима, а ако их има више, онда у складу са најбољом.

Разматрање феномена дарова покреће и питање *стваралаштва* као најбољег начина њиховог испољавања. Целовитије појмовно захватање катего-

рије стваралаштва нужно отвара питања *ко ствара, штѡ ствара, из чега ствара*, тј. питања о творцу, створеном свету и енергији стварања. У том смислу можемо говорити о Божијем стварању као *creatio originalis* из којег је произашао створени свет, а са њим и стварност отворена за даље промене - *creatio continua* – као и могућност деловања у свету - *creatio nova* (упор. Moltman, 1988) Ово последње упућује на то да је човек позван да делује на створени свет и да партиципира у његовом преображају.

Ако се запитамо о карактеру стварања, онда можемо рећи да се његова природа заснива на дејству разноврсних енергија. Као силе, оне постоје у човеку, природи и космосу, и прожимају целовито постојање. Стога само условно можемо апстраховати човека и енергије у њему, јер све постоји као један жив организам кроз који пулсирају заједничке силе. Стога, „иако смо слободни да мислимо и деламо, ми се држимо заједно неодвојивим везама као звезде на небу. Ми не видимо те везе, али их осећамо...Сваки од нас је део Целине“ (Тесла 1995: 93). Ако, дакле, следимо везу јединства, прожетости, условљености и хармоније свега постојећег, долазимо до заједничког извора из којег је све настало и чија супстанција покреће све. Дакле, феномен стварања отвара питање извора, тј. покретача стварања. Н. Тесла је био уверења да је то једна примарна материја, несхватљиво танана из које делује креативна сила која уводи у егзистенцију. Зато и каже: „А сав тај покрет од таласа моћног океана до оног суптилног кретања у нашим мислима има само један заједнички узрок. Сва та енергија потиче из једног центра, једног извора – Сунца“ (Тесла 1995: 94).

Истраживања, открића, проналажења - највећа су потврда човекове „укопчаности у механизам свемира“ и израз његове најдубље жеље за учешћем у „стварању чуда која опажа око себе“ а која ствара природа. Зато је стварање чин слободе у коме настаје нешто потпуно ново. Ипак, човеково стварање у свету не би било могуће без тог, већ створеног, света на чијој подлози он делује. Оно је јединствен сусрет човека са светом у коме се покрећу, спајају и обликују различите енергије.

Људско стваралаштво рађа се у бујици страсти која снажно обузима новорођену идеју. Зато оно најпре има облик интуиције, наслућивања, непосредне замисли која неодољивом снагом привлачи и заокупља дух. Тај примарни стваралачки чин је извор заноса и тајанства у коме потенцијални стваралац осећа снагу унутрашње покренутости. Али да би се стваралачка енергија истински остварила, она мора да сиђе у свет и да се у њему открије кроз конкретне форме, а управо ту постоји могућност њеног осујећења. Наиме, иако су за уобличење стваралачке енергије у одређену творевину најважнији изабраност тј. даривана благодат и уложен труд, врло су важни и спољни услови у којима се њихово јединство несметано остварује.

Управо стога, када говоримо о стваралаштву ученика, велика је одговорност наставника у идентификовању даровитости и стварању претпоставки за њен слободан развој. Тај посао је утолико деликатнији уколико је реч о

узрасту деце на којем способности још нису достигле диференцијацију и зрелост. Од наставника се очекује висок степен сензитивности не само у препознавању способности, већ и у стимулацији стваралачког карактера њиховог изражавања. Ово је веома важно, јер присуство стваралачких снага дете може далеко више наслућивати и осећати него разумети или имати јасну свест о њима. Карактер и значај првих креативних покушаја Тесла овако објашњава: „Наши први покушаји су потпуно инстинктивни, подстакнути маштом, живом и недисциплинованом. Са годинама постајемо разумнији, све систематичнији и конструктивнији. Али ови рани импулси, мада не одмах креативни, представљају значајан тренутак и могу да одреде наше судбине“ (Тесла 1995: 17). Да би настало ново дело као производ стваралачког чина, треба да му претходи низ покушаја посредованих енергијом маште, спонтаности, непосредности, фантазије, опажајности, луцидности. Што је слободнија игра тих снага, то је већа могућност њиховог креативног испољавања. Стимулацијом тих првих стваралачких покушаја, наставник може да помогне не само у развоју даровитости, већ и у подизању степена самосвести ученика.

Поставља се питање колико актуелни систем образовања може допринети стваралачком развоју даровитости. Веома се често могу чути препоруке школских психолога упућене родитељима и наставницима о неопходности праћења и уочавања наклоности и афинитета деце и њиховог правилног усмеравања и оријентације. При томе се занемарује чињеница да су и родитељи и наставници реално ограничени. Родитељи, недостатком школе родитељства која би их учинила оспособљеним за ваљано учествовање у процесу васпитања, а наставници постојећим системом образовања. Ако и пођемо од претпоставке да би родитељи могли инстинктивно да наслуте или да јасно увиде склоности свог детета, односно наставници да их идентификују, остаје отворено питање могућности њихове партиципације у реализацији даровитости.

Наиме, актуелни начин организовања наставе и програмска концепција рада не пружају довољно могућности за несметан и слободан развој способности ученика. У условима када не постоји диференцијација ученика с обзиром на врсту и степен изврности њихових способности и кад им нису прилагођени програми, ни њима ни наставницима, остаје мало простора за креативан рад. У том смислу ученици који, на пример, имају изграђен смисао за музичку или ликовну уметност, тј. поседују аудитивну или визуелну интелигенцију, немају никакву могућност да кроз редовну наставу добију онај вид образовања који одговара њиховим даровима, а тиме и потребама. Они ће, према општеважећем програму, имати један час недељно музичке или ликовне културе, али ће зато сви ученици, без обзира на то да ли поседују математичку интелигенцију или не, имати обавезно пет часова математике истог програмског садржаја.

Родитељима и наставницима у оваквим околностима остаје да децу укључују у ваннаставне активности или на допунске часове наставе за области које их интересују да би стекла шире знање. Тиме се успоставља систем

паралелног образовања: школског, у великом проценту непримереног потребама ученика, због чега се доживљава као наметнут, и ваншколског у коме ученици налазе себе кроз афирмацију властитих способности.

Да ли су нам потребни удвостручени програми школовања? Шта учинити да редовно школовање постане пријемчиво потребама младих људи, у коме ће радо учествовати и потврђивати се, а не негирати. Ако се у образовању види не само могућност стицања знања и вештина, већ и начин да човек постане бољи, онда би једна нова концепција образовања, морала у себе да укључи индивидуализацију програма која би одговарала могућностима и афинитетима сваког ученика. У том контексту, да би наставник адекватно остваривао своју улогу, неопходно је да, поред поседовања одговарајућих интелектуалних својстава и исправног моралног држања, примењује и валидне методе рада.

Важно полазиште од којег сваки наставник треба да крене јесте примена начела *Уйознај самог себе*. Овај запис који је сачуван у Делфима, а који је Сократ узео за полазиште свог просветног рада, садржи захтев за самосазнањем као основом личног развоја. Она подразумева окренутост ка себи, ослушкивање властитих потреба, покретање унутрашњих снага ка препознавању могућности и граница сопствене природе. Једна таква загладаност у себе у циљу изоштравања погледа у властито стање духа захтева, нарочито код младих људи (ученика), доброг znalца (учитеља) који ће их бодрити, подстицати, правилно усмеравати поузданим методским начелима. Наученост на унутрашње посматрање себе допринеће бољем односу према сопственим даровима не само због јасније свести о њима, већ и због непосредног ужитка који долази од њиховог остварења кроз школски рад. Самопосматрање је и напорна духовна вежба којом се развија врлина самосавлађивања. О важности познавања себе Н. Тесла пише: „Још од детињства морао сам да се бавим самим собом. Због тога сам много патио, али гледано из садашње перспективе, то је била срећа у несрећи, јер ме је то научило да уважавам непроцењиву вредност самопосматрања ради очувања живота, као и ради постизања успеха... Већина људи је тако обузета мислима о спољном свету и сасвим склона да заборави на оно што се догађа у њима самима“ (Тесла 1995а: 26).

Један од значајних дарова који наставника треба да краси, а који он треба код ученика да подстиче, јесте *чуђење*. Његово присуство у наивној форми још код деце најбоље показује колико је природно човековом бићу. Оно је манифестација најизворнијих људских сазнајних порива и покретач ка непознатом. У чуђењу се све показује кроз вео тајне, који изазива на загладаност у њу. У њему је позив на отвореност ка свету, на посматрање, наслућивање невидљивог у видљивом, скривеног у појавном. Нажалост, захваљујући неадекватном односу према овом дару, он је данас готово сасвим потиснут, чак до границе непрепознавања, иако је његов изванредни значај за сазнајни процес истакао још Аристотел у *Метафизици*. Ако се запитамо који фактори у систему образовања доприносе таквом стању и шта чинити да се из њега изађе, од-

говор ћемо пронаћи у односу наставника према *знайижељи* и *радозналостии* ученика који су по карактеру врло сродни чуђењу. Наиме, постојећи карактер образовања јесте такав да се од ученика далеко више тражи памћење одређеног градива и његова проста репродукција него што се ради на њиховом методолошком увођењу у процес слободног мишљења. Тиме се систематски гуши њихова природна и здрава тежња за истином. А без те тежње ниједно научно знање, ма како велику истину садржавало, нема праву вредност. Не само зато што се често појмовно не разуме, већ пре свега зато што није рођено у борби властитог духа, што није производ супротстављених теза, што није производ властите радозналости, тј. жеље за знањем. Дobar одговор на питање шта чинити да се код ученика стимулише способност слободног мишљења налазимо код нашег познатог и међународно признатог научника, географа и антрополога Ј. Цвијића: „Професор треба да здравом свежином, вредношћу и енергијом властитог говора, рада, живота изазове акцију и интензивнији живот у другима. У семинару треба да виде ученици на професору борбе и напоре око решавања проблема и тражења истине. Често се решење питања само донекле доведе, покажу се празнине и оскудица опсервација, па се после нових проматрања опет на њега враћа. Ништа на ученике није од толиког утицаја, као тај процес рађања мисли, који они сви осете... сасвим је другачије, кад се исти проблем представи као решен. Њега може да разуме сваки, који има извесна знања, али ретко код њега може да изазове оно плодно духовно врење као код ученика семинара“ (Цвијић 1923: 33). Увођење у процес мишљења подразумева заједнички рад наставника и ученика, долажење до нових идеја, и њихово прожимање. Готови одговори немају ту привлачну моћ јер нису посредовани динамиком мисаоне енергије, нити имају делотворну снагу јер не оживљавају дух, већ га остављају пасивним. Зато је од велике важности правилно методско усмеравање пажње ученика на властита интелектуална кретања да би се у њима подстакла тежња за сазнањем.

Међу даровима које наставник треба да поседује и истовремено да негује код ученика јесте и *посмайтрачки дар*. Он се састоји у израженој способности чулног и духовног опажања којом се уочавају и диференцирају одређене појаве. Овај дар је за наставника значајан како у сазнајном смислу, када га користи у форми научног метода, тако и у васпитном смислу уколико својим духовним оком успева да иза видљиве површине ученичког понашања открије и ону енергију која постоји и делује на скривени начин. О потреби и начину развоја посматрачког духа М. Пупин каже: „Зар није очигледно да је сама природа онима који уче од природе, бољи учитељ и водитељ у истраживањима њених појава него сва знања која се добијају у нашим школама. И није ли то зато што природа као учитељица на првом месту тражи да се развије посматрачки дух“ (Пупин 1923: 171). Овај навод доста речито говори о неопходности живе, непосредне везе духа и природе, о знању које се рађа у комуникацији са природом, о њеном говору који се учи ослушкивањем, а којим се наша чула изоштравају, а дух оплемењује. Зависно од тога ка

чему је усмерено, посматрањем се могу развити различите способности. Тако се самопосматрањем изоштрава свест о себи позната као врлина смерности којом се стиче јасан увид у сопствено биће. Посматрањем других негујемо властиту емоционалну интелигенцију као вид суптилне осећајности која нас чини способним за доживљајно разумевање најделикатнијих душевних стања. Посматрањем спољног света развијамо способност просторне перцепције, увиђања различитих релација, величина и облика, моћ визуализације. На вишем духовном нивоу та моћ се развија у способност апстраховања, тј мисаоног одвајања битног од небитног, да би на разини умне интуиције значила моћ непосредног сагледавања истине.

Једно од важних својстава које наставник треба да поседује, а које долази до изражаја у свакодневном раду и комуницирању са ученицима, јесте *говорна способност*. Као онтолошка могућност споразумевања и изражавања мисли и осећања, говорна моћ издваја човека од других живих бића. Међутим, као посебно изражена способност она је присутна само код појединих људи. Изванредна склоност ка речитости као и песништву и пророштву у старој Хеллади сматрана је даром богова. Жива реч уздигнута од обичног искуства на ниво логичке дисциплине засноване на научним принципима и широкој ерудицији увек је имала плодотворну моћ утицаја на људску душу.<sup>1</sup> Претпоставка говорне вештине јесу природни дар, здрав разум, богата ризница знања удружени са теоријском наставом и вежбом. Отуда, елоквенција није потпуна и довољна уколико не постане и образована.

Колико се данас у нашем систему образовања држи до истинитог и лепог казивања и колики се значај придаје снази речи показује врло мала заступљеност реторике у виду наставног предмета у оквиру студијских програма. Тај недостатак осећа се како у квалитету наставног процеса тако и у недостатку културе говора и у злоупотреби речи у свим областима друштвено-политичког живота. Ваљан реторички програм на факултетима, нарочито оним на којима се образује наставнички кадар, требало би поред теоретских правила да обухвати и вид говорне праксе којом би се омогућило да говорни дар студената уз практичну примену научених упутстава оствари свој пуни унутрашњи раст. При томе би требало да сâм наставник буде обдарен елоквенцијом као и развијеном вештином њене научне, етичке и естетичке употребе, да би могао да је препозна код ученика који је поседују и да омогући њен правилан развој и примену.

Постављајући питање у Федру на чему се заснива добар говор, Платон одговара: „Мора се заснивати на истини и у истинитист реченог слушаоца уверавати“.<sup>2</sup> Разумевање овог става у контексту наставног процеса значи да говорна вештина наставника подразумева знање научне истине и способност уверавања у њу путем реторичке аргументације. Да би се то постигло неоп-

---

<sup>1</sup> Упор. Коркос Ферман, *Вештина јавног беседништва*.

<sup>2</sup> Платон, *Phaedrus*, 262 С

ходно је не само добро познавање научних метода већ и познавање природе људске душе да би се на њу могло деловати. Ако је говорно умеће „вођење душе речима“ онда наставник поред аналитичности треба да користи и средства изражавања којима ће изазвати пажњу ученика, увести их на прикладан начин у истинито сазнање и задобити њихово поверење. Јасан и разговетан говор може проizaћи само из логички складно повезаних мисли. За то је потребна моћ концепције, дисциплина ума, усредсређеност на главну мисао и концизност излагања. У том смислу треба схватити Фихтеове речи: „Нико не може научити да говори који не уме да мисли и који не уме појмове да скупи и да њима влада“.

Да ли ће наставник својим говором изазвати пажњу ученика и покренути их на трагање за истином, да ли ће постићи уверљивост у излагању и да ли ће у њима побудити пријатна осећања, зависи од тога како сâм приступа ономе о чему говори. Да ли то чини са духовним жаром или механички, да ли са полетом који укључује доживљајност мисли или са хладним и равнодушним ставом, да ли са дубоком вером у оно што говори или са несигурношћу? „Ако беседа не потиче из душе, она и поред све своје лепоте неће победити срца слушалаца“ (Гете). Унутрашње убеђење прожето истинитим осећањима и вером даје посебну снагу и моћ изговореним речима чинећи их делотворним. „Кад човек хоће да исказе неку мисао и да своје слушаоце придобије за њу, он мора, пре свега, задахнути то исказивање својом вером која показује да је та мисао оправдана и својим осећањима која показују да је он том мишљу одушевљен“ (Ђурић 1951: 621).

Добар говор треба да исказује истуниту мисао, узвишену осећајност и племенит карактер. Пошто није усмерен само на свест већ и на „срце и осећајност слушалаца“, важно је да буде исказан на логички конзистентан, језички правилан и стилски складан начин. То значи да поред логичког и естетског сегмента треба да укључује и етички. Управо он омогућава благо и умерено стишавање које говору даје прикладан и складан тон. Наставник који у свом излагању успева да на јединствен начин повеже једноставан, узвишен и умерен стил, и изазове код ученика логичко убеђење, стваралачко узбуђење и задобије њихово поверење задовољава основне претпоставке валидног говора.

Поред дарова ученика на чији развој наставник може да утиче процесом образовања, неопходно је да кроз васпитну активност стимулише јачање осећања сигурности, задовољства и позитиван животни став. Зато је неопходно да уз увођење у општа знања пренесе и знања о основним вредностима на којима се темељи здрав и срећан живот и да властитим назорима, ставовима и начином поступања буде пример узорне личности. Дакле, улога наставника јесте да, поред врло брижљивог откривања различитих могућности код ученика и мотивисања њиховог развоја кроз успешно савладавање наставног градива, решавање сложених питања, стварања услова за слободно, стваралачко испољавање, брижљиво негује и њихове најчистије душевне тежње и помаже им у формирању људског лика. У таквом образовном и вас-

питном процесу у коме се млади људи припремају за живот, тј. за суочавање са разним изазовима и искушењима веома је важно развити правилан однос према *раду* као основном феномену људског постојања.

Недостатак свести о томе да се тајна успеха крије у природним потенцијалима и степену уложеног труда, и да највиша постигнућа не би била могућа без њиховог споја, ускраћује и могућност сазнања да рад истовремено афирмише и потврђује најбоља људска својства и да је извор истинске среће. Теза о раду кроз који се негира људска природа, који је мучење и бреме, налази своју потврду само у условима погрешног избора животног позива. Зато је на наставницима велика одговорност на правовременом и адекватном усмеравању ученика у правцу њихове природе и у здравом односу према раду. Да би дејство било веће неопходна је подршка којом наставник развија код ученика веру у себе, јаку вољу, истрајност, такмичарски дух, прилагођавајући стимулативне методе његовим индивидуалним снагама. А у складу са Аристотеловом максимом да човек не треба да буде поносан на оно што му је судбина дала већ на оно што је сам створио (Аристотел 2001: 72), дужност је и наставника и ученика да раде на сопственом преображају у складу са благодатима којима их је природа обдарила.

## ЛИТЕРАТУРА

- Агостини 1990: Агостини. Ф. Де Карло. Н. А., *Изре – Тесџови интелекџенције*, Сарајево
- Аристотел 2001: *Реторика*, Београд
- Аристотел 1980: *Никомахова еџика*, Београд
- Guilford 1968: Guilford J. P., *Intelligence, creativity and their educational implications*, San Diego
- Getzels & Jackson 1962: Getzels, J. W. & Jackson, P. W., *Creativity and Intelligence*, New York
- Херман 1983: Дилс Херман, *Предсократиовци II*, Загреб
- Декарт 1952: Декарт Рене, *Практична и јасна правила руковођена духом у иџраживању истине*, Београд
- Moltman 1988: Jürgen Moltman, *Naturwissenschaft und Glaube*, Scherz, Bern
- Clarke 1968: Clarke M. L., *Die rhetorik bei den Römern*, S.113, Göttingen
- Combs 1965: Combs A. W., *The professional education of teachers*, Boston
- Ђурић 1951: Ђурић Милош, *Историја хеленске књижевности*, Београд
- Квинтилијан 1967: Квинтилијан Марко Фабије, *Образовање говорника*, Сарајево
- Пупин 1923: Пупин Михајло, *Од џаињака до научењака*, Београд
- Платон 1993: Држава, БИГЗ, Београд
- Тесла 1995: Тесла Никола, *Чланци*, Београд
- Тесла 1995а: Тесла Никола, *Моји први изумиџељски наџори*, Београд
- Torrance 1970: Torrance E. P., *Creative Learning and Teaching*, New York
- Тесла 1995: Тесла Никола, *Предавања*
- Fryer 1996: Fryer M., *Creative Teaching and creative Learning*, Paul Chapman Ltd.
- Цвијић 1923: Цвијић Јован, *Говори и чланци*, Београд



Ruzica Petrovic, PhD  
Faculty of Education  
Jagodina

## GIFTEDNESS AND CREATIVITY OF TEACHERS AND STUDENTS

*Sammary:* The paper determines the concepts of giftedness and creativity from the philosophical aspect and links them to the teacher's and student's roles in the process of education. Basic skills that a teacher should possess are studied, as well as methods to be used in order to secure proper teaching and recognize student's potential. It is stressed how important it is to develop all talents, including the strengths securing happiness and satisfaction.

*Key words:* giftedness, creativity, education, intellect, morality

## ПОРОДИЦА И ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ

*Апстракт:* У раду је изложена међузависност породичног живота и вредносних оријентација младих и одраслих, првенствено деце и њихових родитеља. Дата су теоријска разјашњења овог проблема, као и интерпретација резултата емпиријског истраживања о вредносним оријентацијама, са посебним акцентом на (не)задовољства породицом и животом у њој, те на стилове живота младих и одраслих.

*Кључне речи:* друштво, породица, млади, одрасли, васпитање, вредности, вредносне оријентације, стилови живота, задовољства

### 1. ТЕОРИЈСКА РАЗЈАШЊЕЊА

*Породица*, као примарна друштвена заједница родитеља и деце, одавно је предмет проучавања стручњака из различитих научних области: педагога, андрагога психолога, социолога, правника, антрополога, историчара, филозофа и других. Широко интересовање за изучавање породице проистиче из чињенице да је она најстарија и најтрајнија друштвена група са више функција. Посебно су значајне следеће функције породице: *биолошка, економска, васпитна, психичка, заштитна*. Све ове функције долазе до изражаја у међуљудским односима у породици, поготово између родитеља и деце.

За целовити развој деце (младих) неопходно је породично васпитање. У данашње време, које карактеришу велике промене у готово свим областима људског живота и рада, васпитна улога породице постаје све сложенија, деликатнија а самим тим и значајнија. Породица је неопходна за „социјализацију и емоционалну стабилност деце и младих“ (Ђорђевић 1985: 9). Њен значај је оправдан, јер човек највише времена проводи у породици и најчешће је упућен на чланове породице. Он се рађа, расте, живи и умире у породици. Због тога је породица најзначајнија али и најодговорнија за раст, развој, фомирање и усмеравање првенствено младих, а повремено и одраслих.

У различитим друштвено-економским формацијама постојали су различити типови породица са разноврсним комбинацијама међусобних односа између родитеља и деце као и стила васпитног понашања родитеља према деци. „Породица повезује друштвени систем и индивидуе и испуњава функције друштва само уколико је у функцији потреба својих чланова као личности. Свака

друга друштвена група може мање или више да занемари индивидуалне потребе и индивидуална својства својих чланова а да ипак складно функционише.“ (Голубовић 1981: 58) Значи, породица је највише, па и најчешће, у функцији својих чланова, са амбицијом да им удовољи, односно задовољи њихове потребе. У суштини, породица је посредник између друштва и појединца.

Различити типови породичне организације током историје су условили трансформацију савремене породице. Код нас данас преовлађују два типа: *патријархална (ауторитарна)* и *савремена (демократска)* породица. С обзиром на то да „чисти“ типови готово не постоје, односно веома су ретки, ова подела је условна. У литератури се наводе различити критеријуми на основу којих се класификују породице, а најчешћи су: *врста ауторитета у породици, карактер међусобних односа, величина и структура породице, животињи циклус у развоју породице, социоекономски статус, учешће родитеља у друштвеној подели рада, место становања, ниво образовања родитеља и припадање родитеља одређеном социјалу.*

Најчешће се помињу следећи типови породица: *породица – неједнака, ужа – широка; сеоска, патријархална, градска; радничка, просветна, лекарска...* Класификација породица се може вршити и с обзиром на *брачну и генерацијску структуру.*

У свим врстама породица међуљудски односи су специфични, а за нас су посебно занимљиви односи родитеља према деци и обрнуто. Према мишљењу Н. Рота, неадекватни облици понашања родитеља према деци доводе до развоја неких негативних особина личности код детета. Он истиче да „пренаглашена строгост и непоказивање љубави изазива повученост у себе или агресивност, недоследност у поступцима родитеља према деци изазива осећање несигурности, па и склоност ка неуротичности, док превелика брига – мажење изазивају несамосталност и подстичу развој себичности и сл.“ (Рот 1966: 267) Значи, за правилан развој младих веома је значајна родитељска љубав и брига за емоционални развој. И остала истраживања су показала да добро ситуирана деца, ако су препуштена сама себи (а то је све чешће у данашње време), постају незадовољна, агресивна, незаинтересована за учење и своју будућност.

Међусобна подршка и разумевање чланова породице најбитнији су за развој појединца и за његово целокупно усавршавање. Од бројних друштвених група у којима се одвија васпитање, нас – у овом случају – интересује првенствено породица, односно васпитање у њој. Уважавамо породицу као људску заједницу без које нема васпитања, не само оног првог, полазног, већ ни каснијег, које се одвија под утицајем вршњака и других друштвених чинилаца: група, институција, културе, друштвеног система...

Истраживања су показала да за развој детета нема ништа значајније од породице. Ни најорганизованије друштвене, педагошке институције не могу да буду адекватна замена породице. За успешан (ефикасан) васпитни утицај савремене породице битно је да буду испуњени одговарајући услови: да односи у породици буду хармонични; да се родитељи поштују и да буду равноправни и

јединствени у захтевима према деци; породица треба да има повољан материјални и здравствено-хигијенски стандард и одговарајуће услове за културни живот.

Породично васпитање има своје *специфичности* у много чему, а првенствено у међуљудским породичним односима. Оно што је „главна и основна посебност породичних односа јесте осећање љубави, пуновредни људски контакти који међусобно повезују родитеље и децу“ (Бергант 1979: 19). Успешно васпитање могуће је у емоционално угодной и топлој атмосфери, где појединце повезује непосредна комуникација, узајамна помоћ и међусобно разумевање.

Специфичност породичног васпитања се огледа и у примени одговарајућих *метода* породичног васпитања. „Пре свега то је лични пример родитеља, њихов међусобни однос према деци као и укупна атмосфера која у њој влада. Ту се, пре свега, има у виду међусобно разумевање и разумевање развојних потреба детета, затим уважавање личности и детета и родитеља. У породичном васпитању предност имају методе показивања, поучавања, разговора, објашњавања, убеђивања, расправљања и сл., а са млађом децом и игра, која је и циљ и метод васпитања“ (Педагошка енциклопедија: 222). Сходно томе, треба имати у виду да је *циљ породичног васпитања* „обезбеђивање услова за нормалан физички, интелектуални, социјални и емоционални развој деце и младих. Или, краће, породица има за циљ формирање здраве, стабилне, радне и добро прилагођене личности“ (Педагошка енциклопедија: 221) Овако одређен циљ је све теже реализовати јер све више имамо породице са једним, највише два детета што отежава потпуној друштвени и емоционални развој. Поред тога, економска криза утиче на животни стандард породице. Родитељи су опседнути борбом за егзистенцију па нису у могућности да бораве са децом, нити да их прате у извршавању обавеза, и усмеравају у решавању проблема у школи и друштву.

Породица се битно разликује од других друштвених група по томе што у њој не постоје прецизно (конкретно) одређена правила понашања која се могу декретом наметнути, а односи између чланова породице, као и њихова права и дужности, могу се регулисати не само традиционалним обичајима, нормама и сл, већ и савременим схватањима о вредностима људског живота у целини па и у породици. Сходно томе, вредности и вредносне оријентације младих у породици обједињују традицију и иновације. За нашу тему, даље, значајно је и то да породица „врши селекцију друштвених вредности родитеља и њихових персоналних могућности да схвате и прихвате постојећи систем вредности, односно да му супротставе друге аутономне вредности. Да би вредности једне друштвено-културне заједнице постале личне вредности, индивидуа их мора интериоризацијом пренети у свој сопствени систем, претварајући их тако у елементе структуре личности“ (Голубовић 1981: 198). За разлику од тога, дете васпитано у *ауторитарној* породици биће научено (навикнуто) да прихвата пожељне стандарде и биће склоно формирању *хетерономног система вредности*, уместо да само врши селекцију и формира сопствена опредељења. Дете васпитано у *демократском* типу породице имаће прилике, услове и могућности за формирање *аутономног система вредности*. И једно и друго је нужно условљено карактеристикама оба типа породица. Уочавајући предности демократског типа породице, веома је бит-

но усмеравати младе и родитеље на организацију живота у породици на демократској основи. Она врши селекцију друштвених вредности највише у записности од вредносних оријентација родитеља.

Резултати истраживања групе аутора „показују да у формирању вредности, као једном од фактора социјализације, посебног удела имају родитељи и њихови васпитни поступци. Индивидуалне разлике у вредностима међу припадницима истог друштва се у највећој мери могу приписати особеностима породице у којој појединци одрастају. Утицај породице може се испољавати директно кроз настојања родитеља да код својих потомака развију одређене вредности или индиректно, као спонтани резултат појединих васпитних поступака и уопште породичне климе. Надаље, родитељи као особе с одређеним системом вредности, служећи као модел за идентификацију, своја уверења преносе на децу“ (Опачић и др. 1995: 110). Утицај породице (првенствено родитеља) на децу (младе) није нимало једноставан, и веома је значајан. Поред свега наведеног, он је условљен различитим утицајем оца и мајке, као и разноврсним везама између особина и понашања родитеља, на једној страни, и особинама и понашањем деце, на другој страни.

На све то указују – у одређеној мери – и досадашња истраживања ове проблематике. Рецимо, та истраживања показују да топао и срдачан однос родитеља према деци има, у основи, позитиван утицај. Али, ако је тај однос испуњен превеликим мешањем родитеља у живот деце - онда је тај однос негативан. Њиме се нарушава дечја потреба за одређеном независношћу, те отежава права комуникација у породици а може довести и до сукоба.

Бројна истраживања показују да васпитни утицаји родитеља развијају код деце одређену емпатију. Али, у којој мери и на који начин, то је тешко одредити без конкретних истраживања. Значајно је имати у виду и то да досадашња истраживања не дају потпуно јасну слику о томе који основни механизми стоје у основи утицаја породице на вредносне оријентације младих. Можда је то условљено и тиме што се породични односи, као и вредносни системи, у породици третирају, углавном, као неорганизовани скупови разних појединачних варијабли.

## 2. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

Полазећи од наведених теоријских разјашњења, извршили смо одговарајуће емпиријско истраживање. Прво излажемо његову методологију, а затим резултате.

### 2.1. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

#### 1. Предмет и проблем истраживања

Предмет овог истраживања јесте међузависност породице и вредносних оријентација. У оквиру тога обухваћени су следећи проблеми истраживања: задовољство породицом и животом у њој, те и животом у целини; извори задовољства; стилови живота односно вредносне оријентације.

*Основни проблем* јесте међузависност задовољстава породицом, досадашњим животом и стиливима живота младих и одраслих.

## 2. Циљ и задаци истраживања

*Циљ:* Утврдити и објаснити задовољства породицом и досадашњим животом младих и одраслих, те повезаност са стиливима живота.

*Задаци:*

1. Испитати и утврдити битне чиниоце задовољства породицом.
2. Утврдити значај пола за задовољства породицом и животом младих и одраслих.
3. Утврдити повезаност задовољства породицом и животом младих и одраслих.
4. Испитати повезаност стилова живота младих и одраслих и задовољстава породицом.

## 3. Хипотезе

Очекује се да је за задовољство породицом значајно: међусобно помагање, искреност, веселост...

Сматра се да је пол значајан и да утиче на повезаност задовољства породицом и животом младих и одраслих.

Претпоставља се да је повезаност задовољства породицом и животом младих и одраслих неизоставна.

Очекује се значајна повезаност стилова живота младих и одраслих и задовољстава породицом.

## 4. Методе, технике и инструменти

У циљу истраживања задовољстава породицом и животом користили смо следеће методе:

- методу теоријске анализе и синтезе
- дескриптивну методу.

*Од технике* истраживања користили смо скалирање.

*Инструментии истраживања* су: Скала процене вредности за ученике и Скала процене вредности за родитеље.

## 5. Популација и узорак

Популацију представљају млади (ученици трећих и четвртих разреда средњих школа различитих образовних профила) и њихови родитељи у Србији.

*Узорак* представља 278 ученика завршних разреда средњих школа: гимназија, електро-привредна, техничка, медицинска, економска и пољопривредна. Узорком је обухваћен и 541 родитељ. Истраживање је извршено у: Београду, Крагујевцу, Аранђеловцу, Јагодини, Ћуприји и Свилајнцу.

## 6. Статистичка обрада података

У циљу што целовитијег приказивања података добијених истраживањем, те и њихове анализе, примењени су одговарајући статистички поступци: аритметичке средине, стандардне девијације, проценти, рангови, корелације, фреквенције).

### 2.2. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу сређених података добијених изјашњавањем и младих и одраслих, извршили смо рангирање задовољстава породицом. Рангирано је десет значајних задовољстава. Тиме је проблематика задовољстава сагледана потпуније и из једног другачијег угла. Наиме, утврђено је каква је ситуација са поменутиим задовољствима кад се рангују на основу вредности њихових аритметичких средина.

Тако се може видети да, опште узев, свим групама испитаника највише задовољства пружају следеће три ствари: „Искреност, „Веселост“ и „Међусобно помагање“. „Разговор о садржајима из школе“ младима тежи да пружа најмање задовољства, а „Спортске активности“ представљају најмање задовољство за њихове родитеље. Такође се може видети да између очева и мајки не постоје велике разлике у задовољствима која им пружају њихове породице. Између младића и девојака те разлике су највеће у погледу задовољства од спортских активности, а знатне су и оне између припадника двеју генерација испитаника уопште или према појединим групама испитаника.

Табела 1.

Рангови задовољстава породицом младих и одраслих\*

Задовољства породицом (1-10) и животом (11)	1. Млади			2. Одрасли		
	1. М	2. Ж	Σ	3. М	4. Ж	Σ
1. Међусобно помагање	3	3	3	2	2	2
2. Искреност	2	1	2	1	1	1
3. Веселост	1	2	1	3	3	3
4. Друштвене игре	9	8	8	9	8	8
5. Умесне шале	6	7	5,5	4	4	4
6. Разговор о школи	10	10	10	6	5	6
7. Слушање музике	5	4	4	7	7	7
8. Гледање ТВ програма	7	5	5,5	5	6	5
9. Спортске активности	4	9	9	10	10	10
10. Планирање одмора	8	6	7	8	9	9

\*Рангови су утврђени на основу вредности аритметичких средина

Посебну пажњу посветили смо подацима на основу којих смо утврдили интеркорелације задовољстава породицом и задовољстава досадашњим

животом, на једној страни, и пола младих на другој страни. На основу сређе-них података види се да између младића и девојака нема значајне разлике у оцени општег задовољства животом. Према очекивању, младићи наводе значајно веће задовољство од „Спортских активности“, односно значајно мање задовољство од „Разговора о школи“ од својих вршњакиња. Девојке наводе значајно веће задовољство од младића у вези са: „Међусобним помагањем“, „Искреношћу“, „Друштвеним играма“ и „Планирањем одмора“. Задовољство животом је у значајној корелацији са половином разликованих задовољстава породицом. Према очекивању, највеће корелације су између појединих задовољстава породицом, с тим што су само четири највеће умерене, позитивне ( $r > 0,40$ ).

Табела 2.  
Интеркорелације задовољстава породицом (1–10),  
задовољства животоом и пола младих

Варијабле	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Међусобно помагање	1.00	.53*	.35*	.21*	.24*	.22*	.10	.15*	.14*	.18*	.14*	.13*
2. Искреност		1.00	.39*	.29*	.22*	.27*	.07	.14*	.14*	.18*	.17*	.16**
3. Веселост			1.00	.37*	.40*	-.10	.12	.11	.18*	.28*	.19*	.05
4. Друштвене игре				1.00	.43*	.32*	.27*	.15*	.27*	.34*	.11	.16**
5. Умесне шале					1.00	.18*	.17*	.14*	.17*	.22*	.15*	.03
6. Разговор о школи						1.00	.18*	.11	.11	.11	-.01	.18**
7. Слушање музике							1.00	.53*	.34*	.28*	.01	.08
8. Гледање ТВ програма								1.00	.26*	.25*	.02	.04
9. Спортске активности									1.00	.45*	.04	-.25**
10. Планирање одмора										1.00	.17*	.13*
11. Задовољство животом											1.00	.03
12. Пол												1.00

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ;  $N = 256$ .

Исту интеркорелацију утврдили смо и табеларно приказали и за оба пола одраслих. У случају одраслих (Табела 3.) је чак 11 корелација преко 0,40 и указују на умерену, битну повезаност између појединих задовољстава породицом. Осам од десет таквих задовољстава је у значајној вези са „Задовољ-



ством животом“, с тим што су жене знатно задовољније својим животом од мушкараца. Надаље, „Веселост“, Друштвене игре“ и „Разговор о школи“ пружају веће задовољство мајкама него очевима. За очеве према очекивању, веће задовољство представљају „Спортске активности“ него за њихове супруге.

Табела 3.

Интеркорелације задовољства породичом (1–10),  
задовољства животом и пола одраслих

Варијабле	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Међусобно помагање	1.00	.45*	.31*	.32*	.29*	.27*	.18*	.20*	.12*	.15*	.05	.01
2. Искреност		1.00	.46*	.31*	.31*	.27*	.22*	.05	.08	.16*	.06	.08
3. Веселост			1.00	.47*	.45*	.28*	.21*	.12*	.17*	.20*	.11*	.09*
4. Друштвене игре				1.00	.55*	.42*	.46*	.32*	.41*	.35*	.14*	.10*
5. Умесне шале					1.00	.37*	.42*	.22*	.25*	.24*	.11*	.00
6. Разговор о школи						1.00	.37*	.21*	.23*	.25*	.14*	.12**
7. Слушање музике							1.00	.51*	.40*	.27*	.12*	.06
8. Гледање ТВ програма								1.00	.38*	.26*	.10*	-.03
9. Спортске активности									1.00	.45*	.09*	-.14**
10. Планирање одмора										1.00	.14*	-.00
11. Задовољство животом											1.00	.10*
12. Пол												1.00

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ;  $N = 523$ .

Даље смо утврдили и приказали интеркорелације задовољства породицом и животом одраслих (очева и мајки посебно) и младих. У вези с тим уочавамо најпре значајну позитивну корелацију између „Задовољства животом“ младих и оба родитеља, с тим што је то задовољство младих у знатно јачој вези са задовољством животом очева него мајки (0,21\*\* наспрам 0,14\*). Уједно уочимо да задовољство животом младих није у значајној вези ни са једним од задовољстава породицом мајки, али је зато у значајној вези са четири таква задовољства очева: „Међусобно помагање“, „Искреност“, „Спортске активности“ и „Планирање одмора“. С друге стране, задовољство животом очева није у значајној вези ни са једним од задовољстава породицом младих, односно у значајној је вези само са задовољством „Друштвене игре“

мајки. Што се самих задовољстава породицом тиче, приметимо да су, са изузетком „Умесних шала“, пре свега у значајној позитивној вези иста задовољства младих и оба родитеља.

Табела 4.

Интеркорелације *задовољстава породицом и животом* одраслих и младих

Задовољства породицом (1-10) и животом (11) одраслих	Задовољства породицом (1-10) и животом (11) младих											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
<b>а) очеви; б) мајке</b>												
а) 1. Међусобно помагање	.20	.17*	.16*	.07	.14*	-.04	-.10	-	-.08	.07	.15*	
2. Искреност	.20*	.15*	.18*	-.03	.10	-.00	-.02	-.06	-.05	.12*	.18*	
3. Веселост	.14*	.08	.18*	.09	.07	-.04	-.00	-.07	-.07	.05	.10	
4. Друштвене игре	.11	.04	.10	.18*	.03	.05	-.02	-.05	-.07	.10	.11	
5. Умесне шале	.07	.11	.15*	.13*	.08	-.03	.03	-.08	.01	.06	.04	
6. Разговор о школи	.09	.07	.07	.13*	.10	.14*	.14*	.02	-.03	-.00	-.06	
7. Слушање музике	.08	.15*	.10	.17*	.10	.03	.19*	.08	.07	.06	.00	
8. Гледање ТВ програма	-.04	.00	-.00	.02	-.01	.02	.04	.15*	.01	-.09	-.01	
9. Спортске активности	.14*	.08	.08	.06	.13*	.10	.05	.10	.12*	.07	.13*	
10. Планирање одмора	.15*	.11	.14*	.16*	.18*	.00	.05	.01	.09	.18*	.15*	
11. Задовољство животом	.09	.03	.11	.06	.03	.07	-.01	-.00	-.06	.10	.21*	
<b>б) 1. Међусобно помагање</b>	.14*	.09	.07	.04	.02	-.03	-.11	-.05	-.11	.05	-.04	
2. Искреност	.09	.14*	.12*	-.06	.05	-.11	.04	-.01	-.05	.13*	.08	
3. Веселост	.02	.07	.13*	.02	.10	-.10	-.01	.02	.02	.12*	.03	
4. Друштвене игре	.04	.02	.04	.17*	.12*	.02	.08	.04	.08	.17*	.04	
5. Умесне шале	.02	.01	.12*	.11	.11	.01	.01	.01	.04	.06	.01	
6. Разговор о школи	.01	.04	-.02	.06	.03	.18*	.03	.00	.07	.09	.04	
7. Слушање музике	.04	.04	-.03	.09	.17*	.11	.14*	.04	.09	.03	-.04	
8. Гледање ТВ програма	.08	.05	.05	.06	.04	.02	.12*	.18*	.06	.05	-.06	

9. Спортске активности	.05	.07	.06	.17*	.21*	.08	.02	.06	.17*	.10	.01
10. Планирање одмора	.03	.01	.13*	.23*	.19*	.04	.17*	.09	.08	.25*	.09
11. Задовољство животом	.09	.12*	.03	.13*	.09	.06	-.01	.07	.06	.09	.14*

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; у зависности од потпуности података, број испитаника варира од 251 до 271.

Затим смо средили податке који одређују интеркорелације задовољства породицом и животом на једној страни и стиловима живота одраслих (очева и мајки) на другој страни. Из Табеле 5. се види да су задовољства породицом очева у значајној вези пре свега са три стила живота: „Живети лагодно и спонтано“, „Непрекидно увећавати своја знања о свету и људима“ и „Помагати друге људе“. Та тенденција се може запазити и у случају релације задовољства породицом и стилова живота мајки. У много мањој асоцијацији су задовољства породицом очева и стилови живота мајки, односно задовољства породицом мајки и стилови живота очева. „Задовољство животом“ очева је у *статистички значајној позитивној вези* са три њихова стила живота: „Живети лагодно и спонтано“, „Живети за људске идеале“ и „Помагати друге људе“. Међутим, ниједан од разликованих стилова живота очева није у значајној вези са „Задовољством животом“ жена. У случају жена само стил живота назван „Непрекидно увећавати своја знања о свету и људима“ је у *значајној вези са њиховим задовољством животом*. Надаље, стил живота жена „Живети за људске идеале“ је у *значајној вези* са „Задовољством животом“ одраслих мушкараца.

Табела 5.

Интеркорелације задовољства породицом и животом и стилова живота одраслих

Задовољства породицом (1-10) и животом (11) одраслих	СТИЛОВИ ЖИВОТА ОДРАСЛИХ <sup>1</sup>													
	а) очеви							б) мајке						
а) очеви; б) мајке	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
а) 1. Међусобно помагање	.13*	.05	.06	.19*	.26*	.02	.14*	.01	-.01	-.03	.08	-.02	.00	-.06
2. Искреност	-.10	.05	.04	.14*	.12	-.10	.20*	-.04	.13*	-.00	.10	.06	.02	-.04

<sup>1</sup> Стиливи живота одраслих: 1. радити и штетити, 2. живети лагодно и спонтано, 3. живети за људске идеале, 4. помагати друге људе, 5. увек давати предност остваривању својих животних циљева ..., 6. стицати углед у друштву, 7. непрекидно увећавати знање о свету и људима

3. Веселост	-	.14*	.09	.18*	.14*	-	.14*	-.04	.07	.03	.15*	.04	.06	-.02
	.02					.03								
4. Друштвене игре	.02	.25*	.07	.15*	.08	.02	.18*	.02	.03	.03	.12	-.06	-.00	-.01
		*					*							
5. Умесне шале	.00	.20*	-.01	.16*	.17*	-	.13*	-.03	.10	-.12	.04	.05	.01	-.04
		*		*	*	.03								
6. Разговор о школи	.03	.14*	.11	.15*	.08	.10	.24*	-.00	-.07	.04	.05	-.06	-.09	.04
		*		*			*							
7. Слушање музике	.08	.27*	.14*	.17*	.09	.03	.26*	.00	.14*	.00	.18*	.06	.04	.07
		*	*	*			*		*		*			
8. Гледање ТВ програма	.10	.15*	.13*	.12	.07	.14	.08	.11	.07	.02	.14*	-.03	.04	.05
		*	*			*					*			
9. Спортске активности	-	.16*	.10	.14*	.02	.07	.15*	-.06	-.03	-.03	.13*	.08	-.02	.02
	.02						*				*			
10. Планирање одмора	-	.17*	.14*	.09	.08	.10	.18*	-.03	.04	.01	.05	.03	.08	.05
	.12	*	*				*							
11. Задовољство животом	.05	.15*	.14*	.13*	.10	.00	.09	.04	.03	.16*	.10	.08	.02	.04
		*	*	*						*				
<b>б) 1. Међусобно помагање</b>	.09	.07	.02	.09	.21*	.02	.12	.12	.14*	.06	.20*	.21*	.06	.20*
					*				*		*	*		*
2. Искреност	.00	.10	.04	.06	.13*	.04	.13*	.06	.17*	.13*	.23*	.25*	.01	.13*
					*		*		*	*	*	*		*
3. Веселост	.04	.06	-.04	-.01	.13*	.13	.05	-.01	.21*	.07	.13*	.19*	.11	.23*
					*				*		*	*		*
4. Друштвене игре	.05	.08	.03	.10	.07	.14	.10	.01	.19*	.15*	.21*	.14*	.18*	.22*
						*			*	*	*	*	*	*
5. Умесне шале	.02	.05	-	.02	.10	.04	.05	.02	.20*	.05	.11	.14*	.02	.23*
			.14*						*			*		*
6. Разговор о школи	.14	.05	.09	.02	.07	.13	.16*	.19*	.18*	.24*	.19*	.15*	-.02	.10
	*					*	*	*	*	*	*	*		
7. Слушање музике	.09	.00	.05	.02	.04	.04	.08	.03	.24*	.17*	.12	.10	.16*	.22*
									*	*			*	*
8. Гледање ТВ програма	.12	.02	-.03	-.02	.03	.08	.01	.12	.16*	.16*	.19*	.00	.16*	.13*
									*	*	*		*	*
9. Спортске активности	.06	-.03	-.05	-.05	.00	.15	.07	-.06	.09	.07	.07	-.01	.17*	.13*
						*							*	*
10. Планирање одмора	.02	.15*	.00	.01	.04	.10	.07	-	.20*	.11	-.02	-.01	.09	.05
		*						.17*	*					
11. Задовољство животом	.02	-.03	.00	.03	.06	-	.06	.02	.05	.08	.10	.11	-.01	.13*
						.01								*

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; у зависности од потпуности података, број испитаника варира од 248 до 268.

Следи табела података задовољстава породицом и животом одраслих доведени у корелацију са *стиловима* живота младих У вези са подацима приказаним у Табели 6. бележимо најпре следеће: „Задовољство животом“ оче-

ва није у значајној вези ни са једним од разликованих стилова живота младих. Два стила живота младих су у значајној позитивној вези са задовољством животом мајки: „Радити и штедети“ и „Живети за људске идеале“. Из те табеле се уједно може видети да половина разликованих задовољстава породицом очева није у значајној вези ни са једним стилем живота младих. Два од тих задовољстава породицом („Друштвене игре“ и „Спортске активности“) нису у значајној вези са преферираним стиливима живота младих ни у случају мајки. Значајна тенденција да, уколико очеви наводе веће задовољство од „Разговора о школи“, утолико њихова деца мање преферирају стил живота „Живети лагодно и спонтано“ и обрнуто, не може се уочити у случају релације између тог задовољства мајки и тог стила живота младих. Међутим, то задовољство мајки није у значајној вези ни са преосталим стиливима живота младих. Приметна је и негативна корелација између стила живота „Живети лагодно и спонтано“ и следећа два задовољства очева: „Гледање ТВ програма“ и „Умесне шале“. Ипак, највећа корелација у тој табели је између задовољства названог „Искреност“ мајки и стила живота „Увек давати предност остваривању својих циљева“. На истом нивоу значајности је, иако мања, такође позитивна веза између „Гледања ТВ програма“ мајки и стила живота „Радити и штедети“ младих.

Табела 6.

Интеркорелације задовољстава породицом и животом и стилова живота младих

Задовољства породицом (1-10) и животом (11) одраслих	СТИЛОВИ ЖИВОТА МЛАДИХ <sup>2</sup>						
	1	2	3	4	5	6	7
А) очеви; б) мајке							
а) 1. Међусобно помагање	.06	-.11	.01	.09	.04	-.15*	.15*
2. Искреност	.01	-.10	-.00	.14*	.07	-.03	.13*
3. Веселост	.04	-.10	-.02	.08	.01	-.06	.04
4. Друштвене игре	.03	-.11	-.03	.08	-.06	-.12	.02
5. Умесне шале	-.01	-.13*	-.13*	.08	.00	.01	.05
6. Разговор о школи	.04	-.14*	.06	.10	.11	-.09	.07
7. Слушање музике	-.00	-.09	.01	.08	-.02	-.03	.03
8. Гледање ТВ програма	.07	-.19**	.12	.06	-.02	-.00	.09

<sup>2</sup> Стиливи живота младих: 1. радити и штедети, 2. живети лагодно и спонтано, 3. живети за људске идеале, 4. помагати друге људе, 5. увек давати предност остваривању својих животних циљева ..., 6. стицати углед у друштву, 7. непрекидно увећавати знање о свету и људима

9. Спортске активности	.03	-.08	.05	-.03	.01	-.01	.02
10. Планирање одмора	-.05	-.03	.03	.07	.04	-.02	.05
11. Задовољство животом	-.00	.01	.07	.08	.02	-.10	-.05
б) 1. Међусобно помагање	.07	-.04	-.12	-.09	.06	-.12	.05
2. Искреност	-.01	.03	-.14*	.01	.23*	.01	.02
3. Веселост	-.02	-.01	.04	.13*	.09	.09	.02
4. Друштвене игре	.07	.05	.04	.10	-.00	.02	.00
5. Умесне шале	.07	-.01	.02	.08	.06	.11	.13*
6. Разговор о школи	.09	-.02	-.02	.07	.05	.01	.02
7. Слушање музике	.11	.06	.04	.06	.04	.13*	-.01
8. Гледање ТВ програма	.18*	.11	.07	.06	.00	.03	-.02
9. Спортске активности	.11	-.02	.05	.09	-.01	-.01	.02
10. Планирање одмора	-.13*	.10	.00	.01	.02	.04	-.05
11. Задовољство животом	.18*	.10	.14*	.11	.01	.05	.03

\* $p < 0,05$ ;

\*\* $p < 0,01$ ; у зависности од потпуности података, број испитаника варира од 254 до 269.

Сређивањем података утврдили смо присуство и значај интеркорелације стилова живота младих и одраслих, на једној страни и задовољстава породицом и животом младих на другој страни. Подаци о томе указују на то да два задовољства породицом младих („Умесне шале“ и „Спортске активности“) нису у значајној вези ни са једним стилем живота њих самих нити њихових родитеља. Три од четири највеће корелације су између „Искрености“ и следећих стилова живота младих: „Помагати друге људе“, „Увек давати предност остваривању својих циљева“ и „Непрекидно увећавати своја знања о свету и људима“. Стил живота младих „Увек давати предност остваривању својих циљева“ је у веома значајној вези са задовољством од „Међусобног помагања“. Стил живота „Стицати углед у друштву“ младих и очева није у значајној вези ни са једним од разликованих задовољстава породицом младих са нашег списка. То исто важи и за стил живота „Живети лагодно и спонтано“ оба родитеља, тј. за стилове живота „Радити и штедети“ и „Непрекидно увећавати своја знања...“ мајки. Када је реч о релацији између стилова живота одраслих и задовољстава породицом младих, три најзначајније корелаци-

је су са два таква стила очева: „Непрекидно увећавати своја знања...“ са задовољствима „Искреност“ и „Разговор о школи“ односно „Увек давати предност...“ са задовољством од „Међусобног помагања“. Задовољство животом младих је у *значајној корелацији* само са њиховим стилем живота „Непрекидно увећавати своје знање...“, тј. у негативној са стилем живота очева који смо назвали „Стицати углед у друштву“. Ни са једним стилем живота мајки и очева нису у значајној вези по два задовољства породицом младих: „Веселост“ и „Планирање одмора“, тј. „Слушање музике“ и „Гледање ТВ програма“. Све у свему можемо закључити да су задовољства породицом младих у најјачој вези са њиховим стиливима живота, односно у знатно слабијој вези са стиливима живота очева, а у најслабијој са стиливима живота мајки.

Табела 7.

Интеркорелације *стилива живота младих и одраслих и задовољстава породицом и животом младих*

Стили живота а) младих; б) очева; в) мајки	Задовољства породицом (1-10) и животом (11) младих <sup>3</sup>										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
а) 1. Радити и штедети	.17*	.14*	-.03	-	.03	.17*	.00	.11	.06	-.06	.09
2. Живети лагодно и спонтано	-.03	-.06	.05	.04	.01	-.09	.07	.08	.10	.17*	-.03
3. Живети за људске идеале	.10	.14*	-.01	.07	.02	.19*	.13*	.13	.11	.05	.00
4. Помагати друге људе	.17*	.25*	.13*	.09	.02	.12	.17*	.10	.11	.10	.03
5. Увек давати предност	.24*	.24*	.19*	.06	.04	.09	.07	.08	.05	.09	-.01
...											
6. Стицати углед у друштву	-.08	-.01	.02	.06	.05	.12	.06	.04	.08	.07	-.01
7. Непрекидно увећавати знање ...	.15*	.23*	.12	.06	.07	.12	-.10	.01	.07	.00	.14*
б) 1. Радити и штедети	-.04	-.00	.05	.16	-	.12	.00	-	-	-.04	-.02
2. Живети лагодно и спонтано	.03	-.02	.01	.11	-	.02	.09	.06	.04	.07	-.00
3. Живети за људске идеале	.01	.02	.04	.10	.01	.13*	.12	.05	-	.05	.03
4. Помагати друге људе	.15*	.04	.06	.06	-	-.05	.04	.06	-	.07	.16*
					.00				.06		

<sup>3</sup> Задовољства породицом и животом младих: 1. међусобно помагање, 2. искреност, 3. веселост, 4. друштвене игре, 5. умесне шале, 6. разговор о школи, 7. слушање музике, 8. гледање ТВ програма, 9. спортске активности, 10. планирање одмора, 11. задовољство досадашњим животом

5. Увек давати предност ...	.18*	.06	.16*	.05	.05	-.04	.01	-	-.01	.06	.03	.04
6. Стицати углед у друштву	.02	-.05	-.08	-.01	.03	.07	.02	.08	-.01	.09	-.14*	
7. Непрекидно увећавати знање ...	.14*	.18*	.01	.11	.12	.17*	.07	-.00	.05	.14*	.09	
<b>в) 1. Радити и штедети</b>	.03	.03	-.03	-.02	.09	.12	-.02	.03	.00	-.02	-.08	
2. Живети лагодно и спонтано	.01	-.08	.01	.04	.05	-.07	-.01	.02	-.01	.03	-.01	
3. Живети за људске идеале	.09	.00	.03	.10	.02	.15*	.09	.05	-.06	.04	-.04	
4. Помагати друге људе	.09	.09	.12	.14*	.06	-.03	.09	.12	.07	.12	.06	
5. Увек давати предност ...	.16*	.15*	.00	-.00	.03	.05	-.09	.03	.10	.04	.07	
6. Стицати углед у друштву	.14*	.08	.03	.05	.03	.09	.08	.13*	.05	.10	-.09	
7. Непрекидно увећавати знање ...	.10	.01	-.02	.01	.03	.11	.04	.10	.11	.02	.02	

\* $p < 0,05$ ;

\*\* $p < 0,01$ ; у зависности од потпуности података, број испитаника варира од 254 до 269.

У циљу што потпунијег увида у наведене интеркорелације извршили смо каноничку корелациону анализу и то тако што смо одредили два скупа варијабли: леви и десни. Леви скуп варијабли чине *стилови живојиа младих и одраслих* а десни *задовољсйва йородицом и живојиом одраслих*.

Од свих извучених парова каноничких варијабли, само два су статистички значајна (eigenvalues: 0,497 и 0,436; канон. R: 0,705 и 0,661 ;  $\chi^2 = 859,95$  и 737,24; df= 693 и 640;  $p = 0,000$  и 0,005). Приметимо одмах да су добијени коефицијенти каноничке корелације умерено високи иако је њихов ниво значајности задовољавајући. Све каноничке варијабле левог сета објашњавају 20,77% варијансе десног сета. Међутим, значајне варијабле објашњавају укупно свега 12,06% варијансе свог (левог) скупа и 5,69% варијансе супротног (десног) скупа. То значи да су оне прилично слаби представници свог скупа (скупа стилова живота младих и одраслих), односно да објашњавају веома мали део варијансе супротног скупа (скупа задовољстава породицом и животом уопште младих и одраслих). Све каноничке варијабле десног сета објашњавају 15,95% варијансе супротног (левог) сета. Па ипак, као представници десног скупа, значајне каноничке варијабле објашњавају свега 8,09% варијансе свог, односно 3,86% варијансе супротног (левог) скупа.

Опште узевши, величина и статистичка значајност коефицијената каноничке корелације као и проценат варијансе објашњен каноничким промен-



љивима указују на значајну, али малу асоцијацију између стилова живота и задовољстава породицом и животом уопште младих и одраслих. Међутим, с обзиром на мали проценат објашњене варијансе као и то да је само мањи број варијабли у значајној вези са каноничким варијаблама не можемо говорити о значајној вези између стилова живота и задовољстава породицом и животом уопште, већ само о специфичнијим везама између појединих стилова живота и задовољстава породицом и животом уопште младих и/или родитеља. То, се уосталом, и могло очекивати с обзиром на чињеницу коју смо могли уочити у претходним табелама: велики број статистички незначајних корелација између варијабли о којима је овде реч, односно ниска или незнатна практична значајност статистички значајних корелација између истих.

У целини узевши, анализа података добијених емпиријским истраживањем је показала да постоји међузависност између *задовољстава породицом и животоном и стилу живота младих и одраслих*. Међутим, због великог броја разноврсних незадовољстава породицом и досадашњим животом, на једној страни, па и великог броја стилова живота, на другој страни, *ова хипотеза је потврђена само у извесној мери (делимично)*.

Било би потребно посебно истраживање за њено потпуније и аргумен-тованије потврђивање или одбацивање.

### 3. ОСНОВНИ ЗАКЉУЧЦИ

Упоредо са развојем друштва мења се и породица јер развој производних снага и друштвено-економских односа утиче на породицу. Због тога васпитна улога породице постаје сложенија, деликатнија и значајнија. Знано је да човек највише времена проводи у породици и најчешће је упућен на чланове породице, па следи да је породица најзначајнија и најодговорнија за раст, развој, формирање и усмеравање младих, али утиче и на задовољства.

Задовољства породицом и животом су значајна за постизање животних циљева, решавања проблема и подношење тешкоћа.

Истраживање је показало да веселост, искреност и међусобно помагање код свих испитаника младих и одраслих пружају највише задовољства. Веселост, друштвене игре и разговор о школи пружају веће задовољство мајкама него очевима, а за очеве веће задовољство представљају спортске активности.

Сређивањем података утврђено је присуство и значај интеркорелације стилова живота младих и одраслих и задовољства породицом и животом младих. Стил живота младих „увек давати предност остваривању својих циљева“ у веома је значајној вези са задовољством међусобног помагања. Значи, задовољство породицом младих је у значајној вези са њиховим стилевима живота – сведоци смо понашања која то потврђују. Дакле, млади су у великој мери задовољни међусобним помагањем како би што успешније остварили своје циљеве и жеље.

## ЛИТЕРАТУРА

- Будимир-Нинковић 1999: Будимир-Нинковић, Г., *Породично васпитање младих данас*, Зборник радова Учитељског факултета, бр. 4. Јагодина
- Bergant 1979: Bergant, M., *Vaspitni zadaci porodice nekad i danas*, Pedagogija, br. 1–2, Beograd
- Генц 1988: Генц, Л., *Васпитни посредници родитеља и развој неприхваљивих понашања*, Педагогија, бр. 3, Београд
- Голубовић 1981: Голубовић, З., *Породица као људска заједница*, Напријед, Загреб
- Ђорђевић 1985: Ђорђевић, Б., В., *Савремена породица и њена васпитна улога*, Просвета, Београд
- Ђорђевић 1988: Ђорђевић Д., *Развојна психологија*, Горњи Милановац
- Екермен 1966: Екермен, Н. В., *Психодинамика породичног живота*, Графички завод, Титоград
- Едкок, Рејк 1978: Едкок, К. и Рејк, Б., *Вредности, ставови и времена понашања*, Нолит, Београд
- Капор-Стануловић 1985: Капор-Стануловић, Н., *Психологија родитељства*, Нолит, Београд
- Капор-Стануловић 1982: Капор-Стануловић, Н., *Развој личности родитеља кроз родитељства*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 15, Београд
- Опачић и др. 1995: Опачић, Г. и др., *Улога породице у формирању вредности вредности код младића*, Психологија бр. 1–2, Београд
- Педагошка енциклопедија 2*, у редакцији Поткоњак, Н., Шимлеша, П., Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1989.
- Пјурковска-Петровић 1988: Пјурковска-Петровић, К.: *Пренос вредности у породици*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 30, Београд
- Пјурковска-Петровић 1993: Пјурковска-Петровић, Н.: *Васпитни ставови родитеља и просоцијална оријентација деце*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 25. Београд
- Рот 1966: Рот, Н., *Психологија личности*, Завод за издавање уџбеника, СРС, Београд
- Станојловић 1995: Станојловић, Д.Б., *Породица и васпитање деце*, Научна књига, Београд
- Станојловић 1988: Станојловић, Д.Б., *Међузависност услова породичне средине и развоја личности ученика*, Педагогија, бр. 4. Београд

Gordana Budimir-Ninkovic, PhD

Faculty of Education

Jagodina

## FAMILY AND VALUE ORIENTATIONS

*Summary:* The paper deals with interdependence of family life and value orientations of the young and adults, primarily children and their parents. First,

theoretical explanations are given related to family (definitions, classifications, functioning . . .), emphasizing the family influence on child's upbringing, family relations and parents' impact on value orientations of children. Essential factors of family upbringing are stressed (objective, methods, means ... ) in achieving proper acquisition of value system and orientations. Then, the results of an empirical research on value orientations are given, emphasizing the (dis)satisfaction with family and family life, as well as life styles of the young and adults.

*Key words:* society, family, the young, adults, upbringing, values, value orientations, life styles, satisfaction.



1 A 1 N O V L C

# СТРУЧНИ РАДОВИ



## ИНОВАЦИЈЕ, СУШТИНА И ОРГАНИЗАЦИЈА ПРЕДМЕТНО-ГРУПНЕ НАСТАВЕ

*Апстракт:* Предмет овог рада јесте значај индивидуализације и диференцијације васпитно-образовног процеса и његове предности у односу на традиционалну наставу.

*Кључне речи:* разредно-часовни систем, предметно групна настава, подела предмета, груписање предмета.

Познато је да постоје озбиљне тешкоће на преласку из разредне у предметну наставу, па се поставља питање да ли се те тешкоће могу предупредити. Другим речима, налазимо се пред проблемом који одавно чека решење. У теоријском погледу, неопходно је наћи објашњење за појам јединственог основног образовања и васпитања у светлу јединства два подсистема од којих у једном доминира предметна настава, а у другом га нема.

У практичном погледу, треба извршити систематизацију и уопштавање искустава у свим покушајима повезивања, односно ублажавања разлика и негативних последица на развој ученика које се јављају услед организовања у два подсистема.

### СУШТИНА И ОРГАНИЗАЦИЈА ПРЕДМЕТНО-ГРУПНЕ НАСТАВЕ

Пре него што изнесемо главне одлике овог модела, морамо да констатујемо да, без обзира на велике предности, овај модел а priori има један, чини нам се, непремостив недостатак: може да се примени само у школама где постоји паран број одељења истог разреда. Дозволите нам да, ипак, проговоримо о предметно-групној настави.

Часове у два паралелна одељења међусобно деле два учитеља на основу групно-предметне поделе. Један од њих у оба одељења предаје предмете из групе матерњег језика а то су: читање, писање, граматика, правопис и предмет Природа и друштво, пошто је повезан са матерњим језиком (у два одељења недељни фонд часова је од 16 до 18).

Други учитељ предаје математику, ликовну и музичку културу и физичко васпитање. С обзиром на постављени услов да у групно-предметној на-

стави не сме бити прекобројних часова, у једном од два одељења или у оба, музичку културу, страни језик, или физичко васпитање преузима трећи учитељ или предметни наставник (који у вишим разредима нема пун недељни фонд часова). На тај начин се изједначава оптерећеност оба учитеља.

У складу са оваквим решењем, у 4. разреду наставу држе два или три наставника истовремено вршећи и функцију одељенског старешине. Распоредом часова треба обезбедити свакодневно присуство оба наставника у одељењу.

У планирању предметно-групне наставе полази се од претпоставке да је она корисна за ученике јер им омогућава прилагођавање већем броју наставника и тиме олакшава прелазак из разредне у предметну наставу. Наставник сада уместо 10, предаје „само“ 4–5 предмета.

То омогућава детаљније и дубље планирање, као и боље и квалитетније припремање. Омогућено је и уже стручно усавршавање, као и упоређивање напредовања оба одељења.

Зато се очекују и бољи резултати васпитно-образовног рада. Потребно је истаћи важност координирања рада у решавању васпитно-образовних и функционалних задатака.

## ПРВА ИСКУСТВА

Прва искуства указују на предност предметно-групне наставе како за наставнике тако и за ученике, у односу на класичну разредну наставу. У процесу предметно-групне наставе неопходно је остварити предметну концентрацију још током планирања. У том циљу наставници могу своје планове заједнички састављати. Велика је предност и у томе што наставници имају више времена за припремање часова.

Како се ученици прилагођавају новим околностима и каква су достигнућа.

Општа је примедба да групно-предметна настава не утиче неповољно на образовни развој ученика. Напротив, необичност нове ситуације и разноврсност повољно утичу на владање и ученичке активности. Ученици наводе да симпатишу сваког наставника, а највише им одговара разноврсна организација рада.

Контролна испитивања показују да се достигнућа нису смањила. Напротив, у неким предметима видљив је напредак. Пре свега, битна је могућност да се наставник темељитије припреми, јер има мањи број предмета. На основу сталног компарирања резултата оба одељења, обогаћује се методичка култура. Час поновљен у другом одељењу пружа прилику да се ученици недостаци одстране и допуне а ефекти побољшају.

У случају да између одељења постоје разлике у нивоу знања, наставник о томе мора да води рачуна већ током планирања. На основу искустава, планирање се прилагођава нивоу знања оног одељења које је стандардније.

Такође, треба предвидети специфичне методичке поступке ради уједначавања наставног процеса.



На овај начин групно-предметна настава може да постане средство нивелисања разлика између два одељења, јер се пажња наставника нужно премешта на одељење са изразитијим проблемима.

У позитивна опажања убраја се и чињеница објективнијег вредновања рада ученика. Радећи са већим бројем ученика постоји већа могућност за упоређивање резултата њиховог рада.

Групно-предметна настава повећава одговорност наставника. Они заједно одговарају за оба одељења, одржавају заједничке пријеме и родитељске састанке и могу заједно да одлазе у посете родитељима ученика. У случају васпитних проблема, договарају се о преузимању адекватних мера. Одељења нису ривалска, већ такмичарска и сарадничка и престају нездрави односи попут „моје одељење – твоје одељење“.

Бољој проходности између разредне и предметне наставе доприносе и стручни контакти учитеља и наставника предметне наставе.

Најизразитији проблем је преоптерећеност наставника матерњег језика јер исправљају велики број писмених радова (писмени, контролни задаци, слободни састави, задаци из предмета Природа и друштво и др.). Ако је одељење бројније, тај посао је обимнији. Као могуће решење овог проблема помиње се подела матерњег језика на књижевност и граматiku. Тиме би се граматика прегруписала у математичку групу, а уместо ње би у језичку групу била пребачена ликовна култура.

Један од предлога је и тај да се групно-предметна настава може целисходно уводити и у трећи разред. Претпоставка је да би оваква организација наставе побољшала резултате, нарочито из матерњег језика и математике.

## ПРЕДНОСТИ ГРУПНО-ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ

1. За наставника овај модел предстаља знатно олакшање јер се дневно припрема само за 2–3 предмета, тако да добија доста слободног времена и може га користити за темељније припремање и стручно усавршавање, као и за осавремењивање наставе новим наставним средствима, за подробнију анализу и стручнији прилаз плану и програму појединих предмета. На тај начин се максимално остварује концентрација научне грађе, што повећава ефикасност рада. Корелацији појединих предмета посвећује се већа пажња, а методе, поступке и експерименте из једног одељења можемо проверити, прецизирати и развијати у другом одељењу.

2. Групно-предметна настава захтева и омогућава максималну стручно-методичку сарадњу наставника који предају исте предмете у разредној, односно предметној настави. Наставници посећују часове и стручне састанке својих колега. Систем критеријума може се уједначити великом корелацијом. Израда јединственог методичког поступка доприноси превазилажењу тешкоћа које се јављају на прелазу из разредне у предметну наставу. Оваква орга-

низација у образовном и васпитном смислу нема негативних последица. Напротив, овај систем (назван, односно састављен од „више руку“) позитивно се квалификује у формирању знања, навика и умења због квалитетнијег припремања наставника. Могућност диференцираног рада са ученицима доприноси бољем упознавању ученикових могућности и особина и остваривању индивидуализације у настави. Стручнији рад наставника мотивационо делује, буди интересовања и омогућава већи утицај на развој личности.

3. У групно-предметној настави битно се мења и улога наставника – одељењског старешине и приближава се моделу рада одељенског старешине у вишим разредима (разредни старешина није једини предавач у свом разреду). Делокруг његовог рада проширује се и на координирање са наставницима који раде у његовом одељењу. Координација наставних програма врши се у смислу стварања неопходне садржајне предметне корелације, а битна је израда јединствених образовно-васпитних поступака, као и сарадња у планирању васпитног рада у одељењу.

4. У групно-предметној настави уместо класичних часова разредног старешине и одељенске заједнице уводе се часови тзв. «слободних разговора» као облик васпитног рада. Тематика ових часова поред садржаја који произилазе из плана васпитног рада школе, саставља се и на основу интересовања ученика, као и на основу актуелне проблематике одељенске заједнице.

5. На крају треба истаћи још једну веома важну одлику овог модела. Он, наиме, обезбеђује наставницима могућност да се према својим афинитетима опредељују за групу предмета који им више „лежи“. На тај начин ћемо избећи да наставници са слабијим знањем и мотивисаношћу предају поједине предмете што може за последицу да има и слабије знање и незаинтересованост ученика. Овај избор помаже наставнику да на најадекватнији начин и на одговарајућем нивоу преноси знање на ученике. Ову тврдњу износимо на основу чврстог убеђења да наставник не може и не треба да буде „универзалац“, који је подједнако добар из свих области наставе.

Уколико у будућности овај модел пробуди интересовање, биће неопходно и само припремање учитеља прилагодити новим потребама.

## ЛИТЕРАТУРА

Ђорђевић, Босиљка (1979), *Индивидуализација васпитања даровитих*, Београд, Просвета.

Ђорђевић, Јован (1981), *Савремена настава, организација и облици*, Београд, Научна књига.

Кнежевић, Вујо (1981), *Модели учења и настава*, Београд, Просвета.

Лазаревић, Живољуб (1985), *Будућности основне школе и оспособљавање учитеља за остваривање њихове улоге*, Београд, Настава и васпитање, бр. 1–2. стр. 65.

Margit Savovic, PhD  
Faculty of Education  
Jagodina

## INNOVATIONS. ORGANIZING SUBJECT-GROUP TEACHING

*Summary:* At the beginning of the 20<sup>th</sup> century, due to the weaknesses of traditional class teaching, there were a number of trials to overcome these weaknesses by stressing individualization and differentiation in education.

Although some of those trials to individualize teaching by introducing some original ideas were really significant, the class teaching system was not endangered.

Subject class teaching is a well-known system applied in schools which employ specialists in all “skills”, providing thus all teachers with the required number of working hours. Similarly to the “block-system” teaching, this teaching model affects favourably the process of students’ adapting to being taught by a number of teachers, allowing them to get used to certain features of subject teaching.

*Key words:* class teaching, subject-group teaching, subject division, grouping subjects teaching model affects favourably the process of students’ adapting to being taught by a number of teachers, allowing them to get used to certain features of subject teaching.

## КАКО СПОЗНАЈЕМО И САЗРЕВАМО КРОЗ ЛИКОВНЕ ПРЕДСТАВЕ

*Ајсџраќиј:* Емоције су примарни феномен и психичко стање детета, а формирају се кроз диференцијацију психичке структуре. Све дечије игре и потребе можемо реализовати кроз разговор и игру. Емоционално напета деца тешко прате упутства и интелектуалне инструкције. Дететова осећања су суштина детета, дете морамо подстицати да бисмо избегли његову немоћ и несигурност. Моторика у креативном ликовном стваралаштву је знак интелигенције

*Кључне речи:* висока ликовна продуктивност, доследност, ликовна емоционална флуентност, ликовно самопоштовање, ликовна индивидуализација, ликовна интелигенција.

Дете се рађа са урођеним биолошким потенцијалом кроз који се развијају емоције. Емоције нису телесне, оне су психичко примарни феномени. Морамо знати да дете мора имати претходно постојање психичког доживљаја који му омогућава развој другог осећања. Емоције се формирају кроз диференцијацију психичке структуре. Дете је у првој години живота способно да осећа задовољство, жељу, љутњу, страх; оно није у стању да осети неко самоосећање. Крајем друге и почетком треће године дете је способно за самоосећања.

Шта је осећање а шта самоосећање? Самоосећање је емоција усмерена према себи, као: самоуверење, самопоштовање, самољубав, самозадовољство, самосажалење, самољутња, самосумња, самогађење, самопрезир, самомржња... Емоције су првенствено усмерене према спољњем свету, тј. на релацији бића и света. Да бисмо боље разумели емоције, треба да се подсетимо да је мозак подељен на леву и десну хемисферу. Лева хемисфера мозга „задужена“ је код детета за развој речи, логике, бројева, способности анализе, а десна за ритам, машту, боје, просторност...

Ликовно развојне функције учимо путем неуроразвојних функција. Неуроразвојне функције могу се разврстати на осам функција:

1. систем контроле ликовне пажње,
2. систем социјалне интелигенције,
3. систем креативне меморије,
4. систем креативног мишљења,
5. ликовни систем памћења,

6. моторни ликовни систем,
7. систем ликовног распореда,
8. систем ликовних емоција у једном ликовном делу.

Најважније је научити дете да рационално и емоционално мисли, јер дете је човек, човек за сва времена. Ако створимо у детету човека, свет може бити ружичаст.

Визија човека-уметника је ејдетска слика – појава, тј. визија прошлости у садашњости (човек у детету). Детињство је визија тј. ејдетска слика одраслог – огледало времена. Дете морамо научити да комуницира путем линија, боја, креативних визија, експресивно-нагонских визија, апстрактних слика, сличности и разлика, преимагинације и постимагинације кроз дечје мисли и ејдетско сећање.

Свако дете је посебна јединка. Оно што морамо запамтити је да дете научимо да увек буде радознано.

Одрасли се често питају како изгледа унутрашњи свет дечје психе. То што се деца питају, добро је. Али није добро што одрасли не разумеју дечји свет.

Дечја радозналост је генијалност коју су одрасли већ одавно заборавили.

Важан ступањ у развоју детета јесте симболизација свега око себе као и у себи. Симболизација је основа тумачења дечје фантазије као и сублимација која је настала из магијских побуда. Фантазија је код детета основно схватање света „ја“ као и промене креативног односа према парцијалном објекту, који код детета изазива схватање да се објект види у целости кроз интеракцију која код детета изазива љубав и потребу истраживања и представља велики подстицај да дете вољени објекат може сачувати фантазијом. Дете схвата да се уметност мора волети као целина и оно било који губитак не осећа као потпуно губљење света. Развојем односа према објекту дете код себе развија похлепну љубав тако да механизам интројекције бива потврђен и добија нови механизам *ја*:

*Ја* желим да се идентификујем са визуелним објектом и да то буде синоним за нови опстанак *ја*.

Развој детета-човека је суштина живота која се може манифестовати кроз ејдетске слике одраслих и упоређивати са фантазијом детета. Наука је показала да учење продужава живот и потенцира виталност човека. Акумулација свега доживљеног и свега фантазираног јесте највећи магацин креативне интелигенције коју користимо као одрасли људи. Зато је дете човек у малом и будућност у великом животу. Живот је игра а машта стварност. Ко уме да се игра и да машта постаће човек. Достојевски је говорио да на свету постоје људи и волови. Во пасе траву и дође до зида кога чарне рогом па се врати да пасе траву. Кад човек дође до зида он из радозналости прескочи зид.

Шта за дете значи *време*?

Дете у времену тражи себе и причу у појму о времену.

За дете је важно да овлада собом и да може да схвати друге.

## ГЛЕДАЊЕ ЛИКОВНОГ ДЕЛА

### Ликовна представа кроз ремек-дела

Да би дете схватило шта је уметност и шта значи висок ниво креативности, морамо га научити да гледа ликовна дела која ће постати његов узор како би и његова дела постала вечност. Учимо дете да, и кад одрасте, чезне за игром и ствара оно што јесте, да радост може поклањати другом. Креативни одрасли своју генијалност пројектују кроз своје детињство.

### ВРЕМЕ ЈЕДНЕ СЛИКЕ

Време великог сунца већ је почело. Са истока сунце се већ жарило. Ваздух је сув, топао и скоро запаљив. Нека чудна јара титрала је ваздухом. Један млади мандарин носио је у руци лето и велике наранџе. На великој жеги и јари ниоткуда ветра. Дан букти као глуви барут. Сунце обећава велике жеге и велику оморину. Једна девојчица у белу хаљину обучена. Очи су заслепљене, привиђају. Девојчица у белом као да је сишла са Веласкезове слике ‘Лас менинас’. Као да је дошла из другог времена, из сазвежђа светлости. Из ње је избијала дечја раздраганост и племенитост једне чедности која је све време била око нас и у нама. Њене очи биле су као два велика кестена. Њена злаћана коса, увојци времена.

Девојчица у белом и магијски сан једног обећаног детињства кроз велико сликарство великог Веласкеза наговештава рођење мушког детета. Бесконачни барок у белој хаљини игра се белом светлошћу стварајући брокатну шару и патину и љубав свог времена. Испред мојих очију играо се сан мог детињства – сан предосећања да ли ћу и ја бити велики уметник као мој учитељ Веласкез. Знао сам још као дете да само величина рађа величину. Моје су побуде биле јасне.

Све време сам се питао зашто Веласкез и Лас менинас и најлепша девојчица свих времена. Лас Менинас је магијска слика јер је била емоционални услов да краљица роди мушко дете.

Краљ је једног јутра дошао до Веласкеза: ‘Знаш Дије-го, ноћас сам сањао моју прелепу принцезу Маргарету,



моју краљицу и мене у једној слици, која ће нам донети срећу, ако је ти насликаш својом руком. Краљица и ја добићемо сина наследника.”

Младе племкиње – доносе срећу јер ничег нема лепшег од вере у победу детињства. Слика је насликао Лас менинас, краљ је добио сина а ми веру у детињство и младост која гради нашу будућност.

Да ли то у мени сан подстиче и ствара величанствену поруку слике Лас менинас која је окупана импресионистичким бојама и поруком краљева.

Дечја машта често се губи и прелази с једног догађаја на други па нам се чини да ти догађаји немају везе један с другим.

## ВАН ГОГ – „ЧОВЕК СА ОДСЕЧЕНИМ УХОМ“

Посматрајмо слику сваког дана по десет минута. У вечерњим сатима, пре спавања, пробајмо да се присетимо како изгледа слика “Човек са одсеченим ухом”. Намеће се мисао да је човек који је себи одсекао ухо дете које није схватило да је искреност и давање креативна игра а не потреба за физичким кажњавањем. Ван Гог је имао потребу да над собом изврши казну јер је казна над собом, наводно, знак искрености према другима и себи. Ван Гогова преимагинација и пост-имагинација јесу незрели фактори зависти и захвалности, то јест разлика у схватању живота као и начина креативног долажења до ликовне истине. Јединство креативне истине створило је код Ван Гога љубомору према његовом пријатељу Пол Гогену. Разлика је у схватању јер је Гоген сликао по сећању а Ван Гог по моделу. И ето разлога да се дође до сукоба због начина долажења до креативности.

Генијалци су одрасла деца са рафинираном потребом припадништва и представника креативних идеја.

Док размишљамо о аутопортрету, у својој свести призивамо менталне слике. Гледање ликовног дела може бити наменско: колико плавих или било којих других боја можемо пронаћи на аутопортрету. Да бисмо интерпретирали једно уметничко дело, морамо га разумети когнитивно и емотивно и доживети га. Морамо знати психолошко значење боја и њене интелектуалне поруке као и биографију уметника, тумачити ликовну терминологију.



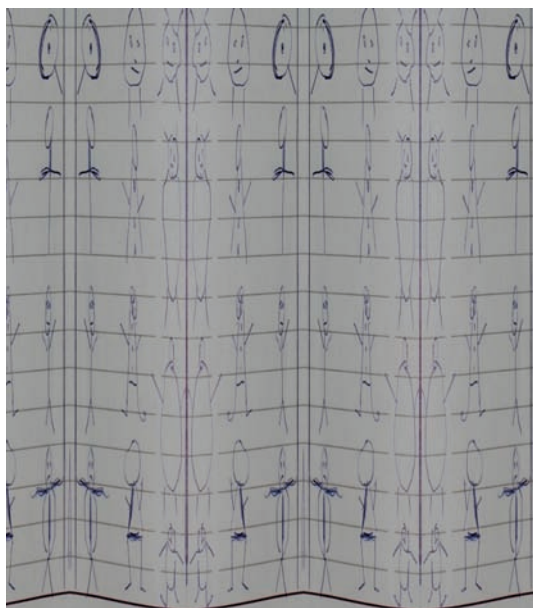
Ван Гог и Пол Гоген основали су у Арлу (Француска) ликовну задругу. Када је Ван Гог себи одсекао ухо био је с Гогеном у Арлу.

У својим писмима своме брату Теу пише: „Тај добри Гоген и ја, ми се у дну душе разумемо, а ако смо помало луди, нека, зар нисмо помало, прилично дубоко, и уметници, да бисмо спречили немуре у том погледу, оним што кажемо четкицом“.

## ПСИХОЛОШКО ТУМАЧЕЊЕ БОЈА НА ВАН ГОГОВОМ АУТОПОРТРЕТУ

Психологија боја указује на то да црвену боју често избегавају морално и психолошки лабилне особе. Очигледно да Ван Гог није то. Његова црвена боја је боја ватре, симбол кретања, боја страсти, жара и ероса. Ван Гог је снажна личност. Његове опсервације су величанствене, покрети експресивни (као зарези) а мисли изузетно прецизне. Логика простора је математички прецизна. Боје су најсретније јутро и светлост емоционалне интелигенције.

На овом аутопортрету сликареве очи су плаво ужарене и стакласто модре. Неспорно да је човек болестан. Али, не луд, болестан од света око себе. Уметник у себи види крај живота али не и крај своје уметности. Боје нису радосне као пре. Доста су круте и сетне. Из њих избија очај, сета и смрт. На аутопортрету, зелена је боја мира, реда, бујног света, свежине и хлада, симбол младости и симбол мрачних сила. Човек је казнио себе јер нико није веровао у њега. Ван Гог се праштао од мира, реда и од младости јер на ред су стигле мрачне силе. Плава је симбол неба, даљине, слободе и будућности.



*Дечји цртеж и Ван Гогов аутопортрет* су експресивни креативни доживљај као и елементарно експресионистички облици у аеродинамичној форми.

Линије су снажне а облици рустични, потези поентилистички и нервозни.

*Линије у дечјим цртежима*  
*- њуноглавцима*

Линија је прва снажна дечја мисао, и прво саопштење: „Ово сам ја и моја енергија кретања“.



Она је симбол узвишености, мира и вечности. Жута је знак интелигенције, блиставе светлости. Она је симбол зрелости и предузимљивости. Бела на Ван Гоговом аутопортрету изазива страхове и немир код људи. Она је знак чистоте, невиности и узвишене светлости.

## ЛИКОВНИ ТИПОВИ ДЕЦЕ

Дечју ликовну креативност пратимо кроз узрасни и интелектуални ниво. Код деце је битан начин изражавања кроз линије и боје. Њихово стваралаштво поделили смо по фазама и ликовним типовима ученика.

### *Прва фаза*

Дете своје ликовно интелектуално изражавање пројектује кроз линије и боје као апстрактни сликар. Предмете представља експресивно – нагонски путем произвољно спонтаних шара. Свака сличност је случајна, то је “случајни реализам”.

### *Друга фаза*

Дете своје визије у овој фази не изоштрава. Ликовна дела су доста мутна и нејасна па се ова фаза изражавања зове „мутна слика“. Оно црта или слика своју представу изломљених линеарних визија и ставља поенту на представу о њима. Дете не визуализује предмет већ своју креативну визију о њему. У овој фази запоствља виђено а наглашава оно што зна о предмету. Посматрајући човека-пуноглавца на дечјим цртежима, уочавамо да су у почетку ту само глава и ноге а тек касније врат, труп, стопала...

### *Трећа фаза*

Дете је у фази цртања онога што зна. То је „рационална школа“. Оно „види“ миша шта ради мишјој рупи. Дете око седме године ствара нови реализам који подразумева нове ликовне представе кроз опажајну моћ. Овај период дечје креативности називамо „перцептивне слике“ или „реална слика“.

## ДИЈАГНОСТИКОВАЊЕ СЛИКА И ЦРТЕЖА

Слику или цртеж сагледавамо као целину путем линија, боја, фигура, њихових димензија, распореда ликовних елемената у једном делу, њихову поруку и атмосферу слике.

„Први облик у мом цртежу је круг кроз који ја представљам моју мајку.“

Круг је знак и симбол мајке. Боја је симбол интелигенције. Дечји цртежи су непосредно снажни, исконски једноставни.

Савремено доба као да жели да заборави све оно што је у нама биолошко и као да жели да у нама завлада неко глуво доба. Дете не познаје глуву тишину. Морамо га научити да слуша музику јер она брише духовну слабост. У тами ћутања уметност просветљава човека и човечанство.

## ЛИТЕРАТУРА

- Виготски, Л. (1975), *Психологија уметности*, Нолит, Београд.
- Ђукић-Дејановић С. (1979), *Миловановићев увод у клиничку психологију*, Медицински факултет у Крагујевцу, Крагујевац.
- Дивљан, С. (2006), *Методика наставе ликовне културе*, Учитељски факултет у Јагодини, Јагодина.
- Ђорђевић, Б. (1997), *Настава и учење у савременој школи*, Учитељски факултет у Београду, Београд.
- Рот, Н. (1983), *Психологија зрелића*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Квашчев и др. (1989), *Способности особине личности и успех ученика*, Завод за издавање уџбеника, Нови Сад, Институт за педагогију филозофског факултета, Нови Сад

Sretko Divljan, MA  
Faculty of Education  
Jagodina

## LEARNING AND GROWING UP THROUGH ARTISTIC CREATIVITY

*Summary:* Emotions represent the child's primary state and psychology. They are shaped through psychological structure differentiation. All children's games and needs can be satisfied through talk and play. Emotionally stressed children find it hard to follow instructions. Child's emotions are essential, a child should be encouraged and helped in overcoming own weaknesses and insecurity. Child's kinesthetic skills in artistic creativity are expressions of intelligence.

*Key words:* high artistic productivity, consistency, artistic emotional fluency, artistic self-confidence, artistic individuality, artistic intelligence.

## РАЗВОЈ КОМУНИКАЦИОНИХ ВЕШТИНА ПУТЕМ ДИСКУСИЈЕ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

*Апстракт:* У раду<sup>1</sup> се говори о ефикасној настави страног језика струке уз нагласак на активности којима се унапређује течност усмено излагања. Дискусија се одређује као наставна активност усмерена на решавање задатка којом се у настави страног језика струке успешно интегришу професионална и језичка знања и вештине у циљу развијања комуникативне компетенције на продуктивном нивоу.

*Кључне речи:* настава енглеског језика струке, комуникационе вештине, решавање задатка, дискусија, интеграција језичких и професионалних знања.

### УВОД

Као огранак у методици настави енглеског језика као страног, методика настава енглеског језика струке не разликује се много од методике наставе општег енглеског језика; у ствари, обе имају исте основе и принципе ефикасне наставе. Настава енглеског језика струке се пре може назвати приступом, а не посебном методиком, јер је у потпуности одређена разлозима које студенти имају за учење енглеског језика. (Hutchinson & Waters, 2004:19)

Мора се истаћи да се стручни енглески језик користи првенствено као средство за преношење информација од стране стручњака у некој професији или научној дисциплини. Стога програм наставе енглеског језика струке треба да нагласи комуникативни карактер језика и да тежи развоју комуникативне компетенције студената ради обезбеђивања исправног коришћења језика, како писаног, тако и говорног. Нажалост, већина наставних програма енглеског језика струке занемарује развој говорне комуникативне компетенције на рачун развоја комуникативних компетенција читања и писања. Постизање течности у коришћењу страног језика струке захтева да се у програм наставе укључи и развој комуникационих вештина.

---

<sup>1</sup> Практичан пример дискусије описане у завршном поглављу овог рада (у оригиналној верзији је на енглеском језику, са прилозима) презентован је на 13. Регионалној конференцији Удружења професора енглеског језика Северне Грчке (TESOL Macedonia Thrace), одржаној у Солуну 4–6. новембра 2005. године. Тема Конференције биле су занемарене области у настави енглеског језика.

## ЕФИКАСНА НАСТАВА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Да бисмо остварили ефикасну наставу страног језика, морамо познавати процес учења језика. О њему се још увек не зна довољно јер научна истраживања не могу да дају одговоре на сва питања везана за учење језика. Ипак, веома је важно разликовати процес *учења* језика, који је свестан, од процеса његовог *усвајања*, који је несвестан и веома значајан за постизање језичке течности. Ову дистинкцију увео је Стивен Крешен (Stephen Krashen, 1981), и она има значајну улогу у методици наставе енглеског језика као страног. Када говоримо о настави стручног енглеског језика, оба ова процеса су веома значајна јер омогућавају ефикасну наставу и учење (Hutchinson and Waters, 2004).

Најбоља основа за ефикасну методiku наставе енглеског језика јесте когнитивна теорија учења. Она ученика види као „активног субјекта који обрађује информације“ у процесу решавања задатака. Хачинсон и Вотерс (2004) сматрају да се ова наставна техника може користити у настави енглеског језика струке у активностима које су уско повезане са предметима струке које студент прати у настави. Активности решавања задатака у настави енглеског језика струке стварају могућности да студенти користе страни језик са правом сврхом, односно да би саопштили своје мишљење или изразили став о некој теми којом се баве у студијским предметима везаним за струку.

Џејн Вилис сматра да ефикасно учење језика зависи од четири услова: *изложености*, *ујойребе*, *мошивације* и *нашаве*. Прва три услова су неопходна, сматра Вилис, а четврти је пожељан. Са становишта наставника енглеског језика струке, настава се може посматрати као припрема и подстицај за студенте да наставе учење енглеског језика по завршетку курса из тог студијског предмета, и да страни језик користе самостално у оквиру своје професије.

Поменути услови ефикасног учења могу имати далекосежне последице на наставу страног језика. Вилис дефинише *изложеност* као „изложеност богатом, али разумљивом инпуту стварног говорног и писаног језика у употреби“ (Willis, 1998: 11), при чему је квалитет изложености много важнији од квантитета. *Ујойреба* значи „коришћење језика у стварне сврхе“, да би се извршио задатак, при чему долази до развоја течности тако што се ученици „присећају језика који већ знају и користе га“ (Willis, 1998: 13). Трећи неопходан предуслов успешног учења јесте *мошивација*. Она садржи афективну компоненту коју чине „живање, забава, креативност и осећај постигнућа“ (Hutchinson & Waters, 2004: 48). Хачинсон и Вотерс сматрају да настава енглеског језика струке треба да подстиче унутрашњу мотивацију, а то значи да само искуство учења треба студентима да пружи задовољство, а не да буде искључиво могућност да се користи научено.

Према Дејвису и Пирсу (2000) успешно учење језика је дуг процес усвајања страног језика путем изложености том језику и његове комуника-

тивне употребе, при чему су грешке неизбежне (Davies & Pearse, 2000: 194). Пошто је у комуникацији значење важније од форме, потребно је ученицима дати прилику да експериментирају са језиком који познају како би она била успешно остварена, и да при томе своје грешке третирају као саставни део учења. Настава стручног страног језика треба да има за циљ да студентима помогне да уоче и разумеју особености страног језика: граматичке и лексичке моделе, њихову употребу и значење. Вилис сматра да те моделе треба увежбавати путем комуникацијских активности које омогућавају учење путем решавања задатака, јер се на тај начин „постиге учење које је дуготрајније од оног оствареног аутоматским увежбавањем задатих модела“ (Willis, 1998: 16).

### УЧЕЊЕ ПУТЕМ РЕШАВАЊА ЗАДАТАКА

Вилис користи појам *задатак* да означи „комуникативну активност која је усмерена на циљ и има посебан резултат, и у којој је нагласак на размени значења, а не на производњи посебних језичких форми“ (Willis, 1998: 36). У процесу решавања задатка, страни језик се користи за комуникацију, пошто је разумевање и преношење значења неопходно за успешно извршење задатка. Циљ такве наставе јесте да унапреди учениково знање страног језика и течност у његовом коришћењу. Због тога је важно да наставник пажљиво изабере задатак, поштујући следеће критеријуме: тема задатка мора бити интересантна како би мотивисала ученике да активно учествују у решавању задатка. Сам задатак мора да окупира пажњу ученика и да за њих буде довољно интелектуално и лингвистички изазован (Willis, 1998: 23).

Учење страног језика путем решавања задатака може се у настави примењивати коришћењем различитих врста задатака, које је Вилис сврстала у шест основних група: *набрајање, уређивање и разврставање, ујоређивање, решавање проблема, размена личног искуства и креативни задаци, односно пројекти* (Willis, 1998: 26–27). Важно је напоменути да сви они подразумевају интегрисање свих језичких вештина – слушање, говор, читање и писање.

Све ове активности у центар стављају ученика/учење, док је улога наставника да омогући да се активности успешно одвијају. Како се задаци углавном решавају у паровима или групама, они подстичу интеракцију и вештине комуникације и организације; поред тога, ученици уче и једни од других у процесу сарадње на задатку, учествују у интеракцији од почетка до краја и на тај начин развијају своје дискурзивне вештине и стичу самопоуздање да користе језичка знања која поседују како би остварили смислену комуникацију.

Учење путем решавања задатака треба да се одвија у три фазе: *припрема за задатак, обављање задатка* (задатак, планирање, извештавање) и *језичка објашњења* (анализа, вежбање) (Willis, 1998: 38). У фази *припреме*, наставник истражује задатак заједно са разредом, наглашава корисне речи и

изразе, помаже ученицима да схвате упутства за решавање задатка и да га припреме. После тога, ученици *обављају задатак* у паровима или малим групама, док наставник посматра са стране, не учествујући или пружајући незначителну помоћ и охрабрење. Пре него што презентују своје решење разреда, ученици у пару или групи припремају усмени или писани извештај о томе како су обавили задатак, а затим излажу усмено своје извештаје или размењују писане извештаје и упоређују резултате. У завршној фази, ученици разматрају специфичности текста или транскрипта снимљеног материјала, а наставник даје вежбе за проверу нових речи, фраза, и језичких модела из коришћених материјала.

## ДИСКУСИЈА КАО АКТИВНОСТ РЕШАВАЊА ЗАДАТАКА

У последње време, у настави страног језика поклања се све већа пажња способности ученика да комуницира на страном језику. Веома ефикасан начин да се ова способност развија у настави јесте да се ученици укључе у *дискусију* – „вербалну размену идеја“ (Ur, 1996: 2). Ур под дискусијом подразумева различите вербалне активности, као што су: одговарање на питања, играње улога и дебата. Главни циљ ових активности, сматра Ур, јесте постизање течности у коришћењу страног језика. Уз то се остварују и мање важни циљеви, као што је решавање задатка, учење на основу садржаја задатка, развој јасног и логичног мишљења, као и вештине учешћа у дебати. Успешна дискусија је она у којој учествују сви ученици зато што су мотивисани да се укључе у сврсисходну размену идеја и слободно искажу сопствени став о некој теми. Да би подстакao такву дискусију, наставник мора да понуди интересантну тему и пажљиво организује активност решавања задатка. Мотивација ученика не зависи само од интересовања које имају за одређену тему, већ и од задовољства које им пружа само решавање задатка.

Као активност усмерена на решавање задатка, дискусија треба да буде организована у складу са поменутиm оквиром:

- фаза припреме – упознавање са темом; утврђивање лексике везане за ту тему (заједничка припрема познатих речи и израза, као и увођење новог вокабулара); давање упутстава за решавање задатка и времена за припрему;
- фаза рада на задатку – ученици разговарају у малим групама, док наставник посматра и подстиче дискусију, уз веома мале корекције грешака; ученици планирају извештај (усмено или у писаној форми), наставник даје своје коментаре и помаже ученицима да извештај исправе, измене, увежбају излагање или да направе нацрт писаног извештаја; он их такође усмерава на употребу речника, граматика и других приручника; следе извештавања пред целим разредом, односно усмене или писане презентације;
- језичка објашњења – анализа и вежбање на основу претходне језичке употребе.

## ДИСКУСИЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ – ПРАКТИЧАН ПРИМЕР

Како је већ у раду поменуто, развој говорних вештина се често занемарује у настави енглеског језика струке. Да би настава у потпуности остварила циљ развијања комуникативних вештина, морају се у програм наставе укључити активности које помажу развој тачности вербалног изражавања. Дискусија је једна од таквих активности јер омогућава њено ефикасно вежбање у стварној интеракцији чланова групе.

Дискусија која је коришћена у настави стручног енглеског језика припремљена је уз поштовање свих критеријума неопходних за успешно решавање задатка. Најпре је одређена тема тако што је уважен захтев да буде интересантна и мотивише учешће студената у дискусији, да је повезана са њиховим професионалним усмерењем, и да представља изазов и у професионалном и у лингвистичком погледу:

„Које професионалне компетенције треба да поседује учитељ да би одговорио свим изазовима основног образовања на почетку 21. века? Дискутујте у групама и изаберите пет најважнијих о којима ћете извештавати усмено или у писаној форми.“

*(Task: Discuss the competences class teachers should acquire to meet the educational needs of primary class teaching at the beginning of the 21<sup>st</sup> century. Negotiate in groups and decide on five key competences that you will present/report about.)*

У фази припреме за решавање задатка студенти су упознати са темом дискусије. Користећи Скривенеров текст о три типа наставника (наставник који објашњава – енг. *explainer*, наставник који укључује ученика – енг. *involver*, и наставник који омогућава учење – енг. *enabler*) (Scrivener. 1994: 6), као и своје знање из студијских предмета Педагогија и Дидактика, припремили су лексику релевантну за ову дискусију: *subject matter, teaching methodology, classroom atmosphere, enabling learning, counsellor, resource of information, autonomous learning, conveying information, enthusiasm, imagination, entertaining lessons, interesting lessons, informative lessons, personal involvement, challenge, effective teacher, planning and working methods, confidence, individual exercises, inspiring individual learning*, као и ону која се односи на улоге савременог учитеља: *really listens to his students, shows respect, gives clear, positive feedback, has a good sense of humour, is patient, knows his subject, inspires confidence, inspires learning, empathizes with students' problems, is well-organized, makes lessons interesting, paces lessons well, does not complicate things unnecessarily, is enthusiastic and inspires enthusiasm, inspires creative and critical thought, can be authoritative without being distant, is honest, is approachable*. Поред тога, припремили су уз помоћ наставника разноврсне фразе за језичке функције исказивања мишљења, слагања и неслагања са саговорником, молбе да саговорник понови свој исказ или га појасни: *Personally, I think / believe / con-*

*sider that ...; On the one hand, I think that ..., but on the other I think ...; Well, first of all, ... secondly ..., finally ...; Generally, I agree / disagree with ... ; My opinion is that ...; I agree entirely. Absolutely! Of course. You're right. That's right. Well, I'm not sure I agree with you. I don't see it quite like that. You have a point, but ...; Don't you agree that ...; But what about you? Is that your view too? I didn't quite catch that. Can you be more specific. Let's summarize.* Затим су добили упутства како да започну дискусију, припреме извештај о резултатима дискусије, одређено је време трајања дискусије и студенти су подељени у групе од по пет.

Сама дискусија одвијала се истовремено у пет група, уз посматрање од стране наставника. Чланови група предлагали су компетенције учитеља, преговарали о кључним компетенцијама, образлагали своје ставове, истовремено вежбајући и способности неопходне за учешће у дискусији (стрпљење, уважавање става саговорника, резимирање).

Сви чланови група добили су прилику да се укључе у дискусију и учествују у решавању задатка. Припремљени су извештаји и презентовани пред свим студентима од стране једног члана сваке групе. Завршном дискусијом дошло се до пет најзначајнијих компетенција које успешан учитељ треба да поседује: *professional and subject knowledge, ability to understand pupils and listen to them, ability to inspire creative and critical thought, ability to inspire learning and ability to make lessons interesting.*

Језичка анализа и вежбање уследили су пошто је наставник навео грешке које је запазио при посматрању за време одвијања дискусије, а није их исправљао тада. Студенти су позвани да сами исправе и граматичке и лексичке грешке, уз помоћ наставника када је то било потребно.

## ЗАКЉУЧАК

Да би се усвојиле вештине неопходне за успешну комуникацију, наставник треба да омогући свим ученицима да остваре интеракцију на часу страног језика (Willis, 1998). У настави стручног енглеског језика дискусија као активност усмерена на решавање задатка пружа могућност да студенти развијају течност у комуникацији кроз динамичну размену идеја и ставова о темама везаним за стручне студијске предмете. Већ усвојена знања из области струке утичу на ставове студената о теми, тако да су они мотивисани да се укључе у дискусију и размене своје идеје. Овакве активности за њих представљају изазов како у погледу познавања стручних студијских предмета, тако и у погледу знања страног језика (на нивоу структуре, функција и дискурса); сама дискусија постаје сврсисходна употреба страног језика да би се исказао сопствени став. Ток и резултат дискусије на страном језику пружају студентима осећање успеха постигнутог стварном комуникацијом.

Може се закључити да дискусија у настави страног језика струке, уколико је сврсисходна, повећава мотивацију студената за учествовање у таквој



наставној активности, а њихове комуникативне способности и самопоуздање у коришћењу страног језика знатно се унапређују, што представља један од значајних циљева наставе страног језика струке.

## ЛИТЕРАТУРА

*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2002), Cambridge, CUP.

Davies, Paul & Pearce, Eric (2000), *Success in Teaching English*. OUP, Oxford.

Harmer, Jeremy (2001), *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Ltd.

Hutchinson, Tom & Waters, Alan (2004), *English for Specific Purposes*. CUP Cambridge.

Nunan, David (2001), *Syllabus Design*. OUP, Oxford.

Richards, Jac & Rodgers, Theodore S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. CUP, Cambridge.

Scrivener, Jim (1994), *Learning Teaching*. Heinemann, Oxford.

Ur, Penny (1996): *Discussions that Work – Task-centred fluency practice*. CUP, Cambridge.

Willis, Jane (1998), *A Framework for Task-Based Learning*. Longman, Harlow.

Willis, Jane & Willis, Dave, ed. (1998), *Challenge and Change in Language Teaching*. Macmillan Publishers Limited, Oxford.

Vera Savic, BA  
Faculty of Education  
Jagodina

## ESP CLASSROOM DISCUSSION FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS

*Summary:* Most ESP courses concentrate on written language and on developing reading and writing skills. In order to improve language proficiency of our students we need to integrate development of communication skills into our ESP syllabus. Discussion is an activity that offers possibilities for efficient fluency practice through dynamic and motivated interchange of ideas and opinions. The paper focuses on using discussion as a task-based activity in developing students' communication skills and confidence on a discourse level. An example of a discussion held by student teachers (class teaching) will be presented, showing successful integration of foreign language knowledge and skills with professional knowledge.

*Key words:* teaching English for specific purposes, communication skills, task-based learning, discussion, integration of language skills and professional knowledge.

## УВАЖАВАЊЕ ИНДИВИДУАЛНИХ РАЗЛИКА МЕЂУ УЧЕНИЦИМА – ПУТ КА ЕФИКАСНИЈОЈ НАСТАВИ И БОЉИМ ОБРАЗОВНИМ ПОСТИГНУЋИМА УЧЕНИКА

*Айсџиракџи:* У раду се полази од чињенице да су уважавање разлика међу ученицима једног одељења и индивидуализација наставе постали педагошка неопходност. Анализирају се захтеви које пред наставника поставља овакав вид педагошког рада.

*Кључне речи:* индивидуалне разлике међу ученицима, индивидуализација наставног рада, идентификација, дијагноза, индивидуализована настава.

Један од битних узрока недовољне ефикасности наставе у нашим школама, која се најчешће показује у слабом успеху и лошим знањима ученика, свакако је недовољно уважавање индивидуалних разлика међу ученицима у настави. Сама идеја о уважавању разлика међу ученицима дуго се и тешко пробијала до потпуне афирмације, каже Ј.Марковац, по коме је „први корак у повећању успјешности наставе да наставници упознају величину и природу индивидуалних разлика у различитим аспектима ученикова развоја“ (Марковац 1970: 7). Тек када наставници престану гледати на разред као на хомогену групу и сматрати да су разлике међу ученицима незнатне, небитне за успешну реализацију наставе, идеја о индивидуализацији наставе и потреба да се разлике међу ученицима уважавају доживеће потпуно остварење које за сада „припада школи сутрашњице“ (Марковац 1970: 99). Амбициознија примена индивидуализације наставног рада јесте свакако ствар будућности, али само у оној мери у којој већ данас, под условима који владају, покушавамо да је примењујемо, систематски истражујемо и развијамо.

Колективна настава која се појавила у време када је, из економских разлога, дошло до потребе за масовним образовањем, представљала је радикални преокрет у односу на дотадашњи индивидуални начин поучавања. Велики број полазника у школама принудио је педагоге да изграде такав систем наставног рада који омогућава да један наставник истовремено поучава велику групу (30–50) ученика. Ученици су организовани у разреде и одељења, при чему се полазило од претпоставке да изједначени по узрасту, ученици располажу релативно приближним знањима, те да у том погледу представљају врло хомогену групу која ће равномерно напредовати. Суштина система симултане колективне наставе, дакле, није само да се ученицима постављају исти радни задаци и траже исти резултати, већ и захтев да их сви остварују

истим темпом, у истом времену, односно да сви ученици у савладавању наставних задатака иду „укорак“.

Међутим, и сам Коменски, који је конципирао, практично организовао и оставио нам у наслеђе разредно-предметно-часовни систем, указивао је на потребу уважавања ученикових могућности, захтевао да се поштује ученикова личност, изучавају дечије природне склоности и развијају његове способности за учење. „Учитель је дужан да се управља према ступњу ученикове пријемљивости, која расте према његовом узрасту. *Савршено неразумно постоји онај ко се не стара да учи ученике према њој како они усвајају, већ како би он хтео*, јер снагама треба потпоре, а не гушења, а васпитач омладине, слично лекару, само је слуга природе а не њен господар“ (Коменски 1954: 27–29).

Оно што је евидентно, чак и при летимичном погледу на ученике једног одељења, је да се они између себе по много чему разликују. Узмемо ли у обзир најпре разлике које су физичке природе (конституција, висина, тежина, снага, боја очију, косе и др.), а које су и најлакше уочљиве, закључићемо да се разред никако не може дефинисати као *скућина ученика једнаке доби и једнаких знања*. „Недовољно познавање ученикова психичког живота стару је школу наводило на то да све ученике сматра једнаким“ (Марковац 1970: 96). У настави је доминирао фронтални рад подешен према хипотетичком просечном ученику (у погледу избора грађе, методичких поступака, темпа и ритма рада); целокупним радом руководио је наставник и усмеравао комплетну активност на часу – од њега су потицали сви захтеви, налози, задужења, а рад ученика сводио се на пасивно слушање, меморисање, преписивање са табле или бележење онога што говори наставник, уз повремено одговарање на наставникова питања. „Када су научници открили да се ученици битно разликују по знањима којима располажу, потребама, интересовањима, способностима, типу памћења, нивоу и врсти надарености, мотивацији, стилловима учења и менталном склопу личности, као и да ове разлике имају значајног удјела у токовима и исходима учења“ (Мандић 1995: 138), започео је научно заснован развој индивидуализације наставног рада и учења.

Основа за научно уверење да је индивидуализација наставног рада и пожељна и потребна у школама налази се у сазнању о природи човека, односно у чињеници да нема два иста жива бића, два иста ученика „који достижу циљ у исто време, који користе исту технику учења, који решавају проблем на идентичан начин, који поседују исти репертоар понашања, који су мотивисани за постигнуће истог нивоа, за постигнуће истог циља, који су у исто време спремни за учење, који имају исти капацитет учења, који имају исте интересе“ (Ђукић 1995: 54). Дакле, оставимо ли по страни разлике које су физичке природе, мада ни њих не треба потцењивати и занемаривати у настави, закључићемо да су разлике у развијености психичких својстава ученика (које нису непосредно уочљиве) много комплексније и имају знатно већу амплитуду, односно та својства могу да буду знатно изнад или испод просека.

Велики број истраживања у области менталног развоја ученика резултирао је чињеницом да у једном одељењу најмање има ученика који се могу убројити у категорију „просечних“. Због тога је идеја о организацији и извођењу наставе према мери „средњег ученика“ постала неодржива, а веровање да ће ученици подједнако успешно савладати градиво уколико им се исти садржаји, на исти начин, у исто време, истим методама, облицима и наставним средствима презентују, постало је педагошка илузија.

Истраживања су потврдила да разлике међу децом истог хронолошког узраста у менталним способностима могу бити јако велике. Тако се у категорији ученика хронолошког доба од 11 година „могу наћи дјеца с менталном доби од шест година као и она с менталном доби од шеснаест година“ (Марковац 1970: 11). Нема говора да се у настави таквим ученицима може приступати на исти начин и да им се могу постављати исти задаци и захтеви. Разлике у брзини менталног развоја условљавају и неједнако напредовање ученика у настави, тако да се у једном разреду истовремено могу наћи и ученици који би, захваљујући својим способностима, могли напредовати много брже, као и ученици чији ниво менталног развоја не дозвољава да се активно укључују у редовну наставу.

Настава „кројена по мери просека“ негативно утиче на обе категорије: ученици који су по својим способностима изнад просека ангажују своје потенцијале само делимично, нису мотивисани за веће интелектуалне напоре, јер постављене задатке решавају брзо и лако, на часовима углавном морају да чекају своје мање способне другове из разреда, па се досађују, олако схватају школу и школске обавезе, површни су, недостају им радне навике, упорност и систематичност у раду. Такви ученици обично стагнирају у свом менталном развоју, јер њихове потенцијалне могућности и капацитети нису довољно искоришћени, па се временом „утопе у мору разреднога колектива“ (Шимлеша 1969: 76). На другој страни, ученици чије су могућности недовољне за испуњавање наставних захтева и задатака, константно доживљавају неуспех и имају великих тешкоћа у савладавању градива. Њихови напори да испуне оно што се од њих очекује углавном су узалудни и не дају позитивне резултате, тако да постају несигурни у себе, малодушни, не могу да прате редовни ток наставе и губе интересовање за школу и учење. „Ученици који закључе да нису дорасли наставном разговору скројеном по мери најпаветнијих мире се с тим да само физички присуствују часовима“ (Баконљев 1982: 167) или „та њихова пасивност добија различите видове недисциплине“ (Петровић 1990: 182). Последице оваквог стања могу бити и извесни поремећаји у понашању и емоционалном животу ове деце (појава пркоса, агресивности, склоности ка лажи, губитка самопоуздања, повлачења у себе и сл.).

Разлике међу ученицима истог хронолошког узраста и истих менталних способности такође су изражене у степену развијености појединих способности – говорних, нумеричких, математичких, способности логичког резонувања, памћења, закључивања и др. Научници су доказали да и код ученика са

истим коефицијентом интелигенције (IQ) постоје велике разлике у развијености појединих менталних функција; наиме, „разлике у памћењу међу ученицима једнаких интелектуалних способности могу да иду до пет узрасних година“ (Вилотијевић 2000: 212). Када је реч о знањима ученика индивидуалне разлике такође су велике. Ученици једног одељења већ на почетку свог школовања располажу неједнаким предзнањима и у школу долазе са различитим инвентаром вештина и навика. „Многи од њих знаду већ и читати, понеки чак и пишу; многи не само да окретно рачунају већ имају и јасне појмове о бројевима и о неким рачунским операцијама, а неки међу њима не познају слова и не знају ни бројити“ (Шимлеша 1969: 78).

На разлике међу ученицима утичу и породична и друштвена средина, тако да је за психички развој детета значајно да ли је оно јединац или има браће и сестара, има ли оба родитеља, где су они запослени, чиме се баве, какав је њихов статус и ниво образовања, какве су им стамбене прилике, животни стандард, да ли је дете пре поласка у школу похађало дечији вртић и др. Ови и многи други услови делују на формирање ученикове личности како у позитивном, тако и у негативном смислу. „Формирани под различитим утјецајима и на врло различите начине, ученици истога разреднога одјељења доносе са собом у школу толико разноликих специфичности да се с много оправдања може устврдити да ни двојица међу њима нису идентични“ (Шимлеша 1969: 80). Ако се томе додају и, не мање важне, разлике међу ученицима у погледу мотивисаности за учење, међу којима су од нарочитог значаја мотив постигнућа, степен аспирације, мотив самопотврђивања и радозналости, развој личности се усложњава, а лепеза индивидуалних разлика знатно шири. Такође и особине у афективном и социјалном подручју као што су емоционална стабилност, добра интеграција личности, зрелост, сталоженост, вредносни систем, способност самоконтроле, отвореност за промене, нонконформизам и друге, као и „њихов специфични склоп код сваког појединца, представљају додатне изворе индивидуалних разлика међу ученицима“ (Ђурић 1999: 265).

Имајући у виду циљеве, процес и резултате наставе, као и могућности и интересовања ученика, све набројане разлике међу ученицима можемо поделити на битне и небитне. Научници из различитих области који су се бавили истраживањима и проучавањем индивидуалних разлика међу ученицима давали су различите поделе и класификације. Дајући приоритет разликама које првенствено имају утицаја на ефикасност наставе и њене образовне исходе, наводимо поделу К. Кулиговске која све битније разлике међу ученицима групише у следеће категорије:

1. разлике у нивоу знања, вештина и искустава;
2. разлике у сазнајним могућностима и процесима (опажања, пажње, памћења, мишљења и др.);
3. разлике у интересовањима (променљивост интересовања и велика зависност између интересовања и ефеката учења);

4. разлике у раду и мотивисаности за учење;
5. разлике у здравственом стању и особеностима нервних процеса;
6. разлике у условима средине (рад и одмор код куће, утицај породице на мотивисаност за учење, обогаћивање појмова, подмиривање основних психичких потреба детета и др.)“ (К.Кулиговска, 1975; цитирано према: Ђорђевић 1979: 262)

Сазнања о индивидуалним разликама и њиховој изражености и чињеница да је сваки ученик слојевит и особен чине „педагошки процес деликатним у његовим структурама, комплексним и компликованим у процесу реализације и неизвјесним у исходима“ (Мандић 1995: 29). Они налажу да се програмске садржине, захтеви и нивои њихове обраде, као и облици, методе и организација васпитно-образовног рада ускладе са карактеристикама сваког ученика и да се традиционална, конфекцијска и унифицирана фронтална настава све више замењује различитим моделима диференциране и индивидуализоване наставе и учења.

Индивидуализовати наставу, према Ј.Ђорђевићу, „значи оријентисати се на реалне типове ученика, узети у обзир разлике међу њима, ускладити и варијирати методе и поступке педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима“ (Ђорђевић 1981: 144). Ученицима максимално треба омогућити да садржаје наставних предмета усвајају на свој начин и сопственим путем, при чему је од посебног значаја да им се „не намећу шаблони и не указују утврени путеви већ да им се пружи помоћ, да се охрабре, да им се омогући да напредују и да између различитих путева пронађу онај који им највише одговара“ (Ђорђевић 1979: 168). Треба заборавити на методе и поступке традиционалне наставе, а учење чињеница и меморисање заменити поступцима трагања, откривања и самосталног долажења до сазнања. Ученике треба навикавати да питају, развијати и неговати њихову знатижељу, наводити их да откривају каузалне везе и односе, оспособљавати их да аргументују и бране своје мишљење и ставове, учити их да траже доказе одређеним тврђењима и проверавају постављене хипотезе и законе. Крајњи циљ савремене наставе треба да буде ученик оспособљен за самообразовање, јер „квалитетна настава не претходи самообразовању, већ га развија током читавог свог трајања – све док га тако не оснажи да сама постане излишна“ (Баковљев 1982: 26).

Чињеница да се у животу појединац вреднује према томе колико је у стању да се користи својим знањем и мишљењем у различитим ситуацијама и активностима, основни је разлог због чега ученике треба обучавати и оспособљавати за самосталан рад и стицање знања. Индивидуализацијом наставе сваком ученику треба омогућити да стартује са нивоа који одговара његовим претходним знањима, да у учењу напредује сопственим ритмом, да ради онолико колико његове снаге то дозвољавају, да може контролисати самога себе и објективно вредновати резултате свог рада. Омогућавањем ученику да учи оним темпом који му одговара и дозвољавајући му да заврши учење у вре-

менским оквирима које захтевају његова претходна знања и способности (без строгих ограничавања времена и пожуривања) „постиже се више у квалитету знања, његовој трајности и апликативности“ (Мандић 1995: 176).

Логично питање које се намеће када прихватимо чињеницу да се ученици једног одељења разликују међусобом, јесте питање на који начин утврдити које, какве, колике и у којим способностима су те разлике изражене, односно питање *идентификовања* постојећих разлика међу ученицима.

Да би наставник могао успешно да изврши идентификацију индивидуалних разлика међу ученицима, мора континуирано, систематски и савесно да прати индивидуални развој сваког ученика понаособ. „Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика омогућује наставнику да сазна како општа својства личности ученика, тако и његова посебна обележја; да процењује ниво развоја појединих ученика (у односу на групу вршњака) и да закључује о његовом напредовању у границама просека, о заостајању или натпросечном развоју; да адекватније одмери, планира и изводи васпитно-образовну активност – уз уважавање особености ученика: у циљу подстицања и усмеравања њиховог свестраног развоја.“ (Ђурић 1994: 3) Пошто се индивидуална обележја сваког појединог ученика у одељењу веома разликују и толико су бројна да се ни једном класификацијом не могу обухватити у целини, „свако упознавање индивидуалног развоја мора нужно бити ограничено на битна својства и специфични склоп особина личности сваког ученика“ (Ђурић 1994: 10). Због тога, а и да би се постигла што већа објективност током прикупљања података о ученицима, препоручује се сарадња наставника са школским педагогом и психологом на реализацији овог, нимало једноставног, задатка. Чак и када школски педагози и психолози, због великог броја ученика или других својих задатака и обавеза, не могу систематски да прате индивидуални развој свих ученика током основног школовања, наставник не би требало да овај сложени задатак неодговорно и некоректно обавља. Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика не сме се сводити на више или мање импровизовану активност прикупљања различитих података о ученику. Сазнања до којих се дође на основу малог броја несистематски прикупљених информација су непоуздана и могу имати за последицу неадекватно изабран облик индивидуализације наставног рада, а самим тим и негативне образовне ефекте, тј. час који се не може сматрати ефикасним и успешним.

Д. Марић (Марић 1973: 9,10) наводи следеће методе и технике које се могу користити за идентификацију и дијагнозу разлика међу ученицима:

а) *Наставникова ојсервација* – константно, спонтано или систематско посматрање и праћење учениковог напредовања.

б) *Уобичајено текуће усмено и писмено проверавање* ученикових достигнућа.

в) *Разговор наставника* с ученицима и њиховим родитељима - има посебну улогу у процесу идентификације и дијагнозе,

г) *Примена објективних техника* као што су: тестови знања, тестови

брзине читања, читања са разумевањем, фонда речи и појмова, служења појединим техникама учења и сл.

д) *Тестинови интелегенције*, уз напомену да количник интелигенције не треба схватити као константу, јер је условљен специфичним околностима. Научно је утврђено да развијеност интелигенције зависи и од самог учења и од метода наставног рада.

Поступак идентификације и дијагнозе разлика међу ученицима треба обавити савесно, одговорно и, што је могуће, објективније. Подаци се прикупљају од тренутка уписа детета у I разред (понекад и раније, уколико је дете ишло у дечији вртић)<sup>1</sup> и уписују у школски документ који се у литератури различито назива: индивидуални досије, школски досије, индивидуални лист, ученички досије, картон индивидуалног развоја и сл. „Бележење података требало би да буде непосредно после посматрања неке појаве, како би опис био што вернији догађају, како се не би заборавиле или измениле поједине карактеристике појаве – уношењем посматрачевих ставова, жеља, очекивања“ (Марић, 193: 13).

Темељно познавање ученика и разлика међу њима основна је претпоставка за успешну индивидуализацију наставе. Без сазнања о општим и специјалним способностима, о степену развијености радних и културних навика, истрајности у раду, нивоу аспирација, потребама ученика, мотивима, интересовањима, ставовима ученика о појединим наставним предметима, могућностима самосталног коришћења разноврсних извора знања, степену савладаности градива из конкретног наставног предмета, тешко је остварити индивидуализацију наставе.

Избор једног од могућих облика индивидуализације условљен је реалним могућностима ученика једног одељења, природом и степеном индивидуалних разлика међу њима, природом наставних садржаја и циљева које наставник планира и жели да оствари на једном часу, средствима која му стоје на располагању, као и његовом оспособљеношћу да одређене облике припреми и примени. Индивидуализовати наставу није ни најмање једноставан, ни лак посао, јер се њена суштина „не састоји у томе да сви раде индивидуално исти посао, већ да се за сваког бира посебан рад који му одговара“ (Дотран 1967: 27). Она не сме бити сама себи циљ, већ „средство које треба заједно с другима да се употреби да би се детету обезбедио нормалан развој и боље изграђивање његовог духа“ (Дотран 1967: 27). Ефикаснија је од традиционалне наставе, јер се у њој ученик се постепено ослобађа своје зависности од наставника, навикава да самостално планира и организује свој рад и учење, оспособљава да објективно процењује резултате и квалитет сопственог рада.

Ипак, поред наглашене и несумњиве потребе уважавања разлика међу ученицима у настави, неопходно је задржати одређену дозу опреза и резер-

---

<sup>1</sup> Такве податке наставник може добити од васпитача и педагошко-психолошке службе вртића



висаности, јер су „наша знања о ученику недовољна и наше могућности да му наставу учинимо максимално приступачном и прихватљивом доста ограничене“ (Мандић 1995: 29). Давати „универзалне рецепте или нудити готове моделе“ (Мандић 1995: 29) наставе и учења који би са великом вероватноћом обезбедили жељене резултате и ефекте веома је тешко, али је важно прихватити чињеницу да је питање индивидуализације наставе централно питање савремене дидактике кроз које се преламају сви други кључни проблеми, почев од односа наставе и развоја, преко положаја и активности ученика у наставном процесу. Они, којима су циљ ефикаснија настава и боља образовна постигнућа ученика, покушаће да на ово питање што потпуније „одговоре“ и да, колико је то у њиховој моћи, омогуће максималан развој индивидуалних потенцијала свих својих ученика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Марковац 1970: Марковац, Јосип, *Настава и индивидуалне разлике ученика*, Школска књига, Загреб
- Коменски 1954: Коменски, Јан Амос, *Велика дидактика*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд
- Мандић 1995: Мандић, Петар, *Индивидуална комплексност и образовање*, Научна књига, Београд
- Ђукић 1995: Ђукић, Мара, *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*, Филозофски факултет Нови Сад
- Шимлеша 1969: Шимлеша, Перо, *Сувремена настава*, Педагошко-књижевни збор, Загреб
- Ђорђевић 1981: Ђорђевић, Јован: *Савремена настава*, Научна књига, Београд
- Ђурић 1994: Ђурић, Ђорђе, *Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика*, приручник из педагошке психологије, Учитељски факултет Сомбор, Сомбор
- Ђорђевић 1979: Ђорђевић, Јован, *Индивидуализована настава*, Настава и васпитање, бр.2, Београд
- Ђорђевић 1979: Ђорђевић, Јован, *Савремени проблеми диференциране наставе*, Настава и васпитање, бр. 3, Београд
- Баковљев 1982: Баковљев, Милан, *Мисаона активизација ученика у настави*, Просвета, Београд
- Петровић 1990: Петровић, Цветко, *Функција наставних листића у индивидуализацији наставе у природи и друштву*, Учитель, бр. 33–34, Београд
- Марић 1973: Марић, Дарка, *Индивидуализована настава- Врсте наставе*, свеска 2, Завод за основно образовање и образовање наставника СР СРбије, Београд
- Вилотијевић 2000: Вилотијевић, Младен, *Дидактика – предмет дидактике*, Научна књига и Учитељски факултет Београд, Београд
- Дотран 1967: Робер, Дотран, *Индивидуализована настава*, Веселин Маслеша, Сарајево
- Ђурић 1999: Ђурић, Ђорђе: *Познавање особина ученика*, Зборник радова „Педагошка реформа школе“, Београд
- Irena Golubovic-Ilic, MA

## RESPECTING INDIVIDUAL STUDENT DIFFERENCES – A PATH TO MORE EFFICIENT TEACHING AND STUDENT ACHIEVEMENTS

*Summary:* Individual differences in a class are numerous and complex. From the pedagogical point it is necessary to respect them and adapt teaching to individual student needs. In order to satisfy the requirements of modern school, efficient teaching and desirable student attainment, the teacher is expected to put more effort not only in preparing lessons and classroom teaching that respect the above mentioned differences, but also in monitoring and identifying individual student abilities and particular characteristics. A good and successful teacher should know his students' individual characteristics, procedures of identifying their differences, and the possibilities of adapting teaching methods, aids and activities to the observed differences.

*Key words:* student individual differences, adapting teaching to individual student needs, identifying, diagnosis, individualised teaching.

## ЕЛЕМЕНТИ ПСИХОЛОШКИХ ОСНОВА ХЕУРИСТИЧКОГ МОДЕЛА НАСТАВЕ

*Апстракт:* У раду се анализирају теоријске основе хеуристичког модела наставе, са историјског, дидактичког и психолошког аспекта. Посебан акценат ставља се на два суштинска елемента која чине психолошку основу хеуристичког модела наставе: учење путем открића и стваралачке способности ученика.

*Кључне речи:* хеуристички модел наставе, учење путем открића, стваралачке способности, хеуристичка делатност ученика.

### ОСНОВНЕ ОДЛИКЕ УЧЕЊА ПУТЕМ ОТКРИЋА

У дидактичком обликовању хеуристичког модела наставе велику улогу имају психолошке теорије учења које се баве проблематиком учења путем открића. Основна карактеристика ове врсте учења јесте самостално долажење ученика до нових сазнања, а његов главни циљ није повећање квантитета, већ квалитета знања и развијање интелектуалних операција. У процесу учења путем открића битан део чини истраживање које подразумева формулацију и тестирање хипотеза, чиме се битно разликује од рецептивног учења које се базира на слушању наставниковог излагања. Откриће је врста индуктивног закључивања јер ученици иду од појединачних примера ка формирању општих правила, концепција и принципа. Најбоље резултате показује уколико је вођено: наставник организује активности у којима ученици истражују, испитују, манипулишу и слично. Ученици стичу нова знања, али и развијају способности битне за решавање проблема, формулисање правила, сакупљање података итд.

Често се прави разлика између учења путем открића у ужем смислу и учења путем решавања проблема као врсте учења путем открића. Учење путем открића у ужем смислу своју примену је нашло у дидактичком моделу хеуристичке наставе, а учење путем решавања проблема у проблемској настави. Суштина учења путем открића у ужем смислу јесте у томе да ученици самостално реконструишу пут откривања одређених појава и процеса. Учење путем открића подразумева да ученици треба да реорганизују дате информације, интегришу их у постојећу когнитивну структуру и такву интегрисану комбинацију трансформишу како би дошли до постављеног циља

(Педагошка енциклопедија II, 1989). Евалд Терхарт истиче да код учења путем открића ученик у креативном чину надилази границе постојећег, у смеру новог, проширеног знања. У овој врсти учења самоактивност и активно сучеловање ученика са околином достижу максимум. „У процесу откривања не стиче се само ново знање нити само нове способности, већ се истовремено на вишем нивоу развија знање како се у отвореним, проблематичним ситуацијама можемо служити већ постојећим знањем, већ постојећим способностима“ (Terhart 2001: 158).

Славко Кркљуш говори о методи откривања, дефинишући је као „релативно самостално упознавање са новим чињеницама, усвајање нових принципа и генерализација које нису ни на један начин раније саопштени ученику“ (Кркљуш 1977: 38). Овакво одређење прихвата и Петар Стојаковић, додајући да „поред тога, учење путем открића у настави обухвата и произвођење нових чињеница и идеја на основу датих, као и њихово критичко преиспитивање“ (Стојаковић 1986: 86). Прецизну и свеобухватну дефиницију учења путем открића дао је Радивој Квашчев. По њему, „под учењем путем открића подразумевамо облик учења где испитаници уз помоћ вођења и инструкција самостално стичу нова знања, принципе и генерализације, производе нове податке на основу датих, мењају значење нових чињеница, откривају и дефинишу правила и принципе, на основу датих правила и генерализација проналазе нове случајеве и примере и проширују правила и генерализације на све новије и новије случајеве и постају способни да развијају опште методе решавања задатака, структуришу чињенице које уче и развијају различите методе решавања проблема, тако организују чињенице да их могу примењивати у великом броју различитих ситуација, вербализују принципе и развијају позитивне ставове према оригиналнијем учењу и учествују у стварању знања“ (Квашчев 1980: 83). Учење путем открића омогућава бољи трансфер знања ученика, боље овладавање техникама рада и учења, ојачавање самопоуздања, развијање интринзичне мотивације итд.

Интересовање психолога за проучавање самосталног рада ученика у контексту учења путем открића постало је посебно актуелно седамдесетих година XX века, али не као последица оживљавања схватања реформске педагогије, већ као реакција на развој америчке психологије учења. Најзначајнији допринос теоријском развоју учења путем открића дали су Брунер, Осубел, Ланда и Гање.

Значајан допринос у развоју учења путем открића дао је Цером Брунер. Полазећи од става да је учење активан процес у коме се конструишу нови појмови (учење је акт открића), Брунер истиче да на трајност знања и стваралачки развој личности појединца у великој мери утиче начин реализације наставе, који треба да буде тако осмишљен да води ученика сопственим открићем. „Метод наставе би требало да има за циљ управљање детета да само за себе врши откривање“ (Стојаковић 1986: 72). По њему, основне предности учења путем открића су:

- 1) Развивају се интелектуалне способности ученика који информације стечене на овај начин могу применити у новим ситуацијама (решавању проблема), повећава се трансфер знања;
- 2) Развива се интринзична мотивација за учење;
- 3) Ученици овладавају техникама откривања и истраживачког учења;
- 4) Научени садржаји се боље памте јер приликом њиховог изучавања ученици улажу већи интелектуални напор у организацији нових информација.

За теоријско заснивање учења путем открића нарочито су значајни следећи елементи Брунерове теорије когнитивног развоја: а) усмереност на истраживање, б) структурисање знања које мора бити економично, ефикасно, уз коришћење поткрепљења у виду повратне информације, в) начини репрезентације учења – акциони, иконички и симболички (Квашчев, 1980).

Дејвид Осубел је посебно проучавао однос између *смисаоног вербалног учења* (рецептивног учења) и *учења ђуџем откритића*. Смисаоно вербално учење је значајан вид учења у настави јер се њиме стиче велика количина информација, али не подразумева пасивно усвајање знања. Ова врста учења представља основу за учење путем открића. Суштинска карактеристика учења путем открића јесте то што се садржаји учења не дају у готовом облику већ их ученик самостално открива, а затим интернализује. Учење путем открића одвија се у две фазе. У првој, „онај који учи мора да изврши реорганизацију датих информација, да их интегрише у постојећу когнитивну структуру, да изврши трансформацију података, да на нов начин комбинује и ствара жељене продукте и да врши проналажење нечег новог. После ове фазе, садржај учења путем открића се интернализује управо као и рецептивно учење“ (Квашчев 1980: 109). Овакво учење се заснива на способности решавања проблема (коју чине различите способности попут флексибилности, оригиналности, осетљивости за проблеме и разумевање) и хеуристичком истраживању у којем се примењују различите истраживачке и експерименталне методе. Проблемско учење је један вид учења путем открића у којем битну улогу има наставникова инструкција. Наставник „води“ ученике да уче путем открића, па се овакво учење назива и *вођено учење ђрема откритићу*.

Због става да није економично целокупан наставни процес засновати на учењу путем открића и придавања већег значаја смисаоном вербалном учењу, Осубелово схватање је изложено одређеним критикама (видети, на пример, Квашчев 1980: 111). У литератури се често говори о расправи вођеној између Брунера и Осубела о значају и улози учења путем открића. Обојица полазе од становишта да је бихејвиористички приступ учењу превазиђен и да се ученици морају оспособити за самостално мишљење и деловање, али се њихови ставови разилазе када је реч о улози учења путем открића у наставном процесу.

Поређење Брунеровог и Осубеловог схватања учења путем открића може се приказати по следећим тачкама (Terhart 2001: 160):

Брунер	Осубел
<ul style="list-style-type: none"> <li>– При учењу откривањем ученик усваја технике и поступке откривајућег учења.</li> <li>– Знање стечено откривајућим учењем нам брже и сигурније стоји на располагању.</li> <li>– Знање које смо стекли у сопственим процесима решавања проблема, у новим ситуацијама решавања проблема је у већој мери спремно за трансфер.</li> <li>– Откривајућим учењем ученик развија интерес за наредне процесе учења и решавања проблема; он је тада интринзишно мотивисан за учење и не мора се увек изнова „придобити“ за сваки процес учења.</li> <li>– У склопу наставе која води открићу отклања се зависност од наставничког поткрепљивања у мери у којој ученик може сам управљати процесом откривања и у којој учи да исправност свог поступка провери на његовој успешности, тј. на самом предмету.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Везе које смо сами открили можемо смислено разумети само онда ако их је могуће уклопити у постојеће структуре знања.</li> <li>– Поучавање које води откривању захтева много више времена од методе предавања. Добрим предавањем се у настави осигурава стални успех у учењу захваљујући прегледности тока поучавања, и припрема се трансфер учења.</li> <li>– Самостална решења проблема најлакше се могу пронаћи на основу солидне когнитивне структуре (знања). Њу најпре треба успоставити, и то поступком предавања.</li> <li>– И поступком предавања може се створити мотивација и спремност за учење, будући да се на тај начин избегава неуспех и лутање.</li> <li>– Учењем путем открића системски даје предност оним ученицима који располажу сложенијим интелектуалним способностима.</li> <li>– Предавачке наставне методе не доводе до зависности од наставника, већ дају солидну основу за самосталност ученика. То нема никакве везе са ауторитативним стилем наставника.</li> </ul>

У светлу теорије информација и кибернетског приступа настави и образовању, Ланда је развио нову, оригиналну, алгохеуристичку теорију, значајну степену у развоју хеуристичког модела наставе. Подржавајући Виготског у ставу да настава подстиче когнитивни развој, Ланда истиче да се алгохеуристика може дефинисати као теорија, али и као метода за стварање добрих наставника и ученика без вишегодишњег искуства у било којој области (Ланда, 1985). Критикујући бихејвиористички утемељену програмирану наставу, алгохеуристичка теорија полази од тога да је за ефикасно и ефективно остваривање образовних циљева потребно сврсисходно и експлицитно учити когнитивне операције и процесе (који се деле на алгоритамске и хеуристичке).

Ове операције и процеси се уче помоћу инструкција или упутстава. Алгоритамска упутства у потпуности дефинишу начине помоћу којих се може решити одређени проблем, и гарантују исправност решења. Међутим, постоје проблеми који се не могу решити претходним формулисањем једноставних упутстава, па Ланда уводи појам хеуристичких упутстава која у препорученим поступцима садрже одређени степен неизвесности, нису дата експлицитно, већ захтевају већи интелектуални напор ученика и самостално откривање решења проблема (Ланда, 1985). Алгохеуристичка теорија настоји да уз помоћ алгоритама прецизира пут откривања решења проблема, чиме се постиже лакше савладавање процеса учења. Другим речима, она омогућава да се установе и експлицитно опишу помоћу алгоритма састав и структура когнитивних операција које чине основу процеса решавања проблема.

Руководећи се ставом да се мали број теорија учења свеобухватно бави учењем путем открића, Роберт Гање је покушао да теоријски развије ову врсту учења. Једно од централних места у његовој теорији заузима питање *система вођења* у току учења путем открића. Он тврди да је откриће без вођења споро и тешко, и уводи инструкцију којом у процесу учења настоји да одговори на следећа питања:

„1) Шта желимо да ученик `научи` и

2) Шта он све треба да зна да би то научио?“ (Квашчев 1980: 102).

У хијерархији типова учења, за учење путем открића најзначајнија су последња три типа: учење појмова, учење принципа и учење путем решавања проблема, а стратегија учења путем открића у настави обухвата сва три наведена типа учења.

## ПРИРОДА СТВАРАЛАЧКИХ СПОСОБНОСТИ И ХЕУРИСТИЧКИ МОДЕЛ НАСТАВЕ

Основни мотив стваралаштва, сматра Карл Роцерс, је настојање човека да реализује себе, да изрази своје могућности. „Сврха самоактуелизације је креативан развој личности у складу са сопственом природом“ (Вилотијевић 2006: 305). Самореализација потенцијала личности, откривање унутрашњег потенцијала ученика, јесте услов за успешну стваралачку делатност у образовању.

Из чега се састоје потенцијали личности? Под потенцијалима личности психолози најчешће разумеју задатке, способности или својства. Б.Г.Ананјев класификује људска својства на индивидуална, личносна и субјективна. Управо у субјективним карактеристикама човека које се базирају, пре свега, на сазнавању и делатности, налазе се стваралачке карактеристике човека: „Више интеграција субјективних својстава је стваралаштво, а најбоље уопштени ефекти (заједно са потенцијалима) су способности и таленат“ (Ананјев 1996: 220).

Истражујући природу стваралаштва, научници су предложили да се способности које одговарају стваралачкој делатности назову креативношћу. Креа-

тивност је интегративна способност која садржи у себи циљеве система међусобних веза способности – елемената. На пример, креативне способности се јављају у виду преображавања, асоцијативности, маште. „Стваралачка личност подразумева јединствен интелектуални, мотивациони и емоционално-социјални склоп личности који представља унутрашњи предуслов, неопходан да у одговарајућим спољним условима средине, појединац, сам или у групи, ствара нове продукте који доприносе развоју одређених области људске делатности и који су значајни за развој друштва и културе“ (Шефер 2005: 33).

Креативност је основна, али не и једина способност која обезбеђује хеуристичку наставну делатност. Пошто се током стваралаштва и делатности ученика непрестано одвија процес сазнавања, заједно са креативном делатношћу остварују се и когнитивне делатности. Да би креативни и когнитивни процеси имали општу структурну основу и изражавали се у општеобразовним резултатима ученика, неопходна је организационо-методолошка делатност, која се остварује на основу њихових одговарајућих способности. Под организационим способностима подразумевају се квалитети као што су: усмереност ка циљевима, планираност, нормираност, самоопредељење, рефлексивност и др.

Хеуристички модел наставе се, у крајњој мери, ослања на три интегративне способности ученика: креативну, когнитивну и организациону. Оне обезбеђују стварање образовне продукције ученика која има карактер комплексног општеобразовног резултата. Под *хеуристичким способностима* подразумевају се комплексне могућности ученика у усавршавању делатности и дејстава, усмерене на стварање нових образовних продуката.

Сагласно теоријско-методолошким основама хеуристичког образовања, субјекат образовања међусобно дејствује са спољашњим областима који се сазнају, кроз одређивање „канала везе“ и одговарајућег језика међудејства. Овај процес се остварује помоћу три основна вида делатности: 1) сазнавање (усвајање) спољашњег света, 2) стварање продукта личности ученика као еквивалента сопственог образовног раста, 3) самоорганизација претходних видова делатности – сазнавања и стварања.

При остваривању ова три вида хеуристичке делатности појављују се одговарајући квалитети личности: 1) когнитивни квалитети, који су неопходни у процесу сазнавања спољашњег света, 2) креативни квалитети, који обезбеђују услове креирања стваралачких продуката ученикове делатности, 3) методолошки квалитети, који се појављују при организацији образовних делатности ученика у њена два претходна вида: сазнавању и стварању. Свакој групи квалитета личности одговарају одређене способности, из којих произилази стваралачка самореализација ученика.

За стварање теорије хеуристичке наставе неопходно је означити способности ученика, које одговарају трима издвојеним групама квалитета. Сходно томе, могу се издвојити следећи скупови квалитета личности ученика (Хуторской, 1998):



### *Организациони (методолошки) квалитет*

– ученик познаје своје индивидуалне особине, црте карактера, као и темпо и облике реализације наставе сваког школског предмета и образовних области;

– способност појашњавања циљева часа, теме или школског предмета, прецизно разумевање садржаја који се реализује;

– постављање новог циља, програма за његово достизање, упорност да се рад доведе до краја, правилно формулисање циљева, усмереност ка достизању циљева;

– способност постављања школског циља у одређеној области знања или делатности, састављање плана за његово достизање, реализација плана који произлази из сопствених индивидуалних особености, добијање и сазнавање сопственог резултата, упоређивање са аналогним резултатима осталих ученика;

– способност стварања норми изражена у умењу формулисања правила рада, система његових закона, прогнозирање резултата делатности, увиђање смисла;

– навике самоорганизације: планирање делатности, програмирање дејстава, корекција етапа и способности делатности, еластичност и променљивост деловања, упоређивање делатности, реализовање планова; комбинаторски прилаз делатности, истовремено узимање разних алтернатива у сазнавању;

– владање методама рефлексивног мишљења, умеће израде даљих планова свог образовања, увиђање смисла делатности, обједињавање резултата и циљева, самоанализа и самооцењивање;

– способност међусобног дејства са другим субјектима образовања и са светом који га окружује, умеће заштите својих идеја, аутономност, независност, спремност, комуникативност;

– способност организовања стваралаштва других (педагошки квалитети); заједничко сазнавање и генерисање идеја, упоређивање идеја, дискусије.

### *Креативни квалитет*

– емоционално-образовни квалитети: надахнуће, продуктивност, емоционални прилаз у стваралачким ситуацијама, асоцијативност, фантазија, машта, романтичност, склоност ка стваралачкој сумњи, способност испитивања унутрашње борбе, емпатија;

– иницијативност, проналазаштво, нестандартност, самобитност, довиљивост;

– способност генерисања идеја, њихове продукције како самостално, тако и у комуникацији (са текстом, објектом сазнавања, другим особама);

– разумевање друштвених норми понашања у школи, породици и друштвеној средини;

– проницљивост, способност учовања познатог у непознатом и обратно, савладавање стереотипа, способност излаза у другу раван при решавању неког проблема;

– прогностичност, формулисање хипотеза, конструисање различитих верзија, закономерности, владање нелогичким хеуристичким процедурама;

– лични резултати образовања који се разликују од стандардних дубином, тематиком, мишљењем, који се разликују од општепознатог, склоност ка ризику.

### *Коғниџивни квалитетџи*

– физиолошки квалитети: способност гледања, слушања, опипавања, осећања објеката помоћу мириса, укуса, развиће радних способности, енергичност;

– интелектуални квалитети: љубопитљивост, ерудиција, логичност, осмишљеност, аргументованост, аналитичност, синтетичност, способност закључивања по аналогџи, коришћење различитих форми доказивања, заинтересованост;

– проницљивост, тражење проблема, склоност ка експерименту, способност задавања питања, увиђање противречја, формулисање проблема и хипотеза, експериментално истраживање, овладавање начинима решавања различитих задатака, оперативно дејство, нестандартна мишљења;

– владање културним нормама и традицијама, способност аргументовања својих знања и добијених резултата, способност самоопредељења у ситуацијама избора;

– способност означавања познатог и непознатог у постављеним питањима, умење процењивања другачијих виђења, ступање у садржајни дијалог или спор;

– системско-структурално виђење области које се изучавају и сагледавање њихове временске и просторне хијерархије, тражење везе између објеката, њихових узрочно-последичних веза и проблема везаних за њих, владање општим прилазима разјашњења суштине објеката и појава (природних, културних, друштвених и др.);

– избор фундаменталних објеката, тражење веза међу њима, увиђање хијерархије, нових функција и веза из познатих објеката, способност тражења узрока настанка објекта, способност налажења смисла објекта;

– разумевање смисла сваког школског предмета, владање основним знањима, умењима и навикама, оријентација ка фундаменталним проблемима наука које се изучавају;

– умење упоређивања општих знања са својим образовним продуктима и резултатима других ученика, дефинисање њихових сличности и разлика, унапређивање сопствених образовних резултата;

Хеуристички квалитети ученика имају спољно појављивање кроз одговарајуће видове делатности. Одређивање функционалних улога ученика услов је за адекватну дијагностику и оцену његових образовних продуката. На основу одговарајуће три групе хеуристичких квалитета, могуће је издво-

јити следеће функционалне улоге ученика у хеуристичком моделу наставе и њихове одговарајуће интегративне видове делатности (Хуторској, 1998):

*Ученик-организатор*: методолог, пројектант, разрађује образовне програме, руководиоца, координатор, експерт, аналитичар. Врста делатности: организација процеса и садржаја образовања. Основни организациони задатак: стварање и разрада неопходних услова за образовање и одређивање његових основних компонената.

*Ученик-стваралац*: стваралац, мислилац, генератор идеја, проналазач, критичар. Врста школске делатности: стварање образовних продуката. Основни задатак: открити, створити, конструистати знања и искуства ослањајући се на лични потенцијал и технологију хеуристичке делатности.

*Ученик-специјалиста*: математичар, физичар, геолог, биолог, писац, песник, музичар итд. Врста делатности одговара реалној професионалној делатности и изабраном објекту делатности. Стваралаштво ученика у тој улози је у спрези са усвојеним стандардом образовне области, добијена продукција – са културним аналогијама. Основни задатак: интегрисати улогу стваралача у специјалне предметне области .

Креативна образовна делатност оријентисана је на стварање ученичког стваралачког образовног продукта. За разлику од когнитивне хеуристичке делатности, створени продукт не мора увек да резултира сазнавањем неког садржаја. Тај продукт може да се појави као резултат остваривања стваралачког циља и да има форму идеје, састава, игре, имитације итд.

Креативна образовна делатност може да се одвија истовремено са когнитивном, која је укључена као квалитативни елемент. Крајњи и основни циљ креативне делатности је стварање продукта, и тада као и когнитивна делатност има за задатак сазнавање садржаја. Отуда се и мења карактер наставникове организације образовних процеса ученика. У креативној делатности циљ је стварање новог продукта од стране ученика, а у когнитивној делатности упознавање са методама делатности који дозвољавају налажење непознатог смисла садржаја који се изучава.

Методолошка делатност ученика се одређује као стварање услова при којима се усвајају посебни елементи организационих процедура, као што су: постављање циљева, планирање, пројектовање, рефлексивна и др. Наставник излаже те елементе ученицима или их саставља заједно са њима, користећи рефлексивну анализу већ одрађене делатности.

## ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ

Комплексно истраживање структуре образовне хеуристичке делатности открива проблем дејства спољашње задатости и унутрашње условљености хеуристичких образовних процеса. Решавање проблема превазилажења граница ученикових могућности спољашње делатности, треба да одреди спе-

цифичности спољашње и унутрашње стране хеуристичке делатности. Спољашња предметна делатност је делатност ученика, која се ослања на материјални или идеални објекат сазнавања. Ученик, који остварује делатност са одређеним објектом сазнавања (наставним садржајем), испуњава одређена *дејсџива*, из којих се гради његова спољашња делатност. Квалитет испуњених ученичких дејстава зависи од нивоа усвојености одговарајућих *начина* делатности. Неопходан задатак наставника у хеуристичком моделу наставе је оспособљавање ученика за примену хеуристичких начина делатности путем усвајања одређених алгоритамских упутстава. Усвајање начина делатности може да замени традиционални задатак предаје готових знања ученицима. Усвајање спољашњих начина делатности не ограничава његове унутрашње природне задатке, већ обезбеђује њихову пунију реализацију кроз „оспособљавање“ ученика током сопствене образовне делатности. На такав начин, интериоризација у хеуристичком моделу наставе подлеже баш тим спољашњим процедурама, функцијама и процесима, који имају карактер начина делатности. Саме продукте спољашње делатности ученици не усвајају, већ их стварају сагласно хеуристичком моделу наставе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ананџев, Б.Г. (1996): *Психологија и проблемџи човекознанија*, Институт практичке психологије, Москва
- Вилођијевић, М. (2000): *Дидактика 2: Дидактичке теорије и теорије учења*, Научна књига, Учитељски факултет, Београд
- Квашчев, Р. (1980): *Способности за учење и личности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Кркљуш, С. (1977): *Учење у настави ошкривањем*, РУ „Радивој Ћирпанов“, Нови Сад
- Ланда, Л. (1985): Унапређење наставе, учења и изведбе, I део, Крушевац, *Иновације у настави*, бр. 1, стр. 8–12
- Педагошка енциклопедија II* (1989), Завод за уџбенике и наставна средства и др, Београд и др.
- Стојаковић, П (1986): *Развијање способности учења*, Свјетлост, Сарајево
- Terhart, E. (2001): *Metode роисавања i исења*, Educa, Zagreb
- Хуторској, А.В. (1998): *Эвристическое обучение: теория, методологија, практичка*, Международна педагогическая академия, Москва
- Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у темајској настави*, Институт за педагошка истраживања, Београд

Dusan Ristaniovic, MA  
Faculty of Education  
Jagodina

## PSYCHOLOGICAL ELEMENTS OF HEURISTIC TEACHING MODEL

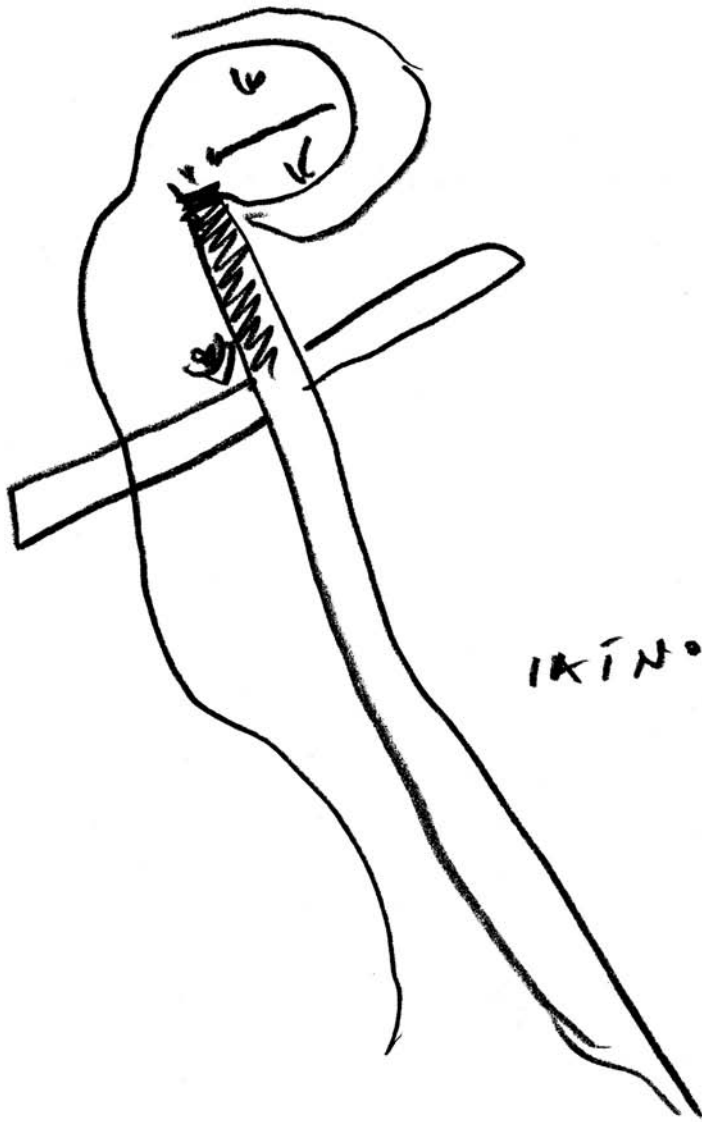
*Summary:* Establishment of heuristic teaching model as a complete teaching system requires the formation of its theoretical basis, emphasizing its historical, methodological, didactic, and psychological aspects.

The paper analyses two crucial elements of psychological basis of the heuristic teaching model: discovery method in learning and students' creative abilities. The first part of the paper deals with theoretical approaches to learning by Bruner, Ausubel, Landa and Gagne. In the second part of the paper, the nature of students' creative potential is studied within the heuristic classification into cognitive, creative, and organisational-methodological.

*Key words:* heuristic teaching model, discovery method in learning, creative potential, student's heuristic activity.



# ПРИЛОЗИ



IKINORIC



## ПОСТОЈАЊЕ БОГА МИСЛИ

### СЛИКА ТВОЈЕ БУДУЋЕ НЕВОЉЕ

Мисао значи: ријеч потоне па се послије уздигне.  
 Страх од трајања наступи послије страха од пролажења.  
 Слобода значи: гледати али не видјети.  
 Све су невоље потекле из небеске тежње ка једнакошћу.  
 Ближњи је слика твоје будуће невоље и твоје некадашње глупости.  
 Птица лети у сусрет несрећи.  
 Свој си ако си свој противник.  
 Гријех ствара историју.  
 $2 = 1$ . Због тога постоји појам „све“.  
 Незаписане лажи претходе истинама.  
 Заборав ствара догађаје.  
 Сликар има дуг живот јер вријеме шири по читавом платну.  
 Да би постала трајна, појава мора да има свој припремљени гроб.  
 Мрак нас посматра.  
 Народ је наслијеђено зло.  
 Добронамјеран човјек види оно што не чује.  
 Невоља се развија – све док се не изједначи са твојом представом о њој.  
 Невоља се преноси са истине на истину.  
 Невоља сматра да доноси радост. Зато јој је жена слична.

### ЖЕНА

Жена је умјетник: управља туђим сновима.  
 Женскост је мушка особина.  
 Жена је доказ да наду и бол стварају наше очи.  
 Женом управља лудило које се крије у њеној разборитости.  
 Жене стварају невољу а невоља зликовца претвара у умјетника.  
 Жене и злочинци не знају шта је преступ.0  
 Без жене ни ђаво није занимљив.  
 Најприје прекрижити идеје у мозгу, потом прекрижити мозак. Најзад: састати се са собом.  
 Жена свачије лудило учини бесмртним.

Невоља има своје страхове: избегава самоћу.  
Брак је упознавање умирања.  
Мисао постоји једино ако није записана или изговорена.  
Право сликање: тачка теби, тачка мени.  
Глупост споји мудраца са глупаном.  
Поред тебе хода жена. Одјек њених корака допире из даљине.  
Несталност жене јесте претапање тијела у околину.  
Небу треба одузети наше врлине.

## ЉУБАВ

Љубав је вјечно непостојање.  
Женина љубав јесте доказ да су све живе особе – сопствене жртве.  
Љубав: читавог живота тражимо особу која на наш начин троши невољу.  
Љубав: изједначио си све ријечи.

## ПРИНЦИП УМЕТНОСТИ

Сликање је просто: само треба да гледаш онако како ћеш гледати кад те више не буде.  
Вриједна слика једнако постиди и гледаоца и онога ко слику не види.  
Пажљиво насликан облик близак је његовој погрешности.  
Стваралаштво доказује да буђење не постоји.  
Стваралаштво оправдава заборав.  
Принцип умјетности: винеш се у своју празнину.  
Сликање је пребројавање заорава.  
Умјетност је стварање само једног трајања.  
Бјелина је свачему опречност.  
Ремек-дјело доказује да свака појава посједује очи.  
Умјетност је блиска небеској владавини.  
Умјетност је трагање за садашњим животом умрлих.  
Чиста линија сјече тишину.  
Слика траје једино ако се шири ван оквира.  
Инспирација има два времена: кад не успијеваш да обликујеш идеју и кад идеја нестане а ти се претвориш у ствараоца.  
Свугдје, осим у умјетности, ствари се дешавају са циљем да нестану.  
Лудило је дио умјетности. Отуда наша потреба да њој приносимо своју сувишност.  
Боја говори о прошлим данима; цртеж о будућим.  
Боја и линија треба да се приближавају облику а не да се у њега преточе.  
Умјетничко дјело није ничије. Оно једино заузима свачије мјесто.

Умјетност: ситница одједном постане видљива.  
Налазиш се у троуглу који образују страх, сан и умјетност.

### МОЈЕ СТВАРАЊЕ

Стварам из страха од свог будућег готовог дјела.  
Поједноставим слику и сажмем реченицу и – намах стекнем вјеру.  
Срећан сам јер не знам да ли сјутрашњи дан доноси потврду или поништење мојих ријечи.  
Мој сан: у потпуно бијелој просторији бори се правда са самом собом.  
Гдје да смјестим наред равне линије?

### ПОСТОЈАЊЕ БОГА

Успење ка Небу: бијела основа, преко ње мања сива површина а на овој плави акценат.  
Постојање Бога значи: ти и околина мијењате мјеста.  
Бог је скуп твојих незнања.  
Бог не личи на себе него на представу о себи.  
Побожност: ријечи виде саме себе.  
Послије смрти душа се сјећа обичности овога свијета.  
Хвала ти, Боже, што сам погријешио.

(*Мисли* Цветка Лаиновића (1931–2006) узете су из сликаревог рукописа. Слика их је најпре записивао у свескама па их је после преправљао и преписао на папире А четири. Рукопис има 136 уредно пагинираних страна.  
– *Тиодор Росић*)

## СЕАНСЕ

## НА ПОЧЕТКУ БЕШЕ... КИРЈАКОВИЋ

У Сенти – у којој су моји родитељи уочи Другог светског рата службовали као учитељи живео је и један песник... који је одавно заборављен... Чак и ја – који га се ево једини сећам – памтим га само по презимену:

Једном... када сам као дечак лутао сенћанским улицама, неко је у мојој близини управио прстом на једног усамљеног пролазника и рекао: „Оно је песник Кирјаковић“...

Отада, па за све време нашег неколикогодишњег боравка у овој уснулој вароши, из мени сасвим необјашњивих разлога: застајао сам постранце кад год бих угледао средовечног господина Кирјаковића... и пратио га погледом све док се овај не би изгубио са хоризонта... зашао у зеленило Народне баште... или замакао за неки улични угао... Покушавао сам – не знајући ни то зашто? – да у *његовој* појави откријем не само нешто несвакодневно, него чак и тајанствено... Али ми то никако није полазило за руком... сем што бих у таквим тренуцима, у самоме *себи* ишчепркао по коју загонетну полумисао, за какву дотад нисам ни знао...

Као ђак... знао сам „отприлике“ шта је то *песник*... Али међу моје вијуге никако није успевала да се умигољи и једна таква приземна мисао, по којој би и сада, *међу нама*, могли да постоје и да се крећу *живи* песници... По оно мало „стихуљака“ на које сам дотад наилазио у књигама што су ми допадале шака – песници су из *нашег говора* бирали и повезивали речи на *ишак* начин којим се нико у *овом* постојећем животу није служио... Они су за мене припадали неком времену у коме се говорило о сасвим другим стварима и малтене на неком другачијем језику!

Њихов језик се није могао *чуи*... него *прочишати*...

(Колико се сећам: још израна сам *памтио*... и чак потајно – када сам знао да ме нико не гледа – мицао уснама и шапатам, на улици, понављао по нешто од онога „најнеразумљивијег“ што сам у кући био прочитао...)

...О томе да је и господин Кирјаковић *заиста био песник*, обелоданило ми се безмало деценију касније... и то далеко ван сенћанских улица:

Као тек уписани студент књижевности... ројећи данима по хрпама предратних књига и часописа у Народној библиотеци код Калемегдана, изне-

нада сам – (у *Анџолоџији* часописа „Мисао“ коју је 1926. године уредио Сима Пандуровић) – на једној страници, набасао на лик мог старог сенћанског „знанца“. Са отиска једне фотографије гледао ме је својим беспомоћним (папирним) погледом. Под сликом је писало: *Сл. И. Кирјаковић*. На суседној страници се налазила његова малена песма „Ноћ у парку“... која се завршавала стиховима:

*Тишина. Ишчезле су сене.  
На лиићу сјава ветар.*

Нема друге: био је то чак и онај исти сенћански парк – звани Народна башта – у чијем је зеленилу, онако фантомски, нестајао преда мнош... некада... *мој незаборавни њесник...* господин Кирјаковић...

## ВЕЧНА УСПОМЕНА ИЗ БАЊЕ

По обичају – као и многе друге службеничке а нарочито учитељске породице – и наша петочлана обитељ би се сваког летњег распуста обрела у некој од бања у Србији: Јошаничкој, Рибарској, Сокобањи, Врњачкој, Куршумлијској... Не знам више у којој је од наведених бања то било – (можда у Сокобањи?) – нити имам више код кога то да проверим... али, памтим: да је у једној минијатурној јаружици са лековитим и врелим извором („у којем је могло и јаје да се скува“) свакога преподнева седела поред воде (која је за нас, децу, непријатно и раздражујуће „лукнула,“) омања група бањских гостију... неvezано ћаскала... и усредсређено „инхалирала“ пару која се одвајала и распростирала из приземног гротла лековитог извора... Сви присутни су се са посебним уважавањем помицали и правили место уз сами извор... када би се у неколиким узастопним преподневима појављивао однекуда омалени старији човек... са великим брковима... у буретском оделу и са сламним шеширом на глави... Молио је присутне да наставе своје разговоре... а он би поседео међу њима које време... и знатижељно ћутао... По накнадним објашњељима мога оца: Нушић је ослушкивао шта народ прича... и како прича... којим се све речима служи и каквим све акцентима говори... (јер је међу присутним бањским гостима било људи, жена и деце различитих социјалних и духовних нивоа... а нарочито се њихова међусобна разноврсност осећала по географској шароликости места из којих су долазили)... Отац је причао да се Нушић, једног преподнева, пред свој повратак у Београд, са свима присутнима око извора поздравио и руковао... па чак и са нама децом, расутом по блиској околини... Родитељи су нас прикупљали из шумарака и звали да се за „вечну успомену из бање“ рукујемо са овим „великим човеком“... за нас помало смешним „човечуљком“ с великим брковима и сламним шеширом...

Убрзо после тога, у Сенти, отац нам је у породици рекао – да је умро онај необични гост из Бање „кога смо сви познавали“...

## ВЕЛИКО ГРАДИШТЕ – КРУШЕВАЦ

Велико Градиште!

При самом шапату имена ове драге варошице на Дунаву – завичајног места моје мајке – искрсава пред мојим (зачкиљеним) очима сијасет заматљених слика. Неке од њих – као оживеле – гуркајући постранце једна другу, отимају се о примат у мојој меморији.

И ево: како се једна најудаљенија сличица, са својим невеликим снагама, али, изгледа, са најзгуснутијим смислом за онај *основни* ток у моме животу, сама издвојила у први план:

Међу многим Градиштанцима из ближе и даље фамилије моје мајке – који су данима навраћали у кућу наше баба-Љубе да виде прве ратне „мученике“ који су стигли у њихово скрајнуто и мирно место – нашла се и једна овдашња професорка, по имену Миланка.

Моја мајка – осећајући и она, још одраније, попут оца, зачетке оних мојих раних склоности ка „фантазији“ – нагла се према мени и дошапула ми: – Ова госпођа је сестра једног песника... који је одавно умро...

(По обичају свих оних који су долазили „да нас виде“: и госпођа Миланка ме је сажаљиво помиловала по коси... као најмлађег „мученика“... иако сам се ја, узгред буди речено, осећао орнијим него ли икада дотад, јер се пред мојим малим и скученим животом тек сада отварао један сасвим непознати и далеко непредвидљивији период...)

Била је то полусестра (по оцу) песника Душана Васиљева, која је била удата за једног Градиштанца, по презимену Обрадовић... (како се и моја мајка девојачки презивала)...

Цела ствар око овог сусрета није стала само на овоме...

Тек идућег лета, 1942. године, на следећој постаји у нашем избеглиштву, збио се необични *ейлоџ* у вези са овим сусретом:

На тврдој корици једне књиге – положене на колелу – која ми је уместо стола послужила као подлога за мој лист хартије: исписао сам своје прве (уске) редове који су – вероватно само визуелно – наликовали на стихове...

Та сивкастоплава књига Српске књижевне задруге – која се пуким случајем, из једног туђег избегличког кофера, у Крушевцу, нашла у мојим рукама – носила је у заглављу име оног помињаног полубрата госпође Миланке из Великог Градишта: Душана Васиљева...

(2000)

## AMARCORD

Сећам се... како је писац ових редова (који ће уследити) – када је био још сасвим мали дечак – једном, запитао свог оца:

– Је ли, тата, да ли је твоје име изашло неки пут у новинама?

Отац се испрва гласно насмејао, па замислио, а онда је кроз неки замишљени смешак – видело се то по његовом одлуталом погледу – почео да се присећа:

– У правим новинама... колико знам није никада... Сем у *Службеном листу*, кад су ме поставили за учитеља... и када сам добио премештај...

– Е, видиш, моје ће име изаћи у новинама – рекао је неочекивано малишан... (будући аутор и ове, ко зна већ које по реду, књиге)...

Никада нисам могао себи да објасним како сам могао овако нешто да измислим и кажем, у време кад сам тек почињао да говорим, када сам једва и наслућивао шта је то *име* и шта је то она велика, ишарана хартија, коју су звали *новине*, а која се свакодневно налазила раширена у очевим рукама... тако да му по читаве сате нико у кући није успевао да сагледа заклоњено лице...

Не могу то да објасним, ево, ни сада, док састављам овај запис... али знам да се она моја давнашња, неочекивана мисао, остварила веома рано: једва да сам имао седамнаест година...

Добро се сећам тог дана: био је 26. децембар 1945!

Било је хладно јутро, пуно изнова нападалог и још неугаженога снега, а уз то и недеља или неки празник, када се није ишло у школу и када се свет још одмарао по кућама.

Са моје далеке периферије стигао сам – готово празним трамвајем – до центра Суботице. На првом киоску на којег сам наишао – (већ данима сам потајно ишчекивао, *шај*, још од раније обећани, али за мене неизвесни, *час!*) – купио сам најновији број локалног суботичког листа.

Са отвореним новинама, из којих ме је с врха једне странице посматрало моје име и презиме... *Стеван Раичковић*... отиснуто *йојачано-црним* штампарским словима, дуго сам стајао у *белој*, скоро пустој, улици...

Онда сам купио још два примерка листа – (толико ми је новаца још преостало) – и у свакоме од њих, изнова, тражио *оно* своје (умножено) име и презиме, отиснуто у врху *оно* (исто пагиниране) странице, над нанизаним стиховима песме „Мајка над завејаним успоменама“... која се колико до јучер налазила скривена у једној *јединој* мојој (линијској) свесци, помешана са осталим, још неисписаним, ђачким рукописима...

Полако – чини ми се без и једне додатне мисли која би ме реметила – враћао сам се пешице на своју удаљену периферију, завејаним улицама... и још увек неугаженим целцем...

## СЕАНСЕ

Базајући месецима, усамљен и анониман, по лавиринтима Престонице... једном ме је неки глас – (изговоривши чак и нетачно моје „незграпно“ презиме!) – дозвоао за свој „баштенски сто“, истурен на тротоару пред маленом периферијском кафаном, негде у залеђу Ботаничке баште... Био је то мој исписник Слободан Марковић, кога сам међу првима од младих београдских песника, већ полупознавао...

Сео је са *још* двојицом-тројицом „сличних“ песника... али је међу њима, за истим столом, било и неколико уметника у сасвим поодмаклим годинама...

Како је време одмицало, овакви или слични сусрети су постајали за мене све учесталији: мењале су се „локације“, па и они гласови који би ме „дозвали“... и сами „састави“ које сам за столовима затицао... Било је међу њима и оних најстаријих: са неверицом се питам – како је уопште било могуће да сам их затекао још увек у животу? И тада, када сам био међу њима, понеки од њих су ми деловали као да су се за кафански сто, само за ту прилику, сјатили са *онога* света. Или обрнуто: као да сам ја – неким мистериозним случајем – право са корзоа у Кнез-Михаиловој улици, зашао за *ону* границу иза које борави историја...

(Све се то догађало тек коју годину иза рата: већина тих старих уметника, која је припадала и старом, срушеном друштву, као да је још увек са извесним страхом, али и све разбуђенијом знатижељом, искрсавала из рушевина на светлост дана, у жељи да се – макар испрва и само својом усменом литерарном причом – полако укључи и у нови живот... међу неке од нових, тек стасалих, песника и уметника... Обично међу оне који би им се учинили најбезопаснијим...или...пак... највише налик њима самима...)

Понекад су ове спонтане литерарне сеансе отпочињале да наликују на спиритистичке:

Вељко Петровић је – са неком „однегованом“ оншаланцијом – причао о Лази Костићу, Сремцу или Скерлићу („Скерли“, како му је тепао) – исто онако као што је неко од нас полуанонимних песника „убацивао“ понеку најновију анегдоту о „Вампиру“ (како смо у то време звали Слободана Марковића)... или се гласно присећао какве „још необјављене“ строфе Велеса Перића, Светислава Мандића... (које сам такоређи малочас био оставио на „штрафти“)...

Повучени и малтене стидљиви, остарели Тодор Манојловић – који је навраћао из Баната успорено је „диванио“ своје успомене на Адија из Пеште и Париза... Преводац (и песник у младости) М. М. Пешић надахнуто је говорио о свом „интимусу“ из московских дана Сергеју Јесењину... а Винавер – готово обузет пеном евоцирао је своје „невероватне сусрете“ са Блоком и Мајаковским...

Сима Пандуровић је са незамиреном сетом помињао свог „прерано изгубљеног“ Диса и „разбољеног Бору из Врања“... а (лички) сликар Аралица се („као да сада гледа“) сећао како је као православни „школарац“ био на пријему, у Ђакову, код Штросмајера!

Заиста: дубина *оживело̄ времена* – макар и у успоменама – која се стицала за Једним обичним кафанским столом затуреним у послератном Београду, бивала је на моменте незамислива... и вртоглава...

Како ми се свет у таквим тренуцима причињавао малим а историја присном и сва повезана живим и непрекинутим нитима: како су се времена, једно са другим (и трећим), фантастично – као помоћу неких духовних спојених судова – преливала и међусобно мешала...



## СУСПРЕТ НА АДИ МЕЋИЦИ

Нису у мојој младости били нимало усамљени ни тренуци, па и читави периоди, када сам осећао исконску потребу, да се макар и накратко, укљоним са хоризонта... на којем су се налазили и *друџи*... Нарочито моји песници... (Никакве своје ушушкане избе нисам имао... и био сам напросто принуђен, да већ након јутарњег буђења, закорачим у улицу...) У таквим својим расположењима често сам се обретао на периферијским деловима Београда... где сам претпостављао да ме нико не зна... Часима сам пролазио поред непознатих кућа... и башта које су пуцале покрај мене... или се само, кроз шупљине у оградама, назирале... заједно са торзоима својих фантомских житеља...

Понекада сам одлазио и даље од београдских предграђа... у саму дивљину... без игде икога...

...У потпуној тишини једног новембарског дана, седео сам на празној тераси мале и напуштене кафане-сојенице, смештене на Ади Међици, у непосредној близини издужене Аде Циганлије. Мимикријски уплетена међу стаблима и гранама врба, дрвена тераса је готово са свих страна била обавијена безвучним појасом успорене савске воде. Апсолутна физичка усамљеност, у коју сам брзо утонуо, деловала је постепено и на изолацију мојих мисли. Оне су се полако, као нека осека, повлачиле из свих оних преокупација због којих сам и пошао у потрагу за неким скровитим и непознатим местом.

У једном од каснијих тренутака, окренуо сам се према отвореним, избаченим вратима, у чијим даскама су биле урезане и појачане тамном бојом неке реченице, симетрично распоређене једна под другом.

Учинио ми се да имају облик стихова.

Затворио сам очи: никад ми у животу поезија није била толико туђа и непотребна као у том тренутку. Из многих разлога... Један од њих је био и тај што сам се баш у истој часу *већ налазио* у чистом, дестилисаном простору лирике, у којем би свака уобличена поетска мисао или слика, па чак и реч, деловали као сувишни и насилнички акт над поезијом саме природе... Други, исто тако важан разлог, лежао је у мом дугом и нелепом искуству са стиховима исписаним по разним кафанским зидовима.

Неодлучно, али ипак. дигао сам се од стола и приближио вратима. У даскама су заиста били урезани стихови, распоређени у два катрена:

*Како су мирни сви наши њејзажи,  
И њуни сејше у вечерње часе,  
Као да душа њајничке нам расе  
По њима блуди и ушехе ѡражи.*

*Ах, збоџом, Госџо: ево вече ѡада,  
Сва разнобојна мирно ѡече Сава,  
И сивомрка над њом. Мала Ада,  
Ко цвекџ водени над ѡаласом, сѡава...*

Стајао сам у амбијенту који је био и аутентични поетски оквир ових песникових стихова.

Мој страх пред бедом поезије, коју сам очекивао, преображавао се нагло у страх пред њеном тајанственом величином, на коју сам наишао: Милан Ракић је из своје огромне временске удаљености, само са те две строфе, дубоко протумачио и моје *часе* у којима сам се беспомоћан и без речи налазио у том новембарском дану на измаку. Никада као до тог тренутка нисам тако драматично осетио како ми се један поетски фрагмент, на свој папирно-апстрактни начин одавно познат из књига, указао у толико измењеном, готово *живом* облику. У једној спонтаној и брзој *анализи* – које заправо нисам био ни свестан – вршио сам на лицу места *ипроверу* малтене сваког поетског и психолошког детаља уграђеног у ове две строфе...

\*

Када сам се у *вечерње часе* враћао са Аде Циганлије у град – који је после минулог новембарског сунца, ту и тамо, тек отпочињао да се електрично просветљава чини ми се да сам стрепио, да бар за извесно време, не сретнем било ког од познаника... поготову мојих песника... Знам да би ме свако од њих упитао *одакле и куда* идем... После мога одговора, наслућивао сам и питање: с ким сам, забога, био у тој пустињи?

Како да им одговорим, мирно и истинито, а да то ни мало не зазвучи „поетично“: да сам се на Ади Међици, сатима, налазио у друштву са господином Миланом Ракићем?

(*Стеван Раичковић* (1928–2007) поред поезије и књижевности за децу објављивао је и поетске и прозне записе, прозу и есејистичке и мемоарске текстове. Наративно-аутобиографска проза *Сеансе* узета је, по договору с песником, из књиге *Мале ипрозе*, остале иза песника, која ће се ускоро појавити у издању СКЗ. – *Тиодор Росић*)

## СРП ГАЗИ

Дете Реља беше млад као капља, леп као зора, висок као јаблан, опасани витез кнеза Стефана Лазаревића, јахао је у првом реду његових околопника.

Тек што дечју душу отвори Реља, отац му Голубан погибе у Косовском боју, уз раме кнеза Лазара. Погибе тако да и о њему јуначке песме певају. Кад оно турски цилит обори Лазаревог зеленка, даде пријатељу Голубан свога ђогата и настави пешке да се бори. Пошто се бој сврши, нашли су га самог. Лежи Голубан, као стуб огњени у сјајном оклопу, још стиска свој дуги мач зелен као трава. Око њега, у кругу, насип од посечених Турака, могао би уставити и Лаб и Ситницу. А када после Косовског боја непрегледно јато белих голубова узлете ка небу, веле, могао си га познати као трећег у лету. Пред свима голуб Обилића, небеске путе шири, за њиме голуб кнеза Лазара с крстатом круном на глави, а трећи је голуб великога слуге Голубана. Можда је тада с њима и српска верност одлетела, да се једва понекад у српске душе поврати.

Сада кнез Стефан води пет хиљада српских ратника, коњика и пешака, светле се они као сунце у неверничкој Бајазитовој војсци. Мора Стефан, турски подручник, да помогне грозном турском цару, који му погуби оца, таква је Божја воља и казна. Хоће Бајазит с монголским каганом Тимуром да се потуче, две ће дивље иноверне војске да се сукобе, и међу њима пет хиљада православних хришћана, сваки с крстом на оклопљеним грудима.

Изиђоше у широко поље испод тврдога града Ангоре, усред Турђије, тринаест лета иза оног Видовдана, још се српска крв на Косову шири. Сам кнез Стефан своје ратнике уређује, пешаке заштити великим штитовима, коњике оклопнике у клин постави, да челични кљун буду он и дете Реља.

Моли се Реља непрестано. Оченаш чита, свеце призива, као пријатеље, као суседе: „Укрепи Свети Јоване, подигни Свети Аранђеле, усправи Свети Георгије!“ И очевој се сени жарко замоли: „Помози да те будем достојан, оче!“

Шта ли је тад Господ могао рећи Алаху?

Зајечаше рогови и бубњеви, закликташе хоце и дервиши, вриснуше монголски и татарски коњи и јахачи, сударише се две црне војске, помешаше у дивљем нереду, кољу се као курјаци. Усред те стеге и писке, боре се блиставим оружјем српски ратници, у савршеном поретку сложено секу, смирено и жестоко. Сваки час на њих удари монголски и татарски чопор – тек да се од-

бије и распе. Проређују се чете и буљуци, тумени<sup>1</sup> и чамбули<sup>2</sup>. У првом реду дете Реља простире невернике, чини му се да његов дуги мач и сам Оченаш пева, да све широко ангорско поље одјекује.

Када бисмо могли и данас тако да се уредимо, као да смо једним опасани пџасом, не би нам наше виле кукале а туђи пси певали, записано је лепим арапским словима, сличним змији што пузи по песку. Са једног кургана<sup>3</sup> надгледао је битку каган Тимур Хроми, освајач света, смрти брат. Око њега су пободена копља с привезаним црвеним коњским реповима, у крв умоченим, знак да је срдит војсковођа и да нема милости за побеђеног непријатеља. Запе кагану за око муњама омеђени српски оклопљени облак, из којег непрекидно севају копља и мачеви. И питао је победник у свим ратовима своје мирзе<sup>4</sup> и нојоне<sup>5</sup> чији су то љути ратници и дивио се како косе његову војску.

Али та многа војска надвлада Бајазитову. Виде кнез Стефан како Тимурови нукери<sup>6</sup> пронеше у кавезу, као звер, заробљеног Бајазита. Жудно се у себи син захвали Свевишњем што понизи и покара душманина српскога рода и убицу Светога кнеза Лазара.

Шта ли је тад Алах могао рећи Господу?

Ваљало је по томе кнезу Стефану да своје ратнике спасава. Обрте их у месту и поведе из тишме према западу, где се сунце клони и снагу купи да се снова на истоку роди. Малено је јато Срба узлетело ка небу, а неверника се насекли као грања. Таква беше Божја воља и правда. У заштитницу кнез одреди дете Рељу и даде му стотину оклопника, морао је да принесе жртву. Само Стефан, преко коња, загрли Рељу, друга из детињства, цикнуше оба панцира, па с осталима оде. У Цариград, право, да постане српски деспот и одложи докле може страшно турско коље.

После Ангорске битке дуго се овде, где теку три Мораве, певушила песма о сину који би радо свој усуд за очев променио. А пошто деспот премигну, освануше у њој и ови стихови:

*Високо на коцу, сувише близу Боџу,  
коџа да моли раја усред храсџова џаја?*

Српски одред је одмицао, Реља и стотина испречише се као зид. С урликом се на њих залетела многобројна монголско-татарска потера, нагонила ројеве стрела. Но жарани оклопљени бедем тај усковитлани јуриш заустави у месту. Коси сунчеви зраци скупише се као мало сунце на сваком српском шлему и мачу. Ништили су као пламен српски оклопници, и сама смрт за ча-

---

<sup>1</sup> *тумени* – монголски одред од хиљаду коњаника.

<sup>2</sup> *чамбули* – татарски одред од више стотина коњаника.

<sup>3</sup> *куџан* – брежуљак подигнут изнад гроба древног јунака или поглавице.

<sup>4</sup> *мирза* – татарски великаш.

<sup>5</sup> *нојон* – монголски великаш.

<sup>6</sup> *ишима* – гужва, стиска.

сак на њихову страну пређе. Блажени мир ступи у Рељину душу, не штити више душмане него своје.

Мало је верника у овој долини плача, неверника много. Спасен је српски одред, већ га ни соко назрети не може, али је заштитница изгинула, једва десетина још сложено сече и умире ћутке. У Рељиној десници као да се утројио мач. Тада се Татари у прашину баце и пузећи ножевима пресеку тетиве Рељином бојном хату. Сруши се големи вранац, но се Реља дочека на ноге и опет измахне мачем. Не смеде нико да му приђе. Измакне се лукави, један вештак напе јаки лук, кроз уски отвор за очи на визиру витеза устрели.

Лежи дете Реља, као стуб огњени у сјајном оклопу, још стиска свој дуги мач зелен као трава.

Дивили се победи у смрти сурови Тимурови ратници, међу собом беседили:

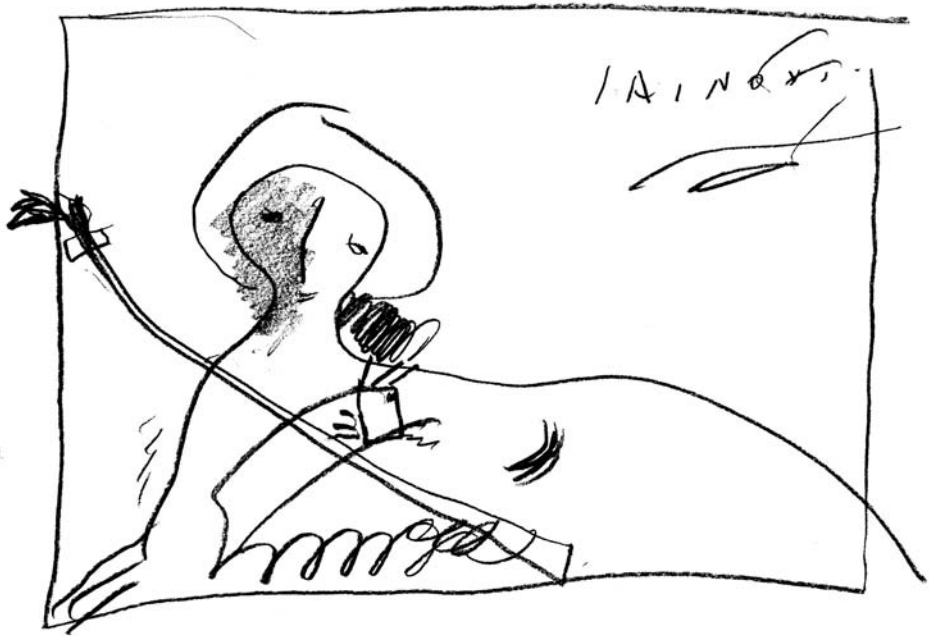
– Ово је јунак, газија!

Онда се јунаштво ценило понад свега, и дивљи су знали да је тек у смелости семе слободе, а ми питоми, ево, не знамо.

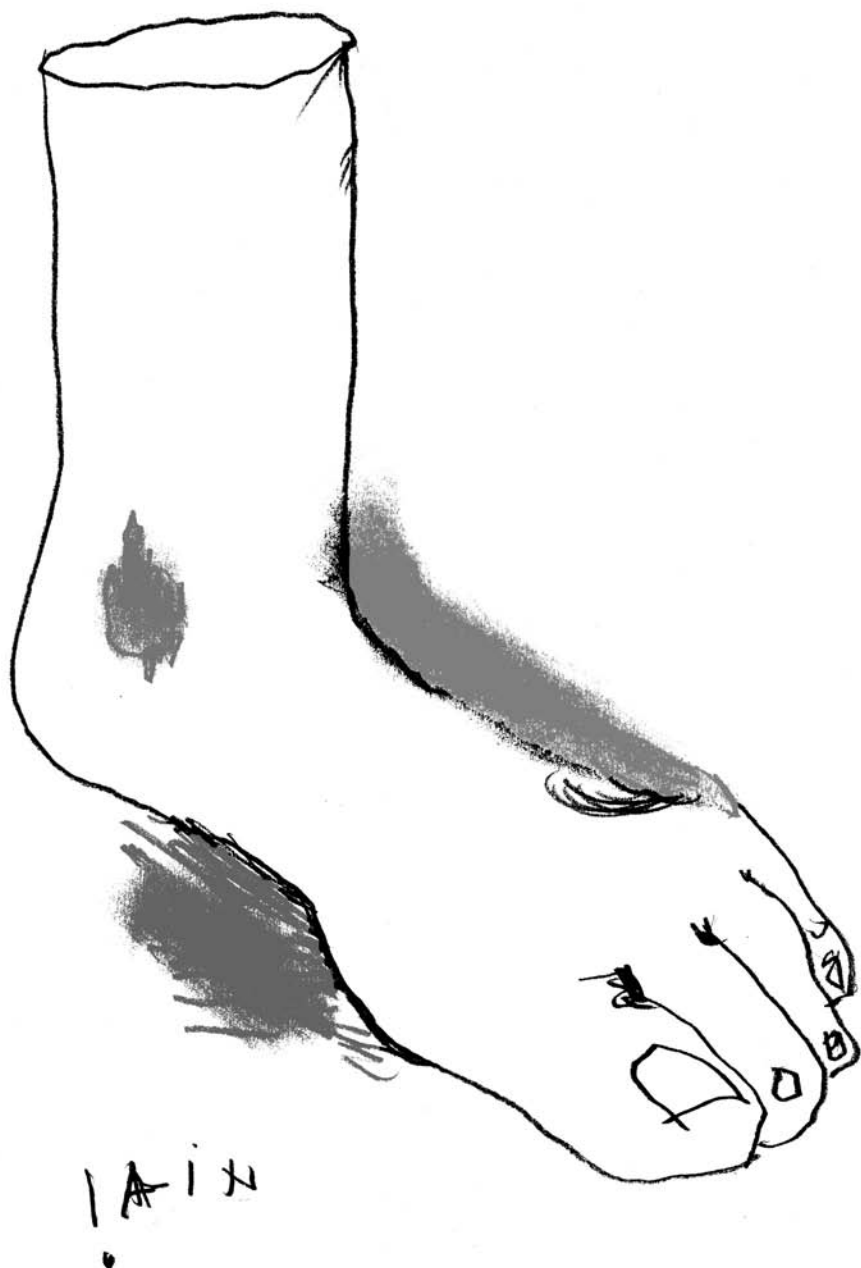
Одрекну се похлепни плена богатога, реше да таквога јунака достојно сахране. У дубоку раку положи дете Рељу са свим оружјем, по своме обичају с њим укопају и његовога вранца, та неће ваљда у рај пешице. Изнад гроба наваљају брдо земље и камења, подигну високу могилу, курган.

Кажу да је тога дана у Хиландару мало звоно зазвонило, као што је оног Видовдана велико само од себе сву ноћ бречало.

Пошто се измакне време, у близини оне могиле оснују насеље и по њој га назову Срп Гази – Српски Победник. И данас ту, под тим именом, иноверни живе. А када неки наш, православни, тамо залута, прекрсти се, помене Распетога, зазебе и огреје се у дну душе. Као да плану свеће од леда, јер туга и нада су једно.



## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ





## ОДБРАНА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Милош Ковачевић, *Пројив неистина о српском језику*,

Српско просвејетно и културно друштво „Просвјета“, Источно Сарајево, 2005.

Најновија књига чланака, осврта и разговора Милоша Ковачевића *Пројив неистина о српском језику* вредан је допринос науци о српској филологији. У три тематске целине, та књига има снажан ослонац на *Слово о српском језику*, чији је Ковачевић један од састављача и потписника, а која представља обнову српског филолошког програма. Истраживачким предметним подручјима, књига *Пројив неистина о српском језику* усмерена је на ширење научне истине о српском народу и његовом језику. Она развејава маглу псеудонаучног кривотворења етнолингвистички утемељеног имена језика српскога и његове сеобе у друге језике.

Непостојање српског филолошког програма и србистике као науке о српској филологији и прихватање хрватског филолошког програма као српског, проузроковало је дробљење српског језика. Од Вукових Срба три вере а једног, штокавског, језика створена су четири народа и три језика, с тенденцијом да се, на темељу научних фалсификата, након хрватског и бошњачког, конституише и четврти – тзв. црногорски језик.

Књига *Пројив неистина о српском језику* разматра три суштинска питања србистике: разградњу српског језика, потирање ћирилице и језичку (не)културу. Ововремена разградња српског језика заснована је на стратегији прихватања српског језика али не и његовог имена, јер се, квазинаучно, преименованом језику даје статус посебног језика. Лош положај ћирилице друга је важна тема Ковачевићеве књиге. Ово примарно српско и најважније светско писмо дели судбину разградње националног језика, па се Ковачевић залаже да то писмо, у односу на латиницу као српско помоћно писмо, како је духовито истакао, добије бар дупло раноправнији положај. Напокон, питања језичке (не)културе, посебно у језику масмедија, језику младих и политичара, имају далекосежне последице. Скренута је пажња на језичку (не)културу, неуконост, помодност и небригу како би се језик бранио и одбранио од даљег пропадања.

Као и у претходним својим књигама – *У одбрану језика српскога* и *Српски језик и српски језици* – Ковачевић се и у најновијој књизи бави крупним, актуелним и најзначајнијим питањима србистике. Књига *Пројив неистина о српском језику* посвећена је обнови научне истине утемељене на Вуковим језичким поставкама. Надасве, ово трезвено дело позива српске филологе да промене однос према националном језику и писму, да се врате изворној србистичкој научној истини, не би ли се стало на пут даљем пропадању српског језика а са њим и народа.

Тиодор Росић

## УМ, МОЗАК И ОБРАЗОВАЊЕ

Часопис *Mind, Brain and Education* (2007), Oxford, Blackwell Publishing

Ове године, у фебруару, појавио се први број часописа *Mind, Brain and Education* (*Ум, мозак и образовање*) светски реномираног издавача у многим научноистраживачким областима – Blackwell Publishing. Није случајно што се први број часописа који директно повезује образовање са достигнућима неуронауке појавио сада, у периоду кад се тежи превазлажењу јаза између науке и образовања (што је и једна од тема FP7 програма истраживачке мреже Европе). С друге стране, резултати неуронауке који су последњих година указивали на механизме учења и памћења, побудили су велику пажњу јавности (европски програм за подстицање изучавања ових процеса Brain Campaign одвија се и у Србији, о чему се информације могу наћи на сајту Катедре за неурофизиологију Медицинског факултета у Београду).

Часопис доноси резултате конкретних истраживања у области неуронауке који се могу применити у образовању (читању, развоју математичких појмова итд.), као и конкретне предлоге механизма имплементације ових достигнућа у наставни процес. Текстови указују на потребу да се дидактичке дисциплине директно повежу са базичним наукама и изучавањем неуролошких механизма учења и памћења.

Уводни текст је коауторски текст чланова редакције (Fischer, Daniel, Immordino-Yang, Stern, Battro, Koizumi), насловљен *Why Mind, Brain, and Education? Why Now? (Зашто ум, мозак и образовање? Зашто сада?)*. Истичући да не може бити директног трансфера увида неуронауке и генетике у наставну праксу уколико нема мултидисциплинарних истраживања у адекватним областима, аутори подвлаче и неопходност одвијања самих истраживања у реалним условима наставног рада и реалним условима учења. Корак који ће неуронаука у сарадњи са педагошко-дидактичким и базичним наукама прећи до изласка из лабораторија велики је методолошки изазов, али истовремено представља и остваривање реципроцитета између научноистраживачког рада и праксе, што је основа модерне медицине.

Сви чланци подједнако упућују на нову перспективу у развоју наставне праксе, показујући да су, током последњих деценија, многе науке знатно напредовале разумевањем људског учења. Тако се на постигнућа савремене педагогије директно ослањају резултати у области релевантности афективне и социјалне компоненте неуронауке за образовање (текст *We Feel, Therefore*

*We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*, аутора МериХелен Имордино Јанг и Антонија Дамасија). Напредовање неуронауке у области изучавања емоција расветљава, како аутори показују прегледом релевантне литературе, везе између когнитивних и емоционалних функција које полако изазивају револуцију у разумевању школског учења. Нарочито везе између процеса доношења одлука, социјалних односа и ставова о моралу представљају поље чије изучавање доноси резултате у анализи улоге емоција у доношењу одлука, односа између механизма учења и емоција које прате учење, начина на који специфична култура обликује процес учења и увиду у развој морала и етике. Важност ових тема у васпитно-образовном раду неспорна је, а аутори доносе и занимљив увид у биолошке и еволутивне основе интеракције емоционалних, когнитивних и социјалних функција.

Чланак *Are There Separate Neural Systems for Spelling? New Insights into the Role of Rules and Memory in Spelling from Functional Magnetic Resonance Imaging* (Elizabeth S. Norton, Ioulia Kovelman, Laura-Ann Petitto) доноси резултате истраживања које се тиче способности спеловања два типа речи: оних које се „пишу како се говоре“ (површинска ортографија) и оних код којих не постоји фонемско-графемски однос 1:1. Испитаници су одређивали, у задатом временском року, да ли је реч правилно спелована. За то време скенером је снимана активност мозга да би се добиле информације о томе који су делови мозга активни при ком типу читања. Задаци су били подељени у три групе, и испитиван је однос читања „регуларних“ речи (фонемско-графемски однос 1:1), „нерегуларних речи“ и „не-речи“ (бесмислених фонемских секвенци). Циљ истраживања који се тиче образовања био је разрешење савремене дебате: да ли се у процесу читања користи лексичка меморија или двојни механизам лексичке меморије и сублексичких (фонолошких) уланчавања. Прво, при различитим типовима читања и спеловања активни су различити делови мозга. Друго, – резултати у читању „не-речи“ (са нултом фреквенцијом у језику), који су искључили варијаблу препознавања речи (аутоматског читања) на основу њихове фреквенције, показали су да су у читању активни и они делови мозга „задужени“ за читање базирано на лексичком приступу (чита се реч као целина) и они који су „задужени“ за читање „слово по слово“. Ово истраживање је једно од првих у овој области, и недвосмислено показује да комбинација ових двеју метода у настави почетног читања има највеће шансе да створи успешног читача. Овим су се дефинитивно потврдили резултати квантитативних бихевиоралних истраживања, и решио спор о најбољим методама у настави који траје деценијама.

Једно од поља у којима је дошло до револуционарних открића у науци јесте и поље генетике. Последње две деценије донеле су непобитне доказе да генетика има важан утицај на способност учења. Један од најважнијих резултата (квантитативна истраживања рађена са близанцима) јесте да је исти сет гена у великој мери „одговоран“ за генетски утицај у области читања, математике али и у другим академским дисциплинама. Важност овог открића за образова-

ње анализира чланак *Generalist Genes: Genetic Links Between Brain, Mind, and Education* (Robert Plomin, Yulia Kovas, Claire M. A. Haworth). Ако су, наиме, тешкоће у почетном читању генетски изазване, може се с великом вероватноћом предвидети и утицај истог фактора на способност учења у другим областима. И још општије, неки од ових, „генералних“, гена биће повезани и са когнитивним способностима као што су меморија и просторна интелигенција. Издвајање ових гена јесте посао који стоји пред неуронауком која треба да објасни зашто се деца истог социјалног статуса и истих почетних интелектуалних способности разликују по постигнућима у учењу. Највећи број истраживача користи тзв. близаначки метод (упоређивање резултата код генетски идентичних, монозиготних (једнојајчаних) близанаца и дизиготних близанаца који имају само 50 % истог генетског материјала (конкорданца за способност читања код монозиготних близанаца је 75% а код дизиготних 43%).

Иако се не може очекивати да оваква истраживања буду директно применљива у наставној пракси, аутори сматрају да ће она имати далекосежне последице у области педагошких истраживања, дијагностиковања, третмана и превенције проблема у учењу. На најопштијем нивоу, идентификовање специјализованих и „генералних“ гена донеће расветљавање узрока проблема, дефинисање индикатора ризика. Оно што је најважније, објашњавају аутори, јесте чињеница да је каузални статус ДНК уникатан: варијације у ДНК секвенци, која је база наслеђивања, могу произвести разлике у учењу и понашању уопште, али не и обратно. Насупрот томе, корелације које се тичу других биолошких варијабли двосмерне су: оне утичу на понашање али и понашање утиче на њих (нпр. мозак утиче на учење, али и учење на мозак). Сама чињеница да се ДНК структура не може променити ни учењем, ни биолошким утицајима, ни утицајима средине, ставља генетику у жижу интересовања истраживача који се баве механизмима и резултатима учења. Ова открића мењају традиционални приступ проблемима у учењу тиме што се не фокусирају на симптоме већ на узроке. Што се третмана тиче, генетски инжењеринг је незамислив метод, јер предиспозиције за учење укључују многобројне гене са малим утицајем. Тако аутори закључују да само учитељи могу бити ти који ће, креирањем адекватних задатака, употребом одговарајућих метода и стварањем подстицајног окружења, преузети решавање проблема у учењу узрокованих ДНК материјалом.

Посматрано из наше перспективе, могли бисмо рећи да је улога једног оваквог часописа у образовању пионирска, и да је далеко дан кад ће резултати неуронауке бити уважени у образовању код нас. Али аутор овог приказа признаће да је био немало изненађен кад се на Учитељском факултету у Атини пре више месеци обрео у неурофизиолошкој лабораторији, питајући се о сврси постојања и рада такве јединице у оквиру поменутог факултета. Допала нас је, дакле, улога посматрача који ће се наћи на потпуно погрешном путу уколико на тој позицији и остану. Отуда откривање и праћење једног оваквог часописа у нашој средини може бити од круцијалног значаја за наша даља опредељења у науци и образовању.

*Илијана Чујиура*

## РАЗГРТАЊЕ ТРАГОВА

Светлана Велмар-Јанковић: *Очаране наочаре – њриче о Београду*  
Стубови културе, Београд, 2006.

Збирка *Очаране наочаре* јесте још једна од књига Светлане Велмар-Јанковић намењених младим читаоцима, препознатљиве духовне преокупације националном прошлости и препознатљиве технике приповедања.

Збирка садржи седам прича које говоре о различитим временима и локалитетима битним за историју Београда и седам прича „међувремена“ којима се наратија враћа у садашњост, тумачи претходно испричано и прави наративно „премошћавање“ онога што је било и што јесте, најављујући оно што следи. Историјски опсег прича креће од винчанске културе (*Смеђи рак из Винче*), келтске (*Јаре из Вишњице*) и римске цивилизације (*Лав из Синџи-дунума*), преко IX века (*Крађуј из Њврђаве*), времена када је Београдом владао Деспот Стефан Лазаревић (*Гуја њод Десијошовом кулом*), до почетка XIX века и Карађорђа (*Пас са Варош-кајије*), те до 1867. године и времена Михаила Обреновића (*Сребрни белац на Калемеђдану*). Као особен наративни оквир дато је уводно поглавље у ком се тумачи како су јунаци дошли до ласерских наочара које им омогућају путовања кроз време и завршно поглавље, као врста обећања да ће се пустоловина наставити. Збирка се, тако, донекле, темељи на основном концепту фантастичне литерарне игре путовања кроз време, иницираног продором необичног и искорак из реалности, а идејно подстакнута, може бити, савременим технолошким, виртуелним „матрикс“ изазовима. Фантастично израћање из свакодневице, надахнуто ураћање у свет чудесних догађања и поновно враћање у реалност обезбеђују динамичност целој збирци, а ломљење између неколико жанровских облика и специфичну жанровску сложеност.

За све приче карактеристичан је истоветан модел обликовања, близак идејности, наратији и стилизацији у *Књизи за Марка*. Као што је у датој збирци надахнутом имагинацијом уобличено седам прича о дечацима који ће постати значајни за српску историју, овде је дато седам прича о значајним историјским, стварним или могућим, догађајима и местима Београда. Истоветна је и осетљивост за драж аутентичних појединости. Истоветна је и наглашеност лепоте идеје о свезеујућим односима човека и животиња, о изузетности времена када се знао немушти језик, као и темељна основа фабуле везана за вечите сукобе добра и зла, светлости и таме, правде и неправде, блакости и силе, храбрости и страха... Ванредно жива радња, драматична и

динамична, пуна неизвесности и опијености пустиоловином која пажњи не дозвољава посустајање, представља готово парадигматичан пример за једну од најважнијих законитости књижевности за децу. У њеној основи по правилу је спасавање вољених, ближњих, и људи и животиња, од страдања, прогона, болести... Спасавање читавог насеља од ватре, савладавање звери и спасавање господара, откривање лековитих вода и чудесних извора, путовања тајанственим подземним ходницима, решавање загонетке писмености, излечења болесних – нека су од чворишних сижејних места. При том, сугестивност и истанчан осећај за лиризацију појединих делова, уплив пејсажа не као декоративног места већ као својеврсног носиоца драмске напетости, увек уз лирски присенак у повезивању човека и окружења, потом и одмерено психолошко нијансирање јунака, представљање унутрашњих немира - такође доприносе делотворности магије приповеданог. Обједињавање познатих наративних матрица, од елемената бајковите нарације, легенди или предања, преко појединости карактеристичних за пустиоловну прозу, до повремених убацивања неких карактеристика фантастичних и „крими“ прича, уз претходно речено, чини ову књигу аутентичним ходом по траговима историје једне престонице.

Но, за све приче карактеристични јесу и стармали јунаци, по правилу храбри, мудри, поуздани, племенити, речити, горди, праведни, неретко и у улози пророчких сноватеља и спаситеља... Они су, истина, као и сва деца, радознали, склони пустиоловини, понекад несмотрени, дискретно непослушни, каткад се и уплаше, али то је занемарљиво у односу на превладавајућу стилизацију идеалних модела за углед и наук.

У истом духу су готово сви дијалози. Архаичност времена о којима се приповеда несумњиво је додатно ојачана архаичношћу дијалога. Не толико по избору лексике или по синтаксичким конструкцијама, колико по уздржаној интонацији, емотивној дистанцираности. Напетост појединих сцена, сила кулминационих тачака у свакој причи бива на неки начин сведена одмереним репликама. Може бити да се тиме успоставља извесна равнотежа и смирује узбуђење. Исто важи и за младе јунаке савременог доба који и међусобно и са својим родитељима разговарају на дистанциран начин, без наглашенијих емоција и без јаснијих назнака присности. Навешћемо само један пример. У трећем „међувремену“, након приче *Лав из Синџидунума*, девојчица каже оцу: „Али, тата, ти сигурно имаш неки предлог, само нећеш да нам га предочиш“, а нешто касније отац одговара: „Склон сам да предложим да, скоком кроз време, доскочимо у IX век хришћанске епохе – ако се сви будемо с тим сложили. Али, коначан договор тек следи. Довиђења“. Ако приче ове збирке настоје да понуде имагинативно одвајање од свакодневице, овакве реплике заиста обезбеђују ту врсту одстојања. С обзиром на то да је реч о врском приповедачу, оваква стилизација свакако не може бити превид, а с обзиром на то да се на њој доследно инсистира у целој збирци, сигурно није случајност. Може бити да се у корену крије потреба за отвореним сугерисањем како би ваљало децу васпитавати, шта понудити као виталне вредности достојне поштовања.

Може бити да је реч о жељи да се васпитавају господственија и деца и родитељи, у најпозитивнијем значењу те речи. У временима у којима се мало шта поштује, наглашавање традиционалних вредности и путем особене стилизације дијалога можда представља једину могућност и наду.

У сличном духу се може разумети и обиље фактографије, историјских података који се нуде у најразличитијим контекстима и у свакој прилици, и то као засебни монолози појединих ликова-тумача прошлих времена, као успутни коментари, дигресије, као надметање јунака „ко зна више“, као ауторско експлицитно тумачење... Оно што је у *Књизи за Марка* представљало само завршницу и сведено позивање на конкретне историјске чињенице, овде је систематски наглашено. Отуда се *Очаране наочаре* могу читати као књига с тезом и јасним циљем – да научи свог читаоца ономе што би ред био да зна, али не онако како то савремена поетика књижевности за децу заговара: неприметно и ненаметљиво, као стицање успутне користи која се или „покупи“ или не, већ супротно, отворено наметнуто. У апсурдним, контрадикторним временима агресивних продора и, с друге стране, опште апатије, инсистирање на знању о сопственој историји јесте племенита жеља. Посебну врсту изазова представљају, за разлику од историјске фактографије, ненаметљиво уткани елементи усмене традиције, пре свега веровања, религијских представа, потом и усмених предања, легенди. Такве појединости најчешће представљају неку врсту тајанственог приповедног излета, блага мистична замагљивања, но, каткад и оне подлежу свесрдном тумачењу. Како је особена мисија ове књиге да каже што више, мало шта се оставља недоречено. Отуда, може бити, произилазе и критике упућене савременом друштву које најчешће нема ни слуха ни широке руке за чување и очување, па ни за упознавање сопственог културног наслеђа.

У тренутне, актуелне токове савремене прозе у српској књижевности за децу, а везане за транспоновање свакодневице, најчешће урбаног детата, *Очаране наочаре* Светлане Велмар-Јанковић се не уклапају. Ни у подједнако актуелне токове савременог приповедања за децу везане за поетизацију националне прошлости приче из ове збирке нису у потпуности урођене, али су им знатно ближе, пре свега по визији коју носе. Ако истрајавање у препознавању и поштовању сопствене традиције води бољем одрастању и живљењу, онда се доситејевски пренапрегнута тенденциозност може сматрати нужном. Како је при том пронађена равнотежа између ничим спутане имагинације, бриткости прича и, с друге стране, обиља података-лекција, може се претпоставити да ова збирка представља изазов, неку врсту урученог позива, не само деци, за насушно потребно учење, пре свега о себи и своме, с вером да ту неће бити постављена и граница. Коначно, проигравање словне рефлексije у наслову збирке наговештава не само важност самоспознавања, већ и важност огледања себе у другима и других у себи.

*Снежана Шаранчић-Чујиура*

## ФИЛОЗОФИЈА МОРАЛА Р. М. ХЕРА

Ричард Мервин Хер: *Морално мишљење: нивои, метод и мишљење*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005.

Књига енглеског филозофа Ричарда Мервина Хера<sup>1</sup>, *Морално мишљење*, јесте значајно дело из области филозофије морала које је, захваљујући преводу Александра Добријевића, после више од две деценије од објављивања у оригиналу на енглеском језику (*Moral Thinking*, Oxford, 1981), постало доступно и нашој филозофској јавности.

На 296 страница, књига је структурирана у три дела. У првом делу, *Нивои*, аутор се бави темама: *Морални конфликти*, *Арханђео и њрол*, *Дескриптивизам и теорија о грешци*. Други део, *Метод*, обухвата питања: *Туђи јад*, *Универзализација*, *Индивидуално поређење*, *Приврженосћ и зле жеље*, *Права и правда*. У трећем поглављу, *Смисао*, аутор актуализује проблеме: *Фанатизам и аморализам*, *Разборитосћ*, *моралносћ и сувереноста*, *Објективносћ и рационалносћ*. Значајан део студије чине Референце и библиографија, као и додаток: Изабрана библиографија радова о Херу.

У богатом списатељском опусу Ричарда М. Хера, *Морално мишљење: нивои, метод, смисао*, засигурно претставља његово највредније дело јер је у њему успео да на целовит начин повеже метаетичка и нормативно-етичка истраживања. Тиме је успео да идеје које је развијао у континуитету продуби и угради у етички систем који садржи формални део као фундаментални ниво моралног мишљења и супстанцијални део као нормативни ниво моралног поступања. Задатак метаетике је теоретско одређење значења и логичког смисла моралних појмова, без моралног вредновања, док је ниво нормативног моралног мишљења у својој интуитивној и критичкој димензији, детерминисан садржајем моралних принципа. Сматрајући метаетику граном филозофске логике, Хер је посредством строге логике језика морала изградио посебан нормативни систем. Међутим, остаје отворено питање да ли је успео да оствари истински прелаз од појмовно-језичке дескрипције ка практичним моралним принципима.

---

<sup>1</sup> Richard Mervyn Hare (1919–2002) предавао је филозофију морала на Оксфорду и на Универзитету Флорида у САД. Најпознатија су му дела: *The Language of Morals* (Језик морала, 1952); *Freedom and Reason* ( Ум и слобода, 1963); *Moral Thinking: Its Levels, Method and Point* ( Морално мишљење: нивои, метод и смисао, 1981); и *Sorting Out Ethics* ( Довести етику у ред, 1997).



У таквој теоретској конструкцији важно место заузима појам моралних судова (норматива) који своју оправданост заснивају не само на логичкој дескрипцији, већ и на извесном чињеничном садржају. Аутор разликује три основна формална својства моралних судова: универзализабилност, прескриптивност и надвладавање. Својство универзализабилности има обавезујући карактер који почива на начелу доследности за све битно сличне ситуације. Хер овај став експлицира применом појма „треба“, за који каже да би био злоупотребљен ако бисмо рекли: „Треба да поступа на изванредан начин, али нико други не треба да поступа на такав начин у потпуно сличним околностима“.

Јединство формално-логичког, дескриптивног моралног суда и супстанцијално-прописивачког, прескриптивног, заснива се на његовом разумевању и прихватању као моралног, одакле следи и спремност на обавезност универзалног поступања. Преимућство овако схваћених моралних судова је у јасном мисаоном дискурсу моралних појмова који својим логосним карактером чине валидну основу етичког система. Дакле, у конституисању своје етике Хер је на својеврстан начин повезао метафизику морала са нормативном етиком. Тако је преко мета-етичких оквира обезбедио формалну основу практичне етике.

У сфери нормативног моралног расуђивања аутор разликује два нивоа – интуитивни и критички - које ставља у контекст решавања проблема моралних конфликта (супротстављених дужности). Под интуитивним (*prima facie*) моралним принципима он подразумева „принципе универзалне прескрипције“ који се прихватају некритички, здраворазумски као природно дати и саморазумљиви. Морални захтеви „Не убиј“, „Не чини прељубу“ и други, усклађени су са нашим интуитивним принципима и ми их сматрамо исправним и применљивим у непроблематичним моралним ситуацијама. Али у компликованим приликама, у којима су конфронтране моралне дужности, неопходно је критичко промишљање њихове суштине да би се могле донети одговарајуће одлуке. То не значи одбацивање принципа моралне интуиције већ само давање предности једном од њих на основу логички потврђене валидности. Тек рефлексивном модификацијом интуитивних моралних принципа прелазе у критичке и постају применљиви. Јер, „ако имамо сукобљене дужности, једна од њих није наша дужност“.

Сфера практичне етике обилује мноштвом врло сложених ситуација у којима је тешко донети исправне одлуке ослањањем само на интуитивне моралне принципе. Таква су питања о еутаназији, абортусу и многа друга која носе контроверзни карактер који се не може разрешити у конкретном поступању без критичког мишљења. Оно се „састоји у томе да се одређени избор направи под принудом што их намећу логичка својства моралних појмова и ванморалне чињенице и ничег више“. Дакле, критичко мишљење има функцију решавања конфликта између супротстављених интуитивних дужности, путем апстраховања, одабира и усвајања најбољих. Управо ове функције критичко мишљење уздижу на виши епистемолошки ниво од интуитивног.

Диференцијацијом два нивоа моралног расуђивања Хер је успео да кроз логичко-моралну аргументацију усклади интуитивно и дискурсивно мишљење, чисто умно и утилитаристичко, и да покаже да утилитаристички прописи нису супротстављени нормативном садржају интуитивне свести, већ да га чисте од евентуалних васпитно-обичајних предрасуда и доприносе практичном решавању моралних сукоба.

*Ружица Пејровић*

## ЕСЕНЦИЈАЛНО БАЛКАНСКО ПИТАЊЕ: ПИТАЊЕ МИРА

Љубиша Митровић: *Ка култури мира на Балкану, њрилози социологији регионалних процеса и савременој балканистици*, Свен, Ниш, 2005.

У 2005. години, Центар за балканске студије и Институт за социологију Филозофског факултета у Нишу, објавили су монографију *Ка култури мира на Балкану*<sup>1</sup>, аутора проф. др Љубише Митровића. Пажљивим читањем и анализом овог дела стиче се снажан утисак да је реч о научно коректно утемељеној студији, која показује да је и у избору наслова њен аутор био апсолутно свестан колико је основна тема по свом етимолошком и семантичком значењу захтевна и обавезујућа. У средишту разматрања ове студије налази се савремени Балкан у контексту регионалног и глобалног развоја, интеграционих и дезинтеграционих процеса, а аутор истражује геополитичке, социолошке и културолошке аспекте друштвених промена, стратегије развоја и њихове актере на овом геопростору. Разматрају се модели културне политике у функцији мултикултурализма, етничке толеранције и евроинтеграцијских процеса.

У концепцијско-садржајном смислу ову монографију чине четири поглавља: *Савремени Балкан у контексту глобалних и регионалних процеса; Културна полијтика и култура мира на Балкану; Србија и модернизацијски изазови; Социологија, интелектуалци и друштвена кријтика*. Мада су поглавља различита по тематици, она се међусобно прожимају и допуњавају. Реч је, заправо, о студији која захвата широку сферу геополитичких, социолошких и културолошких аспеката друштвених промена, на чијим премисама се заснивају пројекције, путеви и форме иновација у области културне политике и, посебно у разматрању модела културне политике у служби културе мира.

Прво поглавље (*Савремени Балкан у контексту глобалних и регионалних процеса*), представљају пет посебних мањих целина у којима аутор упозорава на поновно оживљавање *геополијтике* у регионалним и глобалним односима у савремености, затим истиче значај деловања мегатрендова, који повезују свет у јединствен поредак. Сматра да је питање укључивања Балкана у евроинтеграцијске процесе кључно питање његовог изласка из кризе на

---

<sup>1</sup> Књига *Ка култури мира на Балкану* настала је као резултат ауторовог ангажовања на пројекту „Културни и етнички односи на Балкану – могућности регионалне и европске интеграције“ (1310), који реализује Институт за социологију Филозофског факултета у Нишу, а финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

пут модерног развитка и напретка, али да је овде неопходно раздвојити идеолошке и политичке илузије, па и ниво нормативног, институционалног укључивања Балкана у структуру ЕУ, од фактичких промена његовог положаја и улоге у европској међународној подели рада. Аутор износи и став да је актуелни Балкан далеко од пројектованих циљева свог демократског друштвеног развоја и више је у сенци парадигме зависног друштва и `клонираних модернизација` јер је садашње укључивање Балкана у токове европских интеграција „више политички акт елита, него (...) израз дубље органске интеграције балканских привреда и друштава у ЕУ“ (стр. 34), а поглавље се завршава кратким дискурсом о кретању балканског друштва од органског ка плуралном идентитету.

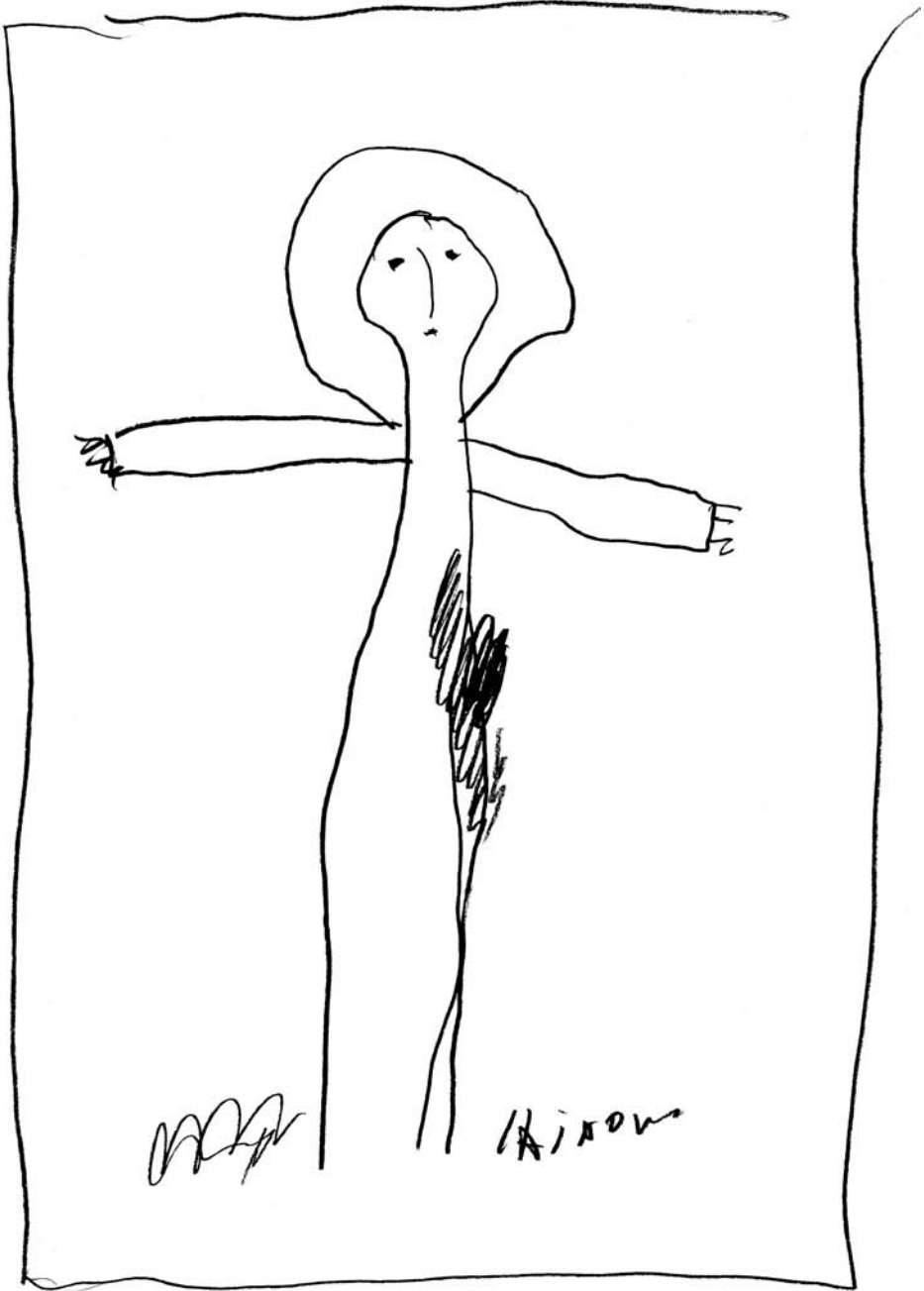
Друго поглавље, *Културна политика и култура мира на Балкану*, представљају четири издвојене целине: (1) *Сличности и разлике у перцепцији квалитета међуеџничких односа регионалног идентитета и односа актера према евроинтеграцијским процесима на Балкану*, у коме су приказани резултати анкетног истраживања спроведеног у регионима Србије, Македоније и Бугарске, који показују да на овом регионалном простору постоје социјалне и етничке противречности, снажне матрице традиционалног идентитета, док је свест о регионалном идентитету неразвијена, као и веровање да ће евроинтеграцијски процеси потиснути етничке и друге сукобе на Балкану. (2) *Културна политика као фактор развоја и евроинтеграцијских процеса на Балкану* посебна је целина у којој се аутор залаже за транзицију и глобализацију са људским ликом и социјалном одговорношћу, тј. за *социјалдемократску сипраиџију* друштвеног развоја. (3) *Мас-медија на Балкану између културе зависности и културе еманципације и мира*, је целина у којој се критикује инструментализација медија, који су у функцији статусне и интересне игре друштвених актера, који уобличавају стратегије деловања. (4) *Мултикултурна политика и култура мира на Балкану*, је завршна целина другог поглавља, која упућује на потребу регионалног приступа у афирмацији мултикултурализма и процеса унутарбалканске сарадње и интеграције.

У трећем поглављу, *Србија и модернизацијски изазови*, аутор у четири издвојене целине (*Јован Скерлић о пројекту модернизације Србије, Усион и њад српске државности, Могућности и ограничења цивилног друштва у Србији данас, Србија и њаласи модернизације у XIX и XX веку – изазови и одговори*), приказује напоре Србије у последња два века да одговори на изазове процеса модернизације и даје критичку оцену пројеката и домета модернизације у Србији. „Апликација теорије модернизације на развој постсоцијалистичких друштава у транзицији у последњој деценији XX столећа, често је била некритичка и у кључу концепта клонираних зависних модернизација“ (стр. 96), а биланс транзиције на Балкану показује да је већина балаканских земаља суочена са концептом модернизације који их уводи у даљу периферизацију привреде и друштва, што аутора упућује на закључак да на Балкану настаје нова зона зависних друштава европске и светске периферије.

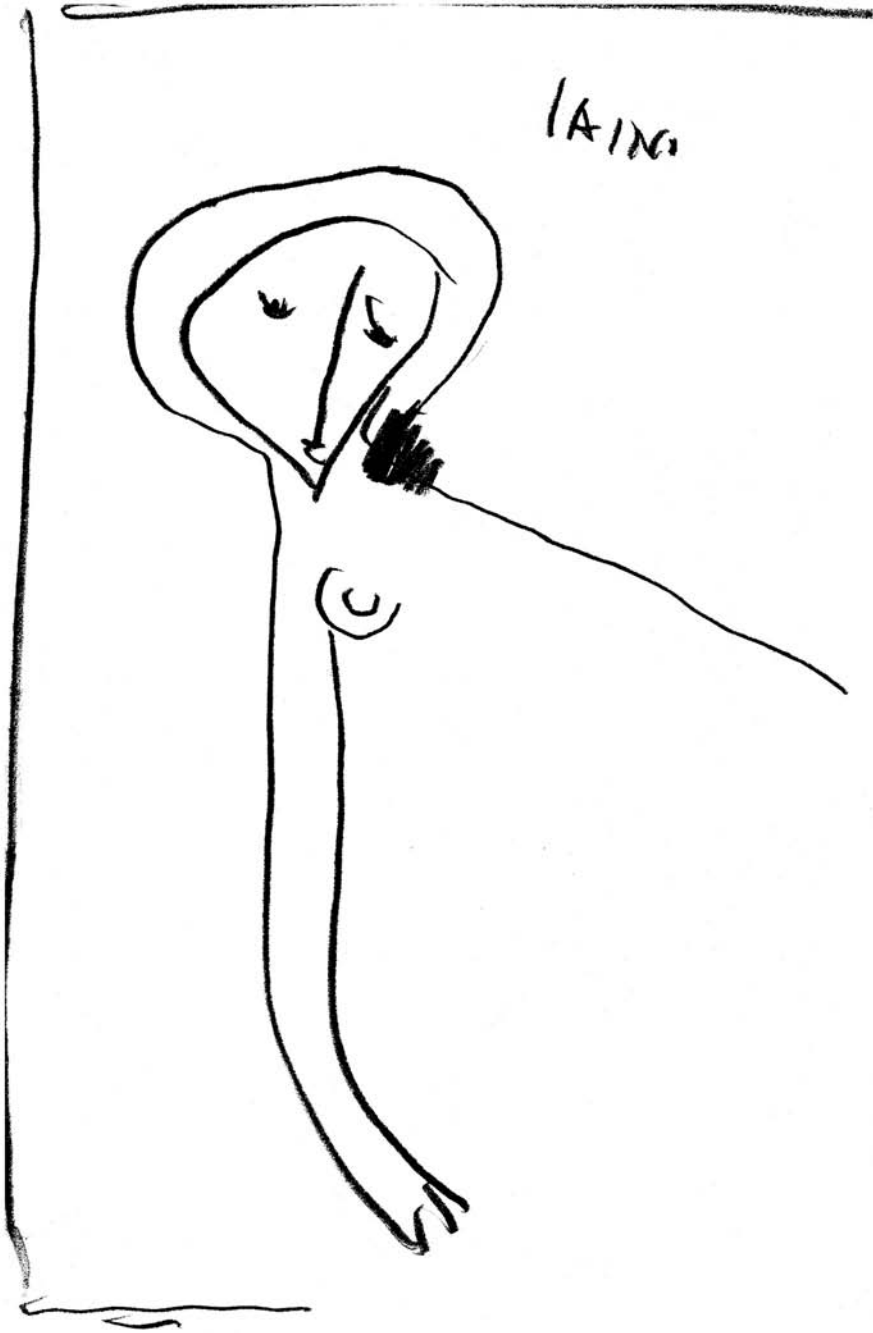
Четврто поглавље, *Социологија, интелектуалци и друштвена кризиса*, отвара питање диференцијације социологије, чије је стваралаштво у функцији снага реда и поретка или радикалних промена, затим даје осврт на настанак социологије друштвених промена, као и на доминантне приступе у истраживању транзиције на Балкану; пружа осврт на теоријско методолошке приступе истраживању социјалне структуре тзв. социјалистичких друштава до 1990. године, затим истраживању промена у социјалној структури постсоцијалистичких друштава Србије и Балкана, као и на истраживање социјалне стратификације руског друштва; аутор критикује маргинализовану улогу интелектуалаца у савремености, тј. сматра „да су они, од опште савести човечанства постали део најамника у лику апологетских експерата ... изневеривши велике идеале модерне (истина, прогрес, слобода)“ (стр. 118).

Будућим истраживачима „моћне онтологије“ Балкана монографија *Ка култури мира на Балкану* свакако ће представљати изазов, јер је ово актуелна студија, која на комплексан начин захвата и расветљава геополитичке, социолошке и културолошке аспекте друштвених промена на Балкану у савремености. Њен аутор на студиозан начин анализира читав спектар разноврсних питања, доводећи их у узрочно-последичне везе, на основу чије анализе изводи прагматичне закључке. Сходно томе, препоручујемо је свима који се баве проблематиком друштвених промена и, посебно проблемом транзиције на Балкану.

*Весна Трифуновић*



# ПЕДАГОШКЕ АКТУЕЛНОСТИ





Мати Мери

Одељење примењених наука у образовању, Универзитет у Хелсинкију и

Кристина Волмари

Национални просветни савет Финске

## УЧИТЕЉ ПОСТМОДЕРНИСТИЧКОГ ДОБА – БУДУЋИ ИЗАЗОВИ УЧИТЕЉСКЕ ПРОФЕСИЈЕ

Када су направљени први фотоапарати, њихова сврха је била да забележе стварност каква јесте и тако је сачувају за генерације које ће доћи. Ти први фотографски апарати су заиста бележили стварност, али је слика била нејасна и без боја. Савремени дигитални фотоапарати могу да сниме предмет веома реалистично у погледу изгледа и боје.

Када би учитељи били роботи, и они би се развијали као и остале машине, од једноставних ка вишенаменским. Учитељ робот би могао да идентификује многе факторе који утичу на наставу. Могао би да сними ниво пажње и мотивације ученика. Препознао би ниво знања ученика. Одредио би најбољи наставни материјал који би дао оптималне резултате у настави. Изабрао би најбоље наставне методе за остваривање циљева учења, а такође и најбоље методе евалуације којима би се обезбедила основа за даља наставна решења.

Није вероватно да ће учење у будућности моћи да се организује на једноставан и прецизан начин за који би било довољно поседовати неку механичку вештину или особину. Принципи који наглашавају интеракцију у учењу (као што су Ресникова схватања), указују на значај људске интеракције у погледу културне функције образовања. Наставна средина којом се подстиче интеракција више доприноси учењу него она у којој су ученици препуштени себи и сопственим средствима. Савремено наставно окружење истиче снагу могућности које нуди и значај учења које само себе усмерава, а учитељ је део тога окружења.

Шта би се догодило када би наставно окружење било лишено свих наставних материјала, средстава, савремених уређаја за комуникацију и осталих техничких решења која помажу учење? Учитељ би, окружен својим ученицима, остао у празном простору. Зар у том случају функционална интеракција не би била предуслов свеколиког учења које се ту одвија? Један тактичан учитељ, са добром вештином комуникације и способношћу да слуша – како га је већ описао Херберт 1802. године – био би у таквом случају жељан стручњак који би омогућио учење. Окружен различитим ученицима, учитељ би требало да буде у могућности да организује и активности и људе, да буде толерантна одрасла особа која се може изборити са притиском, помоћи својим ученицима и унапредити учење.

У својој промењеној улози, учитељ треба да прихвати трансформисање наставе из индивидуалног у тимски рад. Његов рад треба да помогне много стручњака, између осталих и родитељи, остале колеге, особље задужено за помоћ ученицима, директор и сама школа. Учитељ треба да буде у стању да се суочи са овим стручњацима, да узме у обзир сопствена ограничења и пропусти у знању и вештинама. Развој професионалних вештина и усавршавање способности, знања и вештина постају значајне особине учитеља будућности. Праћење нових сазнања није довољно, учитељ будућности мора такође да буде упознат са разноврсним педагошким и дидактичким знањима.

Свако може да се развије у такву одраслу особу. Ипак, да би притом постао и учитељ, човек треба да буде способан да управља друштвеним односима. Управо због тога избор младих људи на пријемном испиту за студије игра значајну улогу у проналажењу оних који поседују најповољније особине за рад у области образовања. Основни критеријум селекције треба да буде пријемчивост за обуку и образовање, а кључне елементе пријемчивости чине мотивација, прикладност за ту професију, и посвећеност. Посвећеност се односи на разумевање наставничког позива и прихватање промењене улоге учитеља. Поучавање је секундарно, а стварање окружења за учење и омогућавање учења примарно.

Затим, поставља се питање како можемо да помогнемо да се такав пост-модернистички учитељ одржи. Поред селекције студената, пресудно је и образовање учитеља – како почетно тако и трајно, које се непрекидно одвија. Учитељска професија захтева развој. Циљ почетног образовања јесте да помогне студентима да искористе сопствене предности и изграде „вечите“ професионалне вештине које ће омогућити одвијање процеса развоја. Учитељи који уче и размишљају о сопственој пракси способни су да користе теорију у свом поучавању. Они такође могу да се промене и делују у увек другачијим ситуацијама.

Међутим, развојни процес може да буде успешан уколико постоји дијалог између почетног и трајног образовања. Када нема дијалога, све што учитељи науче а потребно им је у њиховом послу нагомилано је у почетно образовање. Ако и када је дијалог успешан, основни садржај може бити подељен између почетног и трајног образовања. На тај би се начин могле узети у обзир различите образовне потребе везане за различите периоде учитељеве каријере. Уколико желимо да изградимо трајно образовање које би заиста утицало на учитељеве методе и педагошко размишљање, оно би требало више да буде интегрисано у учитељево сопствено поучавање и школу, а такође треба да буде и обимно и дугорочно.

У дебати везаној за образовање која се сада води у Финској, уобичајени захтев је да учитељи треба да буду спремни да унапређују како сопствени рад, тако и школску заједницу. Они, поред тога, треба да изграде и одржавају и повезаност са ваншколским окружењем како би искористили могућности за учење које им оно нуди. Ипак, образовање учитеља још увек пре-

више тежи поучавању у учионици. Будући учитељ не стиче довољно компетенција за пружање помоћи ученицима, за сарадњу са породицом и за делање у школској заједници.

Сваки учитељ има право на веома квалитетно почетно образовање. Поред тога, такође, би требало да буде и обавеза и право сваког учитеља да учествује у трајном образовању. Прилике за то не би требало да зависе од локације, старости, или типа школе. Убудуће ће позитиван став школе или власти према трајном образовању играти веома значајну улогу у конкурсима за избор учитеља.

Превела: *Вера Савић*

## ОСНОВНЕ СТУДИЈЕ

### ПРЕДШКОЛСКИ ПЕДАГОГ (ВАСПИТАЧ)

Трансформације које су следиле након увођења болоњског процеса до-неле су промене у структури процеса наставе. Пропорције су се прегруписале. Настава се базира на основним садржајима, који су обавезни за сваког студента. Поред тога, уведен је круг предмета који се слободно бирају. То је стручни додатак који доприноси да се студенти подробније припреме за поједине стручне области свог будућег занимања.

Постоји, такође, једна група предмета код које је избор слободан, и ти предмети одговарају личним амбицијама, интересовањима сваког појединог студента.

Образовни циљ, који се односи на свеобухватно васпитање деце предшколског узраста, остао је непромењен. Ово допуњавамо поучавањем које развија компетентност студената. Компетенције се пројектују са циљем да васпитачи који се непосредно баве децом чине то на вишем нивоу, односно да деци у вртићима на диференцирани начин омогуће развој способности и умења која ће им дати основе за касније самостално учење. Нови систем изричито наглашава развој личности у целисти у којем се највећа пажња посвећује управо развоју способности и умења (кретање, интелектуална и афективна интелигенција, социјална зрелост). Знање се ослања на поједине научне области (матерњи језик, дечја књижевност, природне науке и др.) Друга знања се односе на развој личности деце, на опште и индивидуално структурирање њихове личности, односно на њихово диференцирано развијање.

Оваква припрема будућих васпитача омогућава припремање за остваривање појединих, наглашених задатака и циљева: интегрално васпитање, искорењивање неповољног статуса поједине деце и одрживи развој.

### УЧИТЕЉИ

Учитељски смер, на основу очекивања основне школе, обухвата много научних области и предмета у структури развоја способности. То су: пева-

ње, фискултура, визуелно васпитање, техника, домаћинство и организација породичног живота, информатика, страни језик, друштвене науке, матерњи језик и књижевност, математика, педагогија и психологија. Овај смер припада научној области васпитања.

Настава за учитеље обележена је вишестраношћу али није истоветна са припремањем наставника у предметној настави. Она се не заснива само на стручним и научним гранама, већ одговара, као прво, узрасним карактеристикама детета, она је личност-центрична.

Од 2006. године у припремању учитеља главни акценат је на оспособљавању за комплексно развијање личности. На неки начин знање-центричност је у другом плану. Главна карактеристике су игра и активности и јако је изражена тенденција обезбеђивања једнаких шанси за сву децу.

Већа пажња се посвећује, такође, и пракси. Такође је омогућено отварање смерова за наставу на језицима мањина. Новина је да студент може да бира и смерове тзв. културних области, у оквиру којих могу да се бирају одређени предмети, па на тај начин дипломирани студент може да држи наставу од 1. до 6. разреда из предмета које је слушао. То одговара и законским прописима у овој области.

Нови моменат у припремању учитеља јесте тзв. обавезно одабрани предмет, који припрема за рад у одређеним специфичним установама.

На овом смеру учитељи похађају наставу четири године (обавезни су да остваре 240 кредита). Након испуњавања свих обавеза, добију квалификацију и диплому и могу да се запошљавају као учитељи у одговарајућим установама. На основу припреме на мастер нивоу (90 кредита), студенти стичу квалификацију педагога.

## НАСТАВНИЦИ

Наставнички смер није се изгубио у болоњском систему, али је начин стицања овог звања нешто другачији него раније, или, рекли бисмо, другачији је пут до дипломе.

Прво, сви студенти који желе да буду наставници треба да упишу тзв. *бахелор*, односно високошколске основне студије (BA, BSc), које трају 6–8 семестара. Ове студије дају добре стручне основе које имају „прођу“ на тржишту рада, па је са том дипломом могуће одмах наћи посао. Са овом дипломом може се, међутим, кренути и даље, на *мастџерс* (MA, MSc) студије које трају 2–4 семестра. Наставнички смер у овоме је изузетак – на мастер нивоу отвара се наставнички смер који траје 5 семестара, с тим да је последњи семестар искључиво посвећен пракси. Наставничку диплому на тај начин може да добије само студент који на пример, прво завршио историју на *бахелор* нивоу и наставнички смер на мастер нивоу. Највиши ниво овог вишецикличног процеса је и даље докторски (PhD) ниво.

Превела: *Марџиј Савовић*



CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

**УЗДАНИЦА** : часопис за језик,  
књижевност, уметност и педагошке науке /  
главни и одговорни уредник Тиодор Росић. -  
2003, [бр. 1] (октобар) - . - Јагодина  
(Милана Мијалковића 14) : Учитељски  
факултет у Јагодини, 2003 - (Београд :  
Миа књига). - 24 cm

Часопис наставља традицију Учитељске  
узданице (1939–1940) и Узданице (1960–1970)

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)  
COBISS. SR-ID 110595084