

# УЗДАНИЦА

ISSN 1451- 673 X

Часопис за језик, књижевност, уметност  
и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, пролеће 2009, год VI, бр. 1

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност  
и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, пролеће 2009, год VI, бр. 1

## *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 Милаговић, проф. мр Сретко Дивљан,  
проф. др Бранко Јовановић, доц. др Ружица Петровић,  
доц. др Виолета Јовановић, др Михаило Шћепановић,  
мр Илијана Чутура – оперативни уредник, Вера Савић, мр Бранко Илић

## *Рецензенти*

Проф. др Мирко Скакић, проф. др Милош Ковачевић,  
проф. др Радивоје Константиновић, проф. др Љиљана Јовковић,  
проф. др Мирко Дејић

## *Технички уредник*

Пера Станисављев Бура

## *Лектура и коректура*

Мр Илијана Чутура, Маја Димитријевић, Јелена Максимовић, мр Бранко Илић

## *Превод резимеа*

Марија Ђорђевић (француски), Ивана Ћирковић Миладиновић (енглески)

## *Штампа*

Мио књига, Београд

## *Тираж*

500

## *Ликовни прилози*

Сретко Дивљан

# САДРЖАЈ

## РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Јованка Радић: Когнитивнолингвистичке поставке почетног описмењавања / 7
- Јелена Јовановић: Облици именских речи уз бројеве 'два', 'оба', 'три' и 'четири' у српском језику / 20
- Momir Nikić: Scythians: Scientific Genocide (3) / 33
- Scythian Genealogy /
- Тиодор Росић: Значај фразеологизама у српским народним бајкама / 44
- Слободан Д. Јовановић: Порекло енглеских речи као чинилац у усвајању и ширењу вокабулара / 52
- Vera Savić: Principles of effective English language teaching / 62
- Оливера Радуловић: Библијски подтекст у роману *Мали њринџ* А.С. Егзиперија / 71
- Снежана Шаранчић-Чутура: Усмено казивање и приповедачки поступак Бранка Ћопића / 77
- Александар-Саша Грандић: Једна заборављена јужносрбијанска драма / 91
- Марина Гавриловић: Живот и рад Владимира Р. Ђорђевића у Нишу, Алексинцу и Јагодини до 1912. године / 103
- Сретко Дивљан: Ван Гог – лудило или генијалност / 119
- Милана Егерић: Увођење предшколске деце у математичке појмове методом решавања проблема и развијање стваралачког мишљења / 132
- Живорад Марковић, Георгије Георгијев, Зоран Богдановић: Утицај наставе физичког васпитања на формирање ученичких ставова / 145
- Зоран Богдановић, Живорад Марковић: Припадност полу и држање тела у зависности од (и) присуства деформитета доњих екстремитета / 156

## СТРУЧНИ РАДОВИ

- Зорица Јоцић: Нека страна искуства о проблемској настави граматике / 171
- Тijana Vasiljević-Stokić: Povezanost jezika i kulture u učenju stranog jezika / 182
- Tanja Petrović: Uticaj starosne dobi na učenje stranog jezika / 186
- Љубомир Милутиновић: Драмска књижевност у наставним програмима / 192

- Снежана С. Башчаревић: Баладе Средњег Тимока – *Кашина угаја* и *Смри граї* / 198  
Весна Тодоров: Етичка карактеризација и стереотипи у баснама Доситеја Обрадовића / 210

## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Радивоје Константиновић: Књига о санскриту; Момир Никић, *Увод у санскрит*, Београд, 2008. / 221  
О методу напоредног текстуалног представљања  
Милош Ковачевић: Језичко осавремењивање текстова; Тиодор Росић, *Метод најоредној шекстиуалној њредсџављања*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2009. / 223  
Оливера Радуловић: Поступак замене архаичних нестандардних облика; Тиодор Росић, *Метод најоредној шекстиуалној њредсџављања*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2009. / 225  
Стана Смиљковић: Студиозно конципирана књига; Тиодор Росић, *Метод најоредној шекстиуалној њредсџављања*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2009. / 226  
Ивана Ђирковић-Миладиновић: Квалитативно истраживање и методе евалуације; Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 598 pages / 228  
Весна М. Петровић: Дијалог и развој дачјег мишљења, Neil Mercer and Karen Littleton, *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*; (159 p). London : Routledge / 234

## ПЕДАГОШКЕ АКТУЕЛНОСТИ

- Славко О. Каравидић: Школа по мери будућности / 245  
Славко Гордић: Белешке о реформама високог образовања / 250

## IN MEMORIAM

- Тиодор Росић: Проф. др Вук Милатовић (1943–2008) / 259

# РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



## КОГНИТИВНОЛИНГВИСТИЧКЕ ПОСТАВКЕ ПОЧЕТНОГ ОПИСМЕЊАВАЊА

*Апстракт:* Излагање је усмерено на два пратећа проблема наставе почетног читања и писања: (1) врсте и облици издвојених речи у букварским текстовима (тзв. *лексички ниво*) и (2) препознавања предмета дечијег интересовања као полазиште у припреми читалачког материјала. У раду се повезују налази психолошких истраживања, реинтерпретирна грађа дата у појединим психолошким студијама, и наши подаци добијени на стимулус „напиши реч“. Закључци се изводе на основу тих збирних података.

*Кључне речи:* настава почетног читања и писања, лексички ниво, смисаона јединица, реч, именица, предмети интересовања, когнитивна лингвистика.

### 1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

1.1. На битне разлике између „делова говора“, или врста / класа речи у језику, упућује прастара подела речи на *независне* – оне које су обликом и значењем независне од других речи у реченици, и *зависне* – оне које су и обликом и значењем подређене независним речима.<sup>1</sup> У граматици се одавно знало и да у флективним језицима, онима који познају падежне облике, ни сви облици именских речи нису истога ранга – један је облик *независан* (у граматици се назива *номинатив*), а сви други су зависни – било од говорне ситуације (*вокатив*), било од реченичног контекста. Тај, независни облик независних речи је јединица која није везана само за говор, већ у нашој свести живи као име сваког физичког предмета (дискретни предмети – *сјо, мачка, јабука...* и „просторни“ предмети, тј. квантитети – *јесак, лииће, долина...*), и сваког његовог дела који се издвојено спозна (*рука, шака, грана, ујао...*), али и свега што као издвојена, или и именички граматикализована јединица постане предмет наших мисли – са неким утврђеним општим значењем (*мисао, чииање, радоси...*).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Будући да су лингвистичка истраживања током два последња века била претежно усмерена на ФОРМУ (и на контекст), у лингвистици су у други план, или у заборав отишле суштинске, тј. семантичке разлике између зависних и независних речи.

<sup>2</sup> Познато је да српски језик, као и сви остали словенски језици, има изразиту склоност ка именичкој граматикализацији речи–појмова (типа *јевање, чииање, мишење, ирчање, очекивање, белина* и сл., в. Радић 2008). То се из неких се разлога превиђа у граматичким описима.

1.2. Циљ овога рада је да укаже на један занимљив, и колико ми је познато досад некоришћен метод за стицање увида у освешћено („доведено до свести“) и неосвешћено (/латентно) у говору детета, а истовремено и за стицање оквирних увида у предмете интересовања деце најмлађег школског узраста. Независно од тога који се метод користи у настави почетног читања и писања, ти би увиди могли бити драгоцене смернице за припрему читалачког материјала који би подстицајно деловао на развој ученичког критичког и имажинативног мишљења. Ако би дидактички материјал био и сликом и речју усклађен са стварним сазнајним усмерењима и преокупацијама ученика првог разреда, то би допринело да деца самом тексту приступају са више интересовања и да читање не сматрају „досадним задатком декодирања“ (Кристал 1995: 250).

## 2. ПРЕПОЗНАВАЊЕ (ИЗДВАЈАЊЕ) РЕЧИ КАО ДЕЛА ГОВОРА

2.1. У Србији је у настави почетног читања и писања још увек најзаступљенија традиционална (или у основи традиционална), *аналитичко–синтетичка јасовна* метода, са комбинацијом тзв. монографског поступка и поступка групне обраде слова, и са *букваром* као основним наставним средством.<sup>3</sup> Напоредо са текстуалним деоницама, у букварима се као издвојене јединице (тзв. „лексички ниво“) напоредо са именицама у номинативу наводе и зависне речи и облици: глаголи у инфинитиву (нпр. *имајти, носити, љубавити*), глаголи (не реченице) у скоро свим лицима презента (*има, имам, имамо, ојима, меће*), заменице (*ји, ја, он, ко*), придеви (*јашин, мамин, јамно, љуби*), прилози (*онамо, данас*), чак и поједине граматичке речи (*са, да* – в. Буквар ЗЗУ) и енклитике (*су, је* – в. Нови буквар: 40). Наши увиди у токове наставе указују на то да издвојено (самостално) навођење несамосталних јединица може код ученика првог разреда узроковати различите врсте недоумица, а вероватно и когнитивних блокада (в. Радић 2007а).<sup>4</sup>

2.2. Даћемо кратак осврт на психолошке налазе везане за препознавање речи као смисаоне јединице и дела говорног низа, тј. реченице.

2.2.1. Истраживања језичког развоја, а посебно развоја значења речи, показују да се након појаве првих реченица још читав низ година не развија свест о формалној разложености, тј. развијености првобитне глобалне језичке јединице (в. Марјановић 1984: 80–82). Показује се да претходна глобална

---

<sup>3</sup> Поред овог метода, у мањем броју школа користи се и тзв. *комплексни* метод (или „комплексни поступак“), који је, као алтернативан, званично прихваћен 60–их година XX века (в. Миоч 1996; о предностима тог метода, посматраног са лингвистичког аспекта, в. Радић 2007а: 468–470).

<sup>4</sup> Увиде у токове наставе почетног читања и писања стицала сам у ОШ „Бошко Ђуричић“ у Јагодини, на часовима којима сам од 2001. до 2005. године присуствовала у својству члана комисије за полагање стручног испита.



јединица, реч–реченица (*холофраза, хиперекстензивна реч, реч–ујисак, реч–сиџнал* – типа *ма* ‘лепа маца / иде маца’ или сл.) уступа место новој, такође глобалној јединици, реченици–речи, односно „речи–слици“ у форми реченице (исп. „реченица–догађај“, Исто: 123, типа *Иде маца, Маца сјава*).

Још је Л. Виготски запажао да у „развоју семантичности говора дете полази од целине, од реченице, па тек касније овладава посебним смисаоним јединицама, значењима појединих речи“, односно, да се „смисаоност говора развија од целине ка делу, од реченице ка речи, а спољашњост говора од дела ка целини, од речи ка реченици“ (Виготски 1996: 231). Управо је са овим повезан и један од централних, још увек нерешених проблема когнитивне и развојне психологије, проблем „довођења до свести“ или опојмљења (в. Исто: 157–221).

На поретку и односу свесног и неосвешћеног у језику заснивају се и „граматичка испитивања“ Л. Витгенштајна. Бавећи се „психолошким појмовима“ типа *иџра, бол, чишћање, сџрах, вера* и сл. (али и облицима типа *џлочу* – акуз. и *џлоча* – ном., т. 2–6), он запажа да „ми говоримо, употребљавамо речи, а тек касније стичемо слику о њиховом животу“ (Витгенштајн 1969: 248). Запажа да је целина значења таквих речи неухватљива, јер ми нисмо у стању да „целокупну примену речи [...] схватимо одједном“ (т.191), али да „граматика речи [...] указује на положај на који ће ова нова реч [име, тј. појам типа *бол* или *зубобоља*] бити постављена“ (т.257).

2.2.2. Нешто другачије, више лингвистички усмерена психолошка истраживања, експлицитно указују на то да је уочавање (препознавање) речи у изговореној деоници (реченици) зависно од врсте и облика лексичких јединица. Односно, кад се лингвистичким терминима изрази запажање да дете пре „схвата предмет него радњу“, а да „пре реагује на радњу него на издвојен предмет“ (Виготски 1996: 159), добије се запажање да дете најпре схвата именицу, а тек потом глагол или придев (в. Лурија 2000: 98). Истраживања показују да се способност опажања речи у говорном низу развија током читавог предшколског периода, да се протеже и на млађи школски узраст, – те да се у целини тог процеса међу свим класама речи издваја именица, и то именица у номинативу као независном, *наџговорном* облику (в. Радић 2007б: 107).

2.2.3. Деца узраста 3–5 година, која су већ овладала елементарним бројањем, у изговореним изолованим речима *сџо* – *сџолицџа* уочавају две речи, док у реченицама *Пас бежи* или *Лимун је кисео* виде по једну реч, *џас* и *лимун*, дакле, издвајају само именице (Лурија 2000: 99). Поред глагола, придева и прилога, из говорног низа ће се тешко издвајати и именица у зависном падежу (нпр. *Тџџа и мама су оџишли у шуму* – две речи, *џџџа* и *мама*, а тек потом и *шума*; Исто: 100), док се способност издвајања „помоћних речи (предлога и свеза) [...] може остварити тек у процесу специјалног обучавања, али и у том случају [...] процес траје врло дуго“ (Исто).<sup>5</sup> Закључује се да „ма-

---

<sup>5</sup> У почетку се, нпр., не прави разлика између предлога *на* и префикса, или било које позиције у којој се појави гласовна секвенца *на* (нпр. *на* столу, *написати*, *напред*, *ташна*).

теријалне речи (именице) дете издваја и схвата много раније од речи које означавају радњу или особину“ (Исто: 99).

2.2.4. То се, у нешто измењеном виду, понавља и на школском узрасту, и огледа у појави да на способност класирања делова говора (препознавање врсте речи) у млађим разредима највише утиче припадност класи, док на препознавање именице додатно утичу њено значење и морфосинтаксички облик (Исто: 100–101).<sup>6</sup> Наиме, „уколико именица означава конкретан предмет и даје се у почетној (нултој) форми (у првом падежу), дете је без тешкоће квалификује као именицу“; док се колеба у сврставању речи које означавају „стање или радњу“ (нпр. *сан, одмор*), а глаголске именице типа *бежање* по правилу сврстава у глаголе. „Обично се неправилно оцењују“ и именице у зависним падежима, нпр. „*лојашом, шестером, јичици, јсу*“ (Исто: 101).

Деца млађег школског узраста са сигурношћу класирају и „глаголе који означавају јасне радње (нпр. *бежати, ходати, сећи*)“; док се приметна колебања појављују „при оцењивању глагола који изражавају пасивна стања (нпр. *сјавати, одмарати се, боловати*)“ (Исто).

### 3. РЕАКЦИЈЕ НА СТИМУЛУС „КАЖИ РЕЧ“ – СМИСАО РЕЧИ РЕЧ

3.1. Друкчије усмерено, другом методологијом и са другим циљем спроведено наше истраживање (в. Радић 2007б) такође указују на посебно место именице у језику, и то не само у говору детета, већ у језику уопште. Наиме, у реакцији на стимулус *кажи/шајни/најшиши реч* – као убедљиво најчешћа јединица код свих испитаника, од деце свих узраста<sup>7</sup> до одраслих особа, појављује се именица у номинативу. То, свакако, мора бити показатељ да је управо на именицу, тј. на оно са чим је она у свести повезана, усмерена пажња како одраслих особа, тако и деце. Изгледа да ови налази потврђују Витгенштајнова запажања да „изговарање неке речи [тј. неког „имена“, Ј.Р.] јесте, у неку руку, притискање једне дирке на клавијатури представа“ (Витгенштајн 1969: т.6), односно, да реч–појам има повлашћен статус у нашој свести, да се „*појам* сам намеће“ (Исто: стр. 243). Ово би се могло изразити и као показатељ односа између делова говора, тј. врста речи у реченици: снага представе предмета (и снага појма) садржана у номиналној речи потискује, у дубљим зонама свести држи све изразе који се тичу актуелних (овремењених или неовремењених) својстава и односа.<sup>8</sup>

3.2. Прикупљена грађа је указала на то да у свести трогодишњег детета може бити неучвршћена и сама форма назива предмета, што говори да из-

<sup>6</sup> На ово је, у контексту анализе букварских текстова, указано у Радић 2007а.

<sup>7</sup> Испитивањем су обухваћене веће или мање групе деце узраста 3–15 година.

<sup>8</sup> Нешто чешћа појава придева и глагола у инфинитиву код деце старијег школског узраста може бити повезана са „потенцијалним појмом“ и са започетим процесом формирања тзв. апстрактних појмова, тј. релатива и квалитета (исп. Радић 2007б: 115–116).

двајање и „схватање предмета“ (име–слика) претходи уобличењу његовог назива, тј. да реч *реч* за трогодишње дете има смисао ’предмет’. Троје деце (од укупно 11 испитаних, узраста 3 год.) није било у стању да ван контекста, изоловано, предмет назову именицом у номинативу: на стимулус *шайни ми реч*, одговорано је *логу* (показао фигурицу роде), *животињу*, *жирафу* (в. Исто: 107–109).<sup>9</sup> Ово је вероватно одраз свести за коју је назив предмета његов прирођени део (име–слика – *шайни реч* ’шапни предмет’), „својство“ које тек треба да се освести, „налепница“ која тек треба да задобије самосталан живот и одлепи се од предмета.

3.3. Предмет, тј. субјекат говора, стоји и иза реакција које показују површинску доминацију сложеније језичке јединице („реченица–реч“ или „реченица–слика“, в. Марјановић 1984: 83) код деце узраста 5–6 година. Та се јединица појављује као посебно доминантна реакција код деце предшколског узраста (6 год.), у тзв. старијој васпитној групи (в. Радић 2007б: 102). Показује се да иза скоро свих потврђених реченица–речи стоји субјекат (говорно лице, *ја–S*) са својим тренутним осећањима и жељама: *Ја ње волим, Ја њебе волим, Ја ње највише волим, Ја ње волим кад је неком рођендан, Васџиџачице, ја ње мноџо волим, Ја Вас волим, Волим највише васџиџачицу, маму и џаџу; Певам, Љуџа сам, Идем на зимовање*. Поред говорног лица, привидно (формално) је ту и лице према коме су субјектова осећања усмерена (2. лице, заменице *џи* и *ви* ’ти’): *Ти си мноџо добра, Хвала, мноџо си добра, Добра си као леџа зима, Ви сиџе срџе моје*. Све ове реакције говоре да за дете *реч* још увек има смисао ’предмет’, али више не статичан, већ динамичан, ситуационо променљив и зависан од субјекта: отуд и *реченица–реч* као израз ситуационе „природе“ предмета (в. фус. 16). У литератури се овај развојни период каткад посматра као посебан стадиј, назван „егоцентрични функционализам“ (Гринфилд/Брунер 1988: 83) због изразито повећане употребе заменица 1. и 2. лица и због карактеристичне свести шестогодишњег детета да је уобичајена употреба објеката „оно што ‘ја’ или ‘ти’ можемо да учинимо са њима“ (Исто). Наши примери говоре да овај стадиј карактерише свест да природа објекта произилази само из ‘мог’ (не и ‘твог’) тренутног односа према њему. То говори да дете не гради став о некаквој сталној (објективној) природи предмета. О томе нарочито уверљиво говори исказ *Ја ње волим кад је неком рођендан*, којим дете емитује поруку ‘учитељица је добра кад је неком рођендан ← према мени је добра кад је неком рођендан’ или сл. (исп. другачије у Радић 2007б: 112).

Судећи по томе што у већини ових примера преовладава релација *ја–груџи*, односно *ја–џи* са тежиштем на *ЈА*, рекло би се да они упућују на психолошке механизме који прате последњу фазу у процесу самоосвешћења, односно изградње појма *о себи* (*ја–појам, ја–геџе*).<sup>10</sup>

<sup>9</sup> О могућности повезивања ових облика (акузатив) са ергативом в. Исто: 108–109.

<sup>10</sup> На другој страни, примери *Певам, Љуџа сам* и *Идем на зимовање*, забележени од деце истог узраста, могу указивати на изразитију егоцентричну свест, а можда и на израженију аутистичну мисао и слабију израђеност *појма о себи*.

3.4. Према Пијажеовом учењу, почетак операционог развојног стадија (7–8 год.) настаје након неутрализације несвесног егоцентризма који господари претходним стадијем развитка свести.<sup>11</sup> На то у нашем истраживању индиректно указује нагло опадање примера реченица–речи, и, у реакцији на стимулус „напиши реч“, изразита доминација именица у номинативу код деце седмогодишњег узраста (в. т. 3.2.1).<sup>12</sup> То што је у свести детета од 7 година именица у номинативу задобила самосталан живот, говори да су се и сами појединачни предмети престали увек изнова, ситуационо сагледавати, да су се издвојили из „комплекса“ (Виготски 1996: 108–114) или ситуационих контекста који су им стално мењали „природу“, да се реч уздигла изнад појединачних предмета, те да је и реч *реч* попримила смисао близак уобичајеном.

3.5. Ова два налаза, доминација реченице на шестогодишњем и речи на седмогодишњем узрасту, указују на потребу примене потпуно другачијих метода описмењавања деце ова два узраста. Издвајање (препознавање) именице као речи на седмогодишњем узрасту (ученици 1. разреда у Србији) говори да се управо таквим речима може без ризика оперисати и у наставном процесу. На другој страни, ако зависне речи и облике дете не препознаје као *речи*, тј. посебне смисаоне јединице, врло је ризично такве „речи“ и облике наводити издвојено, укључивати их у тзв. „лексички ниво“ букварског текста.

Показује се да оба налаза говоре да је потребно уважавати давна сазнања да се самостално – ван граматички организованог низа (в. Белић 1958: 12), тј. ван реченице – појављује само именица (или име–појам). Они истовремено указују и на трајну вредност изворне верзије *аналитичко–синтетичке јласовне* методе, тј. методе „нормалних речи“ којом су се руководили аутори буквара с краја XIX века.<sup>13</sup> Показује се, дакле, да је изворна верзија аналитичко–синтетичке методе усаглашена са когнитивно–лингвистичким развитком седмогодишњег детета, те да је било несврсисходно њено произвољно мењање и дограђивање, тј. разграђивање. На називу предмета–слике у номинативу, дакле, на „нормалним речима“ – почива и комплексни поступак (/метода) Ј. Миоч (в. Радић 2007а).

---

<sup>11</sup> У његовим радовима се прецизира да појам *ејоцентризам* не подразумева уобичајено значење те речи, да се схвата као „неразликовање сопствене тачке гледишта и тачке гледишта других“ (Пијаже–Инхелдер 1982: 24).

<sup>12</sup> Врло су слични резултати добијени у једном одељењу првог разреда на самом почетку школске године, у време док је још трајала тзв. предбукварска настава (в. Радић 2007б: 101–102), што говори да издвајање речи не мора бити повезано са процесом описмењавања.

<sup>13</sup> Ову је методу крајем XIX века у Србији промовисао Стево Чутурило, аутор буквара за српске школе (в. Чутурило 1895; Чутурило 1906: 7, 62–64). Издвојене именице су повезане са уобичајеним оновременим реалијама: *во, звоно, уво, кора, рало, зора, шеле, село, лејло, решејло, јуњ, коњ, ам, њива, шње, ојањ, књија, орање...* (в. Чутурило 1895).

#### 4. ПРЕДМЕТИ ИНТЕРЕСОВАЊА ДЕЦЕ УЗРАСТА 7 И 8 ГОДИНА

4.1. Сам по себи, аналитичко–синтетички метод описмењавања и монографска или групна обрада слова намећу проблеме везане за одабир речи и конструисање реченица са комбинацијом ограниченог броја фонема у различитим позицијама (нпр. *м,а; м,а,и; м,а,и,ӣ*; итд.).<sup>14</sup> Стереотипност, међутим, не карактерише само те, и тиме ограничене букварске текстове. Опште је мишљење да је „садржај књига по традиционалној читалачкој схеми изразито неинспиративан” (Кристал 1995: 250) у целини, што за последицу има то да школска деца или престају читати, или „одабирају сасвим друкчије врсте књига кад читају за сопствено задовољство” (Исто). То у оба случаја резултује школским неуспехом. Тиме се, вероватно, да објаснити и податак да у школама у Србији 23% деце која су знала читати при упису у школу касније заостаје у читању (в. Милатовић/Ивковић 2003: 73).

У циљу превазилажења ових проблема у букваре се, напоредо са привлачнијим визуелним дизајном, уводи „свет дечијег искуства“ (Кристал 1995: 250) јер се претпоставља да то истовремено мора бити и свет дечијег интересовања. Сматра се да деци могу бити занимљиви „свакодневни визуелни језички контексти“, као што су „саобраћајни знаци, називи радњи и ознаке на возилима (нпр. *џакси, њолицја*)“ (Исто), те се и читалачки материјал заснива на тим контекстима. Сличне интервенције бележене су и у најдуже коришћеном, и још увек актуелном Буквару у Србији (Буквар ЗЗУ): појављивале су се нове илустрације и нови језички контексти који су уважавали цивилизацијске промене, тј. промене у свакодневним животним контекстима – *саобраћајни знаци, превозна средства, ролери, комјутер, мама чииа* (место ранијег *мама шије / сирема ручак*), и сл.

Наши налази проблематизују управо то питање: да ли се „свет дечијег искуства“, кога у урбаним условима живота заиста могу репрезентовати реалије из урбаног амбијента (грађевине, саобраћајни знаци, возила и сл.), поклапа са *предметима дечијих мисли*, тј. *интересовања*, или су предмети дечијег интересовања условљени дубљим, можда архетипским законима когнитивног развоја.

4.2. Да погледамо шта о томе казују примери речи које су као реакције на стимулус „напиши реч“ бележили ученици првог и другог разреда ОШ „Душко Радовић“ на Н. Београду, школе смештене у најужем градском језгру. Фреквентније именице ћемо груписати у општа семантичка гнезда, док ћемо оне малобројније разврстати у сасвим условне групе:

---

<sup>14</sup> У Радић 2007а смо скренули пажњу на стереотипност почетних делова тзв. букварског текста, где се посебно указује на непримерено високу фреквенцију властитих имена.

#### 4.2.1. Први разред (4 одељења, 78 ученика):<sup>15</sup>

- животиње: *ајкула, антилопа, црни пантер, тигер* (х 3), *зека, зец* (х 2), *кић, куче, коњ* (х 3), *крава, лав* (х 5), *леопард* (х 2), *мајмун, маца, мачка, миш, орао, пас, рак, ројвајлер, штар* (х 2), *жирафа; јаје* (х 2) – укупно 35;
- лица и ликови из бајки и филмова: *беба, мама* („мама, Мама“), *шарзан, аждаја* („аждаја“), *змај* – укупно 5;
- превозна средства: *ауто* (х 4), *мотор* (х 2), *ферарари* – укупно 7;
- школа и кућа: *зграда, кућа, школа, сито, оловка, књижа* (х 2), *лампа, сај* – укупно 9;
- цвеће, воће и храна: *цвети* (х 2), *јагода* (х 2), *сладолед* – укупно 5;
- игра: *игра, фудбал*;
- остало: *срце* (х 2), *минђуша, динар; плажа, цев, вода, вино; ноћ, киша, Сунце* – укупно 11;

Потврђене су и 4 „речи“ другог типа: две реченице–речи (*Ја волим ликовно; Ја сам срећан*) и две зависне јединице (*сам* („Сам.“) и *иако*).<sup>16</sup>

#### 4.2.2. Други разред (4 одељења, 78 ученика):

- животиње: *довајер, зец, корњача, коњ* (х 2), *леопард, мајмун, мачка* (х 2), *миш, пантер, пас* (х 2), *пиле, пчела, пчелица, кривица, риба* (х 2); *животиње* – укупно 22;
- лица и ликови из бајки и филмова: *шешелка, учитељица, принцеза, вишез, сликар; Уна, Маја, Урош, Воја; вила, Шилва, Хомер, Симсонови* – укупно 13;
- превозна средства: *бицикл, ауто* (х 2), *авион*;
- школа, кућа, одећа: *кућа, сунђер, оловка* (х 2), *тумица, торба, бајка; шешир, шал* – укупно 9;
- биљке, цвеће, воће и храна: *дрво, листић, цвети; најнијак, сир, сладолед* – укупно 6;
- игра: *фудбал, гол, срцолика сирела, кликер, лопта* (х 2); *другарство* – укупно 8;
- остало: *ексер, риб, киша, срце, рај, сан, сунце, љубав* – укупно 8.

Потврђено је и 5 речи које не припадају класи именица: *Зраво, ћао, играм, Ви* (х 2), *има*.

---

<sup>15</sup> У свим одељењима млађих разреда ОШ „Душко Радовић“ истраживање је обављено 27. IV 2007. године. Организовала га је учитељица Весна Платиша, професор разредне наставе, којој овом приликом изражавам своју захвалност.

<sup>16</sup> Ова четири примера морају бити одраз неједнаког развојног темпа. На снагу слике (и немоћ издвојене речи) у преоперационом развојном стадију (према терминологији А.Р.Лурије: „очигледно–акциони“ карактер свести), у којем је, по свему судећи, ово четворо деце, посебно јасно указује пример *Ја волим ликовно*.

4.3. Низ је показатеља који говоре да ове реакције могу представљати прилично веран одраз дечијих интересовања. Разлике у фреквенцији појединих група речи забележених у I и II разреду потврђују у науци већ познате промене у мишљењу и социјализацији детета овог узраста. Посебно је илустративан изразито неуједначен број речи из области *иџра* – што мора бити одраз промене у социјалним ставовима детета. Наиме, утврђено је да тек после седме године, након неутрализације несвесног егоцентризма, дете постаје спремно за колективне „игре с правилима“ (в. Пијаже–Ињелдер 1982: 30–32).<sup>17</sup>

4.4. Уочљива је сразмерна малобројност примера који би се могли повезати са дететовим „свакодневним визуелним језичким контекстима“, тј. са свакодневним дечијим искуством, док је, на другој страни, уочљива изразито висока фреквенција назива животиња, и то оних које се никако не могу довести у везу са свакодневним визуелним контекстима. За нашу је тему посебно занимљива појава те изразите доминације назива животиња (сисари, птице, гмизавци, рибе, инсекти) код деце оба разреда. У ту се групу речи може укључити и именица *јаје*, за нас посебно илустративна,<sup>18</sup> и са посебним местом у кругу потврђених назива. Уочљиво је и да се број потврда тих речи изразито смањило у II разреду, а непрезентована грађа показује да проценат учешћа оваквих речи опада са сваким новим, вишим разредом. Примера ради, од 77 ученика V разреда само је четворо записало име животиње, док је у VIII разреду (57 испитаних) забележен само 1 овакав назив.

Бројност потврда и животињске врсте говоре да би се занемарљиво мали број таквих назива могао повезати са евентуалним искуством и животним окружењем градске деце: чак је уочљиво ретка појава назива животиња које се уобичајено одгајају као кућни љубимци (исп. *мачка* – х1: *лав* – х5). Где су, дакле, узроци дечије заокупљености животињским светом, односно живим покретним бићима?

## 5. АРХЕТИПСКЕ ОСНОВЕ КОГНИТИВНОЛИНГВИСТИЧКОГ РАЗВИТКА

5.1. Одговор на постављено питање наговештава материјал прикупљен у једном другом, психолошки оријентисаном истраживању развоја значења речи (тест „скала промене смисла речи“, Марјановић 1984: 63–77). Представимо неколика примера са дечијим образложењем неприхватљивости појединих исказа са метафорама.

---

<sup>17</sup> На колективну игру се не мора односити реч *иџра*, записана у I разреду, док су све речи забележене у II разреду везане за групне игре, повезане су са оним што значи записана реч *грујарсџиво*. Исту врсту преокупација одражавају и реакције *иџрам*, *здраво*, *ћао*.

<sup>18</sup> За аутора овог прилога посебно су занимљиве биле две потврде именице *јаје*. То ме подсетило на лично искуство са дететом које је у својој осмој години било опсесивно заокупљено јајетом. Наиме, она је стално изнова узимала јаје и данима га загревала надајући се да ће се из њега излећи пиле.

5.2. Исказ *Моја мама је зайослена, али усїева да води кућу*, дете (6;7) одбацује са образложењем „Не може да се *води* кућа, него једино може да се *йоруши*, једино *се носе* ствари [ист. Ј.Р.]“. Шта нам казује овај одговор? Детету је неприхватљиво да се за непокретни предмет *кућа* веже глагол *водиши*, примерен ономе што је самопокретно (*водим* мачку, ~ пса, ~ коња), или се нечијом (људском) вољом може покренути, односно *йонети* (*носим* лутку, ~ ташну, ~ књигу, или сл.). Сличном је свешћу било руковођено дете старије скоро годину дана (7;5), које је смисао исказа „Вода нас је *носила* све даље и даље од копна“ одбацило резонујући да „Вода не може да *носи*, она *нема* руке [ист. Ј.Р.]“ (72).

Тврдњом да се, за разлику од осталих детету познатих предмета, кућа може само *срушиши*, дакле, само рушењем уклонити (померити) са места на коме је саграђена, дете указује на свест која је у физичком универзуму, изван опозиције *деца – људи*,<sup>19</sup> освестила разлику између оног што се може померити са места на коме је а да при том не промени своју суштину, што се, дакле, *води* (самопокретна бића, животиње) или *носи* („ствари“), – и оног што је непокретно, чије „покретање“ подразумева његову промену. Ово указује на свест вербално–логичког карактера (према Л.С. Виготском, „претпојмовна фаза“), која јасно издваја две опозитне класе предмета, чије се „специфичне разлике“ изражавају зависним речима: (1) класа *йокрејних* предмета (оно што се *води*, чије самокретање човек усмерава – оно што *се носи*, што је само по себи непокретно, али се вољом „оног ко има руке“ може покренути); и (2) класа *нейокрејних* предмета, оних чије „покретање“ подразумева њихово уништење (нпр. кућа се *руши*, стабло се *сече*).<sup>20</sup>

5.3. Са овим примерима се може повезати и један закључак Ж. Пијажеа (Пијаже–Инхелдер 1982: 21) донесен у поводу запажања да у раном детињству (од 3. до 7. год.) упитно *зашио* истовремено подразумева и „циљ и узрок“. Наиме, два узастопна питања („Зашто се кликер котрља?“, „Он зна да сте ви доле?“) се интерпретирају као израз жеље шестогодишњег детета „да сазна узрок и сврсисходност кретања кликера“, из чега се изводи закључак да дете тога узраста „себи представља кретање као нужно усмерено ка циљу и, следствено, као истовремено намерно и управљено“ (Исто).

Јасно је да опозиција коју сугерише наш пример представља за неколике степенице виши ниво свести, до које се, свакако, није могло „доскочити“, већ се морало доћи корак по корак. Један корак вероватно представља освешћење опозиције *иге* ‘мења место снагом сопствене енергије’ – *йага/кошрља се* и сл. ‘мења место без деловања сопствене енергије’; други, освешћење

<sup>19</sup> Наша још увек непубликована истраживања улоге метафоре и метонимије у когнитивно–језичком развоју указују на претпоставку да фазу егосентричне свести (*ја–S*) смењује фаза са централним опозитним паром *деца (ја–гејте) – одрасли људи*.

<sup>20</sup> Ово је, свакако, повезано са психолошким запажањима да „деца раног узраста опишу слику издвајајући само предмете, [док] у следећем узрасту издвајају радње, својства итд.“ (Виготски 1996: 285).



опозиције *иге* ‘кретање усмерено сопственом вољом’ – *води се* ‘кретање усмерено вољом неког другог’; или и *иге* ‘креће се без циља’ – *иге ка / њре-ма* ‘креће се ка циљу’, или сл.

5.4. За контекст наше теме је занимљиво и дечије образложење дато као коментар исказа „Сад већ имамо ваздушне путеве до мора“. Тврдња „Не може то. То *џостџоји* само на цртању, *кобајаји леџи* неки коњ или и ... дете. То сам ја нацртала [ист. Ј.Р.]“ – изражава неспремност шестогодишњег детета (6;4) да прихвати постојање невидљивог пута („ваздушни *џуџи*“). Изгледа да израз *ваздушни џуџи* покреће логички повезане дечије представе, које му говоре да се *џуџем* креће оно што *иге*, док се оно што *леџи* ваздухом креће слободно, без икаквих препрека, и без потребе за „ваздушним“, тј. *небеским џуџевима*.

Ово дете јасно формулише своју спремност да прихвати пренос израза *леџи* са предмета једног рода (*џиџица*) на предмете других родова (*коњ* и *човек*), да замисли како „кобајаги *леџи* неки коњ, или ... и *геџе*“. Пример говори да су се претпојмови засебних предмета логички организовали, а истовремено показује и дечији отклон (исп. *кобајаји леџи*) према ранијим видовима сопствене свести која је дозвољавала много слободније преносе израза својстава са предмета на предмет.

5.5. Чини се, дакле, да овакви примери указују на то да доминантно интересовање седмогодишњег градског детета није повезано са његовом искуством и непосредним животним окружењем, него са стадијем когнитивног развитака, тј. са стањем свести која тражи одговор на нека суштинска питања која градском детету не нуди животно окружење.<sup>21</sup> Тиме се могу објаснити дечије преокупације које су се испољиле у оба ова истраживања, различито вођена и са различитим циљевима организована. Оба истраживања су рађена са градском децом, и оба на свој начин показују да претежна интересовања седмогодишњег детета нису у градском амбијенту – у свету аутомобала, такси возила, полиције, семафора, саобраћајних знакова, и сл. Иако се ове две врсте налаза битно разликују на површинском плану, чини се да је неспорна њихова дубља, унутрашња повезаност. Смисао те повезаности наговештава одговор на питање зашто је мисао седмогодишњег детета закупљена животињским светом, тј. управљена према свету у коме лете птице и изводе се пилићи, гмижу гуштери, живе ракови, трче коњи. Изгледа неспорно да су интересовања детета тога узраста везана за свет живих самопокретних бића зато што се управо тамо могу очима видети и суштински спознати разлике и сличности између човека (субјекат мисли – *ЈА-геџе*) и свега осталог што се попут њега рађа и креће, тј. живи.

Свакако је стварање и реорганизација опозитних класа, којима бива захваћен читав животни универзум, услов за потоњу изградњу стабилних хи-

---

<sup>21</sup> Појава оваквих речи је нешто ређа у реакцијама ученика из мање градске средине (из Јагодине нпр., в. Радић 2007б: 101–102), која, свакако, имају прилике да буду у чешћем и непосреднијем контакту са животињама.

понимно–хиперонимних логичких структура. Све указује на исправност закључака да је настанак појма најтешње повезан са реорганизацијама претпојмова (Виготски 1996: 211), и да свака реорганизација представља стварање бинарних класа предмета (нпр. оно што се помера са места тако што се *носи* и *води* – тако што се *руши*; оно што *лећи* – оно што *иде*, и сл.).

\* \* \*

Изгледа, стога, да један од првих задатака образовања у савременим животним условима треба да буде трагање за моделима наставе којима би се ненаметљиво помогло детету да надомести оно што само, у свом животном окружењу, не може спознати. Управо би ту улогу једним делом могле преузети књиге намењене настави почетног читања и писања.

#### ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА:

Белић 1958: Александар Белић, *О језичкој природи и језичком развоју* I, Нолит, Београд.

Буквар ЗЗУ: Др Вук Милатовић, Атанасија Ивковић, *БУКВАР за први разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2003.

Виготски 1996: L. S. Vigotski, *Mišljenje i govor*, Problemi opšte psihologije (tom drugi), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Витгенштајн 1969: Ludvig Vitgenštajn, *Filosofska istraživanja*, Nolit, Beograd.

Гринфилд/Брунер 1988: Patricia Marks Greenfield, Jerome S. Bruner, *Kultura i kognitivni razvoj*, Kognitivni razvoj deteta (prevodi odabranih članaka), Zbornik 3, Savez društava psihologa SR Srbije, Beograd, 57–73.

Кристал 1995: Dejvid Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd.

Лурија 2000: Aleksandar R. Lurija, *Jezik i svest*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Марјановић 1984: Ана Марјановић, *Развој значења речи*, Просвета, Београд.

Милатовић/Ивковић 2003, *Методички приручник уз Буквар и Наставне листове*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Нови буквар: Светлана Јоксимовић, *Нови БУКВАР за први разред основне школе*, Едука, Београд 2006.

Пијаже–Инхелдер 1982: Ž. Pijaže, V. Inhelder, *Intelektualni razvoj deteta* (изабрани ауторски и коауторски радови), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Радић 2007а: Јованка Радић, *Настава њочейној чийања и њисања и локални њовор*, Српски језик XI/1–2, Београд, 457–473.

Радић 2007б: Јованка Радић, „*Кажѝ реч*“ – *Позѝтѝвна вредностѝ у језику*, Јужнословенски филолог LXIII, Београд, 97–120.

Радић 2008: Јованка Радић, *Пароним – од лoгичкoгo дo линџивисџичкoгo ѿермина*, Зборник Института за српски језик САНУ, Београд, 459–470.

Чутурило 1895: Стево Чутурило, *БУКВАР за основне школе у Краљевини Србији*, Државна штампарија Краљевине Србије, Београд.

Чутурило 1906: Стево Чутурило, *Уџуџисџиво за настаџавни џосџуџиак са Букваром*, Државна штампарија Краљевине Србије, Београд.

Jovanka Radic

## COGNITIVE AND LINGUISTIC ASSUMPTIONS OF THE ELEMENTARY WRITING

*Summary:* The paper correlates psychological research findings reinterpreting the material of the only psychological study and the data collected on a stimulus “write a word”. Data analyses show that (1) it would be advisable to use only separate units from the text that is nouns (names–pictures) in the nominative. On some nouns of a subject as “normal words” the beginning version *analytical–syntactical phonetic* methods was derived from. That tells us that the beginning version was adjusted to the cognitive and linguistic development of a child. (2) Second, semantically aspect of the analyses of the reactions to stimulus “write a word” pointed out to the fact that it was not enough to choose the texts which were based on the everyday vocabulary. It was proved that children’s interest is not pointed towards everyday subjects in their surrounding. In urban surroundings these subjects are buildings, traffic signs, vehicles etc. It was assumed that children’s interest is rather pointed out towards the living beings and this interest is caused by the deeper archetype laws of the verbal–logical thoughts.

## ОБЛИЦИ ИМЕНСКИХ РЕЧИ УЗ БРОЈЕВЕ 'ДВА', 'ОБА', 'ТРИ' И 'ЧЕТИРИ' У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

*Апстракт:* У раду<sup>1</sup> се разматрају конструкције са бројевним речима 'два', 'оба', 'три' и 'четири' и именицама, као и оне у којима поред именица постоје њихови атрибути и предикатне лексеме. Закључује се да облици на '-а' и облици на '-е' не припадају ни у коју граматичку категорију српскога језика, јер су по пореклу дуалски, али после губитка осећаја за дуал постали су нелокализоване форме које се привидно прикључују парадигми м. и ср. рода, на једној страни, или ж. р., на другој.

*Кључне речи:* Дуал, двојина, плурал, множина, паукал, бројевна реч, бројевна конструкција, парадигма, конгруенција, рекција, атрибут, предикат.

### 1. УВОД

1. Тзв. бројне, или боље бројевне речи и конструкције с њима – паукалне пре свега – не заузимају значајније место у школским граматикама, али се у науци сматрају сложеним проблемом, нарочито у српском језику, где број 'један' по лексичким и граматичким својствима заправо припада заменичким речима, бројеви 'пет' и даље сматрају се прилозима, док 'два', 'оба', 'три' и 'четири' чине неку прелазну категорију између две поменуте. Паукалнима називамо синтагме код којих бројевна реч 'два' до 'четири' образује спој са именским речима.

2. У науци су изношени различити ставови о паукалним и другим бројевним конструкцијама, нарочито о неким од њих.

2.1. Наиме, што се тиче бројева 'пет' и даље, мислимо да је опште прихваћено мишљење да они регирају партитивни генитив множине именичких речи. И нема неслагања око нпр. Маретићевих погледа (1963: 438)<sup>2</sup> – да уз ове бројеве предикатна реч има прилошки тип конгруенције, јер „се слажу са сингуларом и средњим родом, нпр. *дошло* их је пет, као кад велимо: *дошло* их је мало (или много). Али мисао да ти бројеви доиста значе множину чини

---

<sup>1</sup> Овај рад настао је на основу реферата прочитаног 15. јануара 2009. год. на 50. Зимском семинару за наставнике и професоре српског језика и књижевности. Рад је урађен у оквиру пројекта 148024 Д *Српски језик и друштвена кретања*, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

<sup>2</sup> Уместо „они се слажу“, боље је рећи да се поменуте речи слажу с њима.

те с њима може глагол стајати и у плуралу“: једанаест ученика *о̄ӣдоше* у Галилеју...

2.2. Али кад је реч о бројевима 'два', 'три' и 'четири', међу ауторитетима нема јединства. Т. Маретић, полазећи од ситуације у њиховој деклинацији, сматра их двојинским по природи (два-двају-двама, две-двеју-двема, три-трију-трима, четири-четирију-четирма и сл.); двојински облик по правилу има и реч употребљена у функцији допуне уз њих (два *ученика су закаснела*), с тим што двојина у неким позицијама може алтернирати са множином (нпр, у предикату: два ученика су *закаснели*).

2.3. А. Белић (1999: 191)<sup>3</sup> се супротставља Маретићу одбијајући мишљење о двојинском карактеру бројевне конструкције са 'два' до 'четири'.

„Иако се у нашем језику говори о двојини – тврди он на једном месту у својим истраживањима – и она ставља стално у ред граматичких категорија, у ствари двојине у српском језику нема. Јер облик нпр. *човека*, који се употребљава уз *два* или *оба*, употребљава се и уз бројеве *три*, *четири*; према томе, данас је то конструкција уз бројеве од 2–4 у којој се *о̄легају*, и то у малој мери, *о̄стаци од с̄таре двојине*“.

2.3. М. Стевановић (1991: 142–143) такође тврди да ови бројеви „имају облике некадашње двојине“, али немају значење двојине, него именице у комбинацији с њима „стоје у облику са завршетком *-а* (у м. и ср. роду) и у облику са завршетком *-е* (у ж. роду) који данас нису ништа друго него облици ген. једнине у првом случају, и облици ном.-акуз. множине у другом“.

3. Из Стевановићевих речи излази заправо да се некадашњи двојински облици код конструкција типа *два̄ ц̄дра*, *две̄ руке* и сл. у данашњем језичком осећању тумаче као облици ген. једнине, код м. и ср. рода, и ном. множине, код ж. рода. То је прихватљиво код већине тих речи у атрибутој функцији, али не и када су у функцији предикатива, нарочито не код глаголских речи, као *ӣрдо̄вала*, *убила* из његових примера (Ту су ваљда и *моја* два брата *ӣро̄вала*; – Отпоче причати о некој женској особи због које *су се* три момка *убила*), или *о̄стала*, *била*, па и *слављена*, из Маретићевих (од прве жене *о̄стала* су му два сина..., нијесу оба супарника *била* дужна дати сведоке..., два празника негда су *слављена* заједно под једним именом). Подсећамо само на Стевановићеву опрезну солуцију термилошки уобличену у виду неутралног: 'облици на *-а*'. Ти 'облици на *-а*' и њихова природа, јесу у неку руку загонетни, и представљају главну тему наших разматрања у овом раду.

4. Добро полазиште за нашу расправу представља рад Х. К. Микелсена о истом проблему (1984: 73–79). Неки од његових налаза врло су инспиративни, али је његов општи став сувише екстреман, па захтева извесна прецизирања и исправке. Он децентно тврди да је паукал трећи граматички број деклинације, чији су облици додуше у великој мери хомонимни са плуралом,

---

<sup>3</sup> В. и Белић 2000: 273–410.

али они имају „друкчији граматички садржај“ од плурала. „На овај начин – закључује он – постаје јасно да се стари дуал у извесном смислу није изгубио у српскохрватском језику, него је чак проширио свој ’акциони радијус’ тако да сада обухвата читаво подручје између 1 и 5. Назив ’паукал’ је бољи од назива за ’дуал’ – додаје он на истом месту, – прво, зато што је његов семантички обим друкчији од обима дуала, и зато, што његови облици... дијахронијски посматрано, нису искључиво остаци старог дуала“.

5. Парадигма паукалних форми како је Микелсен реконструираше – изгледа као на следећој табели (он додаје и сингулар и плурал датих именица, и паукал смешта између те две парадигматске скупине као трећи број, али ми смо те друге облике изоставили јер су опште познати). Она се тиче именице када је комбинована са бројевима 2–4. Рећи ћемо – кад чини њен структурни корелат:

	м. р.	ср. р.	ж. р.
Н	(два) гра̀да	бр̀да	(две) г̀оре
Г	(двају) гра̀дб̄в̄а	бр̀д̄а	(двеју) г̀ор̄а
Д	(двама) гра̀дб̄овима <sup>4</sup>	бр̀дима	(двама) г̀орама
А	(два) гра̀да	бр̀да	(две) г̀оре
В	(два) гра̀да	бр̀да	(две) г̀оре
И	(двама) гра̀дб̄овима	бр̀дима	(двама) г̀орама
Л	(двама) гра̀дб̄овима	бр̀дима	(двама) г̀орама

Парадигме смо обележили двама врстама слова. Обичним словима приказан је ном.-ак.-вок., а дебљим слогом остали облици м. и ср. рода и сви облици ж. р.

(1) Код првог скупа бројевна реч (стављена је у заграду) јесте у управној позицији, и регира именичку реч, која обавезно има облик на ’-а’. (2) Код ж. рода свуда имамо облике множине, и при томе је именица увек у улози управног члана синтагме, а бројевна реч је атрибут именице, и конгруентна је с њом. (3) У случајевима осталих падежа код м. и ср. рода облички односи нису идентични са ном.-ак.-вок. – него са конструкцијама ж. рода. То значи да је и овде реч о множини одговарајућих падежа, при чему именица има управну позицију у синтагми, а број је у положају њеног атрибута.

6. Парадигма непосредног номиналног корелата бројевне конструкције какву је успоставио Микелсен обухвата три двојинска падежа, са идентичним синкретизмом као у двојини: Н-А-В *гра̀да, бр̀га, г̀оре*. Остали су облици изоморфични множинским облицима, са тачно истим карактеристикама као тамо, са карактеристичним Г *гра̀дб̄в̄а, бр̀д̄а, г̀ор̄а*, а са синкретичким односом Д-И-Л *гра̀дб̄овима, бр̀дима, г̀орама*.

<sup>4</sup> Двоструки акценат гра̀дб̄овима вероватно хоће да укаже на двоструку могућност акцентовања гра̀дб̄овима/градб̄овима. Зашто онда не тако, и зашто не и гра̀дб̄в̄а/градб̄в̄а?

7. Адјективски корелат у положају атрибута облички кореспондира са номиналним. Микелсеновим поступком за њега би се могла успоставити оваква парадигма:

Заменице	Придеви		
	м. и ср. р.		ж. р.
	Неодр. вид	Одр. вид	Неодр./Одр. вид
òvā (двā мòмка)	бéла (бр̄да)	бéла̄	бéле/бéлē (гòре)
òvīx (двāју мòмāкā)	бéлīx (бр̄дā)	бéлīx	бéлīx/бéлīx (гòрa)
òvīm(а) (двāма мòмцима)	бéлим(а) (бр̄дима)	бéлīm(а)	бéлим(а)/бéлīm(а) (гòрама)
òvā (двā мòмка)	бéла (бр̄да)	бéла̄	бéле/бéлē (гòре)
òvā (два момка)	бéла (бр̄да)	бéла̄	бéле/бéлē (гòре)
òvīm(а) (двāма мòмцима)	бéлим(а) (бр̄дима)	бéлīm(а)	бéлим(а)/бéлīm(а) (гòрама)
òvīm(а) (двāма мòмцима)	бéлим(а) (бр̄дима)	бéлīm(а)	бéлим(а)/бéлīm(а) (гòрама)

Наставак *-а*, а не *-ої(а)* овде показује да мушки и средњи род имају и одређени вид придева, исто као и неодређени (бéла – бéла̄) – само што су акценатске прилике позајмљене из одређеног вида (између осталог, *-а* је са дужином, према краткоћи у неодр. виду). Ова чињеница даје повода Микелсену да облик на *-а*, сматра специфичним паукалним обликом, а према томе и целу парадигму. Паукал, тврди се, није једнак дуалу из два разлога: прво зато што није наследио све двојинске облике. И друго што је своју употребу проширио са броја 'два' и на бројеве 'три' и 'четири'.

8. Предикатна позиција има сличну основну ситуацију као атрибутска, бар кад је реч о адјективским речима: *два њрозора су била зајворена; два су јайњейта бела, а њри шарена*. Наравно, придевске речи које познају видске дистинкције, ту су увек у неодређеном виду. Али овде постоје додатни моменти који замагљују односе. За оне облике који су заједнички паукалу и плуралу – тврди се да су само хомонимни, једнаки по облику, али да нису идентични по граматичком значењу. Према томе, закључује се, паукал је заиста трећи број у српском језику. Са овим мишљењем нећемо се сложити из више разлога. Остали ће бити наведени у закључцима, а овде наводимо један: облици именица и придева уз бројеве, било да су употребљени у улози зависне или управне речи – ипак су облички блокирани. Да би се говорило о парадигматским корелацијама, ваљало би да облици могу имати и слободну употребу као чланови једнине и множине.

а) Сем придевог у предикату се јавља и глаголски лични и нелични облик. (1) Лични глаголски облик је увек у множини, како је видљиво у управо наведеним конструкцијама: 'су (била)', 'су (бела)'. (2) Нелични глаголски облик, гл. придев радни или трпни, увек је у облику на 'а': брда су *огјекивала* од њихових повика. Све подсећа на множину средњег рода – пандан једнини средњег рода код форми са бројевима 'пет' и више (пет динара је *било довољно*).

б) Известан паралелизам бројева 'два' до 'четири' са бројевима 'пет' и више запажа се и на другој страни – уместо облика на 'а', код неличног

глаголског облика јавља се и множински облик мушког рода (два пријатеља *су се редовно њосећивали*), или средњег, наравно (два села *њолејла су* у расцветале шљивике).

9. Врло се тешко да нешто закључити на основу приказаних момената.

а) Општи је утисак да је понашање личнога глаголског облика у предикату увек исто и предвидљиво: увек је у множини.

б) Шта се може утврдити о парадигматским односима глаголских неличних форми? Рекло би се да је једини прави закључак: да варирају између форме на 'а' и множине. Форма на 'а' заправо је множина средњег рода, па је најближе закључку да је она заступљена и уз именице мушког рода. Но, то је апсурд...

10. Мислимо да је на овој тачки идеја о устаљеној парадигматској структури паукала показала своју неоснованост и непродуктивност. Излаз се мора тражити на другој страни, а њега ћемо покушати наћи у закључним напоменама.

## 2. ПРЕГЛЕД ГРАЂЕ

1. Да би нам било једноставније схватити понашање бројевних конструкција и њихових чланова у различитим синтаксичким околностима – што је важна чињеница код њих, разврстаћемо грађу<sup>5</sup> по томе у којој се реченичној позицији налази конструкција, тј. њен управни члан – у позицији субјекта, објекта, члана предикатне структуре итд.

1.1. Најпре у разматрање узимамо конструкције са бројевима 'два' до 'четири' у позицији квантификатора, и са именицама мушког и средњег рода у положају генитивне допуне:

– Та д в а засеока леже на два супротна краја оног амфитеатра који мрка брда и зелени брежуљци сачињавају око касабе ИА Ћупр 14; – Д в а старија брата Алихоцина погинула су у ратовима, један у Русији, а други на Црној Гори ИА Ћупр 129; – ... а ч е т и р и разиграна цара позвекцују на мојим грудима као будна звучна пратња мојој срећи БЋ КДН 35; – Сад моја ч е т и р и презрена цара ћуте и рђају у поваљеној густој травуљини иза висока плота БЋ КДН 37; – Тих неколико тренутака је, покашто, било довољно да их метак из карабина учини непокретним, па да им наша д в а матроза за тили час скину кожу и донесу је у чамац МП Пол 36; – По уставу од 1888, на свакој кандидатској листи морала су бити д в а оваква кандидата, а по априлском уставу само један СЈ Обр 212; – Позвана су још д в а страна лекара: један лекар из Букурешта, стари Драгин познаник као и Коле, и један познати стручњак из Беча СЈ Обр 219; – Са тога су острва 11. јула 1897. године Андре, и његова д в а

---

<sup>5</sup> О врстама и категоријама речи, па и о бројевима, извесне напомене учињене су у књ.: Симић – Јовановић 2002. Отуда је преузета грађа заједно са ознакама извора, а наш рад садржи нове истраживачке резултате о природи и синтаксичким својствима форми са бројевима 'два', 'оба', 'три' и 'четири'.



друга, полетели у обичном сферном балону без мотора, право ка северном полу МП Пол 29.

(а) У две подгрупе стоје конструкције са различитим саставом субјекта. У првој је субјекат сама бројевна реч, а у другој је то разграната синтагма у којој је наша лексема један од чланова, или неки од њих.

(б) Да бисмо олакшали разумевање, обрадићемо прво проблем атрибута, па онда предиката уз нашу конструкцију.

(а) 'Та два засеока', 'наша два матроза', 'његова два друга' атрибут имају на почетку секвенце, испред бројевне речи. Он има познату форму на '-а', која у данашњем језичком осећању функционише као генитив једнине, и као рекцијска допуна бројевне лексеме. Примећујемо да су то заменичке речи, и да заменице – као и у неким ранијим примерима другог типа – показују склоност ка иницијалној позицији у секвенци, овде испред бројевне речи, иако су конгруенцијски упућене на генитивну допуну.

(б) У секвенцама: 'два старија брата', 'четири разиграна цара', 'два оваква кандидата', 'два страна лекара', атрибут је уклињен између квантификатора и генитивне форме, а конгруенцијским облицима на '-а' и сигнификацијским усмерењем везан је за генитив.

(в) У једном случају: 'моја четири презрена цара' – употребљена су два атрибута: заменички у иницијалном положају, и придевски у међупољу између управне речи и генитива. Оба имају утврђену форму на '-а'.

1.2. Прилазимо формацијама у којих је у функцији субјекта – допунска именица у женском роду:

– У Мустајбега Хамзића, у оној великој кући која дочекује човека као пријатно изненађење на крају каменита стазе која изгледа да не води никуда имају ч е т р и кћери и син јединац ИА Ћупр 18; – Само изнад куће, у стрмој страни, обраслој ретком шумом, усечене су д в е дубоке беле вододерине уз које се пужу чобани кад иду стоци у планину ИА Ћупр 18; – На уздигнутим грудима свјетлуца јој необичан шарен брош, на црножутој траци висе ч е т и р и ј е днаке округле сличице у металним оквирима БЋ КДН 30–31; – Д в и ј е се дјевојке загрлиле на перилу, па се, уз раздраган, необуздан кикот, натпјевају ПК Ј 60; – Д в е ствари у уставу привлачиле су пажњу и давале повода препиркама СЈ Обр 218;

– Смијеш, смијеш, само ти размани, о б ј е т и с е (руке) посветиле до лаката! БЋ КДН 59.

(а) (1) Субјекатска конструкција првог примера састоји се од два члана, од којих је само један бројевна реч у заједници са номиналном: 'четири кћери и син јединац'. Предикат је у виду простога глаголског облика, у множини – али множина може бити мотивисана двојством субјекта, а не обликом и граматичким особинама чланова. (2) Што се тиче сигнификацијске структуре 'четири кћери', изгледа да је бројевна реч 'носивија' од именице: говор је у првом реду о броју, а тек у другом о самим 'кћерима'.

(б) (1) У другом 'две дубоке беле вододерине' према себи имају множински облик и женски род предиката: 'усечене су'. Како је 'два-две'

конгруентна реч, лако је претпоставити да је она у ствари конгруентни, и синтаксички подређени члан тагмемске структуре са именицом 'вододерине', а да ова има облик номинатива множине. Тиме је обележен потпуни обрт у структурној организацији: уместо рекцијске конструкције имамо конгруенцијску, и уместо да је квантификатор управни члан синтагме, то је овде квантификована именица. (2) Сигнификацијска хијерархија овде одговара синтаксичкој: и по себи су 'вододерине' далеко упечатљивија лексема од 'две', а камо ли уз подршку двају атрибута 'дубоке беле'.

(в) За 'четири једнаке округле сличице', према којима у предикату стоји прост глаголски облик у множини, сигурно је оно што смо утврдили за први пример. Али претпоставити се може и оно што је речено о другом. У сваком случају хијерархија тематских садржаја једнака је другој.

(г) Конструкција 'две се дјевојке загледале' и 'обје се (руке) посветиле' сасвим је сигурно идентична по структурним односима са другом: 'две' према 'дјевојке' стоји у функцији конгруентног атрибута, а 'загледале се' – такође конгруентног предиката. Као субјекат, и као управна реч секвенце са атрибутом, 'дјевојке' су без икакве сумње у облику номинатива множине. Доминантнија је именица 'дјевојке', јер је сигнификацијски јача, од бројевне речи 'две'.

(д) Сасвим је иста ситуација у последњем примеру: – *Две ствари у устави привлачиле су њажњу и давале њовода њрејиркама* – с тим што је интересантна околност да у позицији управног члана конструкције стоји именица '-и' основа: 'ствари'.

2. Квантификацијска конструкција налази се каткада у склопу падежног атрибута:

– То је прича о два вишеградска засеока, о Вељем Лугу и Незукама ИА Ђупр 114; – ...други су га чобани о ба закона поштовали, па чак и капу му скидали ПК Ј 42.

(а) 'Два засеока' у склопу је локативске допуне уз именицу 'прича', тј. њеног допунског атрибута. Позицију управне речи у ужој квантификацијској конструкцији има 'два', а квантификовани део обележен је генитивом једнине 'засеока', тј. обликом на '-а'.

(б) Секвенца 'оба закона' у другом примеру, као и 'два Маринковића', у једном од даљих, има статус генитивског посесивног атрибута уз управну именицу. Управна реч је број 'оба'/'два' у основном облику, а могао би бити употребљен и у облику генитива: 'чобани обају закона', 'углед двају Маринковића'.

3. Често су бележени примери са квантификацијском конструкцијом у служби падежног адвербатива.

3.1. Познато је да их је највише са значењем 'количине' времена:

– Отела се земља обнејачалој сирочади која се с њом четри њодине с јадам носила БЂ КДН 43; – Код куће, док је забленуто сједио уз разгорјело огњиште

као да опчарано гата у пламен и види оно што други не виде, дјед Раде једно д в а *уиша* неповјерљиво га омириса и упита... БЋ КДН 37.

У свим случајевима квантификацијска конструкција одређује време трајања глаголске радње. Конструкција 'два пута' састоји се из управне бројевне речи и именице у генитиву једн., тј. облику на '-а'. Формација 'четири године', међутим, обухвата управну именицу ж. р. у облику акузатива множине и њен атрибут у истом падежу.

4.2. У осталим примерима квантификатор са својим пратиоцима има различита значења:

– ...наша страшна тајна изветрила је за д в а - т р и дана и опет је над нама остала непоновљива ведрина невиног дјетињства БЋ КДН 41; – У та т р и дана баш ниједном нисмо чули да је он било шта рекао о повратку кује БЋ КДН 94; – Њихов разговор заврши се ни на чему, и ствар би сасвим и занавијек легла да се кроз т р и - ч е т и р и дана код кум-Лазине биртије не пронесе вијест... БЋ КДН 99; – Он се подиже на ноге и пружи руку између д в а врхунца, кроз које се беласало село доље под планином ПК Ј 19; – Сунце је било одскочило за д в а - т р и копча изнад зажареног блиставог видика, кад сам се кренуо од Марканова точка ПК Ј 34; – Послије д в а - т р и дана вратио се од суда стари Чочорика са људима ПК Ј 90; – ...већ после т р и до ч е т и р и сата путовања, почеле су се сретати најпре омање санте, за које су многи од нас мислили да су водене птице МП Пол 19–20; – Састоји се из т р и велика острва и мноштва малих МП Пол 21; – У д в а маха смо наишли на врло младе морсеве, у кршу од леда МП Пол 36; – ...једнога магловитог јутра стигли (смо) у Денкерк, у пристаниште из кога смо д в а месеца пре тога са пуно неизвесности и радозналости, пошли на далеки поларни пут МП Пол 58; – Буџет режима од 11. октобра смањен је, према томе, за д в а и по милиона СЈ Обр 247; – У фебруару 1902, Адем Зајим изађе једног јутра у чаршију и затражи од српских кметова да му сваки за своју махалу, у року од д в а часа, донесе 1.000 гроша; иначе ће их све побити СЈ Обр 260;

– Он сио на кућни праг, поднимио се на о б ј е руке, па шути и гледа у земљу ПК Ј 19; – С о б ј е стране пута, са живе ограде, црвене се дугуласте бобице бијелог трна ПК Ј 51; – ...поред те д в е стотине посланика које је бирао народ, било је још шездесет посланика које је постављао краљ СЈ Обр 212; – Колико ко плаћа пореза, то се по уставу доказивало пореском књижицом за последње т р и године СЈ Обр 229; – У закону од 12 децембра објашњено је да се у последње т р и године рачуна и она година у којој се врше избори СЈ Обр 229.

1) У првој су нам групи конструкције са именицама мушког и средњег рода у позицији допуне квантификатора, а у другој женског.

(аа) 'За два-три дана', 'у та три дана', 'кроз три-четири дана', итд. означавају време. Тј. време је означено допунским генитивом, а управна реч упућује на његову количину. Напомињемо да је квантификована именица начелно употребљена у генитиву јединине.

(аб) Обрти 'између два врхунца', 'за два-три копча' – упућују на месне односе. Допунска именица опет је у генитиву јединине.

(ав) 'И за три велика острва', 'за два и по милиона' – имају друга значења која се могу обележити квантификацијом.

(б) Сличне су по значењу и конструкције друге групе: 'три године' има временско, 'с обје стране', 'на обје руке' углавном просторно, а 'две стотине' просто количинско. Количинска реч – као што смо већ утврдили за женски род – има статус конгруентног атрибута, а реч која упућује на квантификовану 'материју' – управног члана у облику акузатива множине.

2) (а) Атрибут у конструкцијама прве групе има облик који и допунска именица, генитив једнине, што значи да је у синтаксичкој вези с њом: 'у та три дана', 'из три велика острва'.

(б) У другој групи примера: 'поред те две стотине (посланика)', 'за последње три године', 'у последње три године', атрибут је такође у облику у којем и квантификована именица, у номинативу множине – што опет значи да је у вези с њом.

3) Треба ипак размислити о облицима именице и придева у конструкцијама овде наведеним, а и свима када конструкција стоји у позицији коју по правилу заузима зависни падеж. Ако је облик те конструкције – узете у целини, али и у деловима – исти у положају који запрема номинатив, као и у оној коју заузима зависни падеж – нема нам друге него признати да је она – стварно непроменљива, или се бар понаша аналогно непроменљивим речима.

4.3. Посебно ћемо размотрити примере са инструменталним предлогом с(а):

– На њезину испружену длану мађијски свјетлуца брош с ч е т и р и цара БЂ КДН 34; – На острву смо нашли једну омању метеоролошку и радиотелеграфску станицу са ч е т и р и чиновника, који су у исто време били и ловци МП Пол 18; – Са д в а своја брода, Баренц је кренуо из Холандске за далеки север МП пол 23; – Оборили смо га са т р и метка из карабина МП Пол 33; – Марта 1901, бугарска влада, на наваливање румунске владе, затвара Сарафова са још д в а друга, али августа, порота их све оглашава за некриве СЈ Обр 253.

– Да ту заиста не постоји неки скривени враг, зар би се правиле дрвене играчке које живе сасвим лијепо и са све ч е т и р и дрвене ноге, а о глави и да се не говори БЂ КДН 123; – Кад се дјед сјутрадан појави у парохијалном дому с ч е т и р и римске лубање у торби, поп се у почетку стаде смијати БЂ КДН 152; – И једног дана помолише се друмом испод Кадине Воде у дугим редовима страњски радници, све сами каури, са ч е т и р и жандармске патроле ПК Ј 90.

1) Инструментал је функционално постављен између предиката и своје управне именице, час ближи једноме, час другом, а час између њих.

(а) 'Четири цара', 'четири чиновника', 'три метка' итд. и овде су структурно организовани од управног квантификатора и генитива једнине квантификоване именице.

(б) 'Четири дрвене ноге', 'четири римске лубање', 'четири жандармске патроле' и овде као и у већ прегледаним конструкцијама истога типа – имају облик номинатива-акузатива множине, при чему је управна реч именица, а квантификатор у функцији конгруентног атрибута.

2) Атрибут је у истим облицима као и горе. Имамо само потврде за женски род, и он има облик номинатива-акузатива множине (исп. у непо-средно претходном параграфу).

3) Поново смо у прилици да утврдимо једнакост облика конструкције и њених чланова са оном коју би имали у положају субјекта реченице ('Четири цара су се шепурила'; 'Ни четири дрвене ноге не могу служити за ходање').

5. Са бројевном конструкцијом у позицији објекта нашли смо примере:

– Тек кад померише и претурише о б а турска топа и видеше да су напуштени и да нико не одговара, Швабе обуставише паљбу ИА Ћупр 137; – Та хроника није била ни опширна ни опасна. За пет–шест година, откад је мудерис води, она је испунила свега ч е т и р и странице једне мале свеске ИА Ћупр 146.

Сем што су конструкције у објекатској функцији, нема других разлика према већ анализираним овога типа.

### 3. ЗАКЉУЧАК

#### 1. Резултати анализе грађе

1. Најпре ћемо пажњу посветити облицима бројевне речи.

а) За женски род 'две', 'обе' констатује се да је конгруентна форма према именици, а да је ова у номинативу множине. То се дешава у следећим случајевима.

аа) Када је конструкција у позицији субјекта конгруентне реченице, као у примерима из прве анализиране групе: ...усечене су д в е *дубоке беле вододерине...*; – ...на црно-жутој траци висе ч е т и р и *једнаке округле сличице...*

аб) Када се, међутим, нађе у позицијама које захтевају зависни падеж, ова конструкција не може бити схваћена као номинатив, већ, као што М. Стевановић с правом напомиње, има вредност акузатива: ... у току д в е *јодине* спремана експедиција на северни пол; – ...она је испунила свега ч е т и р и *странице* једне мале свеске, итд.

б) Исто се по аналогiji мора утврдити и за м. и ср. род, само што је сада носилац падежне позиције – бројевна реч, јер је именица у зависној позицији према њој.

ба) Дакле номинативом се мора сматрати облик бројевне речи у: – Д в а *старија браћа* Алихоцина погинула су у ратовима...; – Напред су јахала д в а *шрубача* на два гојазна зеленка...

бб) Није нам потребно даље трагати за грађом, јер у последњем наведеном примеру имамо 'на д в а гојазна зеленка'.

2) Но, 'на два гојазна зеленка' у нашем примеру запрема позицију која по систему употребе падежа припада локативу, као што и код женског рода 'у

току две године', ако је 'две године' одредба именице 'ток', онда има вредност генитива. Ова се непријатна чињеница може објаснити једино поређењем са стањем у балканистичкој зони, где су позиције зависних падежа резервисане не заправо за акузатив, него за – општи падеж.

## 2. Морфолошка природа облика са крајњим '-а'

1. Најважнији је посао одговорити на централно питање које смо поставили у предговору овога рада: а то се питање тиче морфолошке идентификације облика са крајњим '-а' уз бројеве од два до четири.

а) Да се подсетимо, Маретић је устврдио да је реч о двојинским формама – а А. Белић је оспорио Маретићево мишљење, оставивши проблем практично нерешен.

б) М. Стевановић износи став да је облик додуше по пореклу дуалски, али да је данас идентичан са генитивом једнине: *два модерна њисца*, код м. и ср. рода; или са номинативом множине, код ж. рода: *две црвене оловке*.

в) Али без обзира на тврдњу који смо управо изнели, Стевановић ипак оставља простор за опрезнији приступ тематици, па говори доста неодређено и о „облику са завршетком -а (у м. и ср. роду) и у облику са завршетком -е (у ж. роду)“, а тек накнадно идентификује те облике као ген. једнине и ном.-акуз. множине.

2. Да је облик са наст. '-е' за ж. род стварно идентичан са номинативом и акузативом множине, у то не треба сумњати, јер им је идентичан и облик и акценат (исп.: — Треба л' купе, ту су двије *руке*, из 'Смрти Смаил-аге Ченгића'; — Двије *јуске* и три *жѐне*, готов ваشار, народна посл.). Но једнакост форми м. и ср. рода на '-а' са ген. једнине није у свим случајевима вероватна.

а) Несумњиво је, наиме, да је ген. једн. именички облик у конструкцији 'два момка', 'три месеца' и сл., где идентификација није ометена синкретизмима. По аналогiji слободни смо онда устврдити да је именички облик м. и ср. рода на '-а' у датој позицији – увек ген. једн.

б) Слобода закључивања по аналогiji прелази онда аутоматски и на оне речи које стоје уз именицу и конгрирају са њом, а то су придевске и сличне речи у атрибутској функцији, дакле 'два добра момка', 'три летња месеца' и сл.?

в) Али овде слобода у неком погледу престаје, па смо обавезни додати да је придев увек у облику неодређеног вида. И ту смо наишли на темељни проблем – да ли је могуће да облик придева неодређеног вида може имати акценат и дужину одређеног, и како је то могуће?

ва) Одмах ћемо рећи да није могуће, а то читаву теорију води у апсурд. И ставља нас пред загонетку како да разрешимо не само граматичка питања, него и питања самих синтаксичких структура око ових облика. Не мислимо при томе да је Х. К. Микелсен у праву кад мисли да је паукал посебна категорија. Али не може бити ни генитив једнине, нити номинатив множине ср. рода.

(1) Јер, прво, али не и најважније: она 'два добра момка' могу бити непознати момци, и тада је неодређени вид на месту; али могу бити и моја два добра момка (нпр. двојица моје браће, или унука мог пријатеља или сл.), и тада су обавезно 'два *дѡбра* момка', а не '*дѡбра*'? И 'Код два *бѡла* голуба', а не '*бѡла*'.

(2) И јер друго, и много важније: 'три летња месеца' јесу јун, јул и август, то без нарочитих последица јер се може некако и оповргавати; али придев пред нама уопште нема неодређеног вида; увек је: летњи-летњег(а)-летњем(у). И не само он: сетимо се 'Два српска романа', познате књиге Н. Петковића. – У оба случаја ген. једнине гласи 'летњег(а)' и 'српског(а)', а не 'летња', 'српска'.

вб) Додајмо овде већ поменуто тешкоћу око речи које немају падежне облике, као што су глаголски придеви – радни и трпни: – Два добра момка су *сѡи*ла синоћ.

3. И уопште ако бисмо мимо свих чињеница прихватили солуцију о ген. једнине бар за именице м. и ср. рода, остајемо дужни објашњење – које је немогуће – о томе како је могућа конгруенција личнога глаголског облика у једнини са једнинским облицима око себе:– Три прасета *су* имала кућу од дрвета → прасета (ген. једн.) – су (множ.) – имала (једн.). А још би бесмисленије било 'облике на -а' прогласити множином: не треба уопште доказивати да 'дечака', 'месеца', па ни 'прасета' – немају никаквих аналошких упоришта у множинским падежима одговарајућих именица<sup>6</sup>.

4. Шта чинити и како излаз наћи? Одмах ваља рећи да Микелсенова идеја о посебном парадигматском типу није одржива: у неким случајевима наши облици су и по 'граматичком садржају', дакле по значењу – идентични са генитивом једнине, на једном крају лествице, и са номинативом множине, на другом.

5. Ослонац нам могу бити други одговарајући случајеви: случајеви изузећа облика из парадигматског амбијента и употреба као индивидуализованих јединица. На пример: 'гредом', 'крадом' и сл. по пореклу су инструментали партиципских форми, па кад су се партиципи у српском језику изгубили, они су остали у употреби без упоришта у парадигми – и *фосилизацијом* добили статус прилошких речи.

6. Као да срљамо у другу провалију, јер се видимо приморани да негде ситуирамо 'облике на -а': ако никуда не припадају, онда шта би били друго него прилози? Не, никако... – Облици са наставком '-а', када је изгубљен осећај за двојину, остали су без правога морфолошког идентитета, па се делимично прикључују овом, делимично оном систему и сл. А делом не

---

<sup>6</sup> Изузимају се и сл. 'дугмета', 'кубета', 'дрвета'; али и ту је акценат најчешће диференцијалан: 'дугмѡта', 'кубѡта', 'дрвѡта' итд.

допуштају праве морфолошке аналогije. У ствари су фосилизирани, и употребљавају се и оверени као овај или онај тип облика, али и без посебне овере граматичким правилима српског језика.

7. На крају се чини да је најправији М. Стевановић када их је просто назвао 'облицима на -а'. То је једина општа њихова карактеристика. Остаје наравно да се идентификују ти облици у сваком случају посебно, да се утврди њихов опсег и категоријалне карактеристике свих различитих врста које би дошле у обзир: именичке, заменичке, придевске, глаголске итд.

## ЛИТЕРАТУРА

Белић 1999: А. Белић, *Историја српског језика (фонетика, речи са деκлинацијом, речи са конјугацијом)*, 'Изабрана дела Александра Белића', четврти том, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Белић 2000: А. Белић, *О двојини у словенским језицима*, 'Изабрана дела Александра Белића', други том, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Маретић 1963: Т. Маретић, *Грамаџика хрватског или српског књижевног језика*, Загреб: МХ.

Микелсен 1984: Н. К. Mikkelsen, *О неким проблематичним случајевима конјугације у српскохрватском језику („Паукал“ у српскохрватском језику)*, Београд: НССуВД 13/1, 73–79.

Симић – Јовановић 2002: Р. Симић, Ј. Јовановић, *Српска синтакса III–IV*, Београд: НДСЈ и Јасен.

Стевановић 1991: М. Стевановић, *Савремени српскохрватски језик II*, 5. изд., Београд: НК.

Jelena Jovanović

## KONSTRUKTION ZAHLWORT + NOMEN: PAUKALE KONSTRUKTION IM SERBISCHEN

*Zusammenfassung:* Der Autor dieses Beitrags diskutiert über die syntagmatische Formen des Typs: dva prijatelja, dva brda, dve ruke u. ä. Lehnt ab die Idee Н. К. Mikkelsens, daß es hier um die besondere Paukaleformen handelt, und beschließt, daß nach dem Zerfall des Duals im Serbischen eine Gruppe der "freien" Formen entstand. Die haben keine einheitliche paradigmatische Basis, sondern bewegen sich zwischen Singular und Plural. Man kann also über die paukale Konstruktionen, und nicht direkt über solche Formen reden.



## SCYTHIANS: SCIENTIFIC GENOCIDE (3) SCYTHIAN GENEALOGY

*Key words:* Genealogy; Scythian tribes; Herodotus' pattern; Targitaus; Sauromatians; Amazons

This is one of the most controversial enigmas of Scythian identity. Herodotus gives us three versions of Scythian origin - *two legendary and one historical*.

### THREE VERSIONS

He prefers the historical one: "It claims that the Scythians were a nomadic tribe living in Asia, and that once, by force of arms, they *were driven by the Massagetae across the River Araxes and into Cimmerian land*." This story differs somewhat from that provided by Aristaeus of Proconnesus who asserts that "*Issedones were driven out of their territory by the Arimaspians, the Scythians were expelled by the Issedones, and the Cimmerians living on the southern sea were forced to leave their country by the Scythians*" (Herodotus, 1998: IV. 11, 13, our emphasis).

Although realistic (Scythian as nomads; their origin in the steppe; pressed by stronger and aggressive tribes; crossing Araxis, i.e. Volga...), this story does not give us much information about *the language and mythology* of Scythians.

The second is the legend told "by the Greeks who live on the Euxine Sea". It says that Heracles, "while driving the cattle of Geryon" came into a deserted land ("currently occupied by the Scythians"). Here Heracles "encountered storms and frost" and had to "cover himself with his lion skin" for sleeping. When he fell asleep his horses disappeared "in mysterious way". Roaming around to find them he came into the region called "Hylaea" where "he found in a cave a being who was half young woman and half viper". She gave him back his horses but under one condition: to have intercourse with her. She also said that she would bear him three sons and asked Heracles what to do with them. He gave her a bow and a girdle and advised that she should keep with her only the son who could draw the bow as his father had done and gird himself with the girdle in the Heracles way. She should send away the others that fail the trial. Of those three sons - *Agathursus, Gelonus* and *Scythes* – only the youngest (Scythes) passed his father's test. From

Scythes, the son of Heracles, “were descended every successive Scythian king” and “also, Scythians still carry cups on their belts even today, because of Heracles’ bowl.”(Herodotus, 1998: IV. 9, 10).

It is easy to recognize classical motives (a roaming hero; woman-snake; man-beast; three brothers/heirs; bow test...<sup>1</sup>). But first of all the story intends to “establish” the right to and “justify” Hellenic colonization in “waist” Pontic regions. We are again faced with a scarcity of linguistic and other data of special interest for our investigations.

The most important and interesting is the Scythian version:

“According to the Scythians, theirs is the most recent race on earth, and their account of their origins is as follows. The first man to be born in their country, which had previously been uninhabited, was someone called *Targitaus* (Ταργιτάου), whose parents, according to the Scythians – this is what they say, but I myself do not believe it – were Zeus and a daughter of the Borysthenes River. This is supposed to be Targitaus’ lineage, and then he had three sons - *Lipoxaïs* (Λιπόξαις), *Arpoxaïs* (Ἀρπόξαις), and *Colaxaïs* (Κολάξαις), who was the youngest. During their reign there fell from the sky on to Scythia golden implements: a plough and yoke, a sagaris, and a cup (ἐκ τοῦ οὐρανοῦ φερόμενα χρύσεια ποιήματα, ἄροτρον τε καὶ ζυγὸν καὶ σάγαριν καὶ φιάλην). The first one to see them was the eldest son, and he ran up to take possession of them, but at his approach the gold caught fire. He retreated, and the second son approached, but exactly the same thing happened to him – the burning gold drove him back as well. At the approach of the youngest son, however, the fire died down, and he took the golden implements back to his own home. The two older brothers therefore yielded to the youngest brother and handed the whole kingdom over to him” (Her., 1998: IV. 6).<sup>2</sup>

“The Scythian tribe called *Auchatae* trace their lineage back to *Lipoxaïs*, while the *Catiari* and *Traspians* trace their lineage back to the middle brother *Arpoxaïs*, and the kings of Scythia, *Paralatae*, are descended from the youngest brother. Their own name for themselves collectively is *Scoloti*; it is the Greeks who call them *Scythians*” (Herodotus, 1998:IV.6).<sup>3</sup>

This legend is the subject of numerous disputes and interpretations. Way back, Justin disagreed with Herodotus that Scythians are the youngest, and said that, on the contrary, they are *one of the oldest people (gens antiquissima)*.<sup>4</sup> Some interpreters bridge this difference by suggesting that Herodotus gives “vague”,

---

<sup>1</sup> In Herodotus we could find such motives in many places: “Heraclide dynasty” in Lidia (Herodotus, 1998:I.6); Carians, Lydians and Misians of “three brothers” (Herodotus, 1998: I. 171); Heracles’ visit to Egypt (Herodotus, 1998: II. 42); Ethiopians send bows to Persians to try to draw them before they come with their army (Herodotus, 1998:III.21).

<sup>2</sup> We could not accept insertion of *four* implements (Rawlinson, Waterfiled...) for this is absent in Greek texts and represents (inadequate) interpretation.

<sup>3</sup> Waterfield (Herodotus, 1998) is prudent deleting that Scoloti are named *after the name of one of their kings* (τοῦ βασιλέως ἐπωνυμῆ).

<sup>4</sup> “Scythian tribe from the time immemorial thought of himself as the oldest; after all, for a long time, there was a dispute among Scythians and Egyptians concerning the antiquity of their tribes” (Justin, II.1, in How and Wells, 1979: 304).

“approximate” measures saying that Scythians add that “from the time of their first king Targitaus until the invasion of Darius, a thousand years passed, but no more” (Herodotus, 1998: IV. 7).

There is also difference concerning the real or symbolic significance and meaning of the things that “fell from heaven”, as well as about: the name of Targitaus and his sons; the ethnonyms of the tribes descended from the three brothers... Etymological efforts were mainly bound by a paniranian approach, and all onomastic puzzles remained unsolved.

**Scythian Charter.** The Scythian version is their legendary explanation and justification of: *primordial rights to the land they occupy; kinship of Scythian tribes; celestial basis of social stratification...* In this latter sense their legend resembles the famous *Purushasūkta* of the *Rig Veda*, explaining the origin of Vedic castes: from different parts of the body of the first man (*Purusha*) emerged four *varnas* (*varṇa*, “colour”) or castes – *brahmins*, or priests, from the mouth; *kshatriyas*, or warriors, from the hands; *vaysiyas*, or commoners, nomads (cattle breeders) and agriculturalists, from the thighs; and *śūdras*, servants, from the legs (Rig Veda, 1999: X. 90).<sup>5</sup>

Scythian version is a *charter* of Royal Scythians (“the largest and most advanced Scythian tribe, who regard all other Scythians as their slaves” – Herodotus, 1998: IV. 20), which will reveal to us their supposed origin and mythical rights to rule, as well as the level of social stratification of Scythian society

**Targitaus.** The ancestor of all Scythians is named Targitaus (Ταργίταος). Some interpreters associate the name with the Greek τάρχυνω, used in Homer’s Iliad for paying respect to a deceased hero (Budimir, 1952: 261). Greeks accepted this term from Anatolian languages (Ivanov, 1990:6). Its parallels are Lycian *trg/q/as*, “god”, Hittite *tarḫ-*, “to defeat, conquer”, from which the name *Tarhun* (the god of storm), Luwian *Tarḫunza*, the thunder god (Gamkrelidze and Ivanov, 1995:695).

Without any doubt, prominent Scythian ancestors (like in Greek, Hittite, and actually, all PIE peoples) were “heroes”, sent to “heaven”. According to what has just been cited, the legendary parents of Targitaus were Zeus and the daughter of the Borysthenes river, half woman, half snake. Such an origin of first ancestors is actually a pan-IE motif. In Greek mythology too, heroes are offsprings of gods and some higher natural elements (mountains, rivers...) or human beings. In this sense Targitaus is also equated with Heracles.

Now, we could link **Targitaus** both with the heavens and the first man and hero.

His name is most probably derived from PIE \***therH-**, “cross, penetrate; defeat, conquer, overcome” (See Gamkrelidze and Ivanov, 1995) > Skt. **ṭṛh**, “to crush, break, crack...” (> **tarhaṇa**, “who crashes, breaks”) + **tavas**, “power, might, strength, courage...” which is cognate with Yaska’s **tarku** < **krt** (“to cut”), “knife,

---

<sup>5</sup> *Cāturvarṇya* (four colours/castes) is the basis of classic Indian political system and legal/social obligations and rights: *advisory* function of *brahmins*; *military* of *kshatriyas*; *nourishment* of *vaysiyas*; *servants* – *śūdras*.

sword” (Yaska, 2002:2.1).<sup>6</sup> His name points also to **tara/tāra**, mfn. “carrying across, a saviour, protector”; “shining, brilliant”, “a star”; “saving; surpassing, conquering” <ṭṛ, “to liberate, save; crossing (the sky)”. This will comply with the meaning of the Scythian name which we explained from lexical material comprising the semantic field: ”to rule, dominate; might, force, power; sword; destroy, crash...” (śak/sah/ kshi... and numerous derivations).<sup>7</sup>

He represents ideal *conqueror and crashing force*. The Scythian “first man” and “king” is a personification of *celestial* might (like Heracles), of both – God of *Shining Sky* and *Lightening, Protector and Destroyer* (bipolarity noticed in the Sun<sup>8</sup> and Rudra).

**Three brothers.** It is said that Scythians sprang from three brothers. Colaxais also had three sons (Herodotus, 1998: IV.7). The model of the *trinity* is one of the most widespread in the IE community (but also in Semitic and other traditions), either as a pattern of a real *triad* (three separate beings) or *trimūrti* (“having three forms”). We know about different mythic clusters of this sort. The Christian trinity is preceded by the well known Vedic triad of gods of the *sky, atmosphere* and *earth*, i.e. Surya, Vayu/Indra, and Agni; the post Vedic gods of *creation, preservation* and *destruction*, i.e. Brahma, Vishnu and Śiva...; the three brother-ancestors in Russian, Teutonic and other Indo-European folklores...

**Founders of Scythian tribes.** The etymology of the names of these three brothers is yet unsolved. Instead of a vain effort to survey the innumerable suggestions concerning the meaning of the names of the founders of Scythian tribes, we find it more useful to state our position. To our mind, *the names of the three Scythian brothers indicate the social layers of Scythian society*.

Obviously, these names are compounds. Starting with the *first lexical element*, in the name of **Lipoxais** we find **lip**, “to smear, anoint”, “to kindle, put in fire, burn”.

**Arpoxais** contains **ṛph**, “to injure, kill”, related with **arpayati**, “to order movement, throw, hurl...”; **ārpayiti**, “to cause wound, injury...”, **ārpayitṛ**, m, “one who inflicts, injures”.

In the name of **Colaxais**, the first linguistic element is most probably **ka/kha**, “*sun, fire, light*; head, *king*, name of Prajapati ...”, or **khala**, “sun”, but also “battle, fight”. To the connection of king and god of shining sky<sup>9</sup> also point other information.<sup>10</sup>

<sup>6</sup> Yaska supposes metathesis *tarku-krt*, giving other examples of such process in old Indian language: *simha*, “lion” < *hips*, “injure”; *varāhaḥ*, “cloud” < *hṛ*, “to bring”; *pasas*, “manliness” < *sap*, “to touch”; *Parjanīyah* < *ṛp + janyah = pṛt + janyah = parj + janyah = par + janyah* (Yaska, 2002: 3.18; 5.4; 5.16; 10.10).

<sup>7</sup> Speaking about “new deities of Europe” (i.e. Indo-European ones), M. Gimbutas noticed: “A hero may substitute for a god and his weapons became divine” (Gimbutas, 1991: 399).

<sup>8</sup> On vedic epithet of the Sun is *vājasani*, mfn. “winning a prize or booty or wealth; granting strength or vigour; victorious” (RV, ŚB).

<sup>9</sup> In Indo-European mythology, the image of this god (of the Shining Sky) is linked with kingship” (Gimbutas, 1991: 399).

<sup>10</sup> Greek lyric poet Alkman (VII century B. C.) links horse, one of the solar symbols, with Colaxais: ἵππος Εἰθηνῶν Κολαξάϊος δραεῖγται (Fragment 1P, 59). Old-Greek κολοσσος denots supreme deity on Rhodes – the Sun god.

Although it is generally agreed that those names could not be derived from Iranian languages, some interpreters point to Iranian origin of second element: **xšaya**, “king, ruler”. But in Sanskrit too we find the same expression and meaning: **kshaya** < **kshi**, **kshayati**, “to rule, govern, have power over...”.<sup>11</sup>

Some interpreters understand these names as appellations for gods. This, however, directly contradicts Herodotus’ explicit statement that even Targitaus is not a god, but “the first man” and king. He is (like Greek Heracles) a *hero*, and his sons could only be “*kings*”, leaders, originators of Scythian clans.

After thorough etymological examinations, we could say that Targitaus’ sons are the ideal Scythian **Priest** (*Lipoxais*), **Warrior** (*Arpoxais*), and **Ruler** (*Colaxais*). They cover the three main functions of Scythian society: *priesthood, fighting and ruling*...

*Ruler* integrates all main aspects of Scythian life, his authority being empowered by *celestial king*<sup>12</sup>. In this capacity *Colaxais* has “heavenly rights” to obtain *all three kinds of golden objects* symbolizing the *functions* of: *ruling* – the *plough with yoke*; *military* – the *battle-ax*; *priestly* – the *drinking-cup*.<sup>13</sup> The symbolical significance of these objects is underlined by the fact that they are *sacred* and made of *gold*, which is of great importance, especially for *kings*:

”It is one of the kings’ most important jobs to look after the sacred gold I have mentioned, and there is an annual festival of propitiation at which they placate it with great sacrifices. The Scythians say that anyone who has the sacred gold and falls asleep out in the open during the festival will die within a year, and that is why they give him as much land as he can ride around on horseback in a day.” (Herodotus, 1998:IV.7).

Though from agrarian terminology<sup>14</sup>, the plough and yoke *are not* (as usually explained) symbols of farming (production, in general), but of the function of *ruling, administration, integration and prosperity*... The *plough* symbolizes the *connection of the heavens and earth, fertility and governing* over the land. The *yoke*, on the other hand, is a symbol of *command, unification, harmonization*...<sup>15</sup>

<sup>11</sup> Skt. *kshi* has as Greek parallel κτίζω. But, beside the reflex χτ, κτ... we found also x, usually when *sh* in skt. is in pre- and post-vocal position (See skt. *kshan*, and gr. κτείνω, ξαίνω).

<sup>12</sup> In Śatapatha Brāhmana one of the epithets of the Sun is *āsañjana*, n. “the connecting link” or “central point, the hinge, the hook, to which the worlds are attached” (See Verma, 1991:283–284).

<sup>13</sup> Benveniste found that these objects are of *three* (not four) kinds, plough being connected to yoke with the particle τε καί (Benveniste, 1938:230).

<sup>14</sup> “Royal” Scythians were not farmers. But Herodotus gives us information about other Scythians and related tribes who were occupied with agriculture, some of them exclusively: Callipidae, “who are Greek Scythians”, and Alizones, and beyond them some Scythians who “farm the land” but the crops they cultivate “are for them to sell, rather than for their own consumption”; “farming Scythians called Borysthenites”; Geloni(ans) who are “farmers, grain-eaters and gardeners” (Herodotus, 1998: IV. 17, 18;109)...

<sup>15</sup> How this terminology could be expanded to other spheres it is shown by Skt. *yuga*, nmf., meaning not only “yoke” but time period as well as the concept of social liaison – “team, pair, couple, brace (*ā*)”. In old Greek also we have the same symbolism. As Aristotle asserts, the concept “to marry” was expressed by “to yoke” (σὺζευξις), for connection between husband and wife (as well as parents and children), “does not have specific name” (Aristotle, *Politics*, 1253 b). PIE word for

**Scythian clans and social division.** Now we can return to Scythian clans.

From **Colaxais** originate **Paralatae**, the *ruling* class (Royal Scythians, chiefs, leaders, kings, administrators), which has already been etymologically explained.

**Arpoxais** successors are **Catiari and Trasprians** (Κατίαροι τε καὶ Τράσπιες). Herodotus' onomastics relates *military* functions (*attacking* and *ordering*; *defense* and *abuse*...). **Catiari** are derived from **kath, kathyati**, “to tell, order, command”, **kaṭṭāra**, “a weapon; dagger”; **kaṭaka**, “an army; troop, multitude”; **kaṭu**, “sharp, fierce” (See also *katth, katthate, katthita*...”to boast; celebrate; to mention with praise; to abuse, revile...”). **Trasprians** seem linked with **tras, trāsayati**, “to prevent, seize, capture, conquer, subdue...”, **tras, trasati**, “to tremble, frighten” and **pīy, pīyati**, “to blame, abuse, revile, deride” (See also *pīyu*, m. “scornful, injurious”).

From **Lipoxais** we should expect *priests*. This is exactly the case. Herodotus says that his descendants are **Auchatae** (Αυχάται). This could be explained by skt. **ūh, ūhati**, ved. **ohate**, “to observe, mark, attend to, regard; to consider, deliberate...”, **vah**, “to lead, advise, instruct; to offer the sacrifice”. As we have seen, Brahmins have an “advisory” role, to administer rites and ceremonies (sacrifices, funerals, “carrying away”...).

Some interpreters (including Grakov) deny the existence of priests in Scythian society, assuming that their function was performed by kings. They rely on the situation among Ossets, who did not have a separate social class of priests or warriors (a position also favored by Abaev). At best, it could be said that Scythian society was not stratified and specialized in the manner that Greek, and especially Egyptian, societies were. Precisely speaking, we do not dispute that in the Scythian community there was no *clergy* (a specialized priesthood with an adequate hierarchy). Among all Indo-Europeans “a separate class of priests is unlikely to have been established by the proto period” (Gimbutas, 1991: 395). But in historical time it is impossible to deny the existence of *priests* or *shamans* in Scythian society. Herodotus explicitly mentioned: *diviners* (who use “a large number of willow rods”). “Death by burning” is the punishment if they are found wrong or guilty of other crimes, “calling them false prophets” (Herodotus, 1998: IV.67, 70); *enareis* (the priests of goddess Argimpasa) who had another divinatory method (Herodotus, 1998: IV. 67); *holy* persons and people (Argippaei). After all, so many forms of sacrifices and rites (some of them very elaborate, like the horse sacrifice, human sacrifices to Ares, burial ceremonies for dead Scythian kings, regular rituals of different sorts...) required some sort of more or less specialized persons.

Social division is evident. Herodotus speaks about *kings*; *priests*; *other Scythians* (treated by Royal Scythians as “slaves”; farmers; traders, etc.)... Scythian legend of their origin suggests *three* functions/social strata – *kings*; *priests*; *warriors*. Strictly speaking, society had not attained the level of vedic *castes*. In that sense, although not the same, the situation might be similar to neighboring Cauca-

---

yoke (\**yuk'om*) is derivative of \**ye-k'*-, “connect, join, harness”. Yoke play “ritual role in ancient Indo-European traditions” – symbol of subjugation (Hittite, Rome, Phrygians...); unit of measure of space and time; companionship... (Gamkrelidze and Ivanov, 1995:625–26).

sian peoples. There, in later period, precisely in the time of Strabo, *four* strata (“castes”) already existed among the inhabitants of Iberia:

“*One*, and the first of all, is that (caste) from which they appoint their *kings*, the appointee being both the nearest kin to his predecessor and the eldest, whereas the second in line administers justice and commands the army. The *second* caste is that of the *priests*, who, among other things, attend to all matters of controversy with neighboring peoples. The *third* is that of the *soldiers and the farmers*. And the *fourth* is that of the *common people, who are the slaves of the king and perform all the services that pertain to human livelihood*” (Strabo, 1928: XI. 3.6).<sup>16</sup>

Now we could better understand the Greek legend. Basically, *it repeats* the Scythian one: **Targiatus**’ counterpart is **Heracles**.<sup>17</sup>

Heracles’ sons bear Scythian names which correspond to Scythian legend: *warrior* – **Agathysus** < **āghāta**, “attacker, charger; attack; killing”; *priest* – **Gelonus**, most probably from **gālana** < **gai, gayati**, “to speak, sing, praise in songs”, **gal**, “to drop, distill; to vanish, perish, pass away; to fuse, dissolve, melt”; *ruler* – **Scythes** (< **sah/sak/saha...** ”mighty, strong, able...”).

**Summary of results.** Now we could sum up some results of our assessments.

*First*, after evidence presented by Herodotus, it is clear:

a) Herodotus has many *difficulties understanding Scythian language and mythology*.<sup>18</sup> This is evident from the ambiguity of the Scythian gods’ names (names, epithets, epiclisis, attributes...); the mixing up of their function and sexes, as well as hierarchy (Hestia is in the first place of the “pantheon”, but “Ares” has a central role in sacrifices; the oldest gods – heavenly “father” and “mother” – are only second in rank; the third group consists of solar deities, and, remarkably, the god of the dominant Royal Scythians...);

b) He *applies the Hellenic cultural matrix* (hellenization), which is, to say the least, dubious;

c) Herodotus is *not reliable in interpretation* but is scrupulous in recording. That eliminates any suspicion about his journey to Scythia. He, of course, did not travel throughout the country as could have been construed from his writing, but he did use information from Greek Pontic, Scythian and foreign sources;

*Second*, the main conclusions that could be drawn from Herodotus’ work are:

---

<sup>16</sup> This model of social differentiation is closer to *Purushasūktā*. For Scythians, Herodotus find as characteristic that they have no bought slaves, and though the Royal Scythians treat all others as their “slaves” there actually were some native Scythians serving as king’s attendants (Herodotus, 1998: IV.72).

<sup>17</sup> Apollodorus noted that Heracles originally was called *Alkyd* (Apollodorus, 1976: V. 2.4.8–2.8.5). That seems to point to ἀλκή, “strength, force, might, courage” (Cf. *tḥ*, “to crush, bruise” in Targitaus).

<sup>18</sup> Even for modern researcher, it is highly difficult to get through a very elaborated, decorative and richly symbolic language of Sanskrit, especially religious texts. Linguists have noticed an “extreme profusion of synonyms” (dozen of names for elephant, earth, water or fire, more than 100 names for lotus, 250 for the adulteress...), using of words “as symbols which have many meanings, sometimes even contradictory” (Ivanov and Toporov, 1968: 105).

a) Scythians *did not belong to Iranian stock*, either in language or mythology<sup>19</sup>;

b) Their language is probably a *variant of Sanskrit/Prakrit*<sup>20</sup>;

c) Although closely related to other IE, especially IA cultures, Scythian *mythology and language have some local distinctive traits and should be studied separately...*

d) Scythians *show significant indications of early Indo-Aryan community* (similarities with pre- and Vedic religion, worship of the deities of light, fire, earth, waters, fertility and destruction...);

e) A solution of the Scythian enigma *could help us not only to understand their origin but, what is also important, gain an insight into pre-historic and early historic events in the Indo-European community as a whole...*

All this could be inferred both from the correct information and the “errors” of the father of history from which precious truths could be discerned. When Herodotus said that the Scythians considered themselves to be the youngest of nations we should seriously think of the possibility that they (or at least Royal Scyths) could have come there later than other peoples (Cimmerians, Maeotae, etc...)<sup>21</sup>

## SCYTHIAN ONOMASTIC PUZZLES

There are more Scythian onomastic problems in Herodotus’ work that remained tough puzzles (ethnonyms, oronyms, hydronyms...). They should be analyzed with full consciousness of Herodotus’ shortcomings, “noise” in communication with his informants, being inherited from predecessors, corruption by copyists, or, simply, mistakes. But some are convincingly confirming the close affinity of Scythian and Indo-Aryan languages, in the first place Prakrits/Sanskrit.

Leaving them for further deliberation we shall try to give explanation of only two, both the most interesting and discussed by linguists, but not yet deciphered.

---

<sup>19</sup> As we already said, nobody could deny a strong kinship of Sanskrit and Old Iranian. Morgenstierne finds that in the sixth and fifth centuries B. C. the languages of Iranians and Indians (their eastern neighbours) were still close, having hundreds of common words, so that inhabitants of border regions could understand each other (Morgenstierne, 1974: 271–279). Norman Bird, lexicostatistician, found that “85 per cent of Iranian words from his list have Indic equivalences” (in Renfrew, 1987: 193). Retaining reservations to such claims (it is said also that 77 per cent of Hittite words have co-occurrence with Indic roots?) and the method itself, we are aware of “high co-occurrence of Indic and Iranian” especially in the earliest time. On the other hand, it is obvious that there are significant differences between Sanskrit and Iranian, in the case of Scythians both in language and mythology.

<sup>20</sup> We should have in mind: a) Prakrits substantially influenced Sanskrit; b) there are no original Scythian documents which could allow us to establish, more or less precisely, the affinity of Scythian and Sanskrit (judged from Herodotus’ information, it is substantial).

<sup>21</sup> Grousset (1951:39) holds that Scythians ruled over autochthonous inhabitants. “It is possible that in southern Russia Scythians from time immemorial represented aristocracy imposed over the Cimmerian, ie. Thraco-Phrygian substrate”.



**Sauromatians, Σαυρομάται, οι** (Herodotus, 1920: IV. 21, 57, 102, 110-120...and Σαυρομάτις χωρη, IV.123).<sup>22</sup> Modern historians and linguists have not deciphered this ethnonym. Supporters of the Iranian theory made it at least clear that this question is left *unsolved*. Available propositions are controversial and unconvincing: “possessors of spears/swords” (Müllenhoff, Vasmer); *sairima* (Marquart, Rostovtzeff); “black-caps” (Vernadsky); *melanchlaeni* (“black-robres”) i.e. *sau* + *roma* (Dumézil); “killers of heroes” (*saura-marta*, Blumell); “tamers of gray horses” (Pizani); “tamers of silver-gray horses” (Kote)...

Trubachev, here again, stands apart: **\*sar-mat** means “female, belonging to women”. He finds the key in “Sauromatians governed by women” (Σαυρομάτων δε ἔστιν ἔθνος γυναικοκρατουμενον, Scyl. Cariand. 70) and supposes *\*sar*, IA “woman” and adjective suffix *-mat*, with the corresponding Iranian term *harvat* (*\*sar* = Iranian *\*har*). Scythians, according to Trubachev, borrowed that term from Indo-Aryans in the northern Black Sea region (Trubachev, 1999: 271).

The question of “matriarchate”, the rule of women, popular among antique and modern students of Sauromatians, deserves separate attention in another context. We are here concentrated on the linguistic roots of the name of Sauromatians. Our main source and guide in this endeavor is, again, Herodotus who in his way gives us the crucial information. He errs in interpreting names but gives us reliable onomastic material, in this special case semantically *quite logical* and *morphologically sound*.

**Σαυρομάται** is a word of Scythian origin. It is, to our opinion, compound of two linguistic elements:

Skt. **saura** < **sura**, **sūra**, and **sūrya**... **sura** means “*the sun*; deity, gods’ idol”, **sūra**, “*the sun*”, **sūrya**, “*the sun*” and Sun-god (*Sūrya*). In *saura* our attention is drawn by *a-* prefixation of vowel *u*, well known rule (*vrddhi-woyel*), with a meaning of dependence, relation, correlation. Thus, **saura/saurya**, mf. denotes “belonging to the Sun, solar, a son of the Sūrya...” Similarly, **śaiva**, mf. means “belonging to Śiva, sacred to Śiva”, adherent of this god; **vaishṇava**, mf. “relating, belonging or devoted, consecrated to Vishnu; a worshiper of Vishnu”...

The second part is not a suffix but the noun **mata** (< **man**), “fate, doctrine, belief”...<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Elsewere (Nikić, 2006) we tried to solve other onomastic puzzles, at the same time discussing at length the origin, ethnical structure, burial practice and mythology of Sauromatians.

<sup>23</sup> Here we find interesting to give an explanation of one of the most prominent sociologists, Max Weber. He was very well aware that, like Confucianism, Hinduism knows of *dualism of doctrine and ritualistic obligation*: In Hindu terminology there is a distinction between *dharma* and *mata*. *Mata* is related to metaphysical theology. To Christian doctrine (*Kristi-mata*), for example, belong ideas such as: that all (and only) men have souls; that supernatural beings created the world and all souls from nothing...But, this is not of prime importance. The central criterion is *dharma*. In essence “Hinduism is primarily ritualism”, a fact inferred by modern authors who say that *mata* (doctrine) and *marga* (holly aim) are transitory and *ephemeral* (i.e. freely chosen), while *dharma* is *eternal* – that is unconditionally valid. Weber explains that for Hindu man the first question about the essence of some religion is not what its doctrine (*mata*) is but what its ritual (*dharma*) is. For Christian *dharma*, for example, are characteristic: communion, baptism, visiting church, weekend, etc. In Hinduism *dharma* is dependent on the caste in which someone is born. (Weber, 1960:21–25).

The name of Sauromatians, signifies *worshippers of the Sun, Sun religion, adherents of the Sun-cult*. This interpretation is confirmed by all available information, provided by ancient history and modern archaeology (See Smirnov, 1964). Also the Scythian perception of the Sauromatians was that their distinctive trait is *worship of the Sun as the supreme deity*. Of course, Sauromatians knew other related cults too (of fire, fertility...) but the Sun-cult was the main characteristic of their religion.

**Amazons.** We already treated (Nikić, 2006) the all range of interesting questions (the mythical profile of Amazons; their locations; the reasons for obsession of classical world with women-warriors; Athens and women's question; the position of Greek poets, philosophers and historians: Homer, Hesiod, Pindar, Plato, Aristotle, Herodotus...).

Obviously, the most difficult question was a puzzle of the Amazons' "name". Herodotus gave his famous interpretation:

*Amazons* are called by Scythians *Oiorpata*, meaning "killers of men", "because *oior* is *man* in Scythian, and *pata* means *to kill*" (Herodotus, 1998: IV. 110).

At first glance everything is clear. But modern linguists and historians were not happy with Herodotus' explanation. They asked for other interpretations, mostly from Iranian. Some renown linguists (Zeuss, Müllenhoff, Vasmer...) take that *οιορπατα* is actually *οιροπατα* which they interpret from Iranian: *vira*, "man" and *pati*, "master, lord". Muller thought that this name could not be interpreted from the Iranian. Abaev, however, suggests correction of *οιορπατα* to supposed original Iranian *οιροματα* – *vīra-mār-ta*, "men-killers". Zgusta sticks to classical solution: *οιορπατα* i.e. *ἀνδροκτόνοι*.

Unfortunately neither of these suggestions represent step forward compared to classical conjectures.

Herodotus' interpretation looks more authoritative than it really is, just because historian supports it by the "Scythian testimony". But, here, again, our conclusion about Herodotus' method and etymology finds its justification. Like in other cases, we are faced with his *reliable registration* and *unreliable interpretation*. What Herodotus does is application, once more, of Greek etalon and legendary approach. He, simply, follows and favours Greek traditional view, established by his famous predecessors. Homer called Amazons "the peers of men" (*Ἀμαζόνες ἀντίανειραι*). For other poets Amazons were daughters of Ares. Pindar went further defining Amazons as "men's destroyers" (*ἀνδρολέτειραι*). Hippocrates also claimed they were warriors and do not quit their virginity until they kill three enemies.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Legends about "women-warriors" were popular in antiquity. According to some authors (Cf. G. C. Rothery, *The Amazons*, London, 1915) they go back to III millennium B.C. The oldest registered is in *Mahābhārata*. Kālidāsa (V c. B. C.) also knew about female bodyguards of one raja. Megasthenes testified that Candra Gupta had female warriors who protected him...

Οιορπατα is, actually, identical with **āyur-pati** < **āyur**, comp. for **ayus**, n. “life, vital power, vigour, health, long life” (*RV, AV, ŚBr, Mbh*); “active power, efficacy” (*RV*), i. e. “young, full of strength and health” + **pati**, f. “mistress, a wife” = **patnī**<sup>25</sup> This meaning is the exact parallel to the name *Amazons*.<sup>26</sup>

Момир Никић

### СКИТИ: НАУЧНИ ГЕНОЦИД (3)

*Резиме:* Да је Херодот поуздан у *рејисџирацији* скитских термина али не поуздан у њиховој *инџерџрејџацији* најбоље се види у његовом тумачењу скитске генеалогije. У овом делу се расправљају легенде о пореклу Скита и уз широку лингвистичку анализу доказује да њихова генеалогija, са једне стране, може бити протумачена из индо-аријских језичких оквира, а, са друге, да она потпуно одражава општу схему Индо-европејаца (о три брата, краљевима, свештеницима, ратницима...). Истовремено се, као типични примери заблуда модерне лингвистичке науке, анализирају значења израза *Сауромати* и *Амазонке*.

---

<sup>25</sup> Cf Gr. οαρ, αρος, ep. ωρ, „woman, wife“ (Gr. *o,a,e* - Skt. *a*); also Gr. ποσις, Lat. *potis*...

<sup>26</sup> This term is neither Scythian nor Greek. For its etymology see Nikić, 2006.

## ЗНАЧАЈ ФРАЗЕОЛОГИЗАМА У СРПСКИМ НАРОДНИМ БАЈКАМА

*Айстѝракић:* У раду се разматрају значења, семантичко-синтаксички аспекти и значај фразеологизама у српским народним бајкама. Типолошки се одређују, истражује се њихова фреквентност и синтагматско-парадигматске везе.

*Кључне речи:* фразеологизам, фразеолошки израз, идиом, експресивност.

Фразеологизми у српским народним бајкама испитивани су спорадично. Бележе их речници и није подробније истраживан њихов значај на нивоу значењско-синтаксичке димензије бајковног текста. Супституција изумрлог архаичног језичког материјала применом метода напоредног текстуалног представљања вршена је на фонолошком, морфолошком и лексичком, а занемарљиво на фразеолошком нивоу бајковног стваралаштва. То је условљено природом и функцијом фразеологизама у овој врсти текстова.

Фразеологизми су истраживани на лексичко-лексикографском нивоу појединих језика, у оквиру сагледавања значењско-антонимичких елемената у фразеолошким и гномским обртима, а монографија Драгане Мршевић-Радовић<sup>1</sup> и Матешићев речник<sup>2</sup> упутни су и по себи и за сагледавање значаја и особености фразеологизама у српским народним бајкама.

Чврстином сложене структурне организације, фразеологизми су као вишелексемски спој значајна стилско-језичка константа емоционално обојеног начина казивања у бајкама. Експресивност је категоријална особина фразеологизама (Мршевић-Радовић 1987: 11). Структура, значење и експресивност условљавају стабилност и незаменљивост фразеологизама – скупова речи насталих устаљеном дуготрајном репродуктивном употребом. Они су производ комбинаторике одређених језичких јединица на синтагматском или парадигматском нивоу. Подразумевају устаљену везу речи која се значењски не слаже са значењем њених саставних делова.

Устаљени или фразеолошки израз је општи назив за језичку структуру насталу понављањем „уланчаних“ већ готових језичких јединица. Фразеологизми су подврста устаљених израза, у које такође спадају и идиоми. Њихо-

---

<sup>1</sup> Драгана Мршевић-Радовић, *Фразеолошке глагољско-именичке синѝајме у савременом српскохрватском језику*, Филолошки факултет у Београду / монографије, књ. LX, Београд, 1987.

<sup>2</sup> Ј. Матешић, *Фразеолошки речник хрватског или српског језика*, Школска књига, Загреб, 1982.

ви саставни делови, облик и поредак готово заувек су дати. Ови „окамењени“ изрази су непроменљиви и тешко заменљиви. Значење добијају укупношћу своје конструкције. У већем броју (дакле, не свим) фразеологизама, упркос ограниченој могућности варирања, неретко је заменљива придевска јединица (*Хрвајска граматика* 2003: 555). Сличне особине имају и пословице, изреке, афоризми и сличне идиоматске јединице. Због тога у овоме раду не правимо строгу диференцијацију између ових типова идиоматских конструкција, него их сматрамо фразеологизмима у ширем смислу.

Фразеолошке конструкције богате су експресивним значењима. Експресивношћу једне фразеолошке конструкције изражавају се говорникове емоције. Потискују се значења еквивалентна референцијалном значењу, саобразна дословном денотирању језичког знака. Фразеологизми на тај начин постају важни подстицајни елементи у остваривању експресивне језичке функције бајковног текста. Доприносе језичкој мотивацији сижејног тока бајке. Њима се изражава одобравање, неслагање, иронија, подсмех, емоционални однос и субјективни став. Субјективни доживљаји и афектације морају да буду објективно прихваћени и општи за говорнике једне језичке заједнице.

Фразеологизми су одређени жанровским значењским интенцијама језичке организације бајке и у сагласју су са њеним другим структурним елементима. Као стилогене јединице, тј. као јединице естетске функције, укључени су у тематско-мотивски ниво српских народних бајки, који је, мање-више, сличан или чак подударан у индоевропској традицији, с тим да, нормално, има и специфично националних симболичких елемената преузетих из националне религије, фолклора и митологије.

Два су основна парадигматична тематска оквира око којих се гранају српске народне бајке: један је антрополошки, други трансцендентално одређен. На једној страни имамо појаве везане за човека и његов лични и друштвени живот, за делове његовог тела, мишљење, веровања и осећања. Други се односи на природу, органску и неорганску, у њеним појавним и трансценденталним аспектима.

На семантичком и синтагматско-парадигматском нивоу транспонују се у фразеологизмима значења од уобичајених, референцијалних ка оним пренесеним, фигуративно-тропичким. Значењски преображаји реализују се селекцијом, комбинацијом и контекстуализацијом језичких елемената помоћу метафора, метонимија, поређења, синегдохе, али и преко парадокса, хиперболе и других језичких фигура.

Фразеологизми различите структурне организације настају аналогним уопштавањем конкретизованих ситуација, појава, случајева. У том погледу предњаче фразеологизми формирани са именицама које означавају неки део човековог тела: „испод ока све у њу гледао“ (Росић 2008: 80). Фразеологизмима овога типа, где је квалификатор предлошко-именички облик (Мршевић-Радовић 1987: 79), веома су фреквентни. Највише је оних с лексемом *глава*. Бајке су пребогате конотацијама везаним за ову лексему:

...*ђе ми је глава, њу ми је и храна* [СНП 1988 (1853): „Три јегуље“ – 120]; *главом њо свијешу* [СНП 1988 (1853): „Три јегуље“ – 120]; „У све подру-

ме можеш ићи, али у дванаести не иди нипошто, нити га отварај, *не шали се љавом!*“ [СНП 1988 (1853): „Златна јабука и девет пауница“ – 62]; *љава љави и иде* [СНП 1988 (1853): „Краљ и чобанин“ – 149]; „Отац је твој погинуо с том пушком па хоћеш и теби *љаве да гође?*“ [СНП 1988 (1853): „Златоруни ован“ – 89]; стане својој снаси а његовој жени *о љави рагиџи* [СНП 1988 (1870): „Зла свекрва“ – 222]; почне мислити, како ће снаси својој крадимиче *до љаве гоћи* [СНП 1988 (1870): „Опет зла свекрва“ – 224].

Фразеологизам „... ће ми је *љава*, ту ми је и храна“ (подвукао Т. Р.) састављен је из две реченице. Лексема *љава* означава *јорњи део човечијеј, односно љредњи део живоџињској џела у коме се налази мозак и љавна чула* (РСАНУ s.v. *љава*). Овим појмом може такође да се означи: *џамеџи, инџелиџенџија, мисли, свесџи, сећање; схваџање дух* (РСАНУ, *љава*). Таква значења су, међутим, у фразеологизму трансформисана.

Везнички прилог *иде* веома је фреквентан у реченицама којима се означава место радње главне реченице. Место радње у овом фразеологизму симболично је дато. Сви чланови и зависне и управне реченице метафорично су употребљени. Значењски, чланови фразеологизма су двосмислени. Дословно, денотативно значење је потиснуто. Конструкције упуђују изван дословног ка пренесеном значењу. Пошто су сви чланови исказа потпуно а не делимично конотативно усмерени, реч је о алегоричном а не о метафоричном значењу, како би се, иначе, очекивало на основу декодирања лексема *љава*, а мимо појма *храна*. У овом устаљеном говорном обрту лексема *љава* асоџијативно упуђује на живот и егзистенџију.

Ни лексема *храна* из управне реченице не означава *маџерије које жиџви орџанизми узимају ради одржавања живоџија; јело, намирнице за људе и живоџиње, хранљиве маџерије уоџиџије* (РМС, *храна*). Не односи се ни на *исхрану и исхрањивање* (РМС, *исхрана и исхрањивање*), већ на егзистенџију. Фразеологизам из бајке „Три јегуље“ није алегоричан. У исказу „ја пођох глаџом по свијету“ значењски асоџијативни спектар обележен је пренесеним, метафоричношћу синтагме *љаџом џо свијеџу*. Значење исказа није дословно, нити се у свим својим структурним деловима у појединостима преноси на различите денотативно необележене појаве. Зато он и није алегоричан већ означава: *џобеђи у свесџи, оџиџи у свесџи, одлуџаџи, оџиџуџоваџи у далеке земље, кренуџи у неџознаџо* (РСАНУ s.v. *љава*).

Успостављање фразеолошких глобалних значењских константи заснива се на стапању денотативних и конотативних обележја, индукованих говорниковим (приповедачевим) намерама при казивању и експресивним ефектима које оставља на слушаоца. Зато он и користи устаљене изразе и фразеологизме чија је метафоричка обојеност заснована на сукобу једнакости и сличности (Ковачевић 2000: 38). То потврђују и синтагме *љаве да гође* („Златоруни ован“), *о љави рагиџи* („Зла свекрва“), *до љаве гоћи* („Опет зла свекрва“).

Пример из „Златоруног овна“ уз денотативно значење лексема *љава* укључује и конотативно: *убиџи, оџераџи у смрџи; униџиџиџи, уџроџасџиџи* (РСАНУ). Синтагма *не шали се љавом* („Златна јабука и девет пауница“) означава излагање великој опасности, довођење живота у питање непроми-

шњеним поступцима (РСАНУ, *глава*). У примеру о *глави радигији* („Зла свекрва“), предлог *о* са самосталном речју у локативу указује на *предмет антажованосији, заокуљеносији; на предмет бављења* (РМС s.v. *о*<sup>2</sup>). Синтагма *радигији о глави* значи *радигији о злу*, односно на нечијој смрти. Слично значење има и синтагма *до главе доћи* из бајке „Опет зла свекрва“.

Алитерацијски говорни обрт *Глава глави и иде* из бајке „Краљ и чобанин“ двоструко је кодиран. Прво, на нивоу значења лексеме *глава* и друго, њеним прекодирањем у *чувар, сипарашељ*. Његово значење може се сагледати тек у окружењу реченица које му претходе, у бајковном контексту. У бајци се приповеда како је богати човек кренуо да од неког краља проси кћер. Заноћи у кући другог богатог човека, где му за вечеру закољу брва. Сутрадан, идући кроз планину, нађе чобанина оне куће где је заночио па му каже: „Кад сам дошао у ваш дом, за мене су брва заклали.“ А чобан: „Кад људи долазе, за њих ваља месо да се и коље.“ Опет путник: „За тебе смо главу оставили.“ А чобан: „Глава глави и иде.“

У исказу „кад људи долазе, за њих ваља месо да се и коље“ синедохалним поступком супституисана је именица *брав* именицом *месо*, што је стилски веома ефектно. Двострука кодираност сентенце „глава глави и иде“ може да буде схваћена само ако се узму у обзир и етнолингвистичке чињенице везане за лексему *чобанин*, употребљене са значењем: *онај који чува стоку на њаши, њасишр* (РМС s.v. *чобанин*). И њена ритмичка организација знатно доприноси ефекту жељене поруке усмерене на слушаоца.

Субјективни став према врлинама може да се изрази парадоксалним фразеологизмима. Један од таквих је и *Ко мање ишће, више му се даје* [СНП 1988 (1853): „Ко мање иште, више му се даје“ – 97]. Ова мудра насловна изрека у конкретном случају односи се на врлину скромности. Повезани су противуречни појмови, али не антитетичним супростављањем два антонима, нити ироничним, кад се једној речи придаје значење њеног антонима, па ни оксиморонским, где се синтаксички повезују речи супротног значења. Појмови у овој фразеолошкој конструкцији, у којој је заменица *ко* у номинативу и има улогу замене субјекта зависне реченице, нису чисте супротности као код ироније. Денотативно су блиски, док се својим помереним значењима искључују.

При изражавању моралних ставова, приповедач веома често прибегава мудрим изрекама и пословицама. Оне садрже неку општу мисао или моралну поуку. Изражавају народну филозофију и познавање живота, нарави и обичаја. Таквим, једноставним формама припада и пословички фразеологизам: *У лажи су крајке ноје* [СНП 1988 (1870): 226].

Пословички изрази могу бити самостални у склопу већих целина као што су приповетке „од којих су пословице постале (јер без овога многе пословице не могу разумети ни сви Срби, а камо ли ко од други народа)“ [Караџић 1969 (1833): 319].

Конкретни пословички фразеологизам употребљен је са значењем: *неистина, обмана, брзо се ошкрије* (РСАНУ s.v. *лаж*). Основно значење у пословичким фразеологизмима проширује се у пренесено. Дати фразеологизам припада синтаксичком моделу „с проширеним падешким детерминатором“

(Јовановић <sup>2</sup>2006 I: 536). Карактеристично је за њега да аспекту нематеријалног придаје аспект материјалног. Долази до укрштања ознаке и означеног између лексеме која означава лошу карактерну особину и лексеме која означава део човековог тела.

Именичка заменица у дативу јавља се у иницијалном положају односних реченица: *Коме Бої ѿоме и сви свети* [СНП 1988 (<sup>1</sup>1853): „Права се мукa не да сакрити“ – 73]. У тој и сличним конструкцијама с корелативом у зависном падежу, оба елемента стоје у идентичном падежном облику. То је, заправо, елиптичан израз јер у његовом првом делу недостаје глагол. Елипса, као фигура изостављања појединих делова реченице, омиљено је стилско средство у организацији говорног исказа. Изостављени реченични делови нужни су према синтаксичком устројству граматички потпуних исказа. Они се, међутим, говорно контекстуално дају реконструисати, а самим тим и разумети. Такав је случај и овде са присутно-одсутним глаголом *ѿомаїѿи*, који је лако схватљив на основу контекста.

Исти положај ова именичка заменица има и у фразеологизму *Коме Бої ѿомаже*, нико му наудиѿи не може [СНП 1988 (<sup>1</sup>1853): „Коме Бог помаже, нико му наудити не може“ – 85]. У њему, међутим, ниједан део ове дводелне сложене реченице није одсутан. И сама контекстуална условљеност овог фразеологизма бива релативизиована насловним издвајањем ове односне бајковне синтаксичке структуре. Основне фразеолошке одлике он је, међутим, задржао. То потврђује и његова, готово идентична, конструкција у бајци „Чудотворни прстен“: *Ако коме бої ѿомаже, не може му нико наудиѿи* (Росић 2002: „Чудотворни прстен“ – 94).

Значења овог и сличних пословичних израза добијена су општом употребом. Ова врста фразеологизама одликује се симетричним типом организације, што је у природи односних синтаксичких конструкција (Јовановић <sup>2</sup>2006 I: 643). Народни казивач им прибегава јер му омогућују сликовито и чврсто организовано приказивање тематских садржаја.

Истом тематском кругу припада и поредбени израз *Тврђа вјера ог камена...* (Росић 2002: „Чудотворни прстен“ – 90). Ова поредбена конструкција са генитивом и предлогом *ог* у функцији поредбене форме односи се на тврду, поуздану веру. Њоме се означава: *задаїѿа реч, заклейѿва, доїовор; држанање задаїѿе речи, верносїѿ* (РСАНУ s.v. *вера*).

У поредбеним фразеологизмима доминантна семантичка фигура је поређење, где се „доводе у везу два значења, посредством речи *као* или неке друге сличне речи“ (Дикро – Тодоров 1987/2: 192). Поређени предмет доводи се у везу с другим предметом по некој заједничкој особини: *рука бијела као на ѿори снијеї* [СНП 1988 (<sup>1</sup>1853): 116]. Рука се доводи у везу с бојом снега, тј. са нечим *врло/сасвим белим* (Матешић 1982. s.v. *снијеї*).

Експресивном изражавању доприноси довођење у везу осећања с *каменом*: „Јаох мени, *јадној и каменој!*“ (Чајкановић 1927: 392). Природа експресивности друкчија је у поредбеним изразима типа: *жена као жена* (Росић 2002: „Чудотворни прстен“ – 88). Именице су носиоци фразеологизације. Поредбено-начинском речцом *као* обележен је поредбени однос. Овде је субјект



у функцији квалификатора а изостаје глагол у нефразеолошком значењу. Понављањем исте речи у поређењу, истиче се и подвлачи нека особина која је одраније позната, обична и сама собом разумљива.

Израз „жена као жена“ релационо је усмерен према фразеологизму „у жене *гуџа коса а крајика њамеј*“ (Росић 2002: „Чудотворни прстен“ – 88). На ванфразеолошком нивоу може доћи до њиховог контекстуалног зближавања. Израз „жена као жена“ може асоцијативно да супституише генитивну синтагму „у жене“, да контекстуално призове фразеолошки израз „дуга коса а кратка памет“ па да фразеологизам гласи: „Жена као жена, дуга коса а кратка памет“. Призвани фразеолошки израз у новом контексту има функцију блиску апозиционој.

Велику фреквентност у српским народним бајкама имају поредбени фразеологизми с речју *као*. Употреба оваквих поредбено-начинских конструкција показује да је ова врста фразеологизама омиљено средство бајковног казивања. У највећем броју случајева показује се *да су два појма ишћо се пореде слична или једнака у одређеној особини или уошћи* (РСАНУ s.v. *као*): Ох, да ми је вјенчати ђевојку да је *бијела као снџеј, а румена као крв!* [СНП 1988 (1853): 105; истицање фраз. Т. Р.]. Могу се поредити истородни и неистородни појмови. Има фразеолошких јединица чија је именичка компонента с ослабљеним предметним значењем (Мршевић-Радовић 1987: 93) и именичких компоненти с фразеолошким значењем насталим семантичком транспозицијом (Мршевић-Радовић 1987: 93): *добра као добар дан у јодини* [СНП 1988 (1853): 99], *као двије златне јабуке* [СНП 1988 (21870): 225], *мучи као камен* [СНП 1988 (21870): 124], *засћи као мрћав* [СНП 1988 (1853): 61], *сјава као мрћав* [СНП 1988 (1853): 61], *иаде у несвијесћи као мрћав* [СНП 1988 (1853): 142], *као очи у глави* [СНП 1988 (1853): 54], *као без душе дошћи иред њеја* [СНП 1988 (1853): 62], *сијед као овца* [СНП 1988 (21870): 215], *бијел као овца* [СНП 1988 (1853): 137], *као снџеј бијело* [СНП 1988 (1853): 109], *рука бијела као на јори снџеј* [СНП 1988 (1853): 116], *бијела као снџеј, а румена као крв!* [СНП 1988 (1853): 105], *као да је јубав* [СНП 1988 (1853): 63], Некада, као у бајци „Зла маћеха“, то може да буде и читав низ поредбених фразеологизама: *бијаше и лијеја као вила од јоре, висока као јела, а шанка као шибика, а румена као јабука и у лицу бијела као јорски лијер* [СНП 1988 (1853): 128].

Наведени примери показују да најјачу експресивност имају фразеолошка поређења настала семантичком транспозицијом, сликовитим путем. То су фразеологизми са метафоричном, метонимијском, хиперболичном, парадоксалном или ироничном траспозицијом. Релације су разноврсне. Конвенционалним поређењима припада, на пример, фразеолошко поређење типа *као очи у глави* са значењем чувати, док је у фразеологизмима типа: *сјава као мрћав* именичка компонента у функцији интензификатора управног глагола.

У српским народним бајкама има фразеологизама архаичних значења. Понекад то могу бити метафоричне конструкције са редуплицираном лексемом: *сјане земан јо земану* [СНП 1988 (21870): 195], а има и израза где „лексема у саставу фразеолошке јединице на синхроном плану немају више основну номинациону функцију, јер су изгубиле предмет означавања“ (Мршевић-

Радовић 1987: 34). То су изрази типа: *нијде краја ни конца* [СНП 1988 (1870): 197], где је таутолошки удвојена лексема *конац* употребљена са значењем *крај*.

Фразеологизам, као нерашчлањив скуп речи настао дугом употребом, најважније је устаљена идиоматска јединица. Због тога га је и тешко разграничити од других типова идиоматских израза. У појединим случајевима неки фразеологизми припадају културној прошлости. Један од таквих је и фразеологизам *сїане земан їо земану*; он означава: *їрође дан за даном, їрође до сїа времена* (РСАНУ s.v. *земан*). Због архаичног лексичког језичког слоја дошло је до његове супституције експресивно приближно обојеном варијантом: *їролазио дан за даном* (Росић 2002: 23, Росић 2008: 23).

## ЗАКЉУЧАК

Подстицај за стварање и употребу бајковних фразеолошких јединица представља казивачева животна средина, људске нарави и обичаји. Културно наслеђе, у правој ризници евокативних аспеката, важан је чинилац настанка и коришћења фразеологизама. Они су производ комбинаторике одређених језичких јединица, које своје значење уливају у ново јединствено значење целе језичке конструкције. Експресивност је категоријална фразеолошка особина. Одликује их устаљена веза речи које се не слажу са дословним значењем њихових саставних делова као и могућност довођења у везу истородних и неистородних појмова.

Значај фразеологизама и сродних, а од њих тешко разграничљивих, идиома (које смо овде углавном подводили под фразеологизме) у народном бајковном стваралаштву у вези је да потпунијим емоционалном односом током говорног чина, што директно доприноси стилогености бајковних исказа. Доминанту бајковног текста чини језик са естетском функцијом, због тога овоме тексту тако и „пристају“ фразеолошки и сродни изрази, који су чак важна компонента канонског одређења бајке. Они доприносе директном изражавању говорниковог експресивног става према ономе о чему се говори, изазивајући стварне или симулиране утиске.

## ИЗВОРИ

Росић 2002: Тиодор Росић, *Најлепше српске народне бајке*, Београд: Српска књижевна задруга.

Росић 2008: Тиодор Росић, *Српске народне бајке*, Београд: Српска школа.

СНП 1988 (1853): *Српске народне їриїовијейшке*, скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић, Беч (Сабрана дела Вука Караџића, књига трећа; приредио Мирослав Пантић), Београд: Просвета.

СНП 1988 (1870): *Српске народне їриїовијейшке*, скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић, друго умножено издање, Беч, у наклади Ане,

удовице В. С. Карацића; у: Сабрана дела Вука Карацића 1985: приредио др Мирослав Пантић, Београд: Просвета.

Чајкановић 1927: Веселин Чајкановић, *Српске народне њриповејке I*, Београд, Земун: Српски етнографски зборник, књ. XLI, Српска краљевска академија.

## ЛИТЕРАТУРА

Barić E. – Lončarević M. – Malić D. – Pavešić S. – Peti M. – Zečević V. – Znika M., <sup>3</sup>2003: *Hrvatska gramatika*, Zagreb: Školska knjiga.

Дикро и Тодоров 1988: Освалд Дикро и Цветан Тодоров, *Енциклопедјски речник модерне линвистике I–II*, Београд: Просвета.

Јовановић <sup>2</sup>2006: Јелена Јовановић, *Синтакса и стилстика српских народних њсловица I–II*, Београд: Јасен.

Карацић 1969 (<sup>1</sup>1833): Вук Стеф. Карацић, „Објављеније о народним српским пословицама“; у: *Српске народне њсловице и групе различне као оне у обичај узете ријечи* (1849), издао их Вук Стеф. Карацић, у Бечу; у: Дела Вука Карацића 1969: приредио др Мирослав Пантић, Београд: Просвета.

Ковачевић <sup>3</sup>2000: Милош Ковачевић, *Стилстика и ѓраматика стилских фиѓура*, Крагујевац: „Кантакузин“.

РМС 1967-1976: *Речник српскохрватскога књижевног језика*, I–VI, Нови Сад – Загреб: Матица српска – Матица хрватска.

РСАНУ: *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*, 1–17, Српска академија наука и уметности, Београд 1959–2006.

Tiodor Rosic

## L'IMPORTANCE DES PHRASÉOLOGISMES DANS LES CONTES POPULAIRES SERBES

*Résumé:* Cette oeuvre a analysé l'importance et la fonction des phraséologismes dans les contes populaires serbes, en ajoutant aux phraséologismes toutes les expressions qui leur sont proches et difficilement discernables d'eux. Les phraséologismes dans les contes populaires correspondent à la structure et aux intentions significatives de l'organisation langagière de conte. L'oeuvre a étudié leurs relations syntagmatiques et paradigmaticues. L'analyse d'un grand nombre d'unités phraséologiques a montré qu'elles étaient riches de significations expressives. Elles reflètent l'attitude du sujet parlant qui exprime son émotion, et contribuent ainsi à la fonction langagière esthétique du texte de conte.

## ПОРЕКЛО ЕНГЛЕСКИХ РЕЧИ КАО ЧИНИЛАЦ У УСВАЈАЊУ И ШИРЕЊУ ВОКАБУЛАРА

*Апстракт:* Осећај да човеку није од великог значаја то што је у стању да производи граматички исправне реченице уколико не поседује речник који му је неопходан да би пренео оно што жели у великој је мери и објашњење увећавања вокабулара сваког језика и нарастања интересовања и потребе да се њим влада. Нарочито у случају енглеског језика одговарајућа проучавања на овом пољу добијају на важности и снази захваљујући чињеници да је овом, ионако богатом језику, најновије време донело квантитативно снажење и квалитативна нијансирања вокабулара без преградана у историји цивилизације. Оживљавање интересовања за особине енглеске лексике, за њено проучавање и усвајање на свим нивоима и у сваком смислу свуда на свету зато и јесу нормална последица тог времена у ком је енглески језик дефинитивно постао средство међународне комуникације у глобалним размерама. Зато у потреби да се постигне свеукупно владање енглеским језиком, у раду на усвајању и ширењу речничког фонда све неопходније постаје и свесно приступање његовом вокабулару, с великим опрезом кад је у питању нијансираност значења и примена произведена различитостима у пореклу појединих лексичких јединица. У односу на све друге светске језике, енглески вероватно има вокабулар који је најразгранатији и најхетерогенији управо због тога што се у њему садржи читава енглеска историја, и политичка и друштвена, посматрана и споља и изнутра. Сви народи и све културе с којима су изворни говорници енглеског језика долазили у додир у вековима његовог развоја и нарастања оставили су, практично без изузетка, приметно трајно наслеђе у његовом вокабулару.

*Кључне речи:* вокабулар, нарастање вокабулара, интензивирани интересовања, нијансирање значења, порекло лексичких јединица, друштвени утицаји, културолошки утицаји, позајмљивање.

### УВОД

Као припадник германске групе у индоевропској породици језика, енглески језик данас чува око 30 одсто домаћих речи у укупном вокабулару чија је форма позната из најранијих расположивих рукописа староенглеског периода. Међу њима разликујемо оне индоевропског порекла у ширем смислу, дакле препознатљиве и у сличном облику присутне у великом броју представника те највеће светске породице језика (*mother, father, brother, door*) и речи специфичније ужег заједничког германског порекла (*day, rain, basin, giant*). Наведено процентуално присуство тих најстаријих речи је можда мало

у односу на укупан фонд, али је значај овог наслеђа заиста изузетно велики јер ниједан други језик није до те мере задржао своје језгро полазних речи у редовној употреби и своју примарну граматичку структуру – уз истовремено асимиловање толико обилног и хетерогеног материјала (Wrenn, 1970: 34). Више него импресиван је, с друге стране, огроман проценат заступљености вековима позајмљиваног и асимилованог материјала из бројних извора са свих страна света.

## ПОЗАЈМЉИВАЊЕ

*Позајмљенице (borrowings, loan words)* су тај обилни хетерогени материјал ком припада до 70 процената савременог речника енглеског језика. Већ много векова оне непрекидно стижу у енглески језик из свих језика и култура с којима је на било који начин оствариван контакт. Најстарији су утицаји латинског, из ког су речи испрва стизале непосредно (*exit, area, circus*) да би у каснијим периодима потреба за превођењем црквених књига и ширењем хришћанства покренула процес *преводној позајмљивања (loan translation)* – тенденцију позајмљивања речи уз њихово модификовање и прилагођавање облицима и понашању према захтевима домаћег језика (Ђолић, 2002). Векови су донели и све већи број посредујућих језика и језика из којих се узимало оно што је њихово сопствено. Због тога морамо да разликујемо извор (*source*) позајмљивања (језик из ког се реч непосредно узима) и порекло (*origin*) позајмљивања (полазни језик, онај из ког је реч првобитно кренула). Тако је пре свега латински био само непосредан извор позајмљивања бројних речи грчког порекла (*academy, atom, Bible, tragedy, theatre*). Речи су стизале из старонорвешког (*skin < skinn, hit < hitta*), холандског (*forlorn hope < verloren hoop*), италијанског (*stanza, gondola*), из шпанског (*siesta, potato, mosquito*), португалског – *pagoda, marmelada*. Овај последњи пример може да се узме као упечатљива илустрација тврдње да је у савременој равни често неопходно познавати право порекло речи, првобитна значења, као и модификације кроз које су речи прошле на путу од свог извора до данашњих значења и употреба – све у циљу правилног схватања контекста у културолошком смислу, па према томе и оспособљености за прецизно и коректно превођење, по потреби. Зато објашњење које у том смислу даје Мери Сарџентсон (Serjeantson, 1961: 206) не само да побуђује интересовање и схватање потребе за упознавањем и проучавањем сличних примера него је и од велике практичне користи: 'The introduction of Portuguese words into English has been almost exclusively the result of friendly or hostile commercial relations. As in the case of Spanish, there are practically no words introduced from Portugal before the sixteenth century. What appears to be a solitary exception is **marmalade**, which is found as early as 1480, but comes through French, and not direct as most of our Portuguese words do. (The Port. form is *marmelada*, from *marmelo* 'quince'; it was originally a quince jam, and not made of oranges.)'. Сазнајемо, дакле, да је *marmelada* првобитно била назив за *џем који се прави од дуња*.

Речи су узимане и из руског (*mammoth, Soviet, Bolshevik*), чешког (*robot < robota*), мађарског (*goulash, paprika*), арапског (*algebra, assassin*), персијског (*shawl < shāl*), кинеског (*tea < t'e*, посредством холандског), јапанског (*kimono, hara-kiri, jujitsu*), ескимског (*igloo, kayak*), тонганског (*taboo, tattoo*); из говора северноамеричких Индијанаца, који су фонду савременог енглеског језика даровали више стотина речи, од којих многе у данашњој употреби практично нико више и не доживљава као стране, односно као речи које су у енглески језик ушле из неког другог извора. Као илустрацију овакве тврдње Бредли наводи неке врло упечатљиве примере (Bradley, 1972: 70): 'The languages of the New World have contributed some hundreds of words; and although many of these, such as *squaw* and *wigwam*, are used only in speaking of the peoples to whose tongues they belong, there are not a few (e.g. *tobacco, potato, toboggan, moccasin, pemmican*) which we never think of regarding as foreign.'

Остаје свест о томе да огроман број извора и примера који их илустрију овде није поменут јер је то практично и немогуће учинити на једном месту, али – није ни неопходно. Оно што јесте потребно и важно свакако је осећај, за почетак макар начелан, о томе колико је бескрајан низ занимљивих и често изненађујућих прича о појединачним речима. Веома стимулативно може да буде понеко једноставно објашњење, на које се можда и случајно наиђе, у вези с примерима енглеских речи које се толико често срећу да они који их користе, чак и на највишим нивоима, и не осећају потребу да претходно питају ишта о њиховом пореклу. У неком редовном подучавању није неопходно одвајати време за посебна предавања о пореклу енглеских речи, али ће све оне који уче увек занимати да чују одакле потичу односно из којих су језика примљене у енглески речи као *parrot, catalogue, cassette, connoisseur, Armada*. Тако, на пример, Бенет (Bennett, 1993: 16), нуди једну изненађујуће једноставну реченицу: 'The *umbrella*, essential to the British, comes from the Italian *ombra* (shade).', а наводи и друге примере речи с просто неочекиваним објашњењима порекла: *car* (келтско *karros*, пренето посредством латинског *carrus*), *coach* (по имену мађарског села *Kocs*), *cookie* (из холандског), *mosquito* (из латинског, посредством шпанског), *pistol* (од чешке речи *pistal*).

Из осећаја пробуђеног и подстакнутог занимљивим наговештајима морала би да проистекне практична способност да се у непосредном раду на усвајању и ширењу вокабулара правилно тумаче и користе знања ове врсте, али и познавање неких других језика, често неопходно у сусрету с конкретним манифестацијама позајмљивања у вокабулару енглеског језика. Таквој сврси могу добро да послуже и примери које дају Макарти и Фелисити О'Дел (McCarthy, O'Dell; 2003: 28) у одељку под насловом 'Global contact and language enrichment':

Here are just some examples of words coming into English from other languages:			
language	word	meaning	phrase
Arabic	<b>amber</b>	yellowy-orange precious stone	an amber necklace
Dutch	<b>roster</b>	list of people's turns for jobs	the cooking roster
Farsi	<b>tabby</b>	female or stripy cat	our old tabby
German	<b>gimmick</b>	frivolous way of attracting attention	advertising gimmicks
Greek	<b>tonic</b>	medicine to make you feel more lively	take a tonic
Hindi	<b>cot</b>	child's bed with high vertical sides	sleep in a cot
Icelandic	<b>mumps</b>	a childhood illness	have mumps
Japanese	<b>hara-kiri</b>	type of ceremonial suicide	commit hara-kiri
Portuguese	<b>palaver</b>	unnecessary trouble	what a palaver!
Russian	<b>intelligentsia</b>	social class of intellectuals	19th century intelligentsia
Spanish	<b>hammock</b>	net hung and used as a bed	sleep in a hammock
Turkish	<b>turban</b>	type of men's headwear	wear a turban

Овакав преглед служи и као илустрација истине да знања о позајмљивању као једном од извора ширења и обогаћивања вокабулара енглеског језика нипошто не треба везивати само за минута времена. Ситуација је управо супротна: тек у савременој равни неограничено нараста број потреба и прилика на плану најразличитијих људских делатности у којима речи из других језика улазе у енглески. Да се позајмљивањем активно бави и савремени енглески језик видљиво је у многобројним примерима нове неологије (*karaoke, lambada, tsunami*). Веома убедљив прилог сазнању о незаустављивости процеса обогаћивања енглеског вокабулара уношењем позајмљеница из других језика могао је да се нађе 20. августа 2004. године на насловној страни дневног листа *Daily Express*, која је у сâмом врху, уз фотографију три раздрагане младе Британке, донела најаву: 'GOLDEN GIRLS You've probably never heard of the Yngling but these British women have just won our first Olympic gold medal in one – it's a boat, by the way PAGE 5'. На најављеној 5. страни је објашњење које је истовремено и језичког и енциклопедијског карактера:

'What is a **Yngling**?  
 YNGLING is Norwegian for a class of boat. The word means „youngster“ and is pronounced „ing-ling“.  
 The boat, which is just over 20ft long, was invented by designer Jan Linge who built the first model in 1967.  
 It has been an International Sailing Federation class since 1979, but yngling made its debut as an Olympic event in Athens.'

На 88. страни, намењеној додатном величању овог успеха и његових протагонисткиња, срећемо већ и успео пример играња речима које је карактеристично за новинске наслове – 'Gold for our Yngl belles', док први ред текста

– ‘THE „three blondes in a boat“ snatched Britain’s first gold medal of the Athens Olympics yesterday.’ – садржи аналошку креацију која асоцира на чувени наслов романа Џерома К. Џерома *Three Men in a Boat*. Непосредно позајмљивање једне једине речи, односно узимање лексичке јединице из другог језика, одмах је послужило и за манифестовање других важних особина енглеског језика, нудећи доста материјала за морфолошку анализу, за утврђивање знања у вези с игром речи и играњем речима, за препознавање неких конвенција у правопису и употреби различитих комбинација при редакцијском формирању новинских наслова. Ово је убедљива потврда значаја познавања и уважавања чињенице да се позајмљивањем лексичких елемената развија енглески језик уопште, што може да буде предмет одређеног дивљења, али у суштини отежава задатак свима којима је стало до што бољег савладавања и ширења лексике коју су способни да препознају и употребе на енглеском језику.

## АСИМИЛАЦИЈА

Сав материјал који је позајмљен може да буде делимично или потпуно усклађен с фонетским, графичким, морфолошким и семантичким особинама језика у који улази. *Асимилација* (*assimilation*) приводи позајмљену реч стандардима језика примаоца, тако да се потпуно асимиловане речи ни по изговору ни по писању не разликују од домаћих, могу да се морфолошки анализирају и да се активно употребе у творби речи и граматичких облика речи и као елемент у процесима творбе речи за постизање бројних комбинација. Такве речи су високовалентне. Позајмљеница из француског *face* има флективне облике *faces, facing, faced*, може да и именица и глагол, учествује у комбинацијама – *face of the clock, face value*; и глаголским изразима – *to pull faces, to have two faces...* а објашњење о њеном уласку у енглески језик делује крајње једноставно и практично – ‘The French word *face*, which first appears as English late in the thirteenth century, found admission into the vocabulary of familiar speech, perhaps all the more readily because it was shorter or more easily pronounced than the native synonyms, *onlete, onsene, and wlite*.’ (Bradley, 1972: 61). У истом смислу вероватно је да би на први поглед, без удубљивања у проблематику позајмљивања и порекла лексичких јединица, мало ко рекао и да речи *ill, gape, skill, sky* (примљене у средњоенглески из норвешког) или *deck, luck, dock* нису домаће, то јест праве енглеске.

Нису, ипак, све позајмљенице асимиловане у потпуности. Има их које нису потпуно асимиловане семантички (*karate, sheikh, lager*); морфолошки – велики број примљених речи, нарочито на терену науке, задржава свој првобитни начин прављења множине (*analysis – analyses, datum – data, medium – media, graffito – graffiti*) док има и таквих које су на добром путу али задржавају два облика множине (*corpus – corpora* или *corpuses, criterion – criteria* или *criteria, forum – fora* или *forums, tableau – tableaux* или *tableaus*) уз оне по којима се види да „само што су” употпуниле своју натурализацију (*muse-*



*um* – *museums*, *area* – *areas*, *era* – *eras*); фонетски – речи које задржавају трагове свог порекла у избору гласова и/или у нагласку (*massage*, *mirage*, *visage*; *regime*, *police*, *duet*) уз оне које осим оригиналног имају и „поенглежен” изговор, као *garage*. Упадљиво је велик број примера речи које нису у потпуности асимилване у писању (*café*, *vis-à-vis*, *pizza*), као и број позајмљеница које испољавају непотпуност асимилација по више основа: *nom de guerre*, pl. *noms de guerre*; *doyenne*, pl. *doyennes*; *café* pl. *cafés*.

Неке позајмљене речи су у паралелној употреби с одговарајућим енглеским речима и значењима (*vis-à-vis* 'in relation to', 'in comparison with'; *chic* 'stylish'; *Ciao!* – Hi!; *Auf Wiedersehen!* – Good bye!; *autochthonous* – Gr. – indigenous, aboriginal). Ово су сасвим неасимилване позајмљенице, које литература назива *варваризма* (*barbarism*). Енглески језик испољава и тенденцију преузимања речи па и читавих израза из других језика које потом користи у дословном преводу; то су *калков* (*calque*). Упадљив је пример *chain-smoker* као непосредан превод немачког *Kettenraucher*; из јидиша је преведен израз у значењу *have a look*.

## ЕТИМОЛОГИЈА

У проучавању речи, било да су оне домаће или позајмљене, врло је важна, а најчешће је веома занимљива, прича о *етимологији*, о историјском развоју облика и значења речи од полазне форме до творевине којом језик данас располаже. Сада потпуно лексикализована реч *breakfast* доживљавана је у Чосерово време као *break* + *fast* 'разбити пост'; од старонорвешког *kalla* преко староенглеског *ceallian* 'довикивати, викати' настао је глагол *call*. Као права илустрација занимљивости оваквих објашњења може да послужи разлагање о настанку саме речи *etymology*, за коју Партриц подробно објашњава да у свом полазишту значи *гискурс о исѿиниѿом*: 'Etymology, for instance, comes from Old French *ethimologie*, Modern *étymologie* – already in Old French was *th* pronounced *t* – from Latin *etymologia*, a mere approximate transliteration of Greek *etumologia* ..., itself an abstract noun formed from *etumologos* ..., an etymologist, compounding *etumon* (our *etymon*), the true thing, strictly the neuter of *etumos*, true, and *-logos*, one who discourses, and consisting of the basic *etum-* + the connective *-o-* + *-logos*, discourser. This *-logos* exists only as a compound-forming element and is therefore not to be confused with, although obviously it is very intimately related to, *logos*, word. ... *Etymology*, therefore, is a discourse on the true: that is, on the true origin of a particular word or of words in general. Compare Cicero's attempt to Latinize *etumologia*: *ueriloquium*, a speaking about the true, and, not only semantically, the English *soothsaying* and *soothsayer*.' (Partridge, 1960: 143).

Речи које су кренуле од истог полазишта а с временом су развиле различита значења познате су као *гублеѿи* (*doublets*). Тако је латинско *dictum* посредством старофранцуског произвело средњоенглески облик *endytten*, од ког у савременом језику постале две речи истог изговора: *indite* 'писати сти-

хове; састављати говор' и *indict* 'оптужити'. Од латинског *strictus* настала је реч *strict*, а преко прелазног средњоенглеског *streit* и речи *strait* и *straight*. То је још један велики разлог за пажњу и позив на опрез, толико потребан на разним нивоима и у различитим стадијумима учења и предавања енглеског језика уопште, а нарочито кад се постепено дође и до потребе за коришћењем речника да би се преводило са српског језика на енглески.

## АНГЛИЦИЗМИ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМИ

Од речи истоветног порекла, кроз позајмљивања – истовремена или у различитим тренуцима – настали су *интернационализми* (*international words*), то јест речи којих има у више језика – *start, stop, sport, problem, formula, menu*. Велики број речи из различитих језика које је енглески језик позајмио постале су интернационалне управо захваљујући у међувремену нараслој величини и снази енглеског – *karaoke, tycoon* (јап.), *fiord, ski* (нор.), *drama, theatre* (гр.), *igloo, kayak* (еск.), *mammoth, glasnost* (рус.), *sauna* (фин.), *macho, siesta* (шп.) итд., а не како се често погрешно мисли, зато што их је енглески предавао другим језицима. Јасно објашњење у том смислу даје Барфилд: '... we can take back to our native France or Germany romantic and sentimental memories of *le 'lovely moon' des Anglois*, or, better still, delving farther into the past, we can stride across the Italian stage in our top boots and our *redingote*, a moody and spleenful English *milord*, liable to commit suicide at any moment. / Important as they are, however, we must not be misled by this little group of words into supposing that English is a language which has given away much. On the contrary, surveying it as a whole, we are struck, above all, by the ease with which it has itself appropriated the linguistic products of others.' (Barfield, 1954: 77–78).

*Англицизми* (*Anglicisms*) се у српском језику у фонолошком смислу јављају као: писани према изговору (*cheque* – чек, *knock out* – нокаут); писани према енглеском спелингу (*bank* – банка, *park* – парк); реч створена комбинацијом спелинга и изговора (*jet set* – џет сет). Морфолошко сагледавање разликује три нивоа морфолошке адаптације: нулти ниво се односи на слободне форме без афикса (*trust* – труст, *star* – стар), које се интегришу у српски језик без морфолошких промена; други ниво се односи на речи чији је афикс фонолошки прилагођен али ипак не припада морфолошком систему српског језика (*computer* – компјутер, *meeting* – митинг); на трећем нивоу адаптације англицизам је потпуно укључен у морфолошки систем и подлеже морфолошким правилима творбе речи у српском (*industry* – индустрија, *pause* – пауза). И семантичка адаптација је видљива на три нивоа: нулти ниво значи да англицизам задржава своје значење у српском (*rocket, computer, satellite*); полазно значење може да је сужено, реч може да је преузета у само једном од више својих значења (*genius* има више значења од српског 'геније', *spectacle* – од 'спектакл'); значење речи која долази из енглеског може и да је проширено – типичан је пример енглеске реч *bar*, која у српском значи још и 'ноћни клуб' или 'ноћни бар' (Milojević, 2000: 9).

## ЛАЖНИ ПРИЈАТЕЉИ

У српском језику, који је у светским размерама мали, много је интернационализама, наравно и англицизама. Зато нарочиту пажњу треба посветити „лажним пријатељима”, речима различитих језика које међусобно личе, али нису истог порекла па ни значења. Чувене су приче о неспоразумима до којих може да дође ако помислимо да су француско *sympathie* и енглеско *sympathy* иста реч. Типичан пример срећемо на 92. страни уџбеника *Енглески језик за IV разред гимназије* (Гордана Грба, Карин Радовановић; 2002), где у рубрици *Cultural note* ауторке дају памћења вредну анегдотицу: 'CULTURAL NOTE / SYMPATHY / An American professor once invited two French exchange students to lunch. The two girls accepted the invitation with pleasure. When they arrived at his house, they brought a bouquet of flowers for their hostess, the professor's mother. Tucked into the bouquet was a note saying, *With sympathy*. The professor's mother was not at all pleased. / Why was the professor's mother offended? How can you explain the misunderstanding? What does *sympathy* mean in English? What does the French word *sympathie* mean? What does the Serbian word *simpatija* mean?'

Не може ни да се замисли краћи текст који је толико захвалан за обраду. У само пет релативно кратких реченица има материјала за разноврсну морфолошку и лексичку анализу, а посебно за разговор о позајмљеницама у енглеском језику (пример: *bouquet*, из француског језика) и о лексичким парадигмама (формирање породице речи: *sympathy*, *sympathetic*, *sympathetically*, *to sympathize*, *sympathizing*...). Осим што је занимљив, текст нуди елементе лексике и у смислу новог и у домену надграђивања већ познатог. Приложена питања обављају више значајних служби: уводе један важан антрополошко-културолошки елемент, дају могућност за разграновање разговора о томе како је француски језик вршио утицај на овим просторима знатно пре снажне офанзиве енглеског, подвлаче један веома убедљив пример за обнављање и учвршћивање знања о категорији 'False Friends', говоре о важности познавања и уважавања културолошких елемената приликом превођења, подстичу разговор већег броја учесника који се истовремено подсећају сопствених примера из познавања корисних културолошких елемената и драгоцене лексике, па и бројних 'False Cognates' на релацији енглески – српски: *family* ≠ фамилија, *critic* ≠ критика, *eventual* ≠ евентуалан, *review* ≠ ревија, итд. Услед погрешног тумачења неким енглеским речима и изразима додељена су (и) значења која они немају: реч *chips* се користи у значењу речи *crisps*, назив јабуке *Granny Smith* схваћен је као 'Грин Смиџ' а *Delicious* као 'Дели б' (!).

## ЗАКЉУЧАК

На сâмом почетку двадесетог века у свету је било око 140 милиона изворних говорника енглеског језика. Један век касније та цифра се увећала скоро три пута, а треба имати на уму и око 100 милиона оних којима је енглески

други језик, на било који начин и у ма ком смислу. У двадесетом веку и на почетку новог миленијума енглески је зато постао језик међународне комуникације, и у традиционалним и у електронским и дигиталним медијима, тако да је данас потребан стварно неслућеном мноштву. У таквој ситуацији заиста би било за неверицу да толике промене нису нашле свој пуни одраз у вокабулару. Богатством се енглески језик несумњиво наметнуо целом свету, а кроз то ширење он наставља да расте у свом речнику, у фонду речи чије проучавање представља неисцрпан предмет инересовања и обраде – не само у домину лексикографије већ и теоријске лингвистике и примењене лингвистике на пољима наставе и учења, али и аутоматске обраде језика, машинског преводјења, препознавања говора, разумевања говора. Отуда је јасно и због чега је вокабулар енглеског најразуђенији и најхетерогенији на свету, а осим већ окошталих трагова позајмљивања садржи и небројене свеже примере асимилације из других језика. На речник енглеског језика су током читаве његове историје утицали, па и данас у њему остављају неизбрисив траг, сви народи и све културе с којима је оствариван додир. У томе је и објашњење чињенице да огромно богатство енглеске лексике опчињава све који се у њега упштају, било на који начин, али истовремено и позив на опрез: својом бескрајном понудом и богатством израза варираним узимањем са свих страна она доноси и све веће тешкоће у одабиру правих решења. У понуди толико обилног и разноврсног речничког материјала често је тешко схватити праву нијансу и постићи прецизност.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ayto, J. (1999) *Twentieth Century Words – The story of the new words in English over the last hundred years*. Oxford, New York: Oxford University Press
- Barfield, O. (1954) *History in English Words*. London: Faber and Faber Ltd.
- Bennett, B. (1993) 'Lend me your words', *MET* 2/2, 16–17; *MET* 2/3, 25–2
- Bradley, H. (1972) *The Making of English*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Ђолић, S. (2002) *The English Language: The Story of Its Development*. Beograd: Zavet
- Grba, G., Karin Radovanović (2002) *Engleski jezik za IV razred gimnazije*, Dvanaesto izdanje. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- McCarthy, M. and F. O'Dell (2003) *English Vocabulary in Use – advanced*. Cambridge: Cambridge University Press
- Miller, G. A. (1991) *The Science of Words*. New York: Scientific American Library
- Milojević, J. (2000) *Word and Words of English*. Belgrade: Papirus
- Nurnberg, M. and M. Rosenblum (1989) *How to Build a Better Vocabulary*. New York: Warner Books
- Partridge, E. (1960) *A Charm of Words*. London: Hamish Hamilton
- Partridge, E. (1961) *Adventuring among Words*. London: Andre Deutsch

Rudzka, B. et al. (1995) *The Words You Need*. New York, London: Phoenix ELT  
Serjeantson, M.S. (1961) *A History of Foreign Words in English*. London:  
Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd.

Vajnrajh, J. (1974) 'Jezici u kontaktu' (s engleskog preveo Ranko Bugarski),  
*Kultura* 25/74 – Tematski broj *Jezik i društvo*, 58–73. Beograd: Zavod za  
proučavanje kulturnog razvitka

Wrenn, C.L. (1970) *The English Language*. London: Methuen and Co.

Slobodan D. Jovanović

## LEARNING AND DEVELOPING THE VOCABULARY OF ENGLISH AS INFLUENCED BY THE ORIGIN OF WORDS

*Summary:* At the beginning of the 20th century there were approximately 140 million native speakers of English in the world. A century later that figure has almost tripled, but is also to be added about 100 million who speak English as a second language. English has become the international language of communication, both conventional and electronic, and not to be neglected is also the massive increase in literacy, owing to the spread of univesal education. The English language belongs thus to an unprecedented number of people and, given that enormous increase in the number of its speakers, and the abundance of new ideas, inventions and discoveries that have come to life in the meantime, it would be astonishing if the vocabulary of English had not grown substantially. This is exactly why of all world languages today English certainly has the vocabulary which is the most heterogeneous and varied. In it there lies petrified or still showing the signs of recent assimilation, the whole of English history, external and internal, political and social. All the peoples with whom its speakers have come into contact during the more than thirteen centuries of its development have left permanent marks on the vocabulary. Foreign borrowing, which has enriched the English language in previous periods, has provided it with impressive numbers of new words owing their adoption to some novel cultural influences in the 20th century again, as well as currently. This abundance of finely graded words has made English exceptionally rich in its power of expression, but at the same time one must bear in mind the fact that such an abundant and varied vocabulary produces more difficulty in trying to use it with precision and clarity.

## PRINCIPLES OF EFFECTIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

*Abstract:* The paper studies some principles of effective foreign language teaching, focusing on the foundations of teaching English as a foreign language (EFL). Modern foreign language teaching methodology and pedagogy stress individualization of teaching, differentiation of tasks, learner involvement, group and cooperative activities, encouragement of learner autonomy and development of positive self-concept as principles that should be applied for achieving effectiveness in teaching. The paper aims to determine how realistic it is to achieve these prerequisites in mixed-ability classes characterized by a big diversity of learners.

### INTRODUCTION

The quality of teaching English determines the effectiveness of teaching and influences success in the English classroom. To be successful in their work, teachers of English should apply some principles of modern foreign language teaching: individualization of teaching, differentiation of tasks, learner involvement, group and cooperative activities, encouragement of learner autonomy and development of positive self-concept. Meeting these prerequisites of successful teaching is even more stressed in teaching environments that challenge the EFL teacher's knowledge and skills most, like big mixed-ability classes and a great diversity of learners – both being recognized as EFL teacher's professional reality, irrespective of levels (s)he teaches.

### 1. INDIVIDUALISATION OF TEACHING

There are marked differences in learning capability and learning styles in any class, especially at primary level. Learners differ from one another in ability, prior knowledge, strengths and weaknesses, interests and experience, while some have learning difficulties or special educational needs. The effectiveness of English language teaching is very much affected by the differences learners display both in learning (a variety of learning styles, speed, language ability and motivation) and in personality (different levels of self-confidence, social skills, curiosity, risk-taking and persistence). An important factor determining success in an English language classroom is the appropriateness of teachers' response to the needs of every child.

How much they will be able to apply adequate methodological and pedagogical principles depends mainly on individual teacher's attitude, knowledge and skills. If a teacher is ready to search for the reasons behind a child's difficulties in foreign language learning, (s)he will be willing to learn more about the child's condition and to respond accordingly: adjusting own practices to facilitate the learning of all children experiencing foreign language learning difficulties. Similarly, teacher's readiness to encourage learners who are specially talented is crucial for their development. Differentiation of tasks can help learners to develop at their own speeds, securing the indispensable feeling of achievement.

Foreign language learning, like any learning, is influenced by a learner's personality and interests. As Howard Gardner<sup>1</sup> pointed out a quarter of a century ago, we all possess several kinds of intelligences, and the most prominent ones define our learning styles. Proponents of modern teaching suggest matching teaching to learners' learning styles, activating the different intelligences and engaging all senses, in order to secure effective learning. Otherwise, learning difficulties can easily appear (Hannell 2008: 15). Hannell (2008: 16) discusses different intelligences<sup>2</sup> and their relevance to language learning, while Brewster et al. (2004: 36) list language activities that facilitate learning:

- Verbal-linguistic intelligence characterizes a word-smart learner who likes to listen and to talk, read and write. Traditional teaching, based mainly on spoken and written language, appeals to them most, as well as activities involving stories, poetry or drama (storytelling, role-play, using puppets, crosswords).
- Logical-mathematical intelligence means that a learner is mathematics smart and likes logic, mathematical order and systems, which characterize orderly sequenced learning. These learners enjoy research and using ICT in learning and all kinds of puzzles, sequencing, classifying, ordering and ranking activities.
- Interpersonal intelligence is typical of people-smart learners who learn best in group or pair activities, or sharing ideas and supporting each other (through interviews, surveys, dialogues, or peer teaching).
- Kinaesthetic intelligence means that learners are body smart and learn best through practical, active, or physical activities (Total Physical Response, dancing, action rhymes, craftwork).
- Musical-rhythmic intelligence characterizes music-smart learners who get highly involved in language activities like songs, chants, or action rhymes, but get distracted by unpleasant sounds and background noises.
- Intrapersonal intelligence is typical of self-smart pupils, who learn best through independent thinking and working alone (they prefer creative writing, project work, or learning diaries to activities involving group work ).

---

<sup>1</sup> In his book *Frames of Mind* (1983), Gardner suggested that we possess a range of intelligences and mentioned seven different intelligences.

<sup>2</sup> To Gardner's set of seven intelligences, she adds two more: naturalist intelligence and aesthetic intelligence. (Hannell 2008: 16)

- Spatial intelligence means that learners are picture-smart and approach learning through visual patterns, graphs, design or construction, and find learning easy when using mind maps, drawing, diagrams, maps, videos, shape puzzles or visualizations.
- Naturalist intelligence is obvious in nature-smart learners who learn most effectively in contact with nature and benefit most from hands-on activities that involve the natural world.
- Aesthetic intelligence means that learners are beauty smart and very aware of sensory information like colours, shapes, textures, perfumes and enjoy learning materials (books, worksheets and equipment) that have an aesthetic appeal.

In order to secure effectiveness, an EFL teacher should offer alternatives (e.g. give information in several formats) to learners so that they can work in the way that suits them best. Varying the kinds of activities, an EFL teacher can facilitate learning of all kinds of learners. As young learners need to use all their senses, multi-sensory learning<sup>3</sup> will greatly contribute to effective EFL learning (especially TPR that satisfies their need for physical action and learning by ‘doing’). Visualisation helps learners memorise new vocabulary, and teachers can use objects, pictures, flashcards, illustrations, photos, and drawings.

Studies show that multisensory structured language methodology engages learners with EFL learning difficulties (Viskari 2005: 70). Touching, tasting, feeling, smelling, pointing, using actions, mime and gestures, are all techniques that help introduce new vocabulary and convey meaning (Brewster et al. 2004: 87). For example, visuals (pictures, flash cards, posters) and puppets can be used for vocabulary teaching and revising, as well as for presenting grammar in an inductive way, allowing learners to spot patterns and structures. Teaching grammar interactively, through demonstration of patterns in terms of functions, can very much be supported by the use of teaching aids and multisensory approach in appropriately designed activities. Acknowledging learners’ different learning profiles, an EFL teacher will be able to take these differences into account and engage all learners in EFL learning.

## 2. DIFFERENTIATION OF TASKS

A strategy that takes into account all above factors and responds best to individual differences is differentiation of tasks and activities. The teacher can use resource materials (books, worksheets, CDs) at different levels of complexity to differentiate activities, or grade tasks according to difficulty, taking care that even in a simpler/easier form they represent an adequate challenge for particular learner(s) and allow for their learning and progress.

---

<sup>3</sup> Neuro Linguistic Programming is the approach to language teaching/learning which stresses the relationship between the mind and language, and the importance of using different senses (visual, auditory, kinaesthetic, olfactory and gustatory) to enhance learning.



Brewster et al. (2004: 226) suggest that in each lesson, in addition to core language, a teacher should prepare and use extension activities for the more able pupils and support activities for the less able. They propose considering seven key factors of organizing differentiated learning activities, one of them being providing extra help to some pupils, like checklists, a substitution table with useful phrases for doing writing activities, posters, picture cards, etc. Another useful suggestion they give is demanding different outcomes from pupils in accordance with their language ability, asking the less able to perform the activity or draw something or talk about it, while the more able pupils should be asked to write something, retell a story or speak in front of the others. To achieve this, a teacher should have substantial sets of materials specially created for certain lessons and organized according to topics, language structures practiced, or any other criterion.

Differentiation of classroom activities can be done in practising any of the four language skills, not only grammar or vocabulary. Free writing task offers many possibilities, both at primary and secondary levels. Tasks can involve writing about the same topic in different styles: an account of the weekend activity can be given in the first person, for the less able, or in the third person, as a report or even as a poem, for advanced learners (Hennell 2008: 69). Also, a teacher can give an especially challenging writing task or project work to a group of learners who particularly enjoy writing and encourage them to collaborate and produce a class newspaper or a class diary of events.

### 3. LEARNER INVOLVEMENT

Effective teaching aims to engage the whole learner, both affectively (emotionally) and cognitively, so that feeling and thinking are interlinked. Reduced anxiety lowers the affective filter<sup>4</sup> and ‘sets the scene’ for a positive attitude to language learning, positive learning experiences and environment, leading to more success: if learners are engaged with what they are learning, if they think that the teacher cares about them, respects them and listens to them, they stay interested and motivated, and their self-esteem rises.

The affective need of young learners is satisfied by letting them experience fun in EFL learning. The feelings of enjoyment, challenge and success determine the level of a learner’s engagement in the difficult task of learning a foreign language, and make the teacher’s job easier (Brewster et al. 2004: 218). Using enjoyable and creative materials and activities (like games), participatory and discovery methods, helps pupils experience learning as a positive and unthreatening process. Learners who are emotionally involved in the learning and encouraged to think about it express greater creativity (Harmer 2007: 58).

On the other hand, if young learners have negative experiences with EFL learning, like frequent failure or feelings that they are not good at language learning,

---

<sup>4</sup> Stephen Krashen used this metaphor to name the “internal processing system that subconsciously screens incoming language based on what psychologists call ‘affect’: the learner’s motives, needs, attitudes, and emotional states” which “act to limit intake”. Stevick (1996 : 48-49)

they tend to lose interest and may underachieve. This is often the case with learners who have foreign language learning difficulties, as they generally learn slowly and quickly forget already learned lexis or structures. Positive thinking can help them overcome such stumbling blocks and the teacher can create inclusive environment by helping them concentrate on the things they are good at, even if such things are not linguistic abilities. The teacher should devise methods for restoring motivation and self-esteem by ensuring learners experience success (Westwood, 2004: 377). Learners' confidence can be (re)gained if the tasks are of realistic level of challenge and if learners are given choices about the level of difficulty they want to tackle (Hannell 2008: 23). What is more, praise in such cases helps these learners develop a very strong feeling of success and enhances their confidence.

One of the main reasons of failure in EFL learning is anxiety, often experienced as fear of making mistakes in grammar and pronunciation, of not understanding the teacher, or of forgetting vocabulary (Schwarz 1997). Rinvolucris<sup>5</sup> (2006: 11) suggests using enjoyable icebreakers and warm-up activities for calming anxiety, releasing energy and opening up the linguistic unconscious, and offers a range of listening activities specifically aimed at overcoming anxiety in writing dictations. If pupils feel comfortable and relaxed their creative powers can be released and learning can happen with much more ease. An inattentive learner might be bright, but very bored (Hennell 2008: 108). Interesting activities, involving competitiveness that is not only based on linguistic skills, may foster involvement.

#### 4. GROUP AND COOPERATIVE ACTIVITIES

Social relationships and learning as social interaction are stressed by Vygotsky's socio-cultural theory of learning, which sees social interaction as crucial to the development of higher cognitive functions. His social-constructivist model of learning explains learning as learners' understandings constructed from the social interaction of their learning contexts (Brewster et al. 2005: 30). A foreign language is learned in interaction with peers and the teacher. The learner should be provided with the right 'scaffolding', i.e. help resulting from interaction with a person with better knowledge, such as a teacher (Harmer, 2007: 60).

Cooperation among students of different abilities enables foreign language development through peer teaching and helps learners develop social skills, like tolerance, peer respect, taking turns, listening to each other, resolving conflict, encouraging each other, and collaborating. It develops positive relationships and decreases divisiveness and prejudice regarding diversity (related to learners with special educational needs and socially marginalized learners).

In cooperative activities learners work in groups to achieve a common goal. It is different from other group work activities as cooperative activities have a definite outcome (specified at the beginning of the activity) and members of a

---

<sup>5</sup> Activities annexed to the paper are adaptations of Mario Rinvolucris's ideas in his book *Humanising Your Coursebook*.

group work together to accomplish it, each giving own specific contribution. There is positive interdependence of group members who are all responsible for the success of the group and have to do their own share of work. In cooperative learning learners are placed in heterogeneous groups of four, chosen by ability (one top-level, two middle-level and one low achiever). Cooperative learning requires learners to interact with each other and use the language for real purposes. It promotes development of a number of sociolinguistic skills, as pupils learn how to give instructions, explain, paraphrase, give opinion, request a justification, ask and answer questions, agree or disagree, and negotiate.

Learners with FL learning difficulties or special educational needs are included fully and benefit from small group work as they feel supported by other group members, their peers can give them explanations better than a teacher can do it to the whole class, they tend to memorise the language used in interaction much better, and they gradually build confidence in using a foreign language in communication. They also benefit from the absence of competitiveness within a group and feel less anxiety and more confidence to use a foreign language. However, if cooperative activities involve competition among groups, all members of a group feel motivated to do their best for the success of the group.

Cooperative learning is a successful teaching strategy when used with a plan and when learners are well-instructed and prepared for this kind of activity. Pair and group work are widely used in English language classes, introduced by instructions given in course books, and teachers favour them to individual work. These activities enable interaction and can prepare learners for true cooperative learning. It is believed that cooperative learning is effective in both cognitive and affective areas of pupils' learning and development. It enhances learners' satisfaction with their learning experience and promotes their self-esteem, resulting in more a positive attitude to learning English and confidence in using it.

## 5. LEARNER AUTONOMY

Encouraging learner autonomy means helping learners become responsible for their own learning, decrease dependence on the teacher, and develop skills of lifelong learning. Instead of assuming a passive role in the process of learning and relying exclusively on the teacher for the development of own knowledge and skills, learners should develop both language learning strategies and language use strategies. This means that they need to be aware how they learn best, which learning styles and strategies they find most successful in learning English as a foreign language, and how best to use the acquired language and skills to retrieve information about the language, rehearse English language structures and communicate in English (Cohen 2006: 53).

Studies have shown that the ability to learn of learners with foreign language learning difficulties has been increased through the teaching of cognitive and metacognitive strategies, and that strategy instruction is crucial to them (Beckman 2006: 49). If learners are encouraged to reflect on their own learning and the

mistakes they make, to assess own accomplishments and review progress, to plan own learning and set goals, they become independent learners and acquire skills of lifelong learning. Teaching strategy use demands a lot of patience and persistence on the part of the teacher as pupils develop strategies gradually and over longer periods. Pupils benefit from strategy instruction not only in learning English, but in learning other school subjects.

Brewster et al. (2005: 55) give tips for developing metacognitive and cognitive strategies in teaching young learners. Learners can be involved in planning certain aspects of their learning, encouraged to work out simple grammar rules (e.g. when *a* or *an* is used with certain nouns), to hypothesise about the word meaning, to analyse and compare differences and similarities between English and their mother tongue or between two cultures. They can also be taught to reflect on the content and the process of their learning, to complete self-assessment sheets or personal portfolios and reflect on their performance, strengths and weaknesses (through self-correction), and to review systematically for long-term retention. Strategies like memorizing, sorting, matching, classifying, making links, sequencing, generalizing, problem solving, predicting, risk taking, and organizing work, are examples of cognitive strategies which are usually developed by giving students language tasks and activities (Brewster et al. 2005: 56). These strategies are more individually determined and influenced by learners' learning styles.

Learners with learning difficulties tend to be passive and find it hard to evaluate own work (Hannell 2008: 21). Constant encouragement to reflect on their own learning can help them take responsibility for own progress. Learning cognitive and metacognitive strategies helps them develop and use a personal study process, improve accuracy, enhance memory, acknowledge their mistakes, learn how to correct themselves, learn how to 'try', learn there is more than one right way to do things, and increase self-esteem (Beckman 2006: 50).

## 6. POSITIVE LEARNER SELF-CONCEPT

Giving reassuring feedback, like praise, is a way to establish a good relationship between the EFL teacher and pupils. The teacher should praise good work, like student's using the foreign language accurately and creatively, making a marked improvement, listening and following instructions well; good behaviour should be praised as well, like trying or achieving something difficult for the first time, persisting with a difficult task, working well with peers and sharing, observing classroom rules, completing homework on time, or producing tidy work (Brewster et al. 2004: 222). Brewster et al. (2004: 222) suggest using simple language to praise young learners (*well done, brilliant, superb, good reading/writing/spelling, what neat work*), or even giving praise in learners' mother tongue. Hannell (2008: 21) points out that the teacher should make it clear to her pupils that making an attempt is an achievement in itself and should give positive feedback whenever a learner with language difficulties takes risks in using a foreign language. Viskari (2005: 70) sees praise as a strategy for creating inclusive setting

– giving praise to the class as a whole occasionally has a positive effect on the atmosphere in the class as pupils feel they are all appreciated and treated equally.

Effective language teaching emphasizes equal importance of affective and cognitive dimensions of education. Self-concept is viewed as involving both cognitive and affective elements in learning English as a foreign language (Mercer 2008: 183). The concept is relevant to EFL as it affects a learner's behaviour and attitude and influences performance in learning English. It is shaped by a learner's experiences, so failure can lead to a negative self-concept, while success contributes to the positive one.

Harmer (2007: 101) points out a well-known truth: nothing motivates like success nor does anything demotivate like failure. The sense of achievement that learners feel comes after the effort they put to do a task, an activity or an exercise. However, the level of difficulty should be appropriate, learners should be challenged without being threatened by something they cannot do. This is particularly important when teaching learners with FL learning difficulties or children with special educational needs. Many factors can influence their self-concept and self-esteem, how they feel about themselves and how confident they are. All learners should feel valued and respected as persons, both for their ideas and feelings. They should feel the class atmosphere as a friendly environment in which the teacher and the peers are honest when expressing either praise or criticism. Above all, they need to feel included in all class activities, tasks and duties and welcomed as group members. A teacher of English who manages to create an inclusive environment will succeed in making English classes a most enjoyable and stimulating experience for all learners.

The basic factors determining self-concept of young learners are safety and shelter (school should be experienced as a safe and warm place where they feel comfortable). Teachers of English who tend to create a friendly, safe and comfortable atmosphere, manage to involve all learners in classroom activities and to give them equal opportunities for linguistic development. Thus, they certainly foster their learners' social development and make own lessons successful.

The family also plays an important role in determining a learner's beliefs and attitude. Previous learning experiences (success and failure), teacher's and peers' approval, teacher's personality and behaviour, are also factors influencing a learner's self-esteem. Positive self-concept is accompanied by a sense of achievement, feeling good about oneself, belief in own ability to improve, persistence and determination, self-motivation and confidence.

## CONCLUSION

The principles and strategies for effective teaching stress the role of the English language teacher in creating environments fostering success. The teacher's attitude is crucial in applying these principles and being flexible in the language classroom. Learner diversity requires teachers to respond to their needs and to adjust own teaching styles to the variety of levels, speeds, and styles of learning. Aiming to foster learners' linguistic and social development, teachers of English aim at effective teaching.

## REFERENCES:

- Bekman, P. (2006): Strategy Instruction. In: *Shaping the Way We Teach English*. Office of English Language Programs USA, Washington, pp. 49–52.
- Brewster, J, Ellis, G. & Girard, D. (2004): *The Primary English Teacher's Guide*. Pearson Education Limited, Harlow.
- Cohen, A. (2006): Strategy Training for Second Language Learners. In: *Shaping the Way We Teach English*. Office of English Language Programs USA, Washington, pp. 53–58.
- Hannell, G. (2008): *Success with Inclusion*. Routledge, Abington.
- Harmer, J. (2007): *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, Harlow.
- Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2):182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>
- Opp-Beckman et al. (2006): *Shaping the Way We Teach English*. Office of English Language Programs USA, Washington.
- Rinvolukri, M. (2006): *Humanising Your Coursebook*. Delta Publishing, Peaslake.
- Stevick, E.W. (1996): *Humanism in Language Teaching*. OUP, Oxford.
- Westwood, P. et al. (2004): Meeting Individual Needs with Young Learners. *ELT Journal*, volume 58/4, October 2004, 375-378.

Vera Savić

## PRINCIPI EFIKASNE NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA

*Rezime:* U radu se ispituju neki principi ostvarivanja efikasne nastave stranih jezika, sa posebnim naglaskom na osnovne pretpostavke uspješne nastave engleskog jezika kao stranog. Savremena metodika i pedagogija nastave stranog jezika naglašava individualizaciju nastave, diferenciranje zadataka, motivisano učešće učenika, kooperativne aktivnosti, razvijanje učenikove samostalnosti i samopouzdanja, kao principe čija primena povećava efikasnost nastave. Rad teži da utvrdi koliko je ostvarivanje ovih principa realno u savremenoj nastavi engleskog jezika, za koju je karakterističan rad u velikim odeljenjima i izražene individualne razlike među učenicima. Zaključuje se da se primenom pomenutih principa nastava stranih jezika može znatno unaprediti i efikasnost ostvariti na višem nivou.

*Ključne reči:* savremena nastava engleskog jezika, principi efikasne nastave, individualne razlike učenika, teškoće u učenju stranog jezika.

## БИБЛИЈСКИ ПОДТЕКСТ У РОМАНУ МАЛИ ПРИНЦ А.С. ЕГЗИПЕРИЈА

*Ајсџиракџи*: Рад се бави аналитичким потенцијалима романа и сложенем жанровском структуром. Проналази нове могућности читања у контексту јеванђеља. Наглашава се идеја љубави којом се побеђује смрт.

*Кључне речи*: жанр, жанровски хибрид, роман, легенда, парабола, подтекст.

*Не волим да се моја књија чиџа џовришно*  
Егзипери

*Мали џринц* Антоана де Сент Егзиперија један је од најчитанијих романа за децу и одрасле који су, упркос тегобама одрастања, сачували детињу чистоту и безазленост. Снажан емотивни утисак после дружења с књигом, као да је реч о песми, непогрешиво сведочи да је једно од ретких дела с душом. Мало принца препознајемо као пријатеља и сродника, а утисак већ виђеног и доживљеног не напушта читаоца. Упркос богатим сензацијама међу којима доминира мешавина блаженства и свечане туге – аналитичар је збуњен у покушају да целовито осмисли роман, јер је готово неухватљив, у сваком случају несводив на једну значењску раван. *Мали џринц* остаје загонетка и ако не успемо да одговоримо на изазове читања – ето нас у неком од бројних рукаваца текстуалног лавиринта. Замке ћемо избећи следећи ауторске коментаре у тексту и препознајући да је ово алегорија о стварању, јер писац приповеда своју поетику, али и излаже животну филозофију. *Не волим да се моја књија чиџа џовришно* (Егзипери, 2002, 24). Аутор је дело замислио као трагање за скривеним благом, односно, извором у пустињи – што читању даје димензије духовног сазревања и раста. Аналитичар може пишчеве путоказе разумети и као подстицај потраге за изворним текстом на чијим основама се гради роман.

Прецизно жанровско одређење интерпретираног дела представља проблем, јер је мозаична творевина у којој, на нивоу микроструктуре, откривамо – легенде, параболе, приче о животињама, загонетке, пословице, бајке и фантастичне приче... На бремените значењске и жанровске потенцијале указује и чињеница да су *Малоџ џринца* тумачи различито одређивали као савремену бајку, аутобиографски роман, религиозну параболу, песму о детињству, морални трактат, педагошки роман, мали џачки катехизис. Свако од наведених жанровских означања је непотпуно, јер нас не води до архтекста из ког израста ова мудра књига препуна љубави и утехе. Јован Зизјулаз у раду *Ог маске до личности* ( *Бојословље*, свеска 1 и 2, 1985, 30 стр ) наводи да онај ко се бави онтологијом хришћанске љубави треба да прочита *Малоџ џринца*. У

својој једностајности то је једно дубоко теолошко дело. Хришћански императив, који препознајемо у овом Егзиперијевом роману, јесте да само срцем добро видимо (Егзипери, 2002, 75). Суштина се не да очима сагледати, већ за њом ваља трагати, јер како Спаситељ рече : Ушима ћете чути и нећете разумети, и очима ћете легати и нећете видети (Матеј, 13, 14). Слепи смо код очију и глуви код ушију, па ваља отворати треће око, оно духовно, да бисмо стигли до извора у пустињи и открили тајну постојања. Догађаје у Егзиперијевом роману приповедају два наратора, из два угла, преламају их кроз дво-струку наративну перспективу – прошлу и садашњу. Романескну повест, за-гледану у будућност, сагледавамо кроз видно поље Езиперија – писца као аутобиографску, коју допричава и мери, сиром аршинима, далеко моћнији и аутентичнији приповедач – Егзипери-дечак заузимајући сав његовог приповедача. Одрасле особе никада ништа не разумеју, а деца је заморно да им свеугодно њима објашњава (Егзипери, 2002, 24). Загонетка романа почиње цртежом – тешко решивим ребусом, насталим у доба пишевог детињства, на ком је змија прогутала лава, а цела чудесна прича сакривена је испод обичног црног шешира, који отвара врата књиге. Позадина мистичног нацрта је, несумњиво, древна старозветна прича о Давиду и Голијату, украшена бајковитим елементима, с поуком препознатљивом у Малом њинцу – његовој себе. Повест је дидактична, будући у њој снага младости и мудрости побеђује телесну силу оличену у митском чудовишту Голијату. Боље је него убио а мудро, него цар сав а безуман, који се већ не да његов – древна је старозаветна мудрост (Проповедник, 4, 13). Реч је о једној од најлепших старохебрејских повести с поуком : дело учињено с љубављу и добром намером побеђује злодела, па макар иза њих стајала сва паклена сила. Давид је био још дечак када је на двору цара Саула свирао харфу и блажио му животне тегобе у време рата против Филистејаца, који су се уздали у победу наоружани злом његовим у његовом Голијату, високом шест лака и његовог. Дечак, иако неравноправни противник митском чудовишту, излази на двој и, снагом своје вере у победу и љубави према краљу, чини немогуће, као и змија на загонетном цртежу малог Антоана која је појела лава. И Давид његовој руку у његовој своју, и извади из ње камен, и баца га из његовог, и његовој Филистејина у чело, и уђе му камен у чело, његовог ничице на земљу (Самуило, 17, 49). Хришћанска иконографија често представља цара Давида као дечака, победника с праћком, што је знаковито у контексту Егзиперијевог дела. Откривање Самуилове књиге у подтексту романа Мали њинци наглашава његову метафизичку димензију, а носећу илустрацију у Егзиперијевом делу, симболички истиче, водећи мудросној поенти.

Мали њинци нуди безброј начина читања, јер га аутор гради од мноштва наративних рукаваца и мотивише га потрагом за скривеним благом, односно извором у пустињи. Не трагају у роману само читаоци, већ и његови јунаци; наратор и протагониста, одрастао човек и дечак, истовремено, који се загледи у смрт, при паду у пустињу, суочавају са собом, водећи болан, преиспитујући дијалог с огледалом. Оно што улеђава његовој, рече мали њинци, то је што се у њој негде скрива извор (Егзипери, 2002, 80). Егзипери је за његовог смеле и одлучне акције која омогућује човеку да победи страх од смр-



ти излажући јој се, *представник је кулћа храбрости и енергије у француској међурајној књижевности* (Павловић, 1982, Београд, 61).

Наративни пејзаж књиге препознаје се као духовна пустоловина јер : *Идући право најпре не може се баш далеко стићи (Еџипери, 2002, 22). Уђиће на уска врати; јер су широка врати и широк љућ шћо воде у љројасћ, и мноћо их има који њиме иду, као шћо су уска врати и шћјесан љућ шћо воде у живоћ и, и мало их је који ља налазе (Матеј, 7, 13 – 14).* Када упоредимо сентенцу из *Малоћ љринца* и одломак из *Беседе на љори* – јасно је да успостављање интертекстуалне везе даје пуноћу речима протагонисте, јер је у питању алузија која циљано усмерава асоцијације према *Библији*. Текст Егзиперијевог романа је испуњен гномским исказима и афоризмима који су, као по правилу, уметнути у измаштане *љриче* о животињама и, напосто, изненаде дубином и мудрошћу. *Требало је да судим љо делима, а не љо речима. Мноћо је шћеже судићи себи нећо друћима* (Егзипери, 2002, 37) – гномски је исказ који стоји у асоцијативној вези с јеванђелским : *Не судиће да вам се не суди* ( Матеј, 7, 1). Смештање у наведени контекст чини их упоредивим с поукама у библијским параболама које изговара њихов тумач, Син Божји. Наравоученија из Егзиперијевих парабола чине мудросну поенту дела и могу се довести у везу с јеванђелском етиком. Сама композиција романа у сагласју је с Христовим речима: *Зайћо им љоворим у љричама, јер љедајући не виде, и чујући не чују, нићи разумију* (Матеј, 13, 13). Библијска легенда о Исусу Христу налази се у подтексту *Малоћ љринца* и представља значајно начело композиције, интегрише наративне фрагменте и пружа стамено смисаоно упориште. Сижејни сегменти могу се довести у везу с јеванђељима; рођење Спаситеља – с падом малог принца са звезде, искушавање нечастивог током четрдесетодневног боравка у пустињи – са сусретом малишана и змије на месту његовог одласка, Христова мисија у свету – с путовањем малог принца по земљи и разговори са животињама – с *Беседама на љори*, суочавање и мирење са смрћу на Маслинској гори и Гетсиманији, преображење кроз патњу и огледање у душама ближњих – може се довести у везу с просветљењем малог принца при болном расанку у пустињи . Јеванђелски мотиви смрти, нестанка тела, те ишчекивања повратка, нарочито су знаковити у роману, јер га чине легендарном структуром и оснажују поруку да се смрт превазилази љубављу.

Егзиперијев *Мали љринц* иако фрагментаран, разбијен на двадесет и седам прича, обилат епизодама о фантастичним путовањима и доживљајима, има оквирну повест о паду нараторовог авиона у тренутку када долази са своје планете и мали принц, попут звезде падалице – која повезује поглавља у компактну романескну целину и представља његов пролошки и епилошки део. Долазак Цара јудејског, најбезазленијег од безазлених, који се, метафорички, у јеванђељима назива *бисћар сћугенац*, догодио се најављен радосним звуком божићног звона које је објавило чежњу за Богом у свету, забележили су јеванђелисти. *Ко ме вјерује, као шћо љисмо рече, из њећова шћјела љошећи ће ријеке живе воде* (Јован, 7,8). Рођење принца из Давидовог царства, које је саздано на љубави, збило се у знаку звезде, *шћо није била обична звезда, нећо сила која је узела облик звезде*. Новорођенчету у јеванђељима први се клањају мудраци с истока, симболично га дарујући златом, тамјаном и смирном – наго-

вештавајући светлост коју Спаситељ даје свету, као скору и болну жртвену смрт. *Кроз звезду беху научени они што службаху звездама*, пева се у Божићном тропару. Управо је такво светлосно озарење доживео ауторски наратор, при сусрету с малим принцем у пустињи, трагајући за зденцем питке воде. *Оно што ме највише узбуђује код овој малој уснулој принца, то је његова верност једном цвећу, то је слика једне руже која зрачи у њему као њламен свеће, чак и када спава*. Усамљеност, изгубљеност, удаљеност од света и потреба за пријатељем драматизовани су безизлазном ситуацијом у којој се нашао аутор и јунак. *Било је то њишање живојиа и смртии*. Боравак у пустињи је знаковит архетип и представља удаљеност од Бога и духовно клонуће. Символизује неплодан простор који скрива суштину за којом се трага. Пустиња је и место кажњавања грешног израелског народа и његовог повратка духовној суштини. Јован Крститељ крсти у пустињи јер је то, према хебрејском предању, безводни простор где беже демони када изађу из човека, место искушења које ваља осветити крштенем водом (Гербран, Шеваље, 2004,760). Када се томе дода и то да је наратор био *усамљенији од било каквој бродоломника на спавау усред океана* – јасно је да су асоцијације усмераване према потопу и Нојевој барци, да би појачале осећање безнадежности. Појава малог принца у Сахари је симболична, јер упућује на објаву Спаситељевог доласка – везана за цртеж овце, који постаје непогрешив знак чврсте везе међу сродним душама и знамење непролазног пријатељства. Још увек смо на трагу библијског фигуративног говора, у којем метафора *јајње Божје*, представља најбезазленију жртву у историји човечанства, Исуса Христа, али и остале људе чистога срца, правдољупце и миротворце. Мали принц, изненада стигао са звезде, има своју мисију на земљи: пошто је уредио свемир као рајску башту, чистећи вулкане и требећи коров у свом врту, јавља се да би дао смисао постојању. Стиже с неба, попут Сина, као *видело, хлеб живојиа, узак њуи, њесна врајиа, река живе воде, јајње Божје које узне на се прехе свејиа*, како бележе јеванђелисти. Сродан фигуративни говор препознајемо у Егзиперијевом роману, а у карактеру малог принца, чије је и име метефоричко и изазива низ усмераваних асоцијација, (из рода цара Давида рађа се принц јудејски), судбинску предоређеност страдања, архетип недужне жртве која има своју мисију на земљи. Није случајно што доласку на земљу претходе чудесна путовања по свемиру, која су својеврсна припрема за долазак на место упознавања с људима, где он прима људски лик и ствара трајне пријатељске везе, на место страдања, и жртвовања због љубави. Символизам путовања указује на потрагу за смислом и откриће духовног средишта, представља етапе у духовном напредовању човека, што препознајемо у ауторској животној причи.

Поједина романескна поглавља обликована су, попут библијских парабола, као алегоријске приче с препознатљивом поуком, у чијем је подтексту јеванђелска прича о сејачу и њиви. *И заиста, на њланејии Малој ѡринца било је, као на свим друјим ѡланејиама, различиијој биља и корова. А ѡрема ѡо-ме и доброј семена ѡлеменијој биља а лошеј семена корова... Ако се ради о корову морамо ѡа ишчуйајии чим ѡа уочимо* (Егзипери, 2002, 26). Библијски метафорички говор разазнајемо у одломку, као и поуку да се треба чистити од зла, лоших мисли, мржње, ружних навика, да треба преображавати свет

добротом, бојити га пејзажима чисте душе. *Њива је свијећ; а добро семе синови су царства, а кукољ синови су зла* (Матеј, 13, 38). Месија – тумачећи параболу о сејачу и њиви, обликује морални лик верујућих, залаже се да се грешна мисао, а не само чин сагрешења, гуши и одстрањује као саблажњиво око. Мали принц се надовезује поуком : *Не ишчујмо ли баобаб на време никада га се више не можемо отарасити. Прејлави целу ѿланетију. Разрије је својим корењем. И ако је ѿланетија сасвим мала, а баобаба има ѿуно, онда ће се она расирснути* (Егзипери, 2002, 26). Недвосмислена је алузија на пропаст света огрезлог у грех који га поткопава и руши, а морални императив – треба гајити руже, а чупати коров, уредити планету као рајску башту – мудра је мисао малог беседника. Мисија безазленог протагонисте у свемиру, као и на земљи, знаковита је - треба палити фењере и чистити угашене вулкани као димњаке, јер се могу активирати и уништити планету. Знаковита је веза малог принца са сунцем, а његов живот у ритму сунчевог хода и у ишчекивању заласка сунца, у знаку је жртвовања за добробит свега што живи и дише у свемиру, стога је мали принц тужно загладан у смирају дана.

*Сврх свећа шћо се чува, чувај срце своје јер из њега излази животи* (Соломон, 4, 23) – мудра је мисао која изражава суштину хришћанског учења. Егзипери је на њеном трагу, јер пише о прогледавању срцем, о припитомљавању, о гајењу врта... Опет смо на трагу библијског метафоричног говора, где миомирис ружа симболизује рајско постојање, али и мучеништво којим се љубав искупљује. Свети Амброзије је забележио легенду о томе како је ружа добила трње, јер је првобитно расла у земаљском рају без бодљи. Након побуне против Божјег ауторитета и изгона из раја добила је бодљикаво оружје да подсећа човека на пад и губитак свевишње милости. Њена лепота и мирис непрестано враћа човека у рајско постојање, удаљавање од духовне суштине и мори га вечном чежњом (Бадурин, 1985, 516). Мали принц, на свој начин, дечјим језиком приповеда у осмом поглављу, причу о ружином трњу, љубави и жртви, постављајући древно питање: шта ће безазленој ружи трње када га не користи? Речено библијски : *зашто безазлени страдају? Хришћанска иконографија представљала је ружу као калез који скупља Спаситељево крв, симболизујући вечито отворене ране. Небеска ружа искупљења у хришћанском симболичком кључу, представља Христово срце, алузија је на трње мучеништва, симбол жртвеног страдања. Ако човек воли један цвет који ѿстоји само на једној међу милионима и милионима звезда, шћо је довољно да буде срећан када га ѿромашра. Он мисли: Мој цвет је негде шћамо* (Егзипери, 89). Мали принц, иако приморан да напусти ружу зарад своје мисије у свемиру, мора да јој се врати, као духовној суштини, дубоко патећи без ње, учећи наратора како превазићи себе. Изненадни а очекивани одлазак јунака у знаку је змијиног уједа и отицања крви, велике патње због растанка, свести о дужности... Егзиперијев роман тече у правцу драматичног згушњавања радње и сабирања значења. Двадесет и пето поглавље у знаку је повезивања мотива студенца и Божића, песме чекра и музике поноћне молитве. Тако се конкретизују пренесена значења и писац се директно, а не само асоцијативно, везује за Христово рођење с чијом фасцинацијом се изједначава сусрет с малим принцем. *Било је ѿријайно као на ѿразник. Та вода се одиста разликовала од хране. Происте-*

кла из хода њод звездама, из њесме чекрка, из најора мојих руку. Била је добра за срце као дар. Истио њако, када сам био мали, светиљосѝ божићне јелке, музика њоноћне молиѝве, блајосѝ осмеха, давали су сав сјај божићном њоклоу који сам добијао (Егзипери, 2002). Љубав поништава смрт, и у духу хришћанске мисли, аутор поново прича толико пута животом потврђену причу о повратку. Јер смрт није поништавање бића, него ослобађање од чауре у коју је смештена душа, а тело попут куће, у којој је закопано благо, чува тајну о томе да је царство Божје у нама! Како рече Егзипери, наратор с децјом душом, треба чекати повратак онога ко је просветлио пустињу, други обећани долазак, јер он даје смисао свему и уверава нас да нисмо сами, о чему сведочи треперење звезда у ритму васкршњих звона. Или, како то Син Човечји и Син Божји рече: *Ја сам с вама у све дане до свршејка века* (Матеј, 28, 20).

## ЛИТЕРАТУРА

Badurina, 1985: Leksikon ikonografije, liturgike i simbolike zapadnog hrišćanstva, uredio Andjelko Badurina, Zagreb, 1985.

Даничић, Караѝић, 1945: *Светио њисмо Сѝароја и Новоја завјејта*, превели Ђура Даничић и Вук Стефановић – Караѝић, Савет библијских друштава, Лондон, Њујорк, 1945.

Егзипери, 2002: Антоан де Сент Егзипери, *Мали њринци*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2002.

Зизјулаз, 1985: Јован Зизјулаз, *Ог маске до личносѝи*, Богословље, година, 39, св. 1-2, Београд, 1985.

Џакула, 1982: *Француска књижевносѝи (1933 – 1970)*, књига 3, приредили Бранко Џакула и др, “Свјетлост“, Сарајево, „Нолит“, Београд, 1982.

Olivera Radulovic

## LE SOUS-TEXTE BIBLIQUE DANS LE ROMAN LE PETIT PRINCE D’A.S.EXIPÉRY

*Résumé:* *Le Petit Prince* est une oeuvre de genre hybride, le roman qui, au niveau de la microstructure, révèle les légendes, les paraboles, les contes, les histoires des animaux, les histoires fantastiques, les devinettes, les proverbes. Le sous-texte de l’oeuvre est le Nouvel Testament, sur lequel sont basés les ségments du sujet du roman: la naissance – la chute de l’étoile, la tentation – le séjour dans le désert, les discours – la mission de l’amour, la purification – le déracinement de l’arbre méchant de baobab, la confrontation avec la mort – la transformation à travers l’amour et le sacrifice, le retour à l’étoile – la mort, la resurrection – la disparition du corps, l’épilogue est dans l’attente du retour. Du point de vue du genre, certains chapitres peuvent être définis comme paraboles qui conviennent aux leçons morales bibliques. Les symboles et les métaphores sont sous le signe du sous-texte, et les idées exprimées sous forme des expressions gnomiques correspondent à l’éthique évangélique.

## УСМЕНО КАЗИВАЊЕ И ПРИПОВЕДАЧКИ ПОСТУПАК БРАНКА ЋОПИЋА<sup>1</sup>

*Ајсџракиј*: Илузија усменог казивања једно је од типичних својстава Ћопићеве наратије. Но, она не подразумева само одговарајућу стилизацију реченице и приповедања које би „подсећало“ на усмено казивање, већ и описивање поступка усмености у стварању, преношењу и примању, „вантекстовних елемената“, понашања и причаоца и слушаоца, начине реаговања, коментаре, амбијент... Ћопић томе посвећује изразиту пажњу и тако своје дело непосредније повезује са кључним поетичким принципима усмене књижевности. *Башића сљезове боје*, збирка прича која је у критици оцењена као једно од Ћопићевих најзначајнијих дела, са усменом књижевном традицијом може се повезивати на различите начине. Овде се сагледава у контексту приповедачког поступка којим се ствара илузија усменог казивања, а посебно у контексту наративног модела блиског усменим причањима из живота, ако се она, бар условно, посматрају као засебан жанр усмене књижевности. Основу за овакво повезивање пружа потенцијално препознатљив облик мемората у неким причама ове збирке (усмереност на истинитост причаног, субјективност, емоционално интерпретирање догађаја, дигресивност, илузија разговорне импровизације...). Но, разлог због којег се ове приче чине суштински удаљеним од фолклорне традиције, јесте у њиховој чврстој књижевној структури кратке приче и стилизацији, која, ма колико „подсећала“ на усмени, заправо представља смишљен и препознатљив ауторски поступак.

*Кључне речи*: усмена књижевност, приповедачки поступак, усмено казивање, причање о животу, Бранко Ћопић, *Башића сљезове боје*.

### I

При разматрању присуства усмене књижевности у писаној, морају се (и могу) имати у виду само неке од општих поетичких одлика усмене књижевности. Прва, која и омогућује ово разликовање, *усменост у сиварању, њреношењу и њримању* (Клеуш, 2001, 9), може бити тек посредно присутна, јер, ипак се „elementi pripovedanja i žive usmene improvizacije kriju i u pismenosti“ (Ejhenbaum, 1970, 243).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Овај рад представља донекле измењен део докторске дисертације *Усмена књижевност (поетика, жанрови, стил) у делима за децу и омладину Бранка Ћопића* (у штампи под насловом *Бранко Ћопић – дијалог с традицијом*), одбрањена на Филозофском факултету у Новом Саду 2008. године, под менторством проф. др Љиљане Пешикан-Љуштановић.

<sup>2</sup> Уз то, како Миодраг Павловић запажа, „podsećanja na govorni jezik korisna su povremena higijena u svakoj književnosti“ (Pavlović, 2002, 87).

То условно и посредно присуство „усмености“ Ћопић у својим делима постиже тзв. илузијом усменог приповедања. Уз помоћ различитих књижевних поступака, а пре свега уобличавањем свог исказа према законитостима, интонацији усменог, успевао је да створи „utisak direktnog pripovedanja“ и очува „илузију слободне импровизације“ (*Ejhenbaum*, 1970, 243). Стилизација приповедања у форми неусиљеног, слободног, неконвенционалног, усменог говора јесте типична црта Ћопићевог стила, те су отуда и проистекла бројна указивања на стилистичке, лексичке, синтаксичке и композиционе моделе (стваралачке поступке) њеног остваривања (*Бојдановић*, 1975, 248; *Данојлић*, 1975, 366; *Палавесџира*, 1972, 242; *Пелеš*, 1981, 101; *Марјановић*, 2003, 223–248).

При том, треба имати у виду да се „elementi usmene, redukovane strukture, samo mestimično unose u tekst i imaju ulogu određenih signala: na osnovu njih doznajemo da je denotat normalizovanog teksta ono znatno skraćeniје, vanjezičkom situacijom i intonacijom uslovlјeno jezičko tkivo koje sobom predstavlјa usmeni govor. Usmeni govor može veoma duboko da pronikne u pripovedno tkivo, osobito u umetnosti XX veka. Ali on nikada ne može u potpunosti da istisne pisane strukture već samim tim što umetnički tekst ni u onim krajnje graničnim slučajevima nije usmeni govor, nego odražavanje usmenog govora u pisanom“ (*Lotman*, 1976, 147). Ћопићево приповедање одражава усмени комуникативни чин редукцијама израза, елиптичношћу, фразеологијом, колоквијалним и дијалекатским бојењем, одступањима од књижевних и језичких стандардизација и норми, посебно употребом кратких прозних форми и реторичких облика (клетве, заклетве, благослови, пословице, изреке...), што може илустровати, рецимо, одломак из приче *Ќумова лула*:

„Бјежим ти ја тако с Круте, па куд ћу, шта ћу, сјетим се да ми је у Дубровнику удата ћер – ајде велим, да свратим тамо, свакако ноћас нећу моћи до куће. Одузеле се ноге. Мој брате...

– И не одузеле се, како је било! – упаде му у ријеч Сава Буља – Сам он оне ноћи коначио на врх-вршке, ко врана.

– Стигнем ти ја у Дубровник, – наставља Миле, – кад тамо све пусто ко гробље. Свратим код кћери – није никог. Нема ни пашчета, и оно је некуд отишло... (...)

– Богме ти ја ноге пода се, капу у жалосну руку, па ћу ти уз Тулумак. Шуметина, мрачно. Идем ти, идем, док ћу ти угледати: нешто се као свијетли. Вагра ли је, није вагра? Ајде сад с помоћу божијом, па шта буде.

Миле одби голем дим, читав облак, па продужи:

– Примакнем ти се ја сасвим близу, па туп! у нешто големо, живо“ (*Ћопић*, 1952, 13-14).

Ипак, илузија усменог казивања у Ћопићевим делима не подразумева само одговарајућу стилизацију реченице и наравије уопште, већ и описивање поступка усмености у стварању, преношењу и примању. Таквих примера има довољно да бисмо поткрепили тезу да је тај поступак битан за аутора, да није реч о случајној стилизацији у одређеном маниру, већ о пажљиво осмишљеном поступку као саставном делу Ћопићеве поезике.

Тако, рецимо, у аутобиографском спису *12 – XII – 1939, увече*, Ћопић описује цео поступак: почев од припрема стрица пред „наступ“ („заваљује се на узглавље с рукама под главом, гледа непомично у таваницу и почиње отегнуто да певуши“), преко реакције слушаоца („одмах ми се плаче“, „ширим очи што више могу и убрзано жмиркам“), која овде, као и у усменој традицији, утиче на надахнуће певача и квалитет песме, до стричеве импровизације („на мјестима гдје је заборавио стихове, почне да казује“ – *Ћопић*, 1994, 65).<sup>3</sup>

Сличан контекст јесте заједнички за низ Ћопићевих дела у којима се причање прича, анегдота и лагарија, јавља као насушно потребан део, не само забаве и прекраћивања времена, него и живота јунака – и деце и одраслих. За њих се боре као за највећу сласт, упорно, без одустајања, као у примеру из *Приче о Римљанима*:

„Шта ћемо, зими се почињало истински живјети тек увече: уз фуруну, прелције и разноврне приче. (...) Зачас, неопазиче, вече се насели Циганима, поповима, снашама које спавају саме, појави се Међедовић с кијачом, Бугари натисну стрица Ницу низ Овче поље и Бан Дамјановић, бивши 'Американац' узима свој пељ, пење се до штрита, сједа у штрит-кару и креће на думпу да рона колн.

Ако већ у нашу кућу не сврати неко од комшија прелција, ми се онда нанижемо око стрица Нице и напопастимо га:

– Ћиће, ајде приповиједај. Ајде ћиће!

Није њега баш лако ни натјерати да крене, иако у зимским вечерима постану причљиви чак и разни натмурени сеоски ћутљивци па и сама наша кућа, с мразним пуцкетањем у поткровљу, као да се отима да нешто каже.

– Ајде, ћиће, дедер ћиће! – неуморно цигуњамо ми као незатворен прозор на вјетру, а он сједи на кревету, вучемо га за ногу, цимамо расушен сандук постеље под њим, шкакљамо по табану, док најзад не истресемо жељени почетак“ (*Ћопић*, 1975, књ. 3, 414).

С обзиром на то да се у многим Ћопићевим делима на томе инсистира, немогуће је овакве делове приповедања посматрати само као видове експозиције (амбијенталне, емотивне, психолошке...) за причу која тек треба да уследи. Чак и ако остају у тој равни, овакве „предприче“ обезбеђују карактеристичну наративну ритмичност Ћопићевој прози: сугестију отискивања од колективне матрице до појединачног, и обрнуто... Но, битним се чини још нешто. Символичка важност „убеђивања“ да се почне с приповедањем, а потом и само приповедање, достиже егзистенцијалну важност, постаје нека врста синонима за емотивни и духовни опстанак. Причање „живе“ приче, сада и овде, преплитање познатих сижеа из усмене традиције са онима из

---

<sup>3</sup> Околности у којима се дешава ова импровизација такође одговарају околностима у којима и усмени певач ствара: „U razbijenim selima, gde su kuće često veoma udaljene jedna od druge, ljudi se mogu sastajati u jednoj od njih u vreme dokolice, kad prestanu poljski radovi“ (*Lord*, 1990, 39).

свакодневног, приватног живота казивача, потпуно урањање у фикцију – неретко је једини траг који Ћопићевим јунацима потврђује да су „истински живјели“.

Неспорно је да је Ћопић имао посебан сензибилитет за усмени комуникативни чин, који подразумева и „вантекстовне елементе“, пре свега интонацију, гестикулацију, понашање и извођача и слушаоца и пре и после извођења, те њихову повезаност (*Пешић, Милошевић-Борђевић*, 1997, 44). У основи, реч је о препричавању и дочаравању елемената који прате усмено казивање.

Ово посебно долази до изражаја и у одломку *Сурове школе* (*Ћопић*, 1975, књ. 2, 195–196) у ком дечак моли старца чобанина да приповеда. Ћопић и овде описује како се старац најпре намешта, „мешкољи“, „гледа у даљину“, како почиње полако и изокола, а дечак нестрпљиво чека „прави почетак“. Док прича, старац показује прстом место где се све догодило, као да тим гестом настоји да увери слушаоца у истинитост, веродостојност свог казивања, па надаље „лако и окретно везе своју причу“, да би, како причање одмиче, заборавио и на себе и на дечака, и, сав у заносу, завршио уздахом...

Има у таквим одломцима, каквих није мало у Ћопићевом опусу, и специфичног урањања у „затворено време скаске“ (Д. С. Лихачов), када се и приповедач и слушаца одвајају од свега оновременог и препуштају омамљујућем дејству приповедања и времена које постоји само у причи, док се реалност начас зауставља или бар заборавља. Такав занос, илузија и игра временом, стварним и фиктивним, нема само носталгичну драж, већ јесте саставни и кључни поетички део који условљава посебност и препознатљивост Ћопићевих дела. Коначно, истоветан ефекат он оставља и на читаоце, или се бар прижељкује такав учинак.

У истом контексту може се сагледати и наредни пример.

Прича *Чаробњак Микица*, из збирке *Врајиломне приче*, несумњиво има изразито наглашену тенденциозну, декларативну поенту (у њој се заговара идеја да треба ићи на аналфabetски течај и описменити се и тако „ухватити корак“ са новим временом). Отуда је и процењена у критици као дело невелике естетске ефектности, програмског усмерења, као израз пишчевог „плаћања дуга тренутку“ (*Марјановић*, 2003, 340; *Ognjanović*, 1978, 264), при чему се потврдила „позната истина да литература трпи када се спушта у оквире једног уског тренутка и захтева“ (*Марјановић*, 2003, 340).<sup>4</sup> Но, прича се не мора нужно свести на неестетско поентирање и сабити у завршницу. То није спорно, али је прича *Чаробњак Микица* значајна, у контексту у ком се овде помиње, због појединости које потврђују Ћопићево познавање усменог

---

<sup>4</sup> Посебан вид варирања исте теме могао би се препознати у причи *Старац и њионци* (*Ћопић*, 1975, књ. 3, 174) у којој нема наметљивог заговарања потребе да се писменост савлада, само остаје закључак да се деца више не могу заплашити „каквом вјештицом или вукодлаком“. Но, иако старчеве приче више нису што су биле за слушаоце, који се све чешће машају књиге, остаје, са претходном причом истоветна, потреба старца да научи нову „вештину“, и тако се упути у нова тајна знања.



комуникативног чина. То указује на постојање бар још једне тематске равни и још једног изазова за тумачење. Коначно, „кад год је уметност у питању, ма колико поруке садржане у њој биле директне, рецепијент увек има слободу избора“ (Љушићановић, 2004, 38).

У овом контексту посебно је битан део који сведочи о постојању знања да је „osim mimike i gesta usmena pripovijetka određena cjelokupnom situacijom u času pričanja, okolinom i slušaocima, njihovim sugestijama pripovedaču, pa i komentarima, koji se utkivaju u tekst pripovijetke“ (Bošković-Stulli, 1975, 154). Наиме, у Топићевој причи деда Вукајло се хвалио да зна највише прича у селу, да је спреман да да бркове ако га ко у причању претекне и „био је врло поносан на ту своју вјештину. Кад би се он увече распричао, сви би слушаоци зинули као зачарани, мачак је престајао да преде, ватра би у пећи утихнула као да и она ослушкује, а зимска ноћ и сама би поблиједела слушајући страшну бајку о змајевима“ (Тоџић, 1975, књ. 11, 363). Овим је недвосмислено истакнут квалитет Топићевог јунака као усменог извођача, што ће други старци, након слушања, потврђивати коментаром да „добро прича“, да би друге вечери, кад им се његова вештина учини „сумњивом“, примећивали: „Нешто замуцкујеш! (...) Брзо ћеш се исцрпсти“, те да би га коначно потпуно „дисквалификовали“ закључком: „Почео си већ да измишљаш. Значи, не знаш више ниједне приче“ (Тоџић, 1975, књ. 11, 364, 366).

Овде је реч о сведеном, прилагођеном опису одумирања усменог преношења уметничког дела. „U društvima koja ne poznaju pismo (...) umetnost pripovedanja cveta (...). Ova umetnost će se negovati ako način života nekog naroda daje teme za povest i pruža priliku za pričanje. Na drugoj strani, kad se pismo uvede i počne da se koristi u iste svrhe kao i usmena pripovedna pesma, kad ono služi pričanju povesti i dovoljno je rasprostranjeno da nalazi publiku koja je sposobna da čita, ta publika više traži zabavu i pouku u knjigama nego u živim pesmama i starija umetnost postepeno iščezava“ (Lord, 1990, 50). „Pismo će, kao novi medijum, podrazumevati da bivši pevač dobije drukčiju publiku, onu koja ume da čita. Psihološki posmatrano, on će se možda u početku još izvesno vreme obraćati slušaocima na koje je navikao. Ali nova, čitalačka publika, iako malobrojna u početku, bez sumnje će imati drugačije ukuse razvijene iz onih koje je imala tradicionalna nepismena publika. Oni će zahtevati nove teme ili nove obrte u starim temama“ (Lord, 1990, 241).

Управо таква нова публика, нове потребе и нов укус, налазе се и у Топићевој причи – унук деда Вукајла писмен је и жељан књижевности из књига. С друге стране, циљ сваког усменог ствараоца – извођача јесте да задржи пажњу слушалаца, да их одушеви, занесе, „да забавља публику читаво веће“ (Lord, 1990, 59). Старцу ће то, безмало цео живот, и успевати. Претерана импровизација, напуштање стандардизованих формула, чини да његову способност оцене као опадајућу. Његове „измишљене приче“ не могу опстати јер их слушаоци не прихватају. Баш као што је и у „folkloru cenzura imperativ“ зато што је „za egzistenciju folklornog djela preduvjet postojanje grupe koja ga prima i odobrava“ (Jakobson, Bogatirjov, 1971, 20–22). Отуда приповедање овог старца двоструко изневерава: с једне стране све који су навикли на тачно

одређене наративне склопове, без промена и импровизација, и, с друге стране, изневерава публику која тек долази жељна свега новог па и нових приповедачких тема и начина до којих старац не може „добацити“.

Наведени примери, свакако не и једини, сведоче о потреби да се процес настајања, одржавања и нестајања усменог преношења дочара, преприча, о потреби да се укаже на једну поетичку раван коју ће аутор заговарати. Јер, целокупно Ћопићево дело, у великој мери, заснива се на сродном поступку.

У поезици књижевности за децу то има посебан значај, превасходно зато што упућује на стари и проверено успешан модел увођења читалаца у свет књижевности – причањем прича. А прича, као „*naočit, artificijelan jezički oblik selekcioniranog iskustva, egzistencijalnih spoznaja i simboličke, individualne umetničke inspiracije*“ (Pantić, 1999, 65), и овде функционише као поуздан преносилац искуства, знања, фикције, жеља... Интимистичко окружење, типично за све наведене одломке, подразумева постојање поверења и у причаоца и причу, као и изразит емотивни набој. Вечита сета и стално уочаван лиризам Ћопићевог приповедања делимично настаје и из те потребе: да се прича прича и када се чита. Отуда, једним делом, проистиче став да се Ћопић „*čitajući sluša, njegove knjige se slušaju*“ (Lukić, 1985, 64). Ту се крије драж непосредног контакта, драж која увек подразумева и хедонистичко уживљавање у фикцију. Но, осим емотивне и интелектуално-духовне насладе коју осећају јунаци којима се прича и читаоци на чији ужитак се такође рачуна, тиме добијају и Ћопићева дела у смислу стилске разуђености и богатства нарације. То су кратка, повремена, али доследно присутна места у којима се нарација одваја од приповедачке линије у трећем лицу и добија драж и занос приче „сада“ и „овде“, дате у присном окружју, уз равноправно учешће причаоца, приче и слушаоца. Да то јесте примарна Ћопићева потреба, сведочи и честа формулативност његових дела (и поезије и прозе) заснована на непосредном обраћању слушаоцу – читаоцу или, пак, на парафразирању почетних формула усмених бајки,<sup>5</sup> што у његовим делима има готово истоветно значење за причање уопште.<sup>6</sup>

У основи, овим се остварује готово архетипски препознатљив систем комуникације с читаоцем, остварује се (не само тако, али и тако), магија текста који постаје више од текста и ближи се исконским моделима усмене комуникације – причи као „сећању изнутра“. Ако каткад у настојању да се што је могуће више смањи растојање између фиктивног, невидљивог казивача

---

<sup>5</sup> „Испричаћу/ причу вама...“, „причаћу вјерно како је било...“, „пружи ми руку, читаоче,/ водим те сада...“, „Ево вам једне приче...“, „Живели, тако,/ веома давно,/ пре триста лета,/ у доба славно,/ на крају света...“, „Негдје далеко, иза девет брда, за девет ријека...“, „Живјела тако два брата у свакој слози и љубави, под једним кровом спавали...“

<sup>6</sup> У том смислу намеће се могућа аналогија са Андрићевим односом према појединим жанровима о чему П. Цацић каже: „Андрић употребљава термине *лејенга*, *бајка* и (древна) *йрича*, не бавећи се жанровским особеностима ’једноставних облика’, али је очигледно да су легенда и бајка, као што сам већ истакао, за њега нешто слично ако не и исто, и да су и једна и друга обухваћене појмом прича. А прича је могућност говора самог, изворна човекова вербална креација стварности, односа и веза у њој“ (Цацић, 1995, 23).

и читаоца, појави нешто од удворичког приступа „малом читаоцу“ – не мора бити нужно подвргнуто критици. У основи, то су малобројна места. Јунак–слушалац је увек сарадник јунака–причаоца и равноправно учествује у току приче. Тако је и са читаоцем. Коначно, спрега овог типа чини Ћопићево дело блиским ауторима који се по правилу сматрају родоначелницима модерног односа према детету и књижевности намењој деци.

## II

Неретко се у критици *Башића сљезове боје* (1970) одређује као кључна збирка у Ћопићевом опусу. Најпре зато што је у њој „Ћопић објавио пораз идеологије у коју је веровао и написао свој литерарни тестамент. (...) У *Башићу сљезове боје*, Ћопић је бранио свет своје литературе у његовој целовитости од оних критичара који су његову партизанску прозу упорно потцењивали, негативно вредновали или прећуткивали из разлога који нису увек били једино књижевног и естетског карактера“ (Вукић, 1995, 195). Такође, истиче се и да су неке од кључних особина Ћопићевог опуса (лирски реализам, преплетај наивности дечијег виђења света и мудрости стараца, машта, ведрина, хумор) овде достигле „пуну стилску чистоту и класичну једноставност“ (Деретић, 1990, 344). Вредност збирке сагледавала се и на нивоу општег утицаја на српску књижевност за децу у смислу да су, у поређењу са претходним Ћопићевим делима, „приче из збирке *Башића сљезове боје* помериле своје поетичко средиште ка модернијем изразу“ (Пијановић, 2005, 64).

О уделу усмене књижевности мало је речено, али се он ипак намеће као битан чинилац и „слике света“ и структуре ове Ћопићеве збирке прича, па и „модернизације“ на којој се углавном и заснива њена позитивна критичка рецепција. Између осталог, Воја Марјановић ову збирку прича схвата, позивајући се на пишчеву уводну реч, као типично ћопићевски сликан свет који је „увек на граници *бајке*“, свет који „доживљујемо као *бајку* и *лејенду*, па ипак и као причу из живота“ (Марјановић, 2003, 190). Такође, неретко се приче ове збирке постављају и у контекст мита и митске приче. Ако *Башића сљезове боје* има у себи елементе митских прича, што је довољно интригантна претпоставка, онда то ипак не може бити само по настојању „да сећањем као видом стварања оживи далеке и модре даљине и у њима људе, догађаје и сазнања“ (Марјановић, 2003, 191). Силна жеља за повратком *in illo tempore* јесте обележје свих Ћопићевих дела, посебно наглашена у делима са примесама аутобиографског казивања, али та жеља није довољна за изричите повезивање са митом или митским поимањем света. Она може представљати само завршно, уопштено закључивање у смислу да „чежња за митом, која је у нашем веку обузела не само појединачне усамљене духове, као у доба романтике, већ и široke слојеве становништва, ни у ком случају није настала случајно. (...) Ова чежња поготово није никаква пролазна заблуда која више не прети нама, данашњим људима, од које смо ми данас потпуно имунизовани. У ствари, наду у новни долазак мита умногome је припремила духовна ситуација времена, ако је

već nije i neposredno podstrekla, jer ta nada odgovara izvesnim životnim potrebama koje ovo vreme ostavlja nezadovoljenim“ (Đurić, M., 1989, 116). Осим таквог, флуидног обавијања нечим што „личи“ на мит, приче из *Башиће сљезове боје* морале би имати бар још неколико кључних својстава да би таква аналогија била одржива. На овој разини, а посебно по супротстављању добра и зла, светлости и таме, прошлог и садашњег, стварног и нестварног – дате приче су сродније бајковитом него митском казивању, али нису бајке, осим ако се бајка не схвата у најширем могућем значењу као вечити сан о срећи.

Чини се да удео усмене књижевности у обликовању *Башиће сљезове боје* није толико изразит по преузимању жанровских својстава митске приче, бајке, легенде или анегдоте, колико у стилу и језику којим се приповеда, а понајвише у стварању илузије усменог казивања и у наглашавању наративног модела блиског усменим причањима из живота, ако се она, бар условно, посматрају као засебан жанр усмене књижевности.

Једно од кључних настојања, препознатљиво у готово свим Ћопићевим делима, везано је за потребу да се лични, свакодневни живот учини поетским, имагинативним, изузетним. При том аутобиографски искази не бивају сведени на самосврховито задовољство и уживање у сопственим успоменама и сећању, већ добијају рухо праве фикције. То, између осталог, омогућује везаност за одређен наративни модел, који се у бројним Ћопићевим делима показао као изузетно захвалан и естетски ефектан. Реч је о приповедању у маниру усмених причања о животу (или из живота) чиме се обезбеђује драж живе импровизације и особена „заштита“ од фактографије, али и забавност, јер се, по правилу, из живота прича и препричава само изузетно, или на неки други начин посебно и битно. У корену таквог поступка крије се најелементарнија потреба сваког аутора аутобиографских дела: да понуди поетизовану интерпретацију сопственог живота, да га надопуни, можда и мистификује, те тако у границама књижевне фикције издигне на ниво посебног и другачијег.

Као што усмена причања о појединачном нуде ширу карактеризацију, како самог писца – приповедача – јунака, тако и времена о ком говоре, односно, како “pričanja o životu govore o pripovjedaču, njegovoj obitelji ili vlastitoj užoj sredini, pri čemu se iz njihovih individualnih i subjektivnih doživljaja i sudbina može dobiti slika o ljudskim odnosima i širim društvenim pojavama“ (Bošković-Stulli, 1984, 353), тако функционише и низ прича у овој Ћопићевој збирци. При том је њихова анегдотска црта у дослуху са анегдотским казивањима усмене традиције, не само по духовитом тону или комичним ситуацијама и дијалозима већ и по форми кратке приче, исечака из живота, стварних догађаја и доживљаја. Познато је да у усменим анегдотама “ниво саме садржине (...) може бити најбаналније ‘потајно оговарање’, препричавање личне ‘афере’ или друштвеног ‘скандала’ (...); приказивање неког ‘случаја’ или епизоде из биографије, кратка илустрација неког обичаја, позитивне или негативне црте нечијег индивидуалног карактера, али и сликовита карактеристика етичке, друштвене, националне групе“, а ако је анегдота уједно и “сопствено сећање о личном доживљају тада је веома блиска меморати“ (Милошевић-Ђорђевић, 2000, 170).

Премда је спорно у којој мери усмена причања о животу јесу или могу бити повезана са предањима, па и усменокњижевном традицијом, Ћопићева збирка је, бар делимично, дата у облику мемората, не тематски и садржински, већ по усмерености на истинитост казивања, по казивању у првом лицу, по субјективној, емоционалној интерпретацији догађаја, која и усменим причањима о животу увек обезбеђује препознатљиву боју. Како је “основно значење приче у првом лицу међу усменим приповедним врстама сигурно најуже везано за саму природу чина приповедања, који је увек надметање између лажи и истине, фикције и стварности“ (*Самарција*, 1997, 87) тако и овде функционише избор наративног модела.<sup>7</sup>

Примера који би могли потврдити речено има много, па је њихов одабир готово насумичан. У причи *Коњска икона*, која отпочиње кратким, али особеним духовитим ламентом о „несигурној умјетничкој срећи“ сликара, живописца, стоји: „Једног дана, неминовно, с ивице неког брежуљка, пред њим ће у низини празнички бљеснути модра Уна, гранична ријека подгрмечког краја, а тамо, с друге стране – ехеј, мили моји! – и тамо, канда, има свијета, шупље је испод неба. Има, има...

Хоћемо ли доље?

Пошло би се, роде мој, али како ћеш заборавити све оно што си оставио широм подгрмечких села“ (*Ћопић*, 1975, књ. 13, 42).

Облик директног обраћања, под маском унутрашњег монолога јунака, садржи неке од препознатљивих синтагми живог, „народског“ говора („мили моји“, „роде мој“). Осим тога, препознаје се и потреба да се удене и поука (Уна је гранична река подгрмечког краја), неприметно, тек као успутни коментар – што је, опет, карактеристично за усмену импровизацију. Такво, дигресивно значења има и појединост да свуда „има света“ јер је „шупље испод неба“. Тиме као да се наглашава могућност да би приповедач могао још штошта додати, али га, напросто, прича одвлачи у другом правцу, па остаје тек уздах за оним што би он још имао рећи и обуздавање приче да му приповедачка нит не би склизнула некуд далеко од онога што је започео. Таква врста „ломљења“ казивања типична је слободну живу реч, широку и наративну, каткад неуједначено посвећену теми, разгранату у дигресијама.

Још прочитији пример могао би бити почетак приче *Мученик Сава*: „Проћи ће ти нешто око дан-два од онога зачараног јесењег поподнева кад је живописац брадоња насликао дједа Раду као светитеља (са строгом брадом и небеским ореолом око главе), а ево ти једног руменог предвечерја брата Саве, дједовог рођака, па ће ти, одмах с друма, право на наш арман (гумно) гдје су ленствовали брадоња и самарција“ (*Ћопић*, 1975, књ. 13, 73). Уопште, форма директног обраћања („проћи ће ти...“, „а ево ти...“, „па ће ти...“) и убацивање коментара – подсећања о томе како је сликар насликао дједа Рада, које као да слушаоца – читаоца тера да се присети неког прошлог причања када је баш о томе било речи, па потом и убацивање коментара – објашњења (за оне који

---

<sup>7</sup> Штавише, управо то колебање писац често истиче као сопствену судбину, као вечиту разапетост коју памти од најранијег доба.

не знају шта је арман) – у семантички најједноставнијој равни сугерише постојање жеље да се постигне илузија усменог казивања.

Динамичности казивања доприносе и ванредно жива, сликовита поређења, опет типична за Ћопићев наративни поступак. Она су увек добро пронађена конкретизација, најчешће оригинална и духовита, која оставља утисак да је нађена брзо и лако, како то успева само врским казивачима. У њима ништа не делује конструисано – просто изврцавају из заноса јунака или наратора, као досетка која настаје *ad hoc*. Таква лакоћа стила, или бар утисак читаоца о постојању такве лакоће, јесте последица, може бити, давно уочене везе Ћопићевог стила и језика његовог завичаја, а посебно везе са усменим причањима из живота, за која је карактеристична изразита потреба за пластичношћу израза, али и особена „брзина“ казивача, који „у ходу“ изналази понајбоље илустрације реченом.

Рецимо, у причи *Page с Бргара*, старац је једва преболео „штету“ младог најамника који га је покрао, а кад га се после неког времена опет прisetио, с уздахом каза: „Ма куд ми здипи посмртну свијећу, мајка га божија помогла? То ни Турчин не би урадио. Учио га, сјетовао, божју му ријеч казивао, а он – отресао све ко пас росу. Што бар мртва човјека не пожали, магаре недоказано?“ (*Ћопић*, 1975, књ. 13, 54). Описујући немоћ старих да реше неприлично певање стрица Нице о „некаквој Маријани“, каже: „Опустила чемерна глава ко крупска марвена пијаца у понедељак иза поноћи...“ (*Ћопић*, 1975, књ. 13, 58). У причи о „камаратима“ из младости, деда Раду и Данету Дрмогаћи и њиховом удварању Кечиној Драгињи, поново бљесне ефектно поређење: „Судећи по Радиној слободи и комедијању, чинило се да је он само проводација, али дјевојачко срце као да се баш њему окретало, док је онај други, Дане, све више тонуо у сјенку, тмуран и замукао, као да му је неко покрао кромпире из пепела“ (*Ћопић*, 1975, књ. 13, 87). Приповедајући, у уводу приче *Слијейи коњ*, по чему све нека кућа може бити позната и препознатљива, наратор каже да је једна упамћена и по старцу ком се не знају године, али му се зна пензија од које се „читава кућа солила и дуванила, а ђедо пензионер добијао је сваког јутра чашу ракије и читав дан проводио у блаженом беуту, и не знајући у којој царевини живи ни чији крушац једе. Да би га дуже подржали у животу, ђеду су, попут пања, пажљиво чистили перушком бојећи се да се, једном, од старости не распе у прах“ (*Ћопић*, 1975, књ. 13, 96). Једнако ефектна јесу и поређења: „удудучити“ се „ко турски нишани“, затим слика дечака који се „приби још више уза свога кума, ударајући му уз пут у ноге као ждријебе кобили“ (*Ћопић*, 1975, књ. 13, 144), па оно бити „пун пунцат новости као живица врабаца“ (*Ћопић*, 1975, књ. 13, 146), или „ћутао је стари хан као кока на гнијезду“ (*Ћопић*, 1975, књ. 13, 154)...

Као што у целом Ћопићевом делу до изражаја долази многострука везаност за усмена говорења, казивања, приповедања, тако и у *Башићи сљезове боје* те везе имају значај, не као фразирање у „народном духу“, већ као посебан вид преплетаја индивидуалног и традиционалног наративног дискурса. Тиме ова збирка не одступа од поменуте везе са усменим причањима о животу за која јесте карактеристично постојање „и prvom planu realnosti i ројединаčnosti

dogadaja ili doživljaja i individualni način verbalne interpretacije“, али се „i u tim pričanjima očituju crte tradicijske i kolektivne“ (Bošković-Stulli, 1984, 348). То би се могло препознати у појединим причама за које се не зна да ли су израсле из неког усменог казивања, анегдоте која је кружила као део свакодневних препричавања, или су сасвим ауторске. Но, с обзиром на то да, бар донекле, јесу препознатљиве као распрострањени и омиљени сижеи који постоје у различитим варијацијма, оне могу бити препознате као вид наративног подтекста. Таква би могла бити прича *Нейосіојећа бакица*, чији се сиже може свести на причу о особи која је проглашена покојном, а не може да докаже своје постојање, ма колико оно било очигледно, а све због административних компликација. У истом контексту могуће је посматрати и причу *На рамиу*, која се бави истим феноменом порицања очигледног и инсистирањем на протоколарном, ма колико оно било апсурдно и трагикомично. Такође, и прича *Дојађај у милицији* може бити везана за усмена казивања о остављању детета у милицији (општини, цркви...), те о комичној ситуацији у којој се власти тада нађу. Делимично, тог типа је и прича *Не шражи Јазбеца*, у којој је основни наративни ток везан за догађај који се реално могао збити: авион се присилно спустио, пилот Руди Чајавец је ухваћен, а његов механичар, Јазбец, успео је да умакне потери, али нико не зна где се налази... Такве приче део су усмених причања актуелних и у ратним и у послератним временима, јер представљају једно од несумњиво најзахвалних тематских поља свакидашњег причања у оквиру тзв. путујућих анегдота о познатим борцима. „Primjeri takvih pričanja tiču se najčešće nedavnih povijesnih događaja i ličnosti, osobito iz drugog svjetskog rata, zapisani su među ruskim, ukrajinskim, beloruskim te slovačkim vojnicima, partizanima i stanovništvom“ (Bošković-Stulli, 1984, 349). Ово је карактеристично и за низ других Ћопићевих дела са теметиком везаном за НОБ.

*Башиа сљезове боје* не може се посматрати у дословном смислу као збирка прича утемељена искључиво на категорији усмених причања о животу и из живота, али је очито да је са њима вишеструко повезана. Осим реченог, ова повезаност огледа се и у настојању да се понуди илузија разговорног, опуштеног амбијента, надахнутог сећањима, субјективног, неоптерећеног фактографијом... Но, разлог због ког се ове приче чине суштински удаљеним од фолклорне традиције, јесте у њиховој чврстој књижевној структури кратке приче и стилизацији, која, ма колико „подсећала“ на усмени, заправо представља смишљен и препознатљив ауторски поступак. Отуда се не може занемарити ни смењивање очекиваног казивања у првом (с обзиром на то да је реч о делу с аутобиографским предзнаком), и казивања у трећем лицу. У Ћопићевој збирци казивање у првом лицу присутно је, најчешће, у иницијалној позицији, а често се јавља и у завршници прича. Између почетка и краја оно се колеба и преплиће са казивањем у трећем лицу. То, у суштини, и јесте карактеристика целе збирке: да се личном, субјективном сећању да мера универзалног, општег, па тако превазиђе међа појединачног и досегне висока фикционалност. Иако овде није реч о роману, следећи навод јесте применљив као особено поткрепљење реченом: „Svako zna da romansijer stvara svoje ličnosti, hteo ne hteo, polazeći od elemenata svog vlastitog života, da su njegovi heroji

maske kroz koje on priča ili sanja sebe, da čitalac nije puka pasivnost, da čitalac rekonstruiše, polazeći od znakova skupljenih sa stranice, jednu viziju ili jednu avanturu služeći se, i on kao i pisac, materijalom koji mu je na raspolaganju, tj. svojom sopstvenom memorijom i da san do kog je on tako došao osvetljava ono što mu nedostaje. U romanu je dakle uvek ono što nam se priča, neko ko se priča i ko nam priča. Sticanje svesti o jednoj takvoj činjenici provocira skliznuće naracije sa trećeg na prvo lice“ (*Bitor*, 1961, b.s.). Таквих, и обрнутих, „склизнућа“ *Башића сљезове боје* је препуна. Она алудирају на, с једне стране, проверљивост, чињеничност мемоарског типа, а с друге, на чисту уметничку фикцију чиме реално искуство (сећање) добија драж литерарне мистификације. Ако се дато својство посматра у контексту усмене књижевности, у којој се приповедање у првом лицу јавља релативно ретко, најчешће у лагаријама и предањима, посебно демонолошким, каткад и у анегдотама, док је приповедање у трећем лицу присутно у свим осталим жанровима – могуће је уочити специфичну повезаност са Ћопићевим делом.

*Башића сљезове боје* једно је од Ћопићевих дела интригантних за различита аналитичка и компаративна сагледавања, теоријска и историјска, у контексту књижевности за децу или ван ње... Повезивање са усменом књижевном традицијом показује се, такође, као једно од могућих поља. Ако се изузму сродности са усменим причањима из живота, ова збирка нема систематичнијих веза (у смислу структуре, композиције, тематике, сижеа...) са већином усмених прозних жанрова. Ипак, то не значи да се усмена традиција не рефлектује у *Башићи сљезове боје* (посебно у домену народних веровања, кратких говорних форми, делимично и усмене поезије). То рефлектовање јесте суздржано, али важно везиво Ћопићевих емоција, утисака и успомена. Ниједна прича није бајка, али готово у свакој постоји бајковит присенак. Ниједна није митска прича, али се у многима назире трагови митског поимања човека и живота. Ниједна није, строго узев, структурално и у целини настала по моделу усмене анегдоте или шаљиве приче, али неретко се наиђе на језгро управо таквих приповедних облика. Пригушено претапање елемената усмене књижевности у Ћопићево интимистичко казивање сасвим је у духу идејности и емоционалности целе збирке. Оно је присутно или попут значењски јасних, „осунчаних“, или тек наговештених, „сеновитих“ и „скровитих“ места и прелама се у ауторској речи, као и боја сљеза, без јасних граница и разлика.

## ИЗВОРИ

Ћопић 1952: Branko Ćopić, *Bajka o sestri Koviljki i druge priče*, Zagreb: Mladost.

Ћопић 1994: Бранко Ћопић, *12 – XII – 1939, увече. Аутобиографски сџис*, приредио Живорад Стојковић, Београд: БИГЗ.

Ћопић 1975: Бранко Ћопић, *Љубав и смрт; Роса на бајонетима; Сурова школа*, Сабрана дела Бранка Ћопића, књ. 2, приредио Живорад Стојковић, Београд – Сарајево: Просвета – Свјетлост, „Веселин Маслеша“.



Топић 1975: Бранко Топић, *Сџари невјерник. Свеџи маџарац; Људи с рејом; Горки мег; Несмирени рајџник*, Сабрана дела Бранка Топића, књ. 3, приредио Живорад Стојковић, Београд – Сарајево: Просвета – Свјетлост, „Веселин Маслеша“.

Топић 1975: Бранко Топић, *Босонојо дјеџињсџиво; Приче занесеној дјечака; Маџареће јодине, Приче џарџизанке; Врајџоломне џриче*, Сабрана дела Бранка Топића, књ. 11, приредио Живорад Стојковић, Београд – Сарајево: Просвета – Свјетлост, „Веселин Маслеша“.

Топић 1975: Бранко Топић, *Баџиџа сљезове боје; Глава у кланцу ноје на вранцу*, Сабрана дела Бранка Топића, књ. 13, приредио Живорад Стојковић, Београд – Сарајево: Просвета – Свјетлост, „Веселин Маслеша“.

## ЛИТЕРАТУРА

Bitor 1961: Mišel Bitor, *Upotreba liĉnih zamenica u romanu*, Vidici, br. 60–61, april-maj.

Богдановић 1975: Милан Богдановић, *Бранко Топић: Рајџниково џрољеће, Армија, одбрана џвоја*, у: *Делије на Бихаћу. Криџџика о делу Бранка Топића*, Сабрана дела Бранка Топића, књ. 14, приредио Живорад Стојковић, Београд – Сарајево: Просвета – Свјетлост, „Веселин Маслеша“.

Bošković-Stulli 1975: Маја Bošković-Stulli, *Usmena knjiŹevnost kao umjetnost rijeĉi*, Zagreb: Mladost.

Bošković-Stulli 1984: Маја Bošković-Stulli, *Usmeno pjesništvo u obzorju knjiŹevnosti*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Вукић 1995: Ана Вукић, *Слика свеџа у џријовейџкама Бранка Топића*, Београд: Институт за књижевност и уметност.

Данојлић 1975: Милован Данојлић, *Најбољи Топић*, у: *Делије на Бихаћу. Криџџика о делу Бранка Топића*, Сабрана дела Бранка Топића, књ. 14, приредио Живорад Стојковић, Београд – Сарајево: Просвета – Свјетлост, „Веселин Маслеша“.

Деретић 1990: Јован Деретић, *Краџџика иџџорија срџске књижевносџи*, Београд: БИГЗ.

Đurić 1989: Mihailo Đurić, *Mit, nauka, ideologija. Nacrt filozofije kulture*, Beograd: BIGZ.

Ejhenbaum 1970: Boris Ejhenbaum, *Iluzija pripovedanja*, у: *Poetika ruskog formalizma*, izbor, predgovor i beleške Aleksandar Petrov, Beograd: Prosveta.

Jakobson, Bogatirjov 1971: Roman Jakobson, Pjotr Bogatirjov, *Folklor kao naroĉit oblik stvaralaštva*, у: *Usmena knjiŹevnost – izbor studija i ogleđa*, priredila Маја Bošković-Stulli, Zagreb: Œkolska knjiga.

Клеут 2001: Марија Клеут, *Срџска народна књижевносџи*, приредила Марија Клеут, Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књиџарница Зорана Стојановића.

Lord 1990: Albert V. Lord, *Pevaĉ priĉa*, prevod Slobodanka Glišiĉ, Beograd: Idea.

Lotman 1976: Jurij M. Lotman, *Struktura umetničkog teksta*, prevod Novica Petković, Beograd: Nolit.

Lukić 1985: Dragan Lukić, *Nećeš mi verovati, znao sam Branka Ćopića*, Novi Sad: Detinjstvo, god. XI, br. 3 – 4, Zmajeve dečje igre.

Љуштановић 2004: Јован Љуштановић, *Црвенкаја трицка вука. Стилугије и есеји о књижевности за децу*, Нови Сад: ДОО Дневник – новине и часописи, Змајеве децје игре.

Марјановић 2003: Воја Марјановић, *Живој и дело Бранка Ћопића*, Бања Лука: Глас српски.

Милошевић-Ђорђевић 2000: Нада Милошевић-Ђорђевић, *Од бајке до изреке – обликовање и облици српске усмене њрозе*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Огњановић 1978: Dragutin Ognjanović, *Memoari detinjstva Branka Ćopića*, u: *Stvaraoci i deca. Ogledi i studije iz jugoslovenske književnosti*, Beograd: Nova knjiga.

Pavlović 2002: Miodrag Pavlović, *Poetika modernog*, Nova Pazova: Bonart.

Палавестра 1972: Предраг Палавестра, *Послерајна српска књижевност 1945–1970*, Београд: Просвета.

Pantić 1999: Mihajlo Pantić, *Modernističko pripovedanje – srpska i hrvatska pripovetka/novela 1918 – 1930*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Peleš 1981: Gajo Peleš, *Panoramsko sagledavanje stvarnosti*, u: *Kritičari o Branku Ćopiću*, priredio Muris Idrizović, Sarajevo: „Svetlost“, OOUR izdavačka djelatnost.

Пешић, Милошевић-Ђорђевић 1997: Радмила Пешић, Нада Милошевић-Ђорђевић, *Народна књижевност*, Београд: Требник

Пијановић 2005: Петар Пијановић, *Наивна њрича. Српска ауторска њроза за мале људе и велику децу. Жанрови и модели*, Београд: СКЗ.

Самарџија 1997: Снежана Самарџија, *Поеџика усмених њрозних облика*, Београд: Алфа, Народна књига.

Џаџић 1995: Петар Џаџић, *Мијско у Андрићевом делу. Хрсићова ѡреда у каменој кайџи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Snezana Sarancic-Cutura

## LE RÉCIT ORAL ET LE PROCÉDÉ NARRATIF DE BRANKO COPIC

*Résumé:* Cette oeuvre analyse la présence de l'illusion du récit oral, de la description de l'acte communicatif oral et des éléments extratextuels qui l'accompagnent dans les oeuvres de Copic. Nous avons essayé de montrer que ces caractéristiques de la narration de Copic la rendent très proche de la poétique de la littérature orale. La deuxième partie de l'oeuvre traite la relation entre les récits oraux qui parlent de la vie, comme forme particulière de la tradition orale, et le recueil de contes *Le jardin de la couleur de mauve* de Copic.

## ЈЕДНА ЗАБОРАВЉЕНА ЈУЖНОСРБИЈАНСКА ДРАМА Српски национални покрет у драми *Зайочници* Анђелка М. Крстића

*Апстракт:* Циљ овог рада је настојање аутора да предочи све релевантне чињенице везане како за настанак тако и тематику, али и доцнији друштвени живот Крстићевог драмског дела. Посебна пажња посвећена је стога микоранализи структуралних планова Крстићевог текста у којима се открива неоспоран квалитет прве, а за дуго времена и једине драме на тлу Јужне Србије. Измењена гео-стратешка позиција и нове историјско-друштвене околности условиле су и посебан однос према Крстићевом уметничком раду, те је намера овог рада да понуди што више релевантних чињеница за разумевање околности које су довеле до потпуне маргинализације некада веома популарног позоришног комада у Јужној Србији, данас БЈР Македонији.

*Кључне речи:* драма на тлу Јужне Србије, Стара Србија, Јужна Србија, историјска, реалистичка, психолошка драма, аспекти игре и играња, линија развоја лика, очување националног идентитета.

О драмском делу Анђелка Крстића у литератури о овом књижевнику огласио се само Петар Митропан.<sup>1</sup> У свом тексту (јер и онај из *Јужној њре-лгеда* и *Политике* су у ствари истог садржаја) Митропан је изнео афирмативан суд о вредности овог дела. О томе шта представља суштинску вредност овог Крстићевог дела Митропан пише:

„Први пут се четнички покрет у јужним крајевима и његове истакнуте вође (Бабунски, војвода Глигор и Мицко) јављају у једном правом књижевном делу, дати у широј природној слици. Раније дотицани само узгредно, у мемоарима и есејима, сад се крећу оживљени са својим људским особинама, оцртани као личности са улажењем у њихову психу и моралну проблематику, везани за своју средину и своје доба. Болне су то слике. Као у Крстићевим приповеткама и у *Трајану*, ту се одиграва тиха трагедија српског народа у Јужној Србији. Сиже *Зайочника* је прост, истинит, управо узет из живота: два света и њихов вековни спор и сукоб. ... У *Зайочницима* Анђелко Крстић, уствари, васкрсава поједине моменте из недавне прошлости, коју је добро познавао и у којој је и сам био учесник. Као и друга његова дела, *Зайочници* имају мно-

<sup>1</sup> Петар Митропан: *Позоришна хроника*, Јужни преглед, год. XI / 1937, бр. 10, стр. 384–387. (текст је посвећен драми Анђелка Крстића)

Петар Митропан: *Нови драмски њисици у Јужној Србији*, Политика, год. XXXV / 1938, бр. 10 879, стр. 18.

го унутрашње драмске динамике која је била сакривена у бити саме стварности. Писане скромно, искрено и поштено ове слике убедљиво показују трновит, пун жртава, пут којим се ишло ка слободи Јужне Србије. Ма да у склопу драме нема нема ничег изванредног, она делује јачином појединих момента и епизода при цртању којих, као и у карактеристикама историјских личности, аутор задржава правилан распоред светлости и сенке. Баш у томе је велика привлачност Крстићевог дела, што се писац у знатној мери ослободио уздигнутог тона, афектације и уобичајених шаблона по којима се, обично, раније такве ствари компоновале. Не побијајући хероизам четничких војвода Анђелко Крстић жели да покаже у њима све човечанско, обично, приказујући њихов рад као тешку мисију и трагичну неминовност, јер њихову појаву и улогу неодољиво су наметале историјске прилике. Писац не крије тамне нагоне који живе и буде се лако у људској души, кад се дирне оно што јој је драго, али у целој драми изнад свега провејава карактеристичан топал хуманизам Анђелка Крстића. Људи и дела дати су у широком, лаганом темпу, природном и сугестивном, дијалог је колоритан, лак и свеж.<sup>2</sup>

Да бисмо исправно разумели о којим људима је реч када се помињу четничке војводе у Крстићевој драми послужићемо се текстом М. Миленовића из *Народне енциклопедије српско – хрватско - словеначке* Станоја Станојевића, у коме се о војводи Бабунском износе следећи биографски подаци:

„Бабунски Јован Стојковић, четнички војвода и један од најзаслужнијих националних радника (25/12 1878, азотско село Мартолиц, срез велешки – 17/2 1920, Велес)... 25/3 1905 прешао је границу са четом од 35 другова. У вези са војводом Глигором Соколовићем из прилепског Небрегова и војводицама Тренком Рујановићем из Крапе, Јосифом и Михаилом из Брода, Долгачем, Васиљом Трбићем и Ценом Марковићем. Б. је очистио десну обалу Вардара од бугарских чета и почео је коначно рушити бугарску организацију. – Када су младотурци, у лето 1908, извршили преврат и прогласили Устав, Б. се као и остале војводе и четници, вратио из горе. Али се убрзо увидела намера младотурака. Они су Б. ухватили, али он успе да побегне у Србију, одакле је 1912 прешао, као претходница војске, цело бојиште од Куманова до Битоља. – Б. је врло активно учествовао и у Светском Рату. На солунском фронту чинио је, са невероватном храброшћу, изврсне услуге савезницима, те је добио највиша наша и француска ратна одликовања. Умро је у Велесу, где му је 1924 удружење резервних официра подигло споменик.“<sup>3</sup>

Међутим, за сагледавање животне подлоге у драми *Зайочници* важнији подаци су садржани у одредници посвећеној ауторовом рођаку, војводи Мицку Крстићу, у чијој чети је Анђелко и био:

„Крстић Мицко, четнички војвода и национални радник (око 1840, Латово, срез поречки, округ охридски – 13–16/10 1909, на путу између Кичева

---

<sup>2</sup> Политика, стр. 18.

<sup>3</sup> М. Миленовић: *Станоје Станојевић: Народна енциклопедија српско- хрватско – словеначка*, књ. I (А–З), (фототипско издање), Штампарија: „Будућност“, Нови Сад, ИК Зорана Стојановића, Сремски Карловци – Нови Сад, Војноиздавачки завод, Београд, стр. 101.

и Брода). Од расе челичних Срба Поречана, у којима национална свест није утрнула ни кроз векове насиља и ропства, К. је још у младости устао против зулумћара Турака и Арнаута. ... У једноме од сукоба што их је имао са Бугарима, заробио је чувеног бугарског војводу Дамјана Грујева, али му је покло- нио живот и пустио га, под условом, да више не нападне на Србе. Грујев се повукао у Бугарску, али је већ почетком идуће године (1906) поново пошао „на терен“, где су га Турци убили. Када је отпочела наша организована чет- ничка акција и када су на терен стигле младе војводе, Глигор, Бабунски, До- везенски и остали, К. је, као стар човек, пошао на одмор у Србију. У Србији је живео, већином у Крагујевцу и Пожаревцу, близу три године, па се вратио у Пореч. Када су младотурци наумили да обезглаве народ, први је на реду био К. Турци су га убили 13–16/10 1909, на путу између Кичева и Брода.“<sup>4</sup>

Из ових кратких осврта на биографије војвода Бабунског и Крстића ви- димо који догађаји и које време сачињавају стварносну и историјску подло- гу Крстићеве драме. Да је због тако заснованог свог историјског склопа била веома популарна у времену свог настанка па до почетка грађанског рата у Краљевини Југославији сведоче нам и следећи подаци:

1. драма *Зайочници*, добија награду Српске краљевске академије и из- води се у Скопљу, у тамошњем Народном позоришту као централни догађај поводом обележавања двадесетогодишњице пробоја Солунског фронта (1917);

1. Након овога извођена је тридесетак пута, што сведочи о њеној вели- кој популарности код публике, али и код позоришне критике, јер је до почетка окупације и избијања грађанског рата 1941. године на тлу Краљевине Југославије извођена најмање три пута годишње. Што с обзиром на уобичајено трајање позоришне сезоне износи најмање шест реприза по сезони. Са овим подацима могу се поредити само најпопуларнији комади Б. Нушића и С. Сремца.

Дакле, Крстић и по овом сегменту свог рада заузима значајно место у историјском развоју српске националне драме (позоришта), али и његово драмско дело представља изузетну грађу за историју позоришта у Старој Ср- бији, а нарочито њеном делу од посебног значаја Јужној Србији (данашња БЈР Македонија).

Да драма *Зайочници* представља првокласно сценско дело сведочи нам и њена композициона структура у којој је дистрибуција просторно-времен- ских аспеката од највишег степена важности. Укршттајући више паралелних драмских токова и неколико просторно-временских планова Крстић пости- же избегавање клишеа, сликање црно-белих односа, него употпуњава слике психолошких стања прецизном и разрађеном каузалношћу догађаја и истом таквом мотивацијом ових стања. Тако у овом Крстићевом делу налазимо еле- менте историјске, реалистичке, али и психолошке драме.

Историјски аспект драме *Зайочници* не испољава се само у чињеници да је у њу пренет непосредни, чињенично потпуно утврђени историјски низ,

---

<sup>4</sup> Исто, књ. II (И – М), стр. 472.

односно да су њени актери *йосїојали* као такви, већ и начин на који је у њој обликован хоризонт прошлости, али и реализован хоризонт будућности на начин на који је те хоризонте објаснио 1902. године Станислав Пшибишевски у свом делу *О драми и сцени*. Историјски низ постаје тако оквиром за драмску ситуацију. Прихватимо ли дефиницију драмске ситуације коју је изнео Етјен Сурио по којој је она „посебан облик међуљудске и микрокосмичке напетости у одређеном сценском тренутку“<sup>5</sup> – онда видимо какву је врсту напетости условило доба турске власти у Јужној Србији. Према одређењу Ј. Л. Стиана да је драма „друштвени догађај или није ништа“<sup>6</sup> произилази да је ово доба породило ону врсту напетости која се код православних Срба изражава на плану реалне егзистенцијалне стрепње. Њихова част, имања и породице изложени су безобзирности исламиста свих друштвених слојева, али нарочито оних острашћених и силних моћника од којих сви зазиру, па и њихови истоверци. На овом пољу испољава се и главни мотив пролога, а то је сексуално условљена *жудња* турског силника, Махмут-бега за лепом, младом, српкињом Магдом. Према подели драмских ситуација коју је 1895. године у свом делу: *Тридесетих шестих драмских ситуација* изнео Жорж Полти овде имамо реализацију *Смелої йокушаја*, јер Махмут-бег нескривено појудно упућује „машала, машала“ двадесетогодишњој Магди захтевајући при том да му донесе „један огањ за цигаре“. Символика овог захтева је нескривено сексуалне природе. То нам потврђују и реакције помагача у игри антагонисте, а то је Махмуд-бегов Сејмен који му даје неопходно саопштење да је Магда *верена*, али то сазнање ни у једном тренутку не умањује бегову жудњу. На овај начин се бег испољава као ситуациона фигура *желшоца*, односно као носилац главног стремљења у игри.<sup>7</sup> Реакција протагонисте, односно Магде садржана је у невербалној комуникацији, односно дидаскалијом назначеној реакцији – несвесном испуштању крчага код чесме где сусреће бега. Овај сусрет на хронотопичном месту (чесма) постаје тако линија укрштања два пута, од којих се оба испољавају на временској и делимичној просторној равни. Наиме из дијалога бега и Сејмена сазнајемо да бег *од раније* вреба Магду, што је једна временска димензија кретања, а друга је саопштење да је *од раније* Магда верена, дакле два синхрона низа реализована у *йрошлостии* постају дијахрони на просторном плану. Прихватимо ли дефиницију времена коју је дао Стивен Хокинг, а по којој је време „интервал протекао између два догађаја“<sup>8</sup> онда видимо да су догађаји који су протекли заправо посредни извештаји који одређују бега као носиоца жудње, а Магду као објекта те жудње, те је због тога код ње и оправдано испољавање егзистен-

<sup>5</sup> Етјен Сурио: *Двестиа хиљада драмских ситуација*, прев. М. Вуковић, Нолит, Београд, 1982., стр. 38.

<sup>6</sup> Ј. Л. Стиан: *Комуникација у драми*, у: *Модерна теорија драме*, прир. М. Миочиновић, Нолит, Београд, 1981, стр. 224.

<sup>7</sup> Детаљније о подели функција и носилаца драмске ситуације у: Е. Сурио, стр. 87. и даље.

<sup>8</sup> Стивен Хокинг: *Крајка йовестї времена*, прев. З. Живковић, Алмари, Београд, 2002, стр. 175.

цијалне стрепње. Унутар овако заснованог временског модела који је сав у знаку *рејтроспекције* испољавају се просторни *догађаји*, а то су хронотоп пута бега и Сејмена забавног карактера и хронотоп пута Магде радног карактера. Дијахронија синхроног *прошлог* временског плана овим је довршена прва чији би се садржај могао одредити као *прејознавање*. Након овога следи сцена *ујознавања* са беговим карактером. Његова дволичност и неподложност *моралном закону* истакнути су његовом конзумацијом ракије. Као и у приповеткама и роману, и у драми Крстић користи јело и пиће као суштинске категорије иманентног плана да би у потпуности испунио трансцендентни план. Када Магдина баба доноси тражени жар, бег не реагује само вербално, него и невербално – „покреће љутито главом, шкргуће зубима“, док за то време старица „стоји у месту, ћути погнуте главе. Рука јој са машицама дрхти“. Да је страх оправдан код овог јужносрбијанског роба потврђује већ наредна вербална сцена свађе у којој бег наређује Сејмену да избије старицу. Она ударце стоички подноси и удаљава се са речима да је Магда „при кућној работи“.

Карактер протагонисте није, дакле, назначен дејственим планом његовог пратиоца, већ је Сејмену као пратиоцу антагонисте поново додељења улога извештача и о особинама протагонисте, те је овим удвајањем функционалних планова лика Сејмена омогућена реализација низа сема од којих је најважнији *извешилац*. Тако нас Сејмен извештава: „Побегна ми она!.. Ја, изгреба ме и уједе!“ Невербалном комуникацијом још више се истиче Магдина *храброст* и *одлучност* да *по сваку цену не буде бејова*, јер сејмен:

„Показује на лице и крваву руку у којој је Магдина шамија“. „Храброст“ сејмена испољава се у томе што он бије старицу у одмазду за Магдин поступак. То „јуначко“ дело бива употпуњено новим извештајем да су обе претиле „са ноћни планинци“. Невербална реакција бегача који „застаје замишљен“ исказује сву озбиљност ове претње.

Карактер пратиоца протагонисте, односно Магдине бабе исказује се и у томе што она не прима понуђени мито од бегача. Када је и овај последњи, а свакад успешни, покушај да *загобије* Магду пропао, он се одлучује на примену голе, физичке, силе и отворено наређује сејмену да отме Магду. Међутим из куће, али и око ње запуцаше пушке. Магдина част је одбрањена, а и доказано је да претња „ноћницима“ није била ни безазлена ни олако дата. На овај начин завршена је прва појава. Дакле, првом појавом дата је *историја* односа између протагонисте и антагонисте. *Смели покушај* као IX ситуација укрштена је са V *Пројоњени* према Полтијевој типологији. Ово укрштање омогућило је и испољење просторно-временског реза означеног помоћу „Мале завесе“.

Измена на просторно-временском плану у Другој појави уводи нас у свет *стварности*. Протагонист пратилац овог пута је Магдина вршњакиња. Из дијалога који има карактер конверзације откривамо да је *сада* присутан велики *стешен страх* код Другарице. Магдина *храброст* као кључна њена особина и овде се испољава у тешењу пријатељице да је „секира близу“. Овим је довршен усмеравајући споредни мотив, јер Магда отворено наговештава *жељу за осветом*.

Појава Магдиног вереника Марка омогућава испољење основних назнака *психолошке* драме. Ниво егзистенцијалне стрепње Другарице бива у оној мери смањен у којој Марко испољава своју *одлучност* да их заштити. Љубав која везује Марка и Магду, а која се дешава *сага* омогућава читаочеву, односно гледаочеву непосредну интеракцију са предоченим приказом. Послужимо ли се дефиницијом Ане Уберсфелд да: „позориште држи у рукама истовремено две противуречне ствари – и психодраму и инструмент којим се откривају друштвени односи“<sup>9</sup> – онда видимо како се психодрама чији је примарни садржај *љубав* и то она плотска, између мушкарца и жене, непосредно преноси као садејствено афирмативно емоционално средство и на публику, али и на читаоце. Међутим, плод ове психодраме није испуњење хоризонта очекивања – свадба – како је назначено етнографским елементима дијалога и невербалне комуникације (говор цвећа и гестуални говор), већ је он стравичан – убиство Марка од стране групе сејмена. Прожимање танатоса и ероса у потпуности је изменило егзистенцијалну позицију протагонисте и његових пратилаца, али је, истовремено и изменило и позицију антагонисте. Позиција *шренућне* моћи, ипак, није донела жељено довршење револутивне равни антагонисте. „Храброст“ антагонистових пратилаца додатно је истакнута тиме што се крећу у групи како би напали *једној Србина* – Марка (симболика имена је више него очита) и што током тог кретања са *радном* карактером (убиство по налогу више власти, Махмут-бег) нападају Дечака и присиљавају га, под претњом клања, да покаже куда је Марко отишао.

Други чин осим што доноси нови просторно-временски рез садржи и нове елементе на плану психо и социо драме. Наиме, место збивања је гробље у чијем центру је нетом подигнута хумка Марку Столеском (1882–1904) која не само да опредмеђује карактер даљег дејственог плана ликова, него нам директно саопштава када се драма збива на историјском плану. То је година 1904. Из Крстићевих *Сећања* већ смо током овог рада видели колико је то била тешка, али и значајна година за самог писца, јер је тада његова *српска четиа* надјачала *бујарске и македонске четие*. Туга за изгубљеним младим животом која је основ психо-драме која се одиграва међу актерима сахране, постајући ситуационим споредним мотивом чији је примарни садржај опречност у мишљењу попа и учитеља. То није само сукоб генерација, млади учитељ : стари поп, или просвећености, образовани учитељ : необразовани поп, већ је то сукоб *идеологија*. Вјерују попа је веома блиско калвинизму и исламу, јер је: „Било к’смет, судбина, писано од Господа.“ Док је вјерују учитеља: „Зар још није испунио Господ тевтер с нашим јадима!? За вас стари „судбина“, „писано“; за нас судбину стварају сами људи, и себи и другима.“ Међу овако успостављеним драмским фигурама испољава се однос *сујројсџављања*. Ово *сујројсџављање* не довршава се само антагонизмом поп : учитељ, него добија и знатно шире социјалне димензије, те постаје изразом

---

<sup>9</sup> Детаљније о томе у: Ана Уберсфелд: *Четиње позоришта*, прев. М. Миоциновић, Нолит, Београд, 1982.



*ојшијеі анїаіонизма* Срби : мухамеданци, јер на попово: „Како људи?!“ учитељ одговара: „Тако. Да бесмо раније, на време, чинили што је требало, не би сад био онај онде (показује на Марков гроб), него би био онај, Махмут – бег на његовом месту!“

Расправу међу првацима окупљеним на Марковом гробу употпуњује одлука да пошаљу писмо *ноћницима*. Употреба опробаног драматуршког модела *писма* код Крстића тако добија двостуку функцију. С једне стране оно се појављује као покретач даље акционе, дејствене, равни ликова у оном контексту у коме га има код Косте Трифковића или Жоржа Фејода, али се за разлику од њихових лаких комада оно овде не јавља као *једини* и(ли) *централни ајенс*, без ког нема ни једне појединачне акције, већ као покретач акционог плана чији је карактер изражен у комуникативној вредности писма, односно оно се овде јавља као *носилац обавештења*, и као такво омогућава осталим ликовима да испоље свој акциони план. Оно дакле није само спона у радњи/збивању које се предочава као непосредни преносник *извештаја/обавештења*, већ се деструкцијом његове примарне комуниколошке вредности успоставља *покрепање* радње да се преко њега мотивише однос међу ликовима, али и њихово унутрашње стране. Тако из садржаја писма сазнајемо – *примамо обавештење* – са колико самооптуживања српски прваци истичу своје *оклевање* у контакту са „ноћницима“ чија је последица Маркова смрт. На овај начин писмо се у Крстићевој драми јавља и као спона између спољњег (социолошког) и унутрашњег (психолошког) плана. Током анализе Крстићевих приповедака уочили смо овако постављену улогу писма, преко кога се даје не само обавештење о тренутном положају актера, него и се извештава и о њиховој будућности, али истовремено се остварује и потпуни увид у њихова унутрашња стања и расположења. Тако у приповеци *Печалбарова жена* писмо има управо овакву функцију на приповедном плану, док у приповеци *Сеоски писмоноша* оно има само *оквирну* функцију у спајању егзистенцијалних планова писмоноше и прималаца писма. Са аспекта релевантног за Крстићеву драму најзанимљивија је приповетка *Клепва* у којој *писмо* има *раздешавајућу* улогу. Истоветно како се под утицајем писма мења *судбина* и формира *дејствени план ликова* у приповеци *Клепва*, мењају се *судбина* и *дејство* ликова у *Зайчницима*.

На који начин се врши те измена видећемо ако пажљивије осматримо начин на који реагују окупљени прваци на његов садржај. Док Коцабаш – Павле и Учитељ афирмативно реагују на њега, Поп – Трпе изражава суздржаност и недоумицу, које одају укрштање вербалног и невербалног плана. Поп се „мешкољи, чешка подбрадак, хтео би нешто да примети, мисли се, устеже, а потом решава“ стоји у дијаскалији којом се изражава невербални план овог лика. На бази овог невербалног сегмента видимо какав је попов карактер, а он је *неодлучан* и *колебљив*. Он, тога, тражи да се писмо војводи Глигору ублажи. Тако уместо стриктне временске одреднице: „пред једна недеља“ он тражи да се убаци неодређена „пред некој ден“, а уместо стриктног захтева: „да раскрстиме с Махмут-бега“ да се стави ублажена форма: „извештаваме“.

Из реакције Коцабаш – Павла видимо како писмо делује на психолошким плану, јер он не преза да призна властиту кривицу за Маркову смрт, који би поп, вешто, желео да избегне: „Гребаше одма, јоште први напад на Стојнина кућа да известиме чета, и да припазимо на друго сами.“ Груписање протагонистових помагача око писма испољава се као усмеравајући споредни мотив, јер се преко *писма захтева освети*. Само *писмо* по карактерима које смо описали представља укрштање споредних мотива откривања прошлог и назирања будућег, јер се из његовог садржаја открива *прошлости* догађаја убиства Марка, а из његове намене или прагматичке равни открива се шта је то што припада будућности.

Након упућивања писма тајном везом – куриром – пастирком Марином, развија се кључна *интерлоација* садржаја у другом чину. Тај пресек збивања представља појава званичних органа турских власти – полицајаца. Семантички садржај ове појаве није само у томе што она представља дејство споредног мотива ометања – успоравања главне радње (доласка ноћника) – већ и у томе да је преко ове појаве исказана *суштинска бић ијурској окупационој системи*. Из кратког, радног, дијалога Коцабаша – Петра и Полицајца видимо до које мере је турска власт *корумпирана* и *неправедна*. Ову слику употпуњава сусрет Маркове мајке Симовице и Полицајца. Кратко ислеђивање завршава се њеним одговором да не зна које убио Марка. На овај начин обезбеђен је потпун алиби за реализацију главног мотива – жудње за осветом. Невербална сцена у којој је приказан потпуни колапс Маркове мајке која ничице пада пред синовљевом хумком омогућава и једну сасвим другачију семантичку вредност ове сцене. Да бисмо схватили о чему је реч послужимо се следећим наводом Питера Брука:

„Стављање акцента на индивидуално или пак на анализу друштва, постало је скоро у целости питање разликовања између марксиста и немарксиста. Марксиста и само марксиста је онај ко датој ситуацији прилази са дијалектичке и научне тачке гледишта у покушају да истражи друштвене и економске факторе који одређују радњу. Постоје немарксистички економски и немарксистички социолошки оријентације, али сваки писац који некакав историјски лик смешта у потпуности у одређени контекст, готово сигурно свој рад заснива на марксистичкој тачки гледишта. То је зато што је марксизам писцу обезбодује структуру, алат и циљ – у недостатку ова три елемента, немарксист се окреће Човеку. То лако може учинити писца нејасним и расплутим. Али најбољи аналитични писац може бити друга врста стручњака, која се врло добро сналази у варљивом свету сенки индивидуалних искустава. Еписки писац марксистичких комада ретко у свој рад уноси тај фини осећај за људску индивидуалност – можда зато што није вољан да људску снагу и људску слабост разматра са истом дозом непристрасности.“<sup>10</sup>

Дакле, ово је кључна сцена која открива немарксистичку позицију Кристићевог занимања за *социјалну* тематику. Његови ликови и у приповеткама и у роману, али и драми су *индивидуе*, преко њих слика *ошћие* стање, али

<sup>10</sup> Питер Брук: *Празан простор*, прев. О. Живковић, Ларис, Београд, 1995, стр. 96–97.

га не износи као најважнији домен, Човек је био и остао срце и душа Крстићеве књижевне продукције.

Да је то тако потврђује нам и трећи чин у коме се непосредно срећемо са примаоцима писма, односно са српским четницима и историјским ликовима војвода: Глигора, Бабунског и Мицка. Већ је Петар Митропан истакао, а што смо навели на почетку овог одељка, да су ове личности дате као *појединци* – *индивидуе*, са свим својим врлинама и манама, а не као репрезенти *колективна* или *колективни* став.

Историјски догађај о начину на који се десио и окончао сусрет српског четничког војводе Мицка Крстића и бугарског четничког војводе Грујева, омогућио је не само реализацију *индивидуалних* карактеролошких планова ликова, већ и дејствено формирање главног мотива – тежње за осветом. Преко укрштања главног мотива и индивидуалних планова видимо како војвода Глигор знатно блаже гледа на околности четничког живота него ли војвода Бабунски. На овај начин остварен је споредни усмеравајући мотив, јер насупротив тежњи Бабунског да се одмах освети за сва бугарска злодела и неправду нанету Србима, стоје на кане Глигора и Мицка да се *мирним путем* изгледе односи. На плану формалног односа међу драмским фигурама ово је фаза расуђивања коме ће припасти циљ стремљења садржаног како у споредном тако и у главном мотиву. Циљ на плану главног мотива без изузетка припада свој тројници војвода, а на пољу споредног мотива војводама Глигору и Мицку. Овим је довршен план вредносне перспективе у драми, јер писац је демаскирао своју основну идеолошку позицију, а њу је у потпуности пренео и на гледаоца. Насупрот освајачком нехуманизму и непоштењу стоји велики хуманизам и поштење српских војвода. Из оваквог односа према противнику довршен је и симболички план, јер се војводе овим испољавају и као чувари, али и као носиоци *моралног закона*. Да ова димензија не би била црно-бела, општа, пројекција, лику војводе Бабунског дата је улога *непознатог* позитивца. Наиме, на општем, колективном и историјском плану он је изузетно велика и позитивна фигура, али на *личном* плану он је прек, осоран, својеглав и не баш много промућуран, те га та плаховита нарав и брзина терају и на хотимично зло. Да би задовољио своју наглу природу он је спреман да одмах, без милости, убије заробљеног бугарског војводу. У томе га спречавају племенити поступци војвода Мицка и Бабунског. На овај начин Крстић није подлегао изазову *колективне слике*, него је остао чврсто утемељен на личном, индивидуалном, плану. То нам потврђује и сцена поновног читања *писма* у којој откривамо да ништа од попових предлога није усвојено. Овим је, такође, нарушен могући стереотип, јер се поп као примарни носилац моралног закона испољава као непоуздан његов чувар. Далеко чвршћи чувари тог моралног закона су окупљене војводе. Поступак према заробљеном бугарском војводи само употпуњава ову пројекцију категорије моралног закона. На овај начин *писмо* се јавља и као спона на симболичком плану, јер директно повезује иманентни и трансцендентни садржај приказаних ликова. Тиме је и довршена прва појава трећег чина.

Друга појава трећег чина доноси и просторно-временски рез. Простор је изнова башта Магдине кућице која је сад само делимично обновљена након

паљевине, а време је сутон. Хронотоп пута са радним карактером – кретање четничког курира Јована – омогућава овај кључни сусрет. Из нежног разговора двоје младих дознајемо колика се опасност надвила над Магдом. Ту егзистенцијалну стрепњу исказану на вербалном плану довршава и сцена непосредне, физичке, животне опасности када бегови сејмени покушавају да заробе Магду, али је Јован спасава. Убијајући неколико сејмена Јован успева да са Магдом умакне у шуму. Овим је довршено и кретање на симболичком плану, јер семски садржај ове сцене био би следећи низ: *за Србе Јужне Србије нема куће и дома који су сигурни док су Турци на власти, остијаје само борба за ослобођење!!!*

Четврти чин који је завршни чин ове драме доноси и перипетију. У компоновању перипетије („изврнутог стола“) Крстић се послужио свим законитостима ритуалног театра. Пошто сама реч перипетија, али и њено значење у драми потичу из обреда с почетка IV века п. н. е. када се јављају прва значајнија драмска дела Старе Грчке, који су везани за култове бога Диониса и богиње Деметре, а нарочито за култ Персефоне, Деметрине ћерке. Као што Персефона бива једном годишње пуштена из Хадовога царства како би видела мајку, тако и перипетија представља ту *васкрсну* црту природе након „смрти“, тј. зиме. Као што се све мења у природи након зиме, тако се и у драми дешава тај нагли, некад и неочекивани обрат, када Живот тријумфује. Код Крстића то је живот младости и љубави, то је живот оних који су одбили да буду покорни робови и који теже да своју личну слободу пренесу на све остале. Тако се ликови војвода појављују као пандани митским јунацима који испуњавају вољу богова. Ритуалном одређењу краја доприноси и прва сцена четвртог чина – суђење. Наиме, војвода Глигор „суди“ сеоским првацима. Према попу је ироничан јер прозире његову колебљивост, али пошто њему припада релација Христоликости, то он није непосредни носилац ироничног обраћања попу, него је то препуштено његовом садејственику Софронију, који у складу са ритуалном формулацијом овог односа проговара као удвојени војводин глас на попово описивање бега: „Не беше од напред толко лош, – беше ама...“; Софроније и не сачекавши да овај доврши одговара: „Арен беше, много арен, кроток као јагње!“ симбол јагњета као доброг (ареног) и кротког бића нередак је израз за Христоса и хришћане, те је и овом иронијом потврђен обредни карактер перипетије. Да вишња сила има удела у обрату у збивању сведочи и то што Христолики Глигор суди на исти начин, опрашта сељанима, јер су Марковом смрћу сви довољно кажњени.

Митолошку позиционираност војводе Глигора сведочи и сцена са полицијом којом се довршава „суђење“. Овог пута „ислеђивање“ води војвода, а не полицијајац, јер га војвода оштро пресеца питањем где су били он и његови сејмени када су били нападнути Магда и Јован. Из овог радног разговора са елементима свађе полицијајац прелази на конверзацију са коцабашом, и на тај начин признаје свој пораз. Дакле, и на вербалном плану војвода тријумфује као и на физичком.

Друга појава у четвртом чину састоји се од пет сцена од којих свака има за циљ испољење ситуационих и карактерних споредних мотива. На-

супрот осином бегу сада стоје пркосни, слободари, српски четници, осветници који има да наплате сав дуг ропства. Прва сцена из овог низа коју бисмо могли да назовемо „Већање“ приказује ковање плана напада на Махмут – бег. Ова сцена служи за испољавање *йојегиначне* храбрости окупљених безимених четника, али и за ново сведочење Јованове решености и пожртвовности. Другом делу ове сцене припада мотив назирања будућности, јер се из већања учитеља и осталих сеоских првака са војводом открива могућа судбина села након убиства Махмут-бега, а то је сурова турска освета од које село може да буде затрто. Међутим, пошто перипетија код Крстића припада ритуалном свету, а као таква неретка је и у животу, јер не мали је број примера у свакодневном животу који потврђују Човекову решеност да по сваку цену одбрани: слободу, идентитет, дом и породицу, дешава се општа решеност да се једном за свагда сконча са бегом. Међутим, код Крстића нема стереотипа, те ни ова одлука није плод једнодушног одушевљења, већ подужег промишљања сваког *йојединца* чије се коже тиче. Тек када су све аргументе за и против изнели, ови људи се решавају на тај драстичан корак – борбу са бегом.

Трећа сцена сачињена је од извештаја након борбе, а које подносе различити гласови четника. Најважнији је онај који припада војводи Глигору. Његов говор одише скромношћу и брижношћу што га доводи у раван *оца* четничке *йородице*. Он се баш тако и обраћа својим четницима, као строг, али правичан отац кога сви *воле*. Љубав је оно што краси ове људе. Љубав према родној груд, љубав према слободи, љубав према животу. Тек када су то пожелели да им узму сурови турски завојевачи они су се преобратили у стамене горске вуке спремне да по сваку цену и на сваки начин одбране своју част, веру и своје људско достојанство, али и право на живот. Да умеју да буду благи према заробљеном противнику, ма како да је он био велики крвник, сведочи не само епизода са заробљеним Бугарином, него и са заробљеним Махмут-бегом. Уместо да га убију „без галаме“ – ножем, четници удовољавају његовој молби и убијају га „с галамом“ односно метком чиме ризикују властиту безбедност, јер пуцањ лако може да открије њихов положај потери, али и тиме потврђују свој хуманизам, јер не допуштају да се бег пати.

Четврта сцена „свадбе“ носи у себи довршење главног мотива – тежње за осветом, али и следеће споредне мотиве: назирања будућности (слободе и среће), карактерног (опозитни однос млади и срећни пар Јован и Магда наспрам беговом хтењу за Магдом, четници – слободари, наспрам сејмени – окупатори и сл.), усмеравајућег (стремљење да се оствари брачна заједница) и мотив активирања прошлог (Јован је спасао живот Магди, а истакао се и као четник у борби). Благословом који својој *четничкој деци* очински упућује војвода Глигор довршен је и симболички, ритуални, аспект перипетије. Вишња сила тријумфује, а њен основни израз *љубав* и непосредно је материјализован у виду брачне заједнице Јована и Магде. Ту слику довршава и пета сцена „Одласка“ у којој четници одлазе пут шуме.

Aleksandar – Sasa Grandic

## ONE FORGOTTEN SOUTH-SERBIAN DRAMA

The Serbian national movement in drama: “The Prisoners” by Andjelko M. Krstic

*Summary:* In the time when there was the twenty year’s anniversary of the Salonica Front, a drama appeared: “The prisoners” by Andjelko M. Krstic which got the prize of the Serbian Royal Academy which is also the proof of its quality. According to the historical background of the drama there is a conclusion that it is the text which possesses the elements of the realist, historical, and psychological drama. Through the micro-analytical and real background of Krstic’s dramatic work and his concrete dramatic situations, a certain point of view is created which is focused on the interrelationships between the characters. In the central part of Krstic’s work is the orthodox component of building and preserving the Serbian national identity. It is because in “The Prisoners” the orthodox component is the balance to the Macedonian and Bulgarian national identity. For all this reasons and out of political and ideological reasons, Krstic’s drama was not available neither to the experts nor to the public.

Марина Гавриловић  
Факултет уметности  
Ниш

УДК БРОЈЕВИ: 78.071.1:929 Ђорђевић В.  
ИД БРОЈ: 167153676

## ЖИВОТ И РАД ВЛАДИМИРА Р. ЂОРЂЕВИЋА У НИШУ, АЛЕКСИНЦУ И ЈАГОДИНИ ДО 1912. ГОДИНЕ

*Апстракт:* Владимир Р. Ђорђевић ( 02.12.1869 – 22.06.1938) је истакнути српски музиколог, педагог, диригент и композитор. Рођен је у Брестовцу код Зајечара. Основну школу је завршио у Алексинцу а гимназију и Учитељску школу у Нишу. Већи део живота је радио у градовима у унутрашњости Србије. У Учитељској школи у Јагодини провео је четрнаест година у плодној педагошком и уметничко-васпитном раду, оспособљавајући низ генерација будућих учитеља.

*Кључне речи:* Владимир Р. Ђорђевић, Тихомир Р. Ђорђевић, хор, оркестар, хоровађа, хорско дириговање, певачко друштво, народна мелодија, етномузиколошко истраживање, певање, свирање, играње, литургија, педагошка делатност.



Владимир Р. Ђорђевић, значајна музичка личност за Србију и српски народ, провео је скоро две трећине свог живота живећи и радећи у градовима источне и западне Србије: Алексинцу, Нишу, Пироту, Врању, Јагодини и Ваљеву. Тешки животни услови у породици Ђорђевић, а и у самој држави тога времена, нису омели његов таленат и стваралачки рад, већ се он, напротив, упорношћу реализовао кроз разноврсне музичке креације. Постао је успешан композитор, мелограф, музички библиограф, теоретичар, педагог и хорски диригент. За њега се може рећи да је живео са музиком, од музике и за музику. Живећи на селу, још од детињства је упијао народну мелодију, схвативши веома рано њену вредност и лепоту. Још

као млад учитељ записивао је народне песме, а у каснијем раду је описивао народне обичаје и инструменте, и бележио орске игре. „И сам је био играч класичног, српског,архаичног стила са малим одвајањем ногу од тла, ситним и лаким корацима, изванредно лепим држањем тела и необично укусним и меким савијањем колена.“<sup>1</sup> Највећи део свог живота посветио је скупљању библиографске грађе. Због тога је сваког распуста много путовао, увек о свом трошку. Одлазио је у народ, у најзабаченија села. Превозна средства је мењао у зависности од конфигурације терена: ишао је на коњу, колима, понекад возом, а често пешице. Био је одличан пешак и волео је дуге шетње, а као прави естетa, у свему што је лепо умео је да ужива. На многобројним путовањима откривао је увек нове занимљивости. Са путовања је доносио много фотографија. Сагоревши у прегалачком раду и вечитој борби за личним образовањем, за народно добро и опште музичко просвећивање, није створио породицу. Волео је децу, а и она њега, и према њима је био веома нежан. Много љубави поклањао је животињама и цвећу – у рупици од ревера капута носио је увек цвет. Његова неуморна делатност и несебично залагање на свим пољима рада, а посебно у педагошком раду и у професији хороваође, оставили су плоносни траг међу ученицима. За музички рад у народу оспособио је низ генерација будућих учитеља.

## ДЕТИЊСТВО И ШКОЛОВАЊЕ

Владимир Р. Ђорђевић (2. децембар 1869 – 22. јун 1938) рођен је у Брестовцу, близу града Зајечара, од оца Радосава и мајке Јелисавете, као њихово друго дете. „Влајко, је био мирно и добро дете. Сви су га волели: стричеви, тетке, стрине, сестре од стричева. Од милости су га звали Лале, а по неко и бата Лака.“<sup>2</sup> Имао је старијег брата Тихомира (касније професора београдског универзитета), млађу сестру Драгу и најмлађег брата Борка, који је преминуо у петнаестој години, по завршеном четвртном разреду гимназије. Потомци су прадеде по имену Ђорђе, по коме су и добили презиме Ђорђевић. Њихов отац, Радосав Ђорђевић, завршио је гимназију у Шапцу, а затим богословију у Београду као штићеник свог брата од тетке митрополита Михајла. По завршетку школовања неколико година је радио као практикант у књажевачком Суду, да би се затим трајно посветио свештеничком позиву. За време службовања у Књажевцу, оженио је Јелисавету, ћерку председника књажевачког Суда, Стевана Јовановића. „Ћерка Јелисавета, мајка Владимира Ђорђевића, била је епски тип жене: после смрти свога мужа, попа Раје, остала је без пензије, своју децу је сама извела на пут, стоички подносећи све тешкоће и ударе у животу.“<sup>3</sup> Поп Раја (тако су деца звала свог оца свештеника)

<sup>1</sup> Оглед српске музичке библиографије, до 1914.године, Владимир Р. Ђорђевић, Београд 1969, НОЛИТ, стр. 16

<sup>2</sup> Драга Ст. Јанковић, рођ.Ђорђевић, *Сећања на браћу Тихомира,Владимира и Борка*, VARIA бр. 31 к.п.103.

<sup>3</sup> *Оглед српске музичке библиографије*,стр.9



је 1874. добио премештај из Брестовца у село Лужане код Алексинца, где је остао до краја свог живота.

Породица Ђорђевић је за време првог српско-турског рата, 1876/1877, била у избеглиштву, променивши више места боравка: Сокобању, Јагодину, Демуз-поток (село код Багрдана) и поново се вратила у Сокобању. За то време, њихова целокупна скромна имовина у селу Лужану била је спаљена од стране Турака и цела породица је запала у страшну беду. Упркос свему, сви су се искрено радовали повратку на старо огњиште. Први је дошао отац Радосав и на згаришту старе направио је нову кућу, звану *сулдрма*. Цела кућа се састојала из једне просторије, која је уједно представљала и собу и кухињу. Таванице није било. Постојао је само кров од ћерамиде, облепљен слојем блата, помешаног са сламом. Кревете нису имали – спавало се на земљи. У кући ничега није било – рат је све уништио. Ватра се ложила на једном крају собе и пунила је цео простор димом, па деци „очи да испадну док мајка умеси хлеб и скува нешто за јело“.<sup>4</sup> Зидови су увек били влажни, а кад киша пада и сасвим мокри, тако да је из њих расла пшеница. Тешки животни услови, беда и немаштина, допринели су лошем здрављу чланова породице Ђорђевић. Сви су често боловали од грознице и стомачних болести.

Отац Радосав није могао да издржава породицу од свештеничког посла. Сељацима су у протеклом рату попаљене куће, тако да ни ограде нису остале. Народна сиротиња није могла да плаћа за чинодејствовање. Да би прехранео породицу, отац је узимао њиве под закуп и од тог прихода плаћао годишње дугове и куповао одећу за децу.

Тешко је и сиромашно било детињство Владимира Ђорђевића. Упркос великих мука, стасао је у прекаљеног животног борца и вредног музичара. Нередовно похађање школе за време рата и стална промена места боравка, утицали су на квалитет стеченог знања. Владимир је морао више да учи да би постигао добре резултате.

Основну школу и четири разреда гимназије, односно нижи течајни испит, завршио је у Алексинцу. Пара није било за бољи смештај у граду, па се Владимир, са братом Тихомиром, злопатио по лошим становима, често нехигијенским, без мира за учење и лошом исхраном: проју су јели свакодневно, а никада није било пристојано скуваног оброка. У школи је био вредан ђак, али је највише волео да свира на виолини. Узалуд су биле све његове молбе упућене оцу, да му купи тај инструмент. Отац је вапај за виолином примао са великим подозрењем: „Купио бих ти, сине, говорио је, али онда, кад се дочепаш виолине, од школе нема ништа.“<sup>5</sup> Иако веома тужан због очевог става, Владимир је одлучио да личним радом дође до новца и тако реализује своју велику жељу. Два месеца је из кафане носио ручак и вечеру професору г. Ристи Стојановићу, за три динара месечно. Од зарађеног новца купио је виолину. Сада није морао да је позајмљује, већ је свирао на

---

<sup>4</sup> Драга Ст. Јанковић, рођ. Ђорђевић, *Сећања на браћу Тихомира, Владимира и Борка*, Грађа о животу и раду Владимира Р. Ђорђевића, VARIA бр. 31 к.п.103. ИАН

<sup>5</sup> Као бр.4

свом инструменту, када је хтео, и колико је хтео. Нису били запостављени ни остали предмети.

После завршене мале матуре, вођен младалачким ентузијазмом, Владимир Ђорђевић одлази у Београд да настави школовање. Уписао се у пети разред гимназије и становао је код рођеног ујака г. Алексе Јовановића, тадашњег касационог судије (касније председника владе). Све околности су наводиле на идеалне услове за рад и напредовање у школи, али није било тако. Владимирова дужност је била чување, шетање и забављање ујакове деце. Увече их је успављивао читајући им приче и бајке. Могао је да учи тек кад се деца успавају. То је превелика обавеза и тежак посао, који је одузимао и време и снагу потребну за учење. Морао је да обавља посао дадиље да би се одужио ујаку за гостопримство. Узалуд чиста соба и кувани оброк, када је услед превеликих обавеза у току дана, Владимир увече био уморан и није могао да учи. На крају двомесечја имао је неколико слабих оцена и било му је потпуно јасно да овакво школовање неће дати никакве резултате. Опет је младалачке снове срушила сурова стварност. Његова одлука о повратку и поновном школовању у Нишу, наишла је на неодобравање ујака. Владимирова упорност је победила ујаково негодовање. Овај му је на одласку рекао да је лењ и да ће лош успех поновити и у Нишу. Тешка борба га је чекала тек код куће! Отац је био строг, а средина патријархална. Кренуо је храбро, верујући у себе и своје способности.

Возом је дошао до Житковца, а одатле до Лужана, десетак километара пешице, по киши и блату. Мајка му се обрадовала, а отац није хтео ни да га прими у кућу. За оца свештеника, побожног и поштеног, поступак напуштања школе је представљао велику срамоту, па макар био и оправдан. Мајка је на једвите јаде намолила оца да дозволи Владимиру да остане у породичној кући само једну ноћ. Већ сутрадан, у зору, да га нико од сељака не види, Влајко је отпутовао за Ниш са 30 динара у џепу. О овом немилем догађају се у породици никада више није говорило, а Владимир се, разумевши очеву реакцију, није наљутио на њега, већ га је увек памтио по добру и о њему је говорио са пуно љубави.

У Нишу је нашао собу за 12 динара, а остатак новца је користио за животне трошкове. Навикнут на беду и немаштину успевао је да преживи. Од стране директора је наишао на разумевање, па је на основу слабог имовинског стања, а доброг успеха, добио благодетељање, прво у износу од 24, а крајем године од 30 динара. У школи је учио свирање, али је узимао и приватне часове виолине да би надокнадио пропуштено. Професор је био задовољан његовим успехом и често га је хвалио и подстицао речима: „Само вежбањем ћеш надокнадити то што си доцкан почео нотом да свираш“.<sup>6</sup> Учио је много. Имао је само једну тројку, а све остало су биле четворке и петице. Полазак у шести разред гимназије осујетио је рат са Бугарском. По завршетку рата, Влајко је одлучио да се упише у Учитељску школу у Нишу. Имао је завршен пети разред гимназије, па је зато могао да похађа наставу од другог

---

<sup>6</sup> Као бр.4

разреда. Склоност ка хорском дириговању открио је као ђак трећег разреда Учитељске школе, радећи као хоровађа реорганизованог Радничког певачког друштва „Слога“.



*Владимир Р. Ђорђевић седе у средњем реду, групи слева на десно.*

После одласка претходног диригента г. Драгутина Махање,<sup>7</sup> нишке новине „Слобода“, 1. децембра 1889. године, донеле су чланак о именовану Владимиру Ђорђевића за хорског руководиоца:

„Радничка певачка дружина смело се хвата у коштац са свима почетничким тешкоћама, па и самим опасностима. Решила се да не одступа. Тако је пре неки дан њезин хоровађа, г. Махањ, несрећним приликама био приморан да је напусти, а она се у тој невољи брзо прибрала, решивши се да узме себи за привременог хоровађу г. Влад. Ђорђевића, ђака овдашње

---

<sup>7</sup> Реорганизовано певачко друштво „Слога“ је почело са радом 8. октобра 1889. год. састанком у кафани код „Солуна“, ради избора хорског председништва и именовања диригента. За хоровађу је постављен г. Драгутин Махањ, бивши војни музичар и композитор „Синђелићевог марша“. Вођен обећањима тадашњег министра просвете да ће добити једно од упражњених места за учитеља музике у средњим школама г. Махањ је скинуо војну униформу и прешао у цивилног музичара. Министар није испунио обећање, а г. Махањ је напустио Ниш и отишао у Бугарску, где је оберучке прихваћен. Овакав министарски гест је наишао на велико негодовање у граду Нишу, а то показује и део чланка објављеног у нишким новинама „СЛОБОДА“ (петак, 1. децембра 1889. год. I бр. 120 стр.4): „Господин Махањ упути се у Софију где га Бугари примише и умножише број својих талената, а Србија остаде за један таленат и за једног компонисту сиромашна. Јамачно их имамо сувише и на одмет, тако да их можемо рахат Бугарима алатити.“ (СШИАН књига бр.16)

Учитељске школе, који је особитом љубављу према музици и уз неусипни труд у њојзи се тако усавршио, да може друге поучити, па да и саме неке композиције ствара. Млади коровођа са подмлађеном дружином, уз вредно приањање на посао, могу осветлати себи образ и Нишу дати једну установу више, у којој ће се гајити племенита забава и уживање које облагорођава и улепшава живот! Обојима желимо срећан успех.“

Дебитантски наступ младог диригента и његове певачке дружине, уследио је већ после двадесетак дана на забави радничког певачког друштва, одржаној 9. децембра у кафани „Синђелић“. У оквиру забаве одржан је уједно и хуманитарни концерт у корист досељених црногорских породица у Ниш. За овако кратко време „само је велики ентузијаста и вредан музички радник, какав је био Владимир Ђорђевић, могао да савлада све тешкоће вокалне интерпретације певача аматера и да их храбро изведе на сцену. Програм је био следећи:

1. „Краљева химна“, пева збор
2. Говор – г. Никола Марковић
3. „Бродар“, пева збор
4. „Онамо, онамо“, пева збор
5. „Босанско даворје“, пева збор
6. „За дом мили“, пева збор

После успешног наступа уследиле су и позитивне критике. О томе у свом чланку пише лист „Слобода“, 13. децембра 1889. године:

„Забава нишке радничке певачке дружине, која је приређена у суботу 9. овог месеца, код „Синђелића“ испала је колико је до дружине и приређивача стајало, добро или управно похвално, кад се узме да је та дружина први пут тога вечера пред публику изашла. Песме: „Краљева химна“, „Бродар“ и „Онамо, онамо“, отпеване су по једампут и то добро, а песме „Босанско даворје“ и „За дом мили“ отпеване су на захтевање публике по два пута. Кад се узме да је дружина за ово кратко време вога постојања морала два коровођа мењати и да јој је овај данашњи самоук, а не човек од струке, – то се може и овој младој и подузетној дружини као и коровођи честитати на оваквом успеху“.

Организаторску способност за сценско извођење Владимир Ђорђевић је реализовао кроз разноврсне кратке наступе и „приредбе“, које је за време распуста приказивао, најчешће у свом дворишту, на понос и задовољство целе породице и свих мештана. „Иако смо сиротиња, опет смо богатији од целог света кад имамо овакву децу“, говорио је поносни отац Радосав.<sup>8</sup>

После завршене Учитељске школе 1890. отишао је на одслужење војног рока у Књажевац. Тада је имао 21 годину. Годину дана пре Владимировог одласка у војску упокојио се отац Радосав Ђорђевић, а три дана пре завршетка војног рока умро му је и најмлађи брат Борко. Прошло је много година пре него што је страشان бол због смрти његових најдражих ишчезнуо, а туга је у срцу остала до смрти, потиснута и ублажена новим осећањима.

---

<sup>8</sup> Као бр.4

## РАД ВЛАДИМИРА ЂОРЂЕВИЋА У АЛЕКСИНЦУ ДО ОДЛАСКА У ЈАГОДИНУ

Педагошку делатност В.Ђорђевић је започео 1891. у селу Кулини, селу четири сата хода удаљеном од родне куће у селу Лужану. Мајка, сестра и Владимир су желели да он ради у Тешици, али је ипак са задовољством отишао у одређено село. Он је био први учитељ у новој, тек довршеној школи, са комбинованим одељењем за сва четири разреда. У Кулини је провео две године, вредно радећи у школи и ван ње. Одмах је почео да развија свој мелографски рад, записујући народне мелодије, песме и обичаје тог краја. Неколико од тих мелодија објављене су у ПОБРАТИМСТВУ за 1892. и то је његов први штампани рад. Слободно време проводио је у природи и старајући се о цвећу у веома лепој башти пред школом. Велики простор иза школе користио је за производњу поврћа и гајење свилених буба. Од прихода стеченог продајом производа и од учитељске плате издржавао је мајку и сестру. Када је на молбу Певачког друштва „Шуматовац“, коме је био потребан хоровађа, прешао у Алексинац, мештани Кулине су жалили због његовог одласка и дуги низ година су га поздрављали и међусобно помињали.

Певачка дружина се молбом обратила Министарству просвете и црквених послова, тражећи да се Владимир Ђорђевић, учитељ у Кулини, премести у Алексинац. У то време није било музичара у граду, а дружина је жарко желела квалитетног хоровађу, који би поред своје педагошке делатности обављао и посао диригента. Решење о премештају Владимира Р. Ђорђевића у Алексинац министар је потписао 28. новембра 1892.

Као диригент Певачке дружине „Шуматовац“ радио је само шест месеци, од 1. новембра 1892. до 1. маја 1893. Прва проба је заказана за 8. децембар у просторијама певачке дружине у кафани „Српска круна“. Позвани су сви певачи, тада тридесет троје, ради међусобног упознавања, разврставања по гласовима и усвајања новог распореда рада и дужности. За ово кратко време посао диригента обављао је веома добро, на задовољство управе и свих чланова. У хорском репертоару стоји да је у то време настала композиција „Шуматовачко коло“, чије нас име наводи на закључак да је написана за истоимени хор. Података о исплати хонорара у предлогу расхода за 1893. годину нема иако је хорска управа својим активностима и организовањем забаве сакупила 964 динара, па се закључује да је шестомесечни рад са хором „Шуматовац“ Владимир Ђорђевић обављао волонтерски. За то време хор је учествовао на забави одржаној 31. децембра у хотелу „Српска круна“, али нема сачуване документације о репертоару. Под руководством В. Ђорђевића, Певачка дружина „Шуматовац“ је 25. марта 1893, на празник Благовести, почела да пева на богослужењима у алексиначкој цркви Св. Никола.

У периоду од 1893. до 1898. године, живот Владимира Ђорђевића је испреплетан честим променама радних места и одсуствовањима из земље због накнадног студирања.

Рад у Алексинцу је завршио одласком у Беч 1893. Годину дана је провео на конзерваторијуму, учећи науку о хармонији у класи професора Роберта Фукса.

По повратку у Србију 8.11.1894, ради као хонорарни учитељ музике и певања у пиротској гимназији.

Већ 1895. поново одлази у Беч и код истог професора изучава науку о контрапункту.

После двогодишњег студирања у Бечу, од 01.09.1897. је радио као привремено учитељ у Ваљевској гимназији, да би по положеном учитељском испиту, 18.04.1898, постао стални предметни учитељ музике. У испитној комисији за државни испит били су истакнути музичари: Даворин Јенко као председник комисије, а Јосиф Маринковић и Стеван Мокрањац као чланови.

Шестог августа 1898.год. премештен је у Врањску гимназију где је, као учитељ музике и певања, провео само два месеца.

Седамнаестог октобра 1898. почео је да ради у Јагодини као учитељ музике и певања у Мушкој учитељској школи. Ту је уложио четрнаест година интензивног рада као врстан музички педагог, хоровађа Занатлијске дружине, композитор и мелограф.

Године 1901. провео је четири месеца у Прагу учећи инструментирање код професора Шебора. Вративши се у Јагодину, наставио је свој музичко-педагошки рад све до 1912. године, када је премештен у Београд, у Трећу мушку гимназију. Ово је и последња промена радног места до пензије, 02. септембра 1921.

## ПЕДАГОШКИ И УМЕТНИЧКО-ВАСПИТНИ РАД У ЈАГОДИНИ У МУШКОЈ УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ

Највећи део свог педагошког и уметничко-васпитног рада, Владимир Р. Ђорђевић провео је у јагодинској Учитељској школи. Захваљујући преданом раду у настави и раду на уздизању музичке средине, уживао је велики углед и поштовање међу Јагодинцима. У школи је предавао певање и свирање на виолини. Као наставник је био веома строг, са истанчаним музичким слухом. Велику пажњу је полагао на прецизно свирање и тачну итонацију свих тонова, а нарочито полустепена. Из оваквог става је проистекао и његов оригинални надимак – ђаци су га звали Влада „*Цис*“. Умео је да заинтересује и привуче омладину, откривајући јој кроз рад и забаву несебичну љубав према музици.

Осим обавезних музичких предмета, у учитељској школи је неговао хорско певање и оркестарско свирање, а истовремено је радио као хоровађа Занатлијске дружине. У сваком разреду оформио је по један хор и оркестар, а од најбољих извођача створио је главни ансамбл за јавне наступе и концерте, који су се одржавали сваке суботе. Његово омиљено дело је инструментална композиција „Узданица“, марш који је посветио ученицима јагодинске Учитељске школе. Ученици-извођачи имали су веома лепо и

достојанствено држање на сцени, па су због тога импоновали јагодинској публици. Веома марљиви и ревносни у вежбању, достигли су завидни ниво у извођаштву, па су приређивали концерте и ван Јагодине: у Крагујевцу, Краљеви и Крушевцу.

Владимир Ђорђевић је показивао велику наклоност и према црквеној музици. Ученици учитељске школе су сваке недеље учествовали на богослужењу, одговарајући свештенику јектенијама и богослужбеним песмама. Осим литургије по Мокрању, изводили су и литургију коју је Владимир написао по узору на српске црквене народне песме. У часопису „Караџић“<sup>9</sup> из 1903. године објављен је излазак из штампе збирке српских црквених народних мелодија: „Ишла је из штампе: Литургија недељна или празнична, кад се пева „Блажени“. Српске црквене народне мелодије забележио и хармонизирао за мушки хор Влад. Ђорђевић, учитељ музике и певања. Цена је три динара или четири круне. У овој књизи забележено је цело литургиско одговарање онако како се у нашој цркви пева, са врло лаком хармонизацијом за мушки хор. Књига је рађена у Бечу на врло лепој хартији и има врло укусан облик, а може се добити код писца у Јагодини и у свим књижарама.“

Владимир је био свестрана музичка личност, која је, у то време, изнедрила велики број учитеља солидног музичког образовања. Припремио је четрнаест генерација јагодинске Учитељске школе за добре музичке педагоге и хоровађе. Талентовани појединци су још за време школовања показивали слоности ка диригентском послу. Једна анегдота везана је за дириговање. По причању његове сестре Драге, догодило се то у време Владимировог одсуства са наставе, због болести. По повратку на посао дочекало га је пријатно изненађење: застао је пред вратима учионице задржан звуцима песме „Ариф иле, ариф“, коју није обрађивао са ученицима, а чији је он композитор био. Не зна се да ли је изненађење било веће због успешног ауторског дела или због милозвучног складног четворогласног певања. Сазнао је ко је за време његовог одсуства вредно радио са друговима и похвалио је свог ученика за изузетан труд, рекавши: „Од сада ћемо и ту тачку стављати у програме наших школских концерата, а дириговаћеш је увек ти, пошто је она твојом заслугом припремљена“<sup>10</sup>.

Педагошки рад Владимира Ђорђевића и стварање музичког кадра је знатно допринело угледу јагодинске Учитељске школе која је у то време, када није било музичких школа и музичке академије, била главни центар развоја музике у Србији. Сваке године је под његовим патронатом из школе излазило по тридесет учитеља, задојених музичким ентузијазмом и спремних да

---

<sup>9</sup> Одговорни уредник часописа био је Тихомир Р. Ђорђевић, Владимиров рођени брат и професор Учитељске школе у Алексинцу. Лист за српски народни живот обичаје и предање трајао је од 1899. закључно са 1904. „Караџић“ се није штампао 1902. због Тихомировог одласка у Беч на докторске студије. Излазио је у Алексинцу једном месечно, а штампао се у Београду у штампарији Моме Јовановића у улици Књаза Михајла бр. 24

<sup>10</sup> Грађа о животу и раду Владимира Ђорђевића, прикупиле Љубица и Даница С. Јанковић, VARIA бр.31 к.п.103 ИАН

одушевљено крену на радне задатке. У то време над квалитетом рада младог кадра није постојала никаква контрола, која би са сигурношћу гарантовала успех у раду сваког појединца, али се у школама где су предавали ученици Владимира Ђорђевића осећао интензивнији развој музичког живота. По узору на свог професора, млади учитељи су неговали хорско певање утичући на музичко просвећивање своје околине.

Присно познавање народног живота и музичких обичаја, применио је Владимир Ђорђевић у веома значајаном раду на етномузиколошком истраживању народних песама, игара и инструмената, под називом: *Питања за прикупљање музичких обичаја код срба*. Рад је настао у коауторству са колегом Божидарем Јоксимовићем, наставником певања и музике у Учитељској школи у Алексинцу. „Питања“ су објављена 1899. у часопису „Караџић“, само годину дана по Владимировом доласку у Јагодину.

Аутори су реализовали ову идеју са намером да прикупе што више народних обичаја, који се односе на певање, свирање и играње. Зато су се питањима обратили свима онима који познају духовне особине и тековине нашег народа, са жељом да помогну у остваривању ове замисли. Велики број питања, укупно 382, захтевао је огроман труд при састављању и разврставању. Томе је претходила ауторска глад за упознавањем и сакупљањем народних песама и обичаја, не само српских већ и страних, који би се на овај начин сачували од заборава. Аутори су инсистирали на давању тачних одговора, без икаквих додатака, са аутентичним записивањем песама и оригиналним мелодијама. Одговори на питања су објављивани у сваком наредном броју часописа „Караџић“. Највише су сакупљени из штампане литературе а само нешто мало из бележака и одговора из народа. Етномузиколошки приступ раду на сакупљању музичких обичаја састоји се из три дела:

1. *Певање* – садржи 168 питања о световној музици, духовној музици (црквеним народним песмама), погребним песмама (обичајима везаним за музичку интерпретацију) и гусларским песмама.

Садржина питања истражује једногласно и вишегласно певање, склоност и љубав према певању, врсте песама ( дечје, женске, мушке и мешовите), артикулацију и динамичко нијансирање, сличност и разлику између старих и нових мелодија, узајамни однос и утицај градских и сеоских песама, песме одређених обичаја ( свадбе, крштења, сахране ) итд.

Веома је интересантно питање бр.168, које гласи: Да ли се песма понекад сматра као нешто штетно? ( нпр. У Алексиначкој Морави кажу кад неког снађе невоља без његове кривице: „Он сирома(х) није то ни изиграја, ни испојаја“ (испевао).

Ево још неколико питања са одговорима, који приказују начин српског народног певања и разноврсне називе за певаче<sup>11</sup>:

1. Пева ли се у друштву или у двоје или појединце? – Наш народ пева и у друштву и у двоје и појединце.

---

<sup>11</sup> „Караџић“, у Алексинцу, јула–августа 1899, прва, бр. 7 и 8, стр.158, 159.



2. Кад се пева у друштву или у двоје, пева ли се у два или више гласова, или сви певају једним гласом? – Српски народ кад пева у друштву или у двоје, обично пева једним гласом, а само у неким крајевима пева се и у два гласа.

3. Ако се пева у друштву или у двоје разликују ли се гласови (тенор, бас, сопран, баритон итд.), како се разликују и како их народ зове? – Било да пева једно или двоје, песма се пева обично само једним гласом. Но у ваљевском, ужичком, рудничком и чачанском округу пева се и у два гласа: пева њих двоје, али једно води а друго овраћа. (Овраћати је реч народна у тим крајевима и значи секундирати). Значајно је да се певање у два гласа ограничава готово само на предео јужнога говора у Србији. (В. Караџић, Србија, стр.192)

4. Да ли се онај који пева зове само певач или још како? – Сем речи певач употребљава наш народ још речи:

*јојац*. (Вук, Рјечн.код те речи), *јојач*.(Вук.Рјеч.код те речи.), *јеснојојац* (У Алексиначкој Морави).

5. Како се зове женскиње које пева? – Женскиње које пева зове се:

*јевачица*. (Вук.Рјеч.код те речи), *јевица*.(Вук Рјеч.код те речи). У Алексиначкој Морави певице су девојке које певају свадбене песме о свадби.

*јеснојојка*.(У Алексиначкој Морави).

2. *Свирање* – садржи 104 питања о врстама, именима и изради инструмената, начину свирања, такмичењима, итд. Питања бр.33 и 34<sup>12</sup> говоре о биолошкој и социјалној разлици инструменталних извођача:

33.У којим годинама старости има највише свирача?Да ли више свира богатија или сиромашнија класа, или у томе нема разлике?

34.Да ли више свира мушкиње или женскиње (момци или ожењени, девојке или удате жене)?

3. *Играње* садржи 109 питања која истражују називе и врсте игара, начин играња, играње при обредима (свадбе, заветине, славе, додоле, лазарице, краљице), итд.

Питање бр. 62<sup>13</sup> се бави одређеним манирима при игрању у колу: Какви су обичаји при хватању у коло (нпр. да се пази да играју мушки до мушких, женски до женских, или обратно; или да се не сме раздвајати момак од девојке, муж од жене; или се по некад сме и раздвајати, али само са извесне стране, итд. Или, да ли се прилази при хватању у коло слеђа или спреда играча; моли ли се за одобрење да се сме неко ухватити итд.)

Упоредо са етномузиколошким и педагошким радом, реализовао је Владимир Ђорђевић мелографску и стваралачку делатност, која се огледа у многобројним вокалним и инструменталним делима, насталим за време живота и рада у Јагодина:

1. *Први захјевеви за јавно учење јевана*, Први годишњи извештај, Српска краљевска мушка учитељска школа у Јагодина, 1898/1899, стр.21–23,

---

<sup>12</sup> Питања за прикупљање музичких обичаја код Срба, “Караџић“, у Алексинцу, јуна 1899, година прва бр.6

<sup>13</sup> Као број 11

2. *Школа за виолину*, св.1, 1899. године. (девет издања)
3. *Из методике певања у народној школи*, предавање учитељству у Белици, Левчу и Темнићу, „Прилози народним школама у Белици, Левчу и Темнићу на завршетку 19. века“. Уредио Јосиф. В. Стојановић, надзорник народних школа., Београд, 1901, стр.117–127.
4. *Литургија за мушки хор*, Црквене народне мелодије, 1903.
5. *Небо моје*, Песма за сопран или тенор уз пратњу гласовира, 1904.
6. *Дилбер Ана и Ко ће као љубав*, Две песме уз пратњу гласовира, 1904.
7. *Три српска кола (Гинино, Узданица, Вељино) за гласовир*, 1904.
8. *Чежња*, мазур за гласовир, 1904.
9. *Драге усјомене*, валцер за гласовир, 1904.
10. *Свађа комшиница*, скерцо за две флауте, 1904.
11. *Српске народне мелодије за мешовити или мушки хор*, у 5 свезака и у свакој по 30 мелодија, 1–2, 1904; 3–5, 1907.
12. *Збирка дечјих песама за ученике основних школа*, 1904.
13. *Мешовити и мушки хорови*, св.1, 1904.
14. *Старо бујарско црквено певање*, Дело 1905, књ.36, св.2 стр.265–266.
15. *Тридесет српских ијара за виолину*, 1905.
16. *Збирка одабраних песама за школску омладину*, 1909.
17. *Литургија за два женска гласа*, Црквене мелодије, 1909.
18. *Виолински албум*, 1910.

Четрнаестогодишња делатност Владимира Ђорђевића у Јагодини, одисала је пожртвовањем и истрајношћу у раду у школи, а и ван ње. Иако је у Београд могао да оде много раније, прешао је на ново радно место, у београдску Трећу мушку гимназију, тек кад су захтеви службе били изричитии.

#### ОДЈЕК ВЛАДИМИРА Р. ЂОРЂЕВИЋА У НИШУ ОД 1930. ДО 1935.

Одласком у пензију, 02. септембра 1924, Владимиров педагошки рад није престао, већ се и даље настављао кроз музичку делатност у Београду и другим градовима. Неуморно је помагао млађим колегама саветима из огромног радног искуства. У Нишу је, 03. септембра 1930, у 10.30 часова, одржао предавање нишким учитељима у основној школи у Вождовој улици са темом: *Из методике ноћног певања у основној школи*.<sup>14</sup> У пројекту новог наставног програма за основне школе предвиђен је нови предмет из музичких вештина под називом *Певање по ноћама*. Тадашњи учитељи, неприпремљени за методику извођења новог предмета, ово предавање са додатним инструкцијама у настави, прихватили су са олакшањем. И овог пута је едукацијом учитељског кадра Владимир остао на висини свог задатка.

Српско учитељско друштво за град Ниш и нишки срез оформило је 1932. музичку секцију, са хором и оркестром, под називом „Владимир

<sup>14</sup> Фасцикла ОШ „Ђегош“, кутија 2. док бр.1/175 ИАН



Ђорђевић“ ( на слици ). Оркестар је имао 11 чланова, а хор 24 члана: сопрана 8, алтова 7, тенора 6 и басова 7. Диригент је био Венијамин Руђко.

Управа музичке секције, на челу са председником Свет. Јанковићем, Влад. Ђорђевићу упутила је поздравно писмо са позивом да присуствује дебитантском свечаном концерту и забави у његову част, која се приређује само после неколико месеци рада. Прва „приредба“ музичке секције је одржана 9. априла 1930, у сали Официрског дома, са почетком у 21 час. Владимир Ђорђевић је узвратним писмом изјавио најдубљу захвалност за част која је указана његовом имену: – „Изванредно сам дирнут пажњом која ми је указана баш у Нишу. Она ми је, вашим признањем донела и једну награду за целокупан мој музички рад, награду која ће ми вечито бити драга“<sup>15</sup>.

За врло кратко време, нишки музички одсек је, поред хора и оркестра, основао и Музички музеј, са жељом да прикупи сву грађу која осликава српску народну и уметничку музику у прошлости и садашњости. Замисао је била да Музички музеј постане центар за проучавање наше народне и уметничке музичке културе. Музички одсек није имао материјална средства за самостално финансирање музеја, па се и овог пута обратио за помоћ свом почасном члану. Помоћ би се састојала из: прилога различитих народних инструмената, слика народних свирача, музичких друштава и хорова, важнијих докумената о историјату певачких друштава, хорских репертоара и свих осталих елемената, који дају јасне појмове о музици и њеном развоју одређеног краја. Донација Владимира Ђорђевића се састојала из збирке народних музичких инструмената и ауторских штампаних радова.

---

<sup>15</sup> Као бр.4

Оптимистичка идеја Музичке секције моравских учитеља у Нишу подлегла је тешким искушењима тадашњих политичких прилика. Блеснула је великим сјајем, али се угасила веома брзо. Многи учитељи су, као чланови партија у строгој опозицији према режиму, својим слободоумним иступањем тражили широка права и демократију. Револуционарно понашање учитељског staleжа изивало је учестале премештаје најбољих просветних радника и најутицајнијих активиста, уједно и чланова музичке секције (Душан Виторовић – тенор, Брана Живковић – бас, Загорка Петровић – алт итд.).

Премештаји и несугласице изазване различитим политичким опредељењем унутар самог удружења, десетковало је редове музичког друштва<sup>16</sup>. У време размирица и политичког прогона, 5. септембра 1934, у Ниш долази Владимир Ђорђевић, са жељом и молбом, да се на великом јавном скупу обрати нишком учитељском кадру. Позив је, по наредби градског школског надзорника, прослеђен свим нишким школама, са апелом за неизоставним присуством свих учитеља и учитељица, 6. септембра, у 16 часова, у сали школе „Краљ Александар“. Мисионарски долазак почасног члана музичке секције имао је за циљ да смири духове, изглади размирице и створи услове за продужетак рада. По његовом одласку, већ 5. септембра, председник друштва Ђорђе Везмар, упућује позиве свим школама позиве на договор о даљем раду певачког хора у школској 1934/35 години. Прва проба, после паузе у раду, одржана је у недељу, 18. септембра, у 16 часова у школи „Вожд Карађорђе“.<sup>17</sup> Упорност и труд око одржавања музичког друштва, огледа се у пожртвованости учитеља, који у тако тешком времену одолевају различитим изазовима. Већ следеће, 1935. године, 14. маја, хор музичке секције приредио је концерт у Прокупљу, а почетком јуна у Зајечару и Неготину<sup>18</sup>. Наредне, 1936. године, са подручја Моравске бановине било је премештено 223 учитеља и учитељица, а музичка секција је престала са радом. Владимир Ђорђевић није био упознат са престанком рада музичког одсека, па је његов брат Тихомир био љут на нишко друштво, које се после Владимирове смрти, једино није јавило да покојнику ода последњу почаст. За време боравка у Нишкој Бањи, он је сазнао да се друштво из партијских разлога угасило. Остало је велико разочарање у чланове друштва и вечито питање: „Зар код појединих од њих, па ма на коме крају Југославије били, не постоји никакво сећање на онога, чије су име дали свом музичком друштву“<sup>19</sup>.

Владимир Ђорђевић је радио мирно и живео повучено и тихо. По природи скроман, никад се није хвалио својим успесима, а није ни морао – дела су говорила уместо њега, а песме, које је сакупио и записао вечно живе. Једна од њих је:

---

<sup>16</sup> Фасцикла ОШ „Његош“, кутија бр.3, док. бр. 1/331 ИАН

<sup>17</sup> Фасцикла ОШ „Његош“, кутија бр. 3 док. бр. 1/332 ИАН

<sup>18</sup> Фасцикла ОШ „Његош“, кутија бр. 3 док. бр. 1/174 ИАН

<sup>19</sup> Грађа о животу и раду Влад. Р. Ђорђевића, прикупиле Љубица и Даница С.Јанковић, VARIA бр.31 к.п..103 ИАН

## Ја посадих виноград

Народна песма  
Алексинач

*Allegretto*

*mf* Ја по-са-дих ви-но-град, ви-но-град ја по - са - дих ви-но-град,

7 Ср-би-јан-ке, ви-но-град. Хај, хај, ви-но-град. Хај, хај, ви-но-град.

Па не одох два дана,  
и тај трећи дан до подне,  
Кад ја одох трећи дан,  
виноград ми листао,  
и лозицу пустио.

Речи које је Владимир Ђорђевић упутио брату Тихомиру, показују искреност и велику братску љубав: „Тико, ја сам најсрећнији човек на свету: ни због чега ме савест не гризе а имам и тебе“.

По жељи брата Тихомира на гробници породице Ђорђевић урезане су следеће речи:

Два су брата у милости расла  
ТИХОМИР Р. ЂОРЂЕВИЋ  
Професор универзитета  
19 фебр. п.с. 1868 + 28. маја по н.1944

И

ВЛАДИМИР Р. ЂОРЂЕВИЋ  
Професор гимназије  
19. нов. п.с. 1869 + 22. јуна по н. 1938  
Међу њима сестра јединица

ДРАГИЊА С. ЈАНКОВИЋ

### ЛИТЕРАТУРА

*Оглед српске музичке библиографије* до 1914. године, Владимир Р. Ђорђевић, Нолит, Београд, 1969. VARIA бр.31 к.п.103 ИАН. Грађа о животу и раду Владимира Р. Ђорђевића, прикупила: Љубица С. Јанковић и Даница С. Јанковић, ИАН

*Прилози биографском речнику српских музичара*, Владимир Р. Ђорђевић, САНУ, Београд 1950. год.

Мр Томислав Братић: *Алексиначка њевачка гружина Шумајловац*, Центар за културу и уметност, Алексинац, 2008 год.

*Сјоменица просветним радницима Ниша и околине њалим у народној револуцији*, издају просветни радници Среза Ниш, штампа „Просвета“, Ниш, октобар 1959. год.

## ИЗВОРИ

*Фасцикла ОШ „Њејош“*, кутија бр. 2, док. бр. 1/175 ИАН  
кутија бр. 3, док. бр. 1/331 ИАН  
кутија бр. 3, док. бр. 1/332 ИАН  
кутија бр. 3 док. бр 1/174 ИАН

VARIA бр.31 к.п.103 ИАН. Грађа о животу и раду Владимира Р. Ђорђевића, прикупиле: Љубица С. Јанковић и Даница С. Јанковић, ИАН

„Слобода“, стара штампа, ИАН књига бр.16

„Караџић“ – Лист за српски народни живот обичаје и предање (1899. – 1904), Тихомир Ђорђевић, Школа за образовање васпитача, Алексинац.

Marina Gavrilovic

## LA VIE ET LE TRAVAIL DE VLADIMIR R. DJORDJEVIC À NIS, ALEKSINAC ET JAGODINA JUSQU'À 1912

*Résumé:* Vladimir R. Djordjevic (1869-1938) était musicologue, pédagogue, chef d'orchestre et compositeur serbe éminent. Il est né à Brestovac près de Zajecar. Il a fini l'école élémentaire à Aleksinac, le lycée et l'École normale à Nis. Pendant la plupart de sa vie il a travaillé dans les villes de province serbes. Il a passé quatorze ans en École normale à Jagodina, en travaillant comme pédagogue, artiste et éducateur fécond et en formant des générations de futurs instituteurs.

## ВАН ГОГ – ЛУДИЛО ИЛИ ГЕНИЈАЛНОСТ

### ЛОШЕ РАСОВАНО

*Айсџраќи:* У овом раду се расправља о генијалности и лудилу. Да ли је човек који је заљубљен у боје луд? Да ли је човек који није заљубљен у боје луд? Унутрашњи ликовни креативни свет јесте нестандардни свет генијалности. Истраживање има за циљ да подстакне свет да разликује генијалност од простаклука и од глупе надмености.

*Кључне речи:* фонолошко гледање ликовних дела, натуралистичка уметност, психолошко дејство линија и боја, ликовна емпатија, фазе уметности, емпатично опажање, психолошки механизми, колективни ликовни појам.

### УВОД

Ликовну креативност проучавамо као епистемолошки феномен, тј. као умне способности у сукобу са светом реалности. Чулна перцепција је погодна за изучавање интелектуалних домета код сликара. Колико је уметник способан да осети радост, тежњу, тугу, осујећеност и емпатију – толико је и његова уметност вредна. Ликовна емпатија је емоционално стапање и генијално виђење света око себе путем естетског доживљаја као и властито осећање о неком уметничком делу.

Ван Гогову уметност су савременици сматрали промашеном и опипљивом. Боје на његовим сликама се разликују од боја реалних предмета, јер он у ствари и није желео да подражава природу. Многи савременици су примећивали анатомске грешке у пропорцији људског тела, али Ван Гоговим сликама те анатомске грешке управо дају ликовну драж и његовим ликовним представама генијалност. Винсентова идеја истинитог постаје лична исповест уметника и креативна вредност његових дела. Ван Гог је геније!

### ЛУДИЛО ИЛИ ГЕНИЈАЛНОСТ

Лудило или генијалност? Ван Гогова уметност јесте и једно и друго, тј. генијално лудило. Ликовно лудило је јединствен начин виђења света и необичан начин виђења ликовности у себи и око себе. На Ван Гога утичу многи генијални сликари као што су: Питер Паул Рубенс, Рембрант Ван Рајн, Жан Франсоа Миле, Камиј Коро, Анри Мариа де Тулуз Лотрек...

Употреба чистих (директно из тубе) бојених површина, које се везују за атмосферу другог плана слике, најдиректнији су утицај Рубенса. На Ван Гога посебно утиче Рембрант својим кјаро-скуро сликарством.

О Винсентовом животу највише сазнајемо из његових писама упућених брату Теу. У последњем, недовршеном писму, датираном 27. јула 1890. године, пише:

„Заиста бих волео да ти пишем о многим стварима, али осећам да то нема смисла...

Што се тиче мога рада, ја због њега угрожавам свој живот и због њега ми је напола помрачен ум... Али, морам да наставим својим путем. Ако ништа не радим, ако не учим, ако не истражујем, ја сам изгубљен. Нека ми је Бог на помоћи“.

Ван Гог је уписао теологију, али је убрзо и напустио јер у њој није пронашао истину. Истину је открио у уметности.

Он пише: „Уметност је тако постала средство самоистраживања, где лепота и ружноћа нису категорије него општа правила, већ део индивидуалног система вредности постављена још током XVIII века, у филозофским делима Едмунда Берка и Денија Дидроа“.

Ван Гог не жели као Леонардо да прати склад пропорције. Естетика ружног постаје стилска одлика Ван Гогових дела. Он је свесно правио анатомске деформације да би изразио естетику *ружној и истражио милости за убојој човека*. Јапански дрворези из XIX века показују сличност са Ван Гоговом уметношћу. Он јапанском сликарству даје широке потезе тако да јапанска уметност постаје ново виђење уметности – на његов начин.

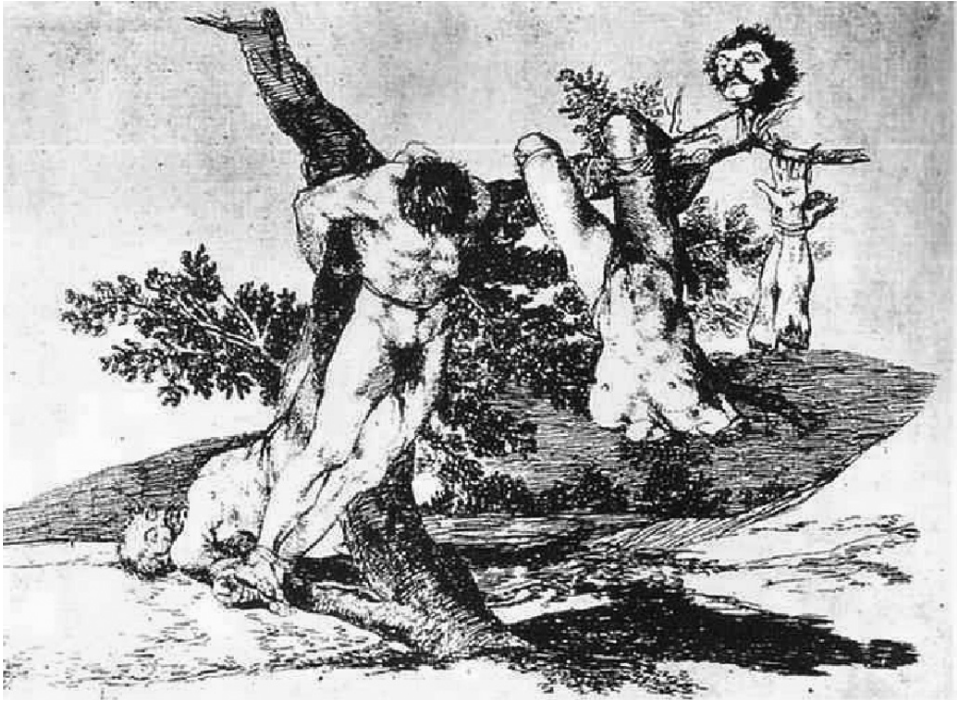


Ван Гог, *Шљива у цветју (по Хирошигеу)*

У Паризу Ван Гог одбацује академизам. Желео је да слика као постимпресионисти, тј. као Пол Сезан. Он напушта стварање илузије дубине у сликарству и даје поненту колористичком феномену, феномену јарких боја и феномену оптичке уметности „напред-назад“ (оптичка фреквенција боја: све топле боје се оптички приближавају нашем оку, а хладне боје се од нас удаљавају). Просторна сензација напред-назад изједначава просторне илузије са академском илузијом простора.

Ван Гога можемо упоредити са Гојом (Франсиско ди Хозе Лусиентес Гоја). И Гоји као и Ван Гогу људи су облачили лудачке кошуље.





Гоја, *Ужаси рајна*

Гоја је сликао ужасе рата театрално са *имурном* палетом контрастних нијанси и илустровао их аветима, монструмима, тортурама, док је Ван Гог путем *свејло обојене* атмосфере сликао монструма у човеку, несрећу, бол, слутњу, смрт, усамљеност, наду. Он је представљао душу човека као и Гоја, који је својим начином сликања наговестио импресионизам.

Ван Гог тражи срећу за човека и светлост боја.

Прво дете које су добили Ван Гогови, Винсент, било је мртворођено. Годину дана касније, истог дана и месеца, родило им се друго дете коме су у страху од злих сила, дали име умрлог брата – Винсент. Печат несреће понео је Ван Гог, рођењем на дан смрти свога умрлога брата!

Ван Гог је почео да студира теологију. Није издржао јер је она била претешка за његово схватање живота и смрти. У месту Боринажу покушао је да буде и учитељ, и проповедник, и социјални радник сиромашним људима, али му није успело. Рударско место Боринаж омогућило је Ван Гогу да линијом испољи своје унутрашње визије уклетог рудара. У том раздобљу на Ван Гога утиче Жан Франсоа Миле.

Ван Гог из Боримажа одлази у Брисел, а из Брисела 1882. године у Хаг, где слика своју прву слику *Обала*, под утицајем Мовове школе (Ван Гогов учитељ и рођак). Слика *Обала* неодољиво подсећа на *златно доба* холандског барокног сликарства. У Хагу ствара изузетне цртеже као што је портрет *Рибара* (угљен и туш).



Ван Гог, *Рибар*



Ван Гог, *Обала*

Из Хага, Ван Гог пише брату Теу:

„Овде је читаве недеље било ветровито, олујно и кишно време... Донео сам кући две слике мора... Олуја је била тако јака да сам једва стајао на ногама и песак ми је улазио у очи, једва да сам нешто могао да видим“.

Ван Гог већ 1883. године постаје један од бољих колориста времена у коме живи. На пејзажу *Обала* он ствара аутономију боје и форме и наглашава паралелне површине где до изражаја долази тежња ка апстракцији. У његовом сликарству се осећа тежња ка чистој форми и промени боје и осветљења – сваког тренутка боје су различите и стално се мењају. Што је предмет ближи оку, тим је боја интензивнија, у свом је пуном светлу и сјају. У Ван Гоговим сликама Њутнова теорија о бојама и светлости долази до пуног изражаја.

Да би Ван Гог изразио патину времена и постигао глаткоћу линије и атмосферу слике, он је упоредљивао подлогу „Енгр“ хартије жућкасте боје. На таквој подлози до изражаја долазе fine и глатке линије, те цртеж добија изузетну живост и животност. Са усхићењем, Ван Гог у писму из новембра 1885. године каже: „Како је уметност велика када је једноставна и истинита... Из истих разлога што, кад сликам сељанке, хоћу да то буду сељанке, из истог тог разлога када су то курве, хоћу да то буде израз лица које имају курве“. Ван Гог је пријатељима говорио да је глава Рембрантове *Блуднице* оставила на њега изузетан утисак. Ако упоредимо Ван Гогове насликане ципеле и стопала Рембрантовог *Блудног сина*, биће нам јасно колико је Рембрант утицао на Ван Гога. Атмосфера слике *Кафана ноћу* неодољиво подсећа на атмосферу из романа Достојевског, с једном разликом – Ван Гог је много боље дочарао атмосферу отуђености човека од човека, него Достојевски у својим романима.

„У слици *Кафана ноћу* желео сам да изразим, црвеном и зеленом, људске страсти и патњу. Кафана је место где човек може да се упропасти, да полуди, да учини злочин... То сам тежио да постигнем контрастима нежно ру-



жичастог и црvenог од крви и винског талoга, благо зеленим Луј XV и Веронеза контрастирајући са зеленожутим и тврдим зеленобелим, све то у атмосфери паклено ужарене пећи бледог сумпора. Тежио сам да тако изразим силу мрака пијане крчме“.

У роману *Коцкар* Достојевски пише: – Људи моји! Проклетиња једна, управо сад да добије! А ти си крив! – викала је бака. – За све си ти крив! – немилосрдно

ме нападе, мувајући ме лактом. – Ти си ме одговорио. – Бако, ја сам вам добро говорио, али ја не могу одговорати за сваку шансу. Даћу ја теби шансу! – Шапутала је, строго претећи, – губи се од мене“.

Ван Гогов живот личио је на велики роман Достојевског.

Ван Гог, у писму написаном новембра 1885. (Антверпен), са усхићењем каже: „Како је уметност велика када је једноставна и истинита. У сликарству човек ризикује да пропадне. У извесном смислу, бити сликар то је као бити жртвована стража“. У Хагу он пише: „Дивна је то ствар гледати један предмет и закључити да је леп, и о њему размишљати и запамтити га, а потом рећи: почећу да га цртам, а онда радити све док га поново не створиш“. Са одушевљењем закључује: „Све у свему, хоћу да постигнем да за моје дело кажу: тај човек осећа дубоко, и тај човек осећа префињено. Упркос мојој тобожњој простоти, разумеш ли, или управо због ње.“

Ремек-дело раног периода Ван Гоговог сликарства је слика *Људи који једу кромпир* (сељаци једу кромпир). Људи који једу кромпир истичу се достојанством у атмосфери сиромаштва тамнозлатног контраста. Слика има пет



фигура (склад непарног броја), а људско заједништво неодољиво подсећа на *Тајну вечеру* и поруку да је, уз јечмену кафу и кромпир, социјализација човека прави благослов. Слика одише конкретном стварношћу. Ван Гог је имао проблема око анатомског склада и пропорције. Величина фигуре у првом плану, на углу стола, скоро на средини слике, по закону геометријске пер-

спективе треба да буде највећа. Међутим, на овој слици закон геометријске перспективе је намерно занемарен. Сама атмосфера обасјана петролејком подсећа на Рембранта. Унутар слике доминира огромна депресија мрачног света сељака.

Ван Гог у Паризу учи шта је догма античког идеала лепог. Живи у стану код брата Теа. Сличност два ума која се ретко може срести. И Тео је рођен да буде генијални сликар као и Винсент. Генијалност је препустио брату. Шта је лудило, а шта генијалност? Готфрид Бен, у књизи *Проблем ĩенија*, пише: „Сетимо се само породице Гетеа, Бајрона, Бетовена, Баха, Микеланђела, Фокербаха. Допустимо да формулације „геније и лудило“ отпадне, пошто је лудило један психијатријско-дијагностички појам, и рецимо радије – геније и изопачавање“.

У Паризу, упознао је Анрија де Тулуз Лотрека и Емила Бернара који га наговарају да иде у школу Ферман Кормона. Ван Гог у Паризу упознаје Пола Гогена и шездесетогодишњег Кампија Писароа који је отац импресионизма и узор импресионистима. Захваљујући импресионистима, Ван Гог просветљује своју палету и почиње да слика у духу импресионизма. Они су из палете избацили црну, јер је она неутрална и није боја. Ван Гог у писму брату каже: „Зар нису Рембрант и Халс употребљавали црну? А Веласкес? Не само једну, него двадесет и седам црних, уверавам те“ (Нине, децембар, 1883).

Многи пишу о Ван Гогу и кажу да он одлично влада својим лудилом. Све је могао да поднесе и све је подносио, осим да свет мисли да су млади сликари луди. „Нови сликари, писао је, сами, сиромашни, сматрани за лудаци, и који због тога постају заиста луди“.

На самрти шапнуо је брату: „Бескрајно је, туга ће увек трајати, нисам мислио да ће ми живот донети толике јаде“.

У књизи *Проблем ĩенија* Готфрида Бена забележено је: „Геније мора да се доживи... То је изразито социолошки процес, који нема везе са метафизичким и нејасним сазревањем времена за личности и идеје, то је колективни феномен преобликовања; на улазу стоји историјска личност, на крају се налази геније“.

Ван Гог, у писму брату, каже: „Моја је мисао сасвим нормална и јасна, па чак и више но пре тога (пре наступа). Али време кризе је страшно, онда губим свест о себи. Но то ме гони на рад, на озбиљност, као рудар у угљенокопу који, увек у опасности, жури при послу“. Свестан је био Ван Гог свога стања и молио је брата да му опрости, па се у писму извињава: „Ако се моје зло поврати, извини ме, ја још увек много волим уметност и живот“. Док је писао о свом психичком стању у Арлу, импресионизам је био већ прошлост. Жорж Сера ствара нови правац *неоимпресионизам*. Он неоимпресионизам остварује кроз слику *Недељно појодне на острву ГранЖајџ* (Чикаго арт институт).

Ван Гог се (у писму брату) буни против импресионизма: „Пре ћу да сликам људске очи него катедрале“. Он не жели да слика катедралу као Клод Моне. Он жели да слика портрет конкретне личности као портрет *Алосиине Сејашори у кафани „Добош“* (бивши Дегаов и Короов модел). Слика подсећа на Дегаову слику *Чаша айсинџа*. Утицај јапанског дрвореза је очит на овој

слици. У позадини су осликани јапански дрворези који дају необичан шарм слици (Дега је поенту своје слике стављао у задимљену атмосферу кафане, а Ван Гог у лепоту портрета и раскош боја). Агостина Сега-тори има необичне и велике очи као и купасту фризуру проткану црвенкастим детаљима. Поента ове слике, је, осим очију и фризури, и раскошна сукња (фантастичан поентилизам).

Млади сликари, постимпресионисти, веровали су у своју победу и сопствену изузетност. Њихова уметност била је: „Уметност као сиромашна и бoемска идила“. Све слике деветнаестог века неодољиво подсећају на тренутак онога што се види и осећа (то је уједно и велика слабост импресионизма). Они су сматрали да су дошли на овај свет да остваре и направе револуцију у уметности. Уметност деветнаестог века јесте револуционарна – без обзира на све недостатке. Јапанска уметност дрвореза има једноставан геометријски склоп и форму која својом дубином истине и једноставности даје слици генијалност и општу препознатљивост. Ако упоредимо јапанско и Ван Гогово сликарство, јасно нам је да је он јапански сликар. Он је „јапански“ по концепцији и једноставности ликовног израза. Ван Гог је само један, а Јапанци су само Јапанци. Уметност има снагу космополитске визуелности и човечности. Он употребљава комплементарне боје да би слика са одређене удаљености била интензивнија. *Сунцокреџи* су ремек-дело боја, светлости, композиције. То су сунцокреџи који гледају у нас. Жуте латице цвета већ су се повиле. Кроз сунцокреџев цвет, Ван Гог прича о свом пламеном животу који је натопљен огромним количинама боја и живота. Док посматрамо сунцокреџ, и ми се осећамо као сунце, јер сунцокреџи *иду* око нас.



Ван Гог, *Агосџина Сеаџорџи*





Ван Гог, *Чича Танџи*

И уметници импресионизма се окрећу око сунца и стварају боје живота и бољи живот.

Пол Сињак и Жорж Сера покушавају да у импресионизам уграде науку. Желели су да сликарство подигну на научни ниво. Сликање тачкицама, тј. разбијање боја, ствара на одређеној удаљености дивизионизам, тј. оптичко спајање боја – плава поред жуте на одређеној удаљености даје зелену (оптичка варка).

Ван Гог слика продавца боја и уљаних слика, чича Тангиа. Чича Танги био је критичар модерног сликарстава. Код њега су у галерији излагали: Пол Сезан, Пол Гоген и Ван Гог. На самој изложби Сезан је Ван Гогово сликарство прогласио за слике лудака. *Чича Танџи* је Ван Гогово ремек-дело париске портре-



тне уметности. Снажан и експресиван лик међу јапанским дрворезима – ствара изузетну композицију и драму човека окруженог уметношћу.

За Ван Гога, Париз је био град са тешким депресијама и сав обавијен сивом атмосфером меланхолије. Кад је отишао у Арл, са ускликом је рекао: „Пронашао сам боју!“ Ван Гог пише сестри: „Овде ми не треба јапанска уметност, зато што себи говорим да сам у Јапану и да само треба да отворим очи и узем што год хоћу“. У Арлу, боја постаје светлост коју је све време тражио.

Он бежи од стварне боје. Пејзажи постају његов унутрашњи свет и креативно обојена визуелна мисао. На слици *Жејшва* он улази у мирни свет интензивних боја и фантастичног распореда обојених поља (композиција). Поље је најтоплије нијансирана светлост и интелектуални мир. Небо је чудно, плавомаслинаста нијансирана светлост (тамо где Богови рађају светлост живота). У пејзажу *Жејшва* као да је сликано глуво доба ужареног поднебља. Боје се губе и полако нестају на хоризонту (привидно оптичко опажање – губљење интензитета – ваздушна перспектива).

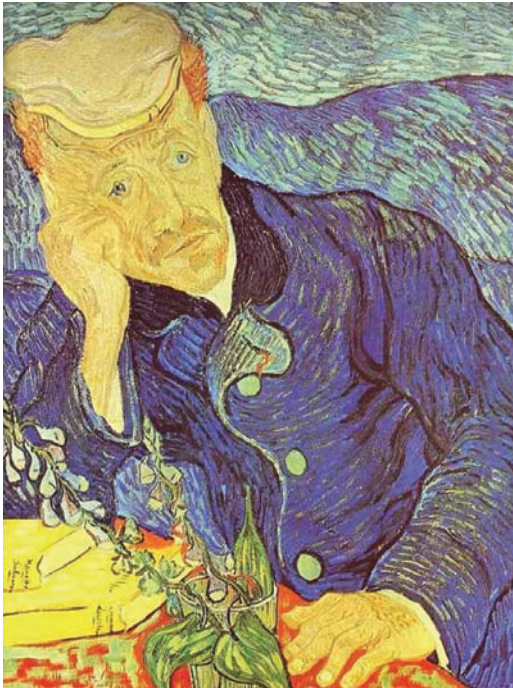
У писму брату он пише: „Бескрајна равница, из птичије перспективе са врха брда – виногради и пожњевена поља. Све се бесконачно умножава и као море простире ка хоризонту оивиченом брдима Кроа“. Код генијалаца видици су много проширенији и са више примећених детаља кроз саму поруку онога шта ради (рад рићокосог лудака). Ван Гогов поштар је ремек-дело портретне уметности без анатомских грешака. Он је фантастична ликовна визија и у композицији односа величина. Глава и руке су савршенство карактерног сликања. Љубичасто одело, жуто лице и руке стварају сјајну комплементарност и дају пун сјај портретној уметности. Жути детаљи на љубичастој униформи доносе изузетну декоративност.

Ван Гог не слика у атељеу. Он жели да непосредним сусретом са моделом и доживљајем створи нови поглед ликовног додира као тактилну вредност (кроз непосредно посматрање слике). Он је један од првих сликара који је сликао у *йлен еру* до бесвести. Ван Гог је и први сликар који је сликао ноћу: „Ноћ је живља и богатија бојом од дана“. Сликање ноћу омогућава му да одређене предмете слика као силуете (замућено), а поједине у пуном сјају, са одређеном минуциозношћу. Из мутног и минуциозног начина сликања уметник долази до новог композиционог сукоба и ритмичког односа.





*Звездана ноћ*



*Доктор Гаше*

Немир и страх се увукао у Ван Гогове слике. Ван Гог је у болници, одакле пише сестри Вилхелмини: „Откако сам болестан, осећам стравичну усамљеност, чак и напољу, па се не усуђујем да изађем“. Ван Гог јесте болестан, али није луд. Његово лудило је креативно стваралаштво. Волео је живот и уметност – није умео да живи. Живот је био мање важан од сликарства. Живот је могао и да напусти, али сликарство није.

Слика *Звездана ноћ* је ремек-дело ноћног сликања. На слици се осећа нови креативни покрет *најрег-назад*. Звезде као да јуре некуда и прете да ће свет уништити усијаном лавом. Звездана ноћ је пут светлости и игра сјаја светлости звезда. Слика се





*Жито са ѿврановима*

ло са слике посматра из птичије, а небо из жабље перспективе. Чемпрес на левој страни слике подсећа на косу која лелуја у води. *Звездана ноћ* је плави сутон, који је утонуо у плави сан. Однос боја у *Звезданој ноћи* је одсечан и сирово суров. Комплементарност путем топлих и хладних боја оптички ствара визију перспективе (без илузије дубине). Желео је да кроз сликарство створи бесконачност.

Интелектуална крутост осећа се у његовим сликама. Данак замора и исцрпљености узима ликовну присебност и лепршавост.

Какав ексцентрик! Ко је болесник, а ко сликар?

Др Гаше је сликар аматер и велики љубитељ импресионизма. Он је схватио Ван Гогов живот и његову несрећу. Доктор Гаше има продорне, плаве очи и бледо неуротично лице.

Главну колористичку улогу играју комплементарне боје: натанцаста и плава, љубичаста и жута, црвена и зелена. Боре на Гашеовом лицу су узоране бразде живота. Његово тело је постављено дијагонално и ствара отпор и затегнутост у самој композицији слике.

Дете његовог брата Теа је тешко болесно. Тео је у новчаној кризи. Ван Гог излази из болнице, одлази у Париз и пада у очајње јер брату не може помоћи, а он сам није способан да заради новац за живот. Ван Гог је у безнадежном стању. Бежи из Париза и из Овера пише брату: „Још сам тужан од кад сам се вратио, а твоје недаће тешко ми падају... Бојим се да сам ти велики терет, јер зависим од твоје помоћи“.

Немилост човечанства уби Ван Гога! Геније није способен да сам живи. Он није обичан смртник. За његов живот мора да се брине неко други.

„Рођен да лети, гмизати не може“ (*Песма о соколу*, Максим Горки).

Сократ је сматрао да лудило није никакво зло, већ да су путем њега највећи духови дошли у Хеладу. Да се Ван Гог није убио, можда би остао непознат сликар. Све те велике тензије, аномалије, халуцинације, патње, огорчења, катастрофе фатума и креативности – плодови су лудила и генијалности. Неки сматрају да је генијалност болест, изопачење... Рембрант је био за живота вредан сликар, ни по чему се није издвајао од других. Умро је као алкохоличар и био је заборављен. У деветнаестом веку проглашен је за генија. Фидије постаје геније зато што је украсио Партенон (не зато што је био бољи од других). Има више варијанта како неко може постати геније. Геније је онај ко створи креативну уметност и издржи процену времена. Време је најбољи показатељ ко је геније, а ко није.

Жито са гаврановима је раскршће живота. Свуда околу су путеви, али они никуда не воде. Небо се опрашта од човека. Разум се од сиротиње разболео. Гавранови су сумња у разуман живот и сумрак опстанка. Уби га прејак о лудило и пуста чамотиња.

*Закључак:* Сликарство је узело свој данак!

Снага сликара Ван Гога је у боји, линији и распореду ликовних елемената у једној слици. Његов сликарски разум је генијална креативна опсервација. За њега је важна суштина живота и суштина сликарства. Да ли је Ван Гог био луд? Или су луди они који су мислили да је он луд? Он је боловао од отуђености, неразумевања околине, самоће, жудње за животом, љубави и отуђене страсти, недостатка блискости. Све је пролазно, па и сам живот. И његова писма су ремек-дела књижевности и његовог критичког става о сликарству, теорији уметности и философији. Велика несрећа Ван Гогова била је његова генијалност и усредсређеност на сликарство. Веровао је у победу људског ума и емоција.

Убио се у хлебном пољу. Опрости, Боже, уби га хлеб и отуђеност од живота! Гавранови су му однели срце заједно са класјем жита у плаво небо. Његово срце сваке године изнова проклија са класјем жита и дарује живот – и тако настаје пролеће!

Он је човечанству поклатио своје слике и себе. Лудило смо ми измислили. Ако је људска патња лудило, Ван Гог је уистину био луд!

## ЛИТЕРАТУРА

- Готфрид, Бен (1999): *Проблем генија*, Београд.  
Дивљан, Сретко (2006): *Историја уметности за учитеље*, Јагодина, Педагошки факултет.  
Ван Гог, Винсент (1985), *Писма браћу*, Бања Лука.

Sretko Divljan

## VAN GOGH – MADNESS OR GENIALITY

*Summary:* As far as Van Gogh was concerned everything was ingeniousness – but people are responsible for making him mad and it was done because of his great desire to live. The artist's creativity derives from the feeling of being rational. He is seeking for the continual creativity with the purpose to ennoble the senses (first of all the sense of sight) and to nurture the systematically developed thinking. Art ingeniousness is based on the will for knowledge, studying, and thinking systematically. Ingeniousness is caused by the process of thinking “with the whole brain” and created between the science and art.

## УВОЂЕЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ У МАТЕМАТИЧКЕ ПОЈМОВЕ МЕТОДОМ РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА И РАЗВИЈАЊЕ СТВАРАЛАЧКОГ МИШЉЕЊА

*Ајсџиракџи:* Савремена научна истраживања и педагошка пракса показују да су могућности предшколске деце за стицање елементарних математичких појмова знатно веће него што се то раније претпостављало. Из тих разлога, захтеви који се постављају деци у циљу изграђивања и формирања математичких појмова морају да буду на вишем нивоу у односу на досадашњи рад и праксу у вртићима. У раду се разматрају две тезе: увођење предшколске деце у математичке појмове преко проблемских ситуација и развијање стваралачког мишљења. У оквиру прве тезе наводе се примери неких усмерених активности и дидактичких игара у којима деца, уз повећани умни напор и применом мисаоних операција, самостално нуде идеје, решавају проблеме, изводе закључке и на тај начин долазе до новог математичког знања, или примењују већ формиране и изграђене математичке појмове. Наведени примери обухватају све програмске теме, а то су: Опажање и схватање простора и просторних односа; Логичке операције са конкретним предметима и формирање појма скупа; Развијање појма природног броја; Развијање појмова геометријских фигура и облика и Мерење и мере. У другој тези наведене компоненте стваралачког мишљења објашњене су на конкретним примерима а с циљем раног откривања даровите деце за и развоја њихових способности.

*Кључне речи:* математички појам, решавање проблема, размишљање, закључивање, стваралаштво.

### УВОД

Развијање математичких појмова код деце предшколског узраста нема за циљ да децу оптерећује апстрактним математичким појмовима, што је специфичност математике као науке, већ напротив, да се помогне деци да ментално и интелектуално брже сазревају, боље комуницирају са вршњацима, да се боље сналазе и уклапају у непосредно окружење.

Циљ васпитно-образовног рада на математичком образовању деце предшколског узраста јесте да деца усвајају математичка знања прилагођена њиховим психофизичким могућностима, развијајући своје интелектуалне и друге способности и позитивна својства личности.

Садржаје математичких појмова треба уплести у игру јер је игра права манифестација способности детета да своје искуство употреби на нов, јединствен, маштовит и стваралачки начин. Детету треба омогућити да се игра

и кроз игру посматра, упоређује, експериментише, решава проблеме, креира своје замисли и да ужива у свему томе.

Математичко образовање на предшколском узрасту деца не треба да стичу спонтано и само према свом интересовању, већ га треба смишљено уградити у садржаје других васпитно-образовних области у којима ће их деца организовано усвајати уз пуно покрета, боја, музике, забаве и радости. Улога васпитача је да у пријатном окружењу организује практичне активности у којима ће се деца сусрести са математичким садржајем и терминологијом и на тај начин усвајати и формирати математичке појмове, развијати жељу за сазнањем и истраживањем. Преко практичних активности, било да су усмерене или слободне, васпитач треба да обезбеди деци самостално извођење закључака, као и њихово упоређивање, одбацивање или потврђивање. Своје мишљење и закључке васпитач треба да саопштава када процени да деца немају више сопствене идеје, када сама питају и ако жели да дечје искуство прошири за још неку могућност. Пратећи децу у њиховим активностима, пажљиво бираним питањима, треба да их упућује на закључке и њима препусти чар и задовољство открића.

## РАЗВИЈАЊЕ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА РЕШАВАЊЕМ ПРОБЛЕМА

Једна од важнијих метода за развијање почетних математичких појмова је метода решавања проблема. Дете се ставља у проблемску ситуацију која га тера да само открива путеве и начине решавања проблема. Сваки проблем карактерише постојање неке тешкоће, неке препреке. Полазећи од становишта дидактике и психологије, на разлике између проблема и проблемске ситуације указује Ничковић (1976): *Проблемска ситуација представља почетну карику у решавању схваћеној и прихваћеној проблему и као таква она је доживљај неизвесности, очекивања, збуњености, радозналости, тензије.*

Смисао проблемске ситуације је да мотивише, подстакне, провоцира децу на веће мисаоно ангажовање при решавању проблема. Наша метода решавања проблема има смер од проблемске ситуације ка проблему. Проблемска ситуација се ствара погодном причом, драматизацијом, практичним активностима, визуелним ефектима, нечим што ће побудити пажњу и заинтересовати децу за решавање проблема који из те ситуације настаје.

Решавање проблема представља низ сложених менталних операција. Деца су усмерена на тражење путева који воде до решења проблема. У том процесу деца долазе до супротстављених закључака, до спорних ситуација, до празнина у мисаоном току. Васпитач не треба да намеће свој пут решавања проблема, већ да уз малу помоћ, допусти деци да откривају, одбацују противуречне закључке и доносе ваљане, одрживе. На тај начин деца покушавају да математички и логички размишљају и изграђују сопствене путеве и моделе које примењују у сличним ситуацијама. Тако деца развијају мишљење, расуђивање, закључивање, машту и друге сложене мисаоне операције.

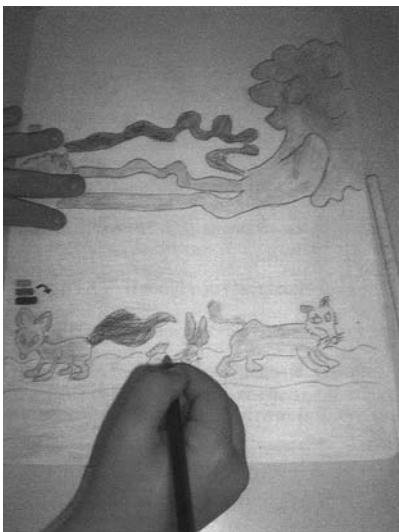
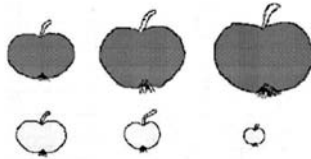
Опажање и схватање простора, просторних релација и оријентација детета у простору везују се за сваку активност детета, пошто свет око себе упознаје свим чулима, практичним деловањем и менталним операцијама. Наводимо неке од могућих игара у којима се дете сналази у простору решавајући проблеме.

### **Игра 1: Кажу супротно**

*Узрасна група:* Средња.

*Васпийно-образовни задаци:* Развијање појмова релација величина супротних по значењу: велико – мало, дугачко – кратко, високо – ниско, дубоко – плитко.

*Ток игре:* Васпитач, или неко дете, каже реченицу у којој се налази један појам релације величина а остала деца смишљају нову реченицу у којој ће се наћи релацијски појам супротан по значењу. На пример, васпитач каже: *Слон је велики*, а деца треба да именују оно што је мало у односу на слона, речимо: *Тијар је мали*, *Лав је мали*, *Лисица је мала*, *Зећ је мали*. Затим васпитач може рећи: *Зећ има краћак рећ*, а деца ће тражити и уочавати нову релацију супротну по значењу и наводити: *Лисица има дућачак рећ*, *Веверица има дућачак рећ*. Слично томе, деца наводе примере и за остале релације које имају супротна значења. После игре свако дете добија радни лист у коме треба да поред велике јабукe нацрта већу и највећу, а поред мале мању и најмању, а затим све велике јабукe да обоје црвеном, а све мале жутом бојом.



### **Игра 2: Уши и репови**

*Узрасна група:* Средња.

*Васпийно-образовни задаци:* Деца визуелно процењују дужине путева и репова и одговарајућим бојама врше серијацију по дужини наведених величина. На тај начин врше класификацију према двема особинама (дужини и боји) и утврђују појмове *дуже* – *краће*.

*Ток активности:* Деца добијају цртеж са јежом, његовом кућицом и путевима различитих дужина који воде јежа до кућице. На истом листу су нацртани вук, зећ и лисица.

Први задатак је да деца обоје најкраћи пут црвеном бојом, најдужи црном а пут средње дужине да обоје плавом бојом.

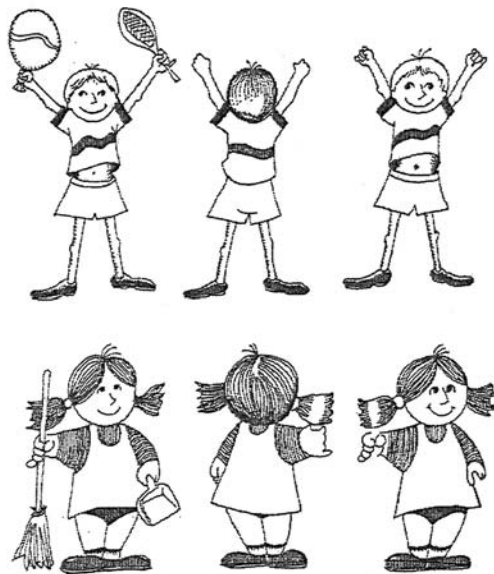
Други задатак је да изврше серијацију ушију код нацртаних животиња и да их обоје истим бојама као и путеве, зависно од дужине ушију.

### **Игра 3: Прођи кроз лавиринт**

*Узрасна група:* Старија.

*Васпитно-образовни задаци:* Развијање оријентације у простору коришћењем релација лево – десно у односу на себе и у односу на друго лице.

*Ток игре:* У соби или дворишту се означи лавиринт (тракама, селотејпом, кредом, играчкама...). Дете затворених очију треба да прође кроз лавиринт, крећући се по упутству које му даје васпитач или друго дете, у смислу: иди право, још право, иди лево, мало десно... и тако све док не изађе из лавиринта. Да би игра била интересантнија, остала деца, пошто су претходно направила авионе од хартије, могу да подражавају пилоте чији авион води радар. Након игре, свако дете добија радни лист са задатком да дечацима и девојчицама нацрта у левој и десној руци исте предмете као на слици.



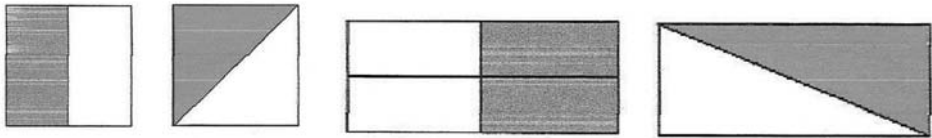
Да би деца изграђивала сопствене ставове и износила своје закључке, од посебне важности је интеракција међу децом у малим групама. Уколико имају заједнички проблем, ако треба да нађу излаз из заједничке проблемске ситуације, ако им је пажња усмерена на исти предмет сазнања, деца износе идеје, допуњују једни друге или супротстављају своја виђења и на тај начин изграђују нове појмове. Васпитач осмишљава и организује рад у малим групама у којима би деца конструктивно размењивала мишљења. Од креативности и маштовитости васпитача зависи степен интелектуалног развоја детета, његова припремљеност и оспособљеност за полазак у школу, интересовање и приврженост за математичке садржаје.

#### **Игра 4: Поделимо на једнаке делове**

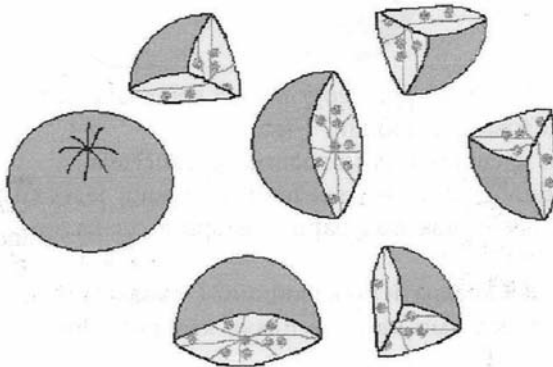
*Узрасна група:* Старија.

*Васпийно-образовни задаци:* Развијање појма целине и дела. Упознавање са појмовима половина и четвртина, њихово правилно именовање и схватање целине као две половине или четири четвртине. Развијање запажања, размишљања и закључивања, као и осећаја за симетрију.

*Ток активности:* Васпитач формира групе од по четири детета и свака група добија по 2 јабуке, 2 банане, 8 бомбона, неколико кругова, квадрата и правоугаоника у више боја, тако да исти облици буду једнаки по величини. Задатак је да јабуке и банане поделе на два, а затим на четири једнака дела, тако да делови (парчићи) не буду истог облика, што значи да једном секу по замисљеној оси симетрије, а други пут нормално на осу. Затим деле круг (замисљају да је пица), правоугаоник и квадрат (под претпоставком да су чоколаде) на два једнака дела, а затим сваки део (половину) на још два једнака дела (четвртине). Деобу врше тако да добијају различите облике (правоугаонике, квадрате, троуглове). Циљ овакве поделе је да деца закључе да су добијени делови једнаки (иако се разликују по облику) јер су им целине једнаке.



На крају, свака група добија једну врсту воћа исецканог на половине и четвртине а циљ је да се утврди колико има целих воћака.



#### **Игра 5: Где је више течности**

*Узрасна група:* Старија.

*Васпийно-образовни задаци:* Схватање сталности количине течности независно од облика посуде. Стицање искуства у процени запремине течности. Развијање способности реверзибилности и конзервације запремине течности.



*Ток активности:* Деца су распоређена у мање групе, четири до пет дечета у групи. Свака група добија две посуде различитог облика и величине. У њима су обојене течности – у једној је течност црвене, а у другој плаве боје. Задатак је да деца процене у којој посуди има више течности. Сама деца дају идеје како то можемо проверити и изводе закључак (запремина течности не зависи само од висине стуба течности, већ и од ширине и облика посуде у којој се она налази).

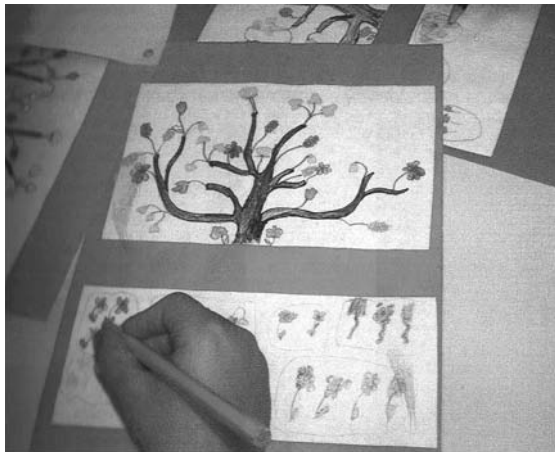
### **Игра 6: Формирај одговарајући скуп**

*Узрасна група:* Старија.

*Васпитно-образовни задаци:* Развијање појма бројевног низа, учовање места сваког броја у низу природних бројева до десет. Развијање способности опажања, концентрације, бројања, памћења, мишљења и закључивања.

*Ток активности:* Сва деца добијају слику дрвета са цветовима различитих облика, величина и боја. Задатак је да дете изврши класификацију цветова и формира скупове цветова истих облика, тако да број цветова у сваком скупу буде једнак броју одговарајућих цветова на дрвету. Затим, цветове у скупу треба да обоје истом бојом као што је на дрвету и оријентисаном кривом линијом повежу скупове почевши од оног са најмањим бројем цветова до скупа са највећим бројем цветова.

У завршном делу може се организовати игра *Пронађи суседа*. Свако дете добија медаљон са бројевном сликом неких дечјих омиљених предмета, бића или појава. Плешући уз одговарајућу музику, деца погледом траже суседа, односно друга на чијем



се медаљону налазе исте слике са једним елементом више или мање. Кад га угледа, ухвати га за руку и настављају заједно да траже суседе. На пример, ако су се ухватила деца са шест и пет цветића, настављају да траже децу са седам и четири цветића. Тако се формира уређени низ цветића, уређени низ звездица, уређени низ лептирића, у зависности од тога шта је представљено на медаљонима. Када музика престане, свака група проверава да ли је добро обавила задатак.

### **Игра 7: Покажи брзо**

*Узрасна група:* Средња.

*Васпитно-образовни задаци:* Уочавање сличности и разлике између квадрата и коцке. Овладавање терминологијом: квадрат, ивица, теме, коцка,

страна. Развијање мишљења, опажања, маште, закључивања, складних покрета и осетљивости прстију на рукама, осећаја за лепо и симетрију.

*Ток игре:* Свако дете држи модел коцке у једној руци, а у другој модел квадрата. Када васпитач изговори реч *коцка*, или помене неки предмет облика коцке, деца подижу модел коцке. Када каже реч *квадрат* или именује неки предмет облика квадрата, деца подижу модел квадрата. Следећи задатак је да свако дете од елемената танграма направи квадрат, од 10 палидрваца направи 2 квадрата или да од најмањег броја палидрваца направе три квадрата. На крају, задатак може да буде да по двоје деце направи модел коцке од 12 једнаких штапића и 8 малих куглица од пластелина.

Аналогно, може се извести игра за појмове правоугаоник и квадар.

### **Игра 8: Геометријска смејалица**

*Узрасна група:* Старија.

*Васпийно-образовни задаци:* Развијање способности уочавања и разликовања равних геометријских облика, боја, величина, развијање стваралаштва и сликовитог изражавања расположења уз маштовиту драматизацију ведрога и тужнога расположења.

*Ток игре:* Деца праве маске геометријских облика које приказују различита расположења људских ликова, зависно од положаја очију, обрва, носа и усана. Заједнички анализирају маске, зависно од расположења које код деце асоцирају праве више категорија, а затим свако дете бира једну маску и пред осталом децом одигра улогу у складу са расположењем маске.

### **Игра 9: Необична школица**

*Узрасна група:* Старија.

*Васпийно-образовни задаци:* Препознавање и именовање равних геометријских облика, примена стеченог знања – шта је лево а шта десно, препознавање парних и непарних бројева.

*Ток игре:* Нацрта се школица тако да свако поље означава један геометријски облик у који је уписан одговарајући број. Свако дете баца каменчић и именује број и геометријски облик и у који је каменчић пао. Затим дете одскакуће на левој или десној нози до тог поља у зависности да ли је број паран или непаран.

*Развијање стваралачког мишљења:* На предшколском узрасту треба открити децу даровиту за математику и развијати њихово стваралачко мишљење које нарочито долази до изражаја у решавању проблемских ситуација. Према мишљењу Гилфорда и Квашчева (1974), стваралачко мишљење представља сложу интелектуалну активност у којој до изражаја долазе следеће компоненте: оригиналност, флексибилност, флуентност, редефиниција, осетљивост за проблеме и елаборација. Све ове компоненте су чврсто повезане и допуњују се. На њихово развијање може да се утиче још на предшколском узрасту добро осмишљеним проблемским ситуацијама.

*Оригиналношћу* у процесу математичког образовања подразумева проналажење нових, необичних, ретких и посебних одговора. За основни критеријум оригиналности узимају се решења која су нова за децу, али не морају бити нова и за одрасле особе. Битно је да поступак доласка до решења буде резултат сопствених, а не копија туђих или својих претходних решења. Дакле, сваки успешно и самостално решен математички проблем од стране детета јесте стваралаштво, које не треба потценити зато што су исти проблем други раније решили. Нереално је очекивати од деце предшколског узраста да оригиналност испољавају у раду са садржајима који су за њих нови и непознати, да откривају непозната правила и законитости, већ се она испољава у ситуацијама у којима је потребна досетљивост, духовитост и необичност.

**Проблем 1:** Колико јеж има ногу, пошто не можемо да га ухватимо и да их избројимо због његових оштрих бодљи, ако знамо да има две предње, две задње, две леве и две десне ноге?

Класично решавање проблема било би сабирање свих ногу датих наведеном класификацијом, док је оригинално решење да јеж има четири ноге које се могу груписати по више критеријума, као што је наведено.

**Проблем 2:** Колико највише квадрата можемо да направимо од четири фломастера на столу?

Неоригинално решење је када дете састави један квадрат, а оригинално решење је ако дете направи два квадрата користећи и углове на столу.

*Флексибилношћу* је, према мишљењу Квашчева (1974: 9), способност промене усмерености мишљења, ослобађање од шаблонског и стереотипног начина решавања проблемских ситуација, прилагођавање детета измењеним условима проблема и изналажење различитих путева за њихово решавање.

**Проблем 3:** Резањем правоугаоника направити четири троугла.

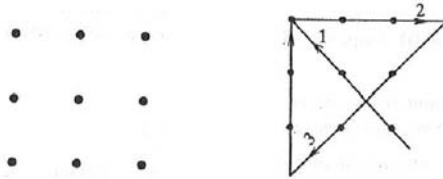
Деца покушавају да реше проблем режући правоугаоник по линијама паралелним страницама правоугаоника, јер најчешће тако деле чоколаду и друге предмете тог облика, а када схвате да правоугаоник могу да режу и по дијагоналама, долазе до решања.

**Проблем 4:** Дата су два подударна квадрата. Резањем једног квадрата и спајањем с другим, направити један нови већи квадрат.

Све док деца покушавају квадрат да прережу паралелно његовим страницама, не могу да реше проблем. Ако један квадрат изрежу по дијагоналама (промена усмерености мишљења), добиће четири подударна правоугла троугла. Спајањем тих троуглова са другим квадратом добија се нови, трећи квадрат чија страница има дужину једнаку дужини дијагонале датих квадрата.



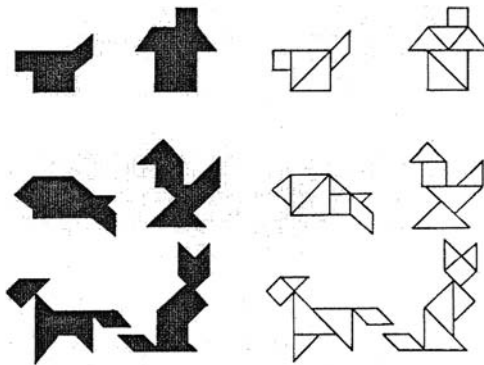
**Проблем 5:** Спојити 9 датих тачака са 4 праве линије једним потезом, не дижући оловку са папира, али да се прође истим путем не прође двапут.



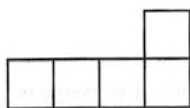
Распоред тачака је тако направљен да оне одређују један квадрат и то наводи децу да траже решење у оквиру замишљеног квадрата. Када изађе из оквира квадрата, дете сагледава нове могућности и тражи решење проблема у новим, измењеним условима.

*Флуенцијосн* је способност изналажења већег броја различитих решења код истог проблема. На тај начин се развија способност пребацивања с једног на други мисаони ток и тиме се развија гipкост мишљења, односно стваралачко мишљење у целини.

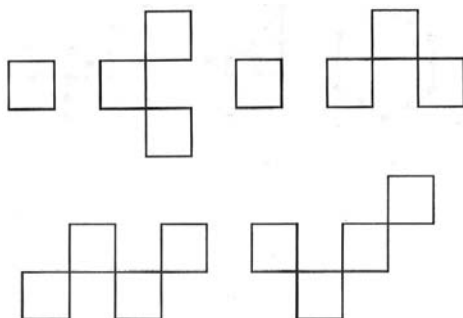
**Проблем 6:** Од датих геометријских облика (могу се користити логички блокови или танграм), свако дете треба да састави што више фигура.



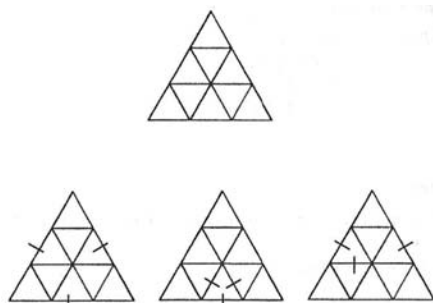
**Проблем 7:** Премести три штапића тако да добијеш четири квадрата.



Нека од решења су



**Проблем 8:** У датој фигури прецртај три дужи тако да остане шест троуглова.



*Редефиниција* подразумева способност да се релације и подаци у задатом проблему употребе на нов, другачији начин, односно осмисле језичком формом која им је ближа и разумљивија са циљем да се лакше дође до решења.

**Проблем 9:** Мама је донела сину и ћерки банане. Аца је одмах појео половину од укупног броја банана и када је сестра дошла кући, рекао јој је да и она поједе половину. Сестра је послушала брата, појела је једну банану и преосталу једну поделила са братом. Колико је мама донела банана? Да ли је подела била равномерна?

Из чињенице да је Аца појео 2 банане, што представља половину, редефиницијом можемо извести закључак да је укупно било 4 банане. Задатак се може решити и сабирањем: две банане је појео брат, једну сестра и једну су поделили. Значи, мама је донела четири банане. Дете које је редефинисало проблем одмах ће закључити да подела није била правична.

*Осећљивост* за *проблеме* представља способност увиђања необичног у проблему, односно уочавање противуречних, сувишних или непотпуних података, као и процењивање реалности добијеног решења.

**Проблем 9:** У корпи се налазе три јабуке. Васпитачица их је поделила тројици дечака. Свако је добио по једну јабуку и једна је остала у корпи. Како је то урадила?

Чињеница да су сва тројица добила по једну јабуку и да је једна остала у корпи упућује на закључак да постоје четири јабуке, а не три. Дакле, постоји противуречност коју треба уочити и разрешити насталу ситуацију. Проблем је решив ако један дечак добије јабуку са корпом.

**Проблем 10:** Подели пет крушака четворици дечака тако да ниједан нема више од другог дечака и да сваки од њих добије целе крушке.

Услов задатка да пет крушака поделе четири дечака и да сви добију целе крушке проблем чине нерешивим, јер је пажња усмерена на дељење пет крушака на једнаке делове. Деца са развијенијом осетљивошћу за проблеме ће приметити да се не тражи да сваки од њих добије исти број крушака, већ да ниједан нема више крушака од другог по реду дечака. У том случају решење је једноставно. Први, трећи и четврти дечак добиће по једну, а други по реду добиће две крушке. При таквом дељењу ни један дечак нема више крушака од другог дечака.

*Елаборација* представља способност да се реши проблем на основу откривених нових идеја и података који проистичу из услова у наведеном проблему.

**Проблем 11:** У два цепа Аца има шест кликера. Ако из левог цепа пребаци у десни један кликер, онда ће у оба цепа имати подједнако кликера. Колико кликера је имао у левом, а колико у десном цепа, пре пребацивања?

Процес решавања овог проблема је једноставан иако на први поглед делује као сложен. Из услова проблема долази се до нових података – половина кликера је у левом, а половина у десном цепа, после пребацивања једног кликера из левог у десни цеп. Значи, на почетку је у левом цепа било за један више од три, тј. четири, а у десном цепа за један мање од три, односно два кликера.

Наведене компоненте стваралачког мишљења код деце нису међусобно изоловане и независне, већ се преплићу и прожимају и у тој целини чине дете способним да лакше решава неке математичке проблеме, као и разноврсне проблемске ситуације које сусреће у свакодневном животу.

## ЗАКЉУЧАК

Предшколски период је посебно значајан за развој моторних и перцептивних способности, као и за развој менталних операција и менталних структура. Одређене менталне структуре, спонтано или намерно, изграђују одговарајуће математичке структуре, а ове даље изграђују нове менталне структуре и то је обострано прожимање и узајамна интеракција у процесу сазре-

вања и развоја логичког мишљења код предшколске деце. Математичко образовање убрзава, интензивира дечји ментални развој, што значи да максимално скраћује и проширује развојни пут интелигенције детета.

Увођење предшколске деце у математичке појмове и садржаје не треба схватити као учење посебне предшколске математике. То учење има смисла уколико се схвати као први корак у сусрет математици, као почетно увођење у математику које је усмерено ка васпитању математичког приступа предметима и појавама из непосредног окружења детета.

## ЛИТЕРАТУРА

Дејић–Егерић 2006: Мирко Дејић и Милана Егерић, *Методика настава математике*, Јагодина, Учитељски факултет.

Егерић 2009: Милана Егерић, *Методика развијања почивних математичких појмова*, Јагодина, Педагошки факултет.

Квашчев 1974: Радивој Квашчев, *Развијање стваралачких способности код ученика*, Београд, Завод за издавање уџбеника.

Квашчев 1976: Радивој Квашчев, *Психологија стваралаштва*, Београд, Информативни центар студената.

Мировић 2008: Марија Мировић, *Проблемске ситуације као методичке увођења предшколске деце у математичке појмове* – дипломски рад, Јагодина, Учитељски факултет.

Ничковић 1976: Р. Ничковић, *Учење путем решавања проблема у елементарној настави математике*, Београд, Научна књига.

Шпијуновић 2005: Крстивоје Шпијуновић, *Стваралачко мишљење и математичко образовање*, Ужице, Учитељски факултет.

Milana Egeric

## INITIATION DES ENFANTS PRÉSCOLAIRES AUX NOTIONS MATHÉMATIQUES PAR LA MÉTHODE DE SOLUTION DES PROBLÈMES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRÉATIVE

*Résumé:* Les recherches scientifiques et la pratique pédagogique contemporaines montrent que les possibilités des enfants préscolaires d'acquisition des notions mathématiques élémentaires sont plus grandes qu'on imaginait avant. Par cette raison, les tâches données aux enfants pour former et développer leurs notions mathématiques doivent être sur un niveau plus élevé que celui qui existe aujourd'hui dans la pratique.

Cette oeuvre traite deux sujets: initiation des enfants préscolaires aux notions mathématiques par la solutions des problèmes et développement de la pensée

créative. À propos du premier sujet, nous avons donné quelques exemples des activités concrètes et des jeux didactiques où les enfants, avec un effort intellectuel élevé et en utilisant les opérations de la raison, proposent leurs idées eux-mêmes, résolvent les problèmes, tirent les conclusions et arrivent ainsi aux connaissances mathématiques nouvelles ou appliquent les notions mathématiques déjà formées et développées. Les exemples cités comprennent toutes les unités du programme et ce sont: perception et compréhension de l'espace et des relations spatiales; opérations logiques avec des objets concrets et acquisition de la notion de l'ensemble; développement de la notion du nombre naturel; développement des notions des figures et des formes géométriques; mesures. Quant au deuxième sujet, nous avons présenté les composantes de la pensée créative et nous les avons expliquées au moyen d'exemples concrets, afin de pouvoir reconnaître les enfants doués en mathématiques et développer leurs capacités.



Живорад Марковић  
Педагошки факултет, Јагодина

УДК БРОЈЕВИ: 316.644-057.87:796 ;  
371.3::796  
ИД БРОЈ: 167155724

Георгије Георгијев  
Факултет физичке културе, Скопље

Зоран Богдановић,  
Државни универзитет, Нови Пазар

## УТИЦАЈ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА ФОРМИРАЊЕ УЧЕНИЧКИХ СТАВОВА

*Айсџиракџи:* Циљ истраживања је био да се истраже ефекти програмских садржаја наставе физичког васпитања на формирање ученичких ставова према физичком васпитању и физичкој култури уопште. Истраживање је реализовано у Пољопривредно-ветеринарској школи „Свилајнац“ у Свилајнцу на узорку од 155 испитаника подељених на два карактеристична субузорка – према критеријуму пола и то: субузорок од 83 испитаника и субузорок од 72 испитанице који су праћени Мерцеровим инвентаром ставова школске 2006/2007. и 2007/2008. године. Добијени показатељи указују на промене које су се десиле у ученичком односу према физичком васпитању и условили позитивнији став на финалној процени у односу на контролну и иницијалну процену. На све три процене испитаници су имали позитивнији став према физичком васпитању.

*Кључне речи:* утицај, настава физичког васпитања, Мерцер-ов инвентар ставова, средња школа.

### 1. УВОД

Креч и Крачфилд (1980) став дефинишу као „трајну организацију мотивационих, перцептивних и спознајних процеса с обзиром на одређене видове индивидуалног света“. Мерење димензије става се врши техником скалирања. Скала (лествица) је инструмент ове технике. Користе се ординалне и то биполарне ординалне скале. Два основна типа социолошких скала које се примењују у процени ставова су: скале Терстоновог типа и скале Ликертовог типа. Ликертове скале су методолошки корак напред – оне од испитаника захтевају да исказе став према сваком суду избором једне од пет понуђених алтернатива. Испитаник изражава став у односу на сваки суд (исказ) што омогућава комплекснију анализу и добијање интерпретабилнијих резултата.

На основу анализе досадашњих истраживања, можемо констатовати да су ставови често предмет истраживања у области физичког васпитања. Џиновић је (1982) истраживала ставове наставника, према описном оцењивању физичког и здравственог васпитања. Добијена сазнања упућују да професор-

ри физичког васпитања, имају негативан став према описном оцењивању физичког васпитања.

Ставова ученика према физичком васпитању истраживали су Покрајац и Матић (1982). Утврдили су да ученици физичко васпитање не сматрају нарочито важним школским предметом, нити га оцењују корисним за свој будући живот.

Живановић, Галић и Милосављевић (1984) уочавају да ученици сматрају да часови физичког васпитања треба да имају своју оригиналност, да буду привлачнији и да се завршавају радосније него што је то случај у пракси. Затим, ученици очекују разне облике слободних активности у знатно већој мери него што је то сада случај.

Радовановић и сар. (1993), Радовановић (1994) и Илић и Стевић (1996) истраживали су ставове према наставнику физичког васпитања. Закључују да је наставник најважнији чинилац од кога зависе крајњи позитивни исходи рада, општи ниво образовања и културе и педагошки квалитет. Најпожељније особине код наставника физичког васпитања су: пријатност и приступачност, добар организатор наставе, пријатељски став према младима и да има подједнак однос према ученицима.

Истраживањем ставова у физичком васпитању помоћу Мерцеровог инвентара ставова бавили су се: Аруновић (1982), Обрадовић (1984), Катић (1985), Петковић (1985), Милановић (1987), Вишњић (1987), Тодоровски (1993), Марковић (2006) и други. На основу добијених резултата општа констатација је да испитаници више преферирају према настави физичког васпитања и да имају позитивније ставове према физичком васпитању и вредностима физичке културе од испитаница.

На основу добијених резултата Вишњића и Марковића (2007а и 2007б), у процени става према физичком васпитању, на узорку од 140 испитаника и 140 испитаница, подељених у осам субузорака - према критеријуму узраста и пола, констатована је статистички значајна разлика у ставовима условљена узрастом, која указује да на формирање позитивнијих ставова према физичком васпитању узраст има важну улогу. Истраживање Вишњића и Марковића (2008) спроведено са циљем да се утврди да ли број недељних часова физичког васпитања утиче на формирање позитивнијих ставова, указује да већи недељни број часова физичког васпитања утиче на формирање позитивнијих ставова према физичком васпитању и физичкој култури уопште.

Марковић (2008б) констатује да планирање са континуираном реализацијом програмских садржаја физичког васпитања у односу на планирање по циклусима статистички значајно утиче на формирање позитивнијих ставова испитаника и испитаница средњешколског узраста према физичком васпитању.

## 2. ПРЕДМЕТ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

*Предмет* истраживања су ефекти редовне наставе физичког васпитања сагледани кроз ставове ученика према физичком васпитању и физичкој култури уопште.

*Циљ* истраживања је био да се истраже ефекти програмских садржаја наставе физичког васпитања на формирање ученичких ставова према физичком васпитању и физичкој култури уопште

### 3. МЕТОД РАДА

Ово је било емпиријско истраживање, лонгитудиналног карактера реализовано у Пољопривредно-ветеринарској школи са домом ученика „Свилајнац“ у Свилајнцу, школске 2006/2007. и 2007/2008. године. Ставовe према физичком васпитању су утврђивани Мерцеровим инвентаром ставова, који је модификован за основношколски и средњешколски узраст. (Модификацију је извршио Матић, М. и сар. 1982. године.)

Иницијална процена ставова утврђена је у септембру 2006. године, контролна у јуну 2007. године и финална у јуну 2008. године.

Узорак испитаника обухваћен овим истраживањем, обухватио је 155 испитаника подељених на два карактеристична субузорка - према критеријуму пола и то: субузорак од 83 испитаника и субузорак од 72 испитанице. Свих 155 испитаника су здраве особе које осим два часа наставе физичког васпитања немају додатна физичка вежбања.

Као инструмент у овом истраживању примењен је Мерцеров инвентар ставова, који се састоји из 40 тврдњи које испитаник може да прихвати или не прихвати.

Мерцер је дао допринос методолошком усавршавању овог инструмента доста прецизним дефинисањем скоровања резултата. Предложио је процедуру базирану на употреби скале Ликертовог типа. Оне од испитаника „захтевају“ да искаже став према сваком суду избором једне од пет понуђених алтернатива. Овим добијамо не само информацију о смеру става испитаника, већ и његовом интензитету, тиме је ова скала више дијагностичка. Одговори се дају на петостепеној скали са алтернативама: не слажем се, делимично се не слажем, неодлучан сам, делимично се слажем и потпуно се слажем. У инвентару су и позитивне и негативне алтернативе. Испитаник сваки одговор (алтернативу) – обележава са „+“ – и добија одређени број бодова. Код позитивних исказа бројеви алтернатива који се директно „поклапају“ са бројем бодова поређани су по тзв. асцедентном редоследу, од најмањег ка највећем (од 1 до 5). У обрнутом случају (негативни искази) алтернативе, а тиме и бодови, поређани су десцедентним начином, од највећег ка најмањем (од 5 до 1). У зависности од изабране алтернативе испитаник добија одговарајући број бодова, а максималан број бодова износи 200. Већи број бодова је индикатор позитивнијег става према настави физичког васпитања и вредностима физичке културе, и обратно.

Упитник има кључ са тачно одређеним предзнаком. На основу њега врши се сумирање бодова Мерцеровог инвентара.

Мерцеров инвентар ставова попуњаван је за време редовних часова наставе физичког васпитања.

Подаци добијени емпиријским истраживањем су обрађени поступцима дескриптивне и компаративне статистике. Из простора дескриптивне статистике за сваку процену израчуната је: аритметичка средина, стандардна девијација, стандардна грешка и варијациона ширина - минимум и максимум. Из простора компаративне статистике примењена је анализа варијансе (модел поновљених мерења) приликом утврђивања просечних резултата иницијалне, контролне и финалне процене, као и Т-тест за независне узорке приликом упоређивања резултата испитаника и испитаница. За извор варијабилитета или POST-НОС анализу изабран је LSD TUCKY-јев модел.

#### 4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу дескриптивних показатеља у табели 1. можемо уочити да је дошло до промене бодовног скорa испитаника оствареног Мерцеровим инвентаром ставова, у току двогодишњег праћења.

Табела 1. Дескриптивни показатељи испитаника на иницијалној, контролној и финалној процени

Процена	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
Иницијална	150.94	14.48	1.59	124	187
Контролна	156.73	14.47	1.58	126	187
Финална	166.72	12.20	1.34	140	191

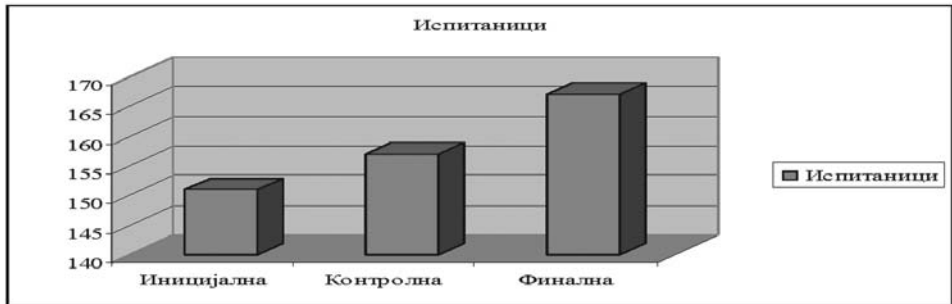
Просечни скор испитаника на Мерцеровом инвентару ставова на иницијалној процени износио је 150,94 бодова. На контролној је повећан на 156.73 а на финалној процени износио је 166.72 бодова.

Табела 2. Значајност разлика између три процене испитаника у односу на Мерцерову суму

Анализа	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Између група	10581.13	2	5290.56	27.92	.000
Унутар група	46599.49	246	189.42		
Укупно	57180.62	248			

Вредности униваријантне анализе варијансе указују да код испитаника у просечном бодовном скору оствареним Мерцеровим инвентаром ставова на иницијалној, контролној и финалној процени постоји статистички значајна разлика, са нивоом статистичке значајности од  $p=.000$ . (табела 2)

Графикон 1. Просечни бодовни скор Мерцеровог инвентара ставова испитаника остварен на иницијалној, контролној и финалној процени



Увидом у графикон 1. можемо уочити формирање позитивнијих ставова, код испитаника од иницијалне до контролне и од контролне до финалне процене.

Табела 3. Значајност разлика између процене

Процена		Mean Diferenc	Std. Error	P
Иницијална	Контролна	-5.79	2.13	.007
	Финална	-15.78	2.13	.000
Контролна	Иницијална	5.79	2.13	.007
	Финална	-9.98	2.13	.000
Финална	Иницијална	15.78	2.13	.000
	Контролна	9.98	2.13	.000

Између бодовног скорa испитаника оствареног на иницијалној и финалној процени постоји статистички значајна разлика са нивоом статистичке значајности од  $p=.007$ . Између бодовног скорa испитаника оствареног на контролној и финалној и иницијалној и финалној процени постоји, такође, статистички значајна разлика, са нивоом статистичке значајности од  $p=.000$ . (табела 3)

Табела 4. Дескриптивни показатељи испитаница на иницијалној, контролној и финалној процени

Процена	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
Иницијална	146.39	12.59	1.48	121	173
Контролна	148.06	14.41	1.69	102	180
Финална	154.00	12.83	1.51	121	180

Дескриптивни показатељи испитаница у табели 4. показују повећање просечног бодовног скорa од иницијалне до финалне процене од 146.39 на 154.00 бодова.

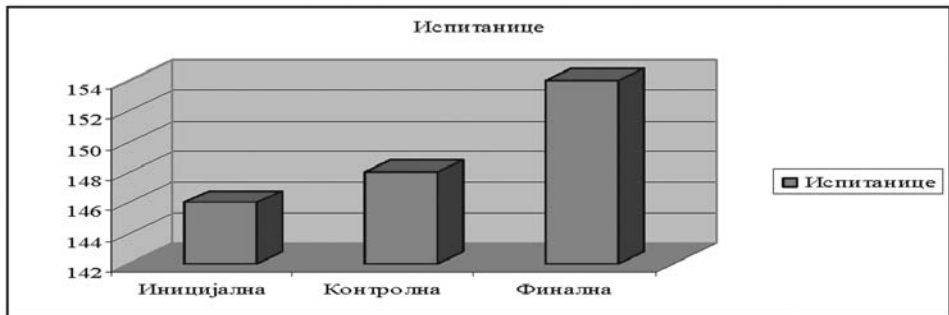
Анализом дескриптивних показатеља испитаника и испитаница уочава се разлика у бодовном скору на све три процене. Разлика је у корист испитаника, као и формирање позитивнијих ставова између иницијалне-контролне и контролне-финалне процене која је, такође, израженија код испитаника.

Табела 5. Значајност разлика између три процене испитаница у односу на Мерцерову суму

Анализа	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Између група	2305.03	2	1152.51	6.513	.002
Унутар група	37692.88	213	176.96		
Укупно	39997.92	215			

Вредности униваријантне анализе варијансе указују да код испитаница у просечном бодовном скору оствареним Мерцеровим инвентаром ставова на иницијалној, контролној и финалној процени постоји статистички значајна разлика, са нивоом статистичке значајности од  $p = .002$ . (табела 5)

Графикон 2. Просечни бодовни скор Мерцеровог инвентара ставова испитаница остварен на иницијалној, контролној и финалној процени



Увидом у графикон 2. можемо уочити формирање позитивнијих ставова, код испитаница од иницијалне до контролне и од контролне до финалне процене. Формирање позитивнијих ставова према физичком васпитању израженије је између контролне и финалне процене.

Табела 6. Значајност разлика између процене

Процена	Mean Diferenc	Std. Error	P
Иницијална    Контролна	-1.66	2.21	.453
Финална	-7.61	2.21	.001
Контролна    Иницијална	1.66	2.21	.453
Финална	-5.94	2.21	.008
Финална      Иницијална	7.61	2.21	.001
Контролна	5.94	2.21	.008

На основу података компаративне статистике закључујемо да настава физичког васпитања својим утицајем није успела да изазове позитивне ефекте који би довели до статистички значајног повећања бодовног скорa између иницијалне и контролне процене. Остварени ниво статистичке значајности је  $p=.453$ . Статистички значајна разлика у бодовном скору уследила је у другој школској години, између контролне и финалне процене са нивоом статистичке значајности од  $p=.008$ . Свеукупне промене у групи испитаница изазване ефектима наставе физичког васпитања од иницијалне до финалне процене, статистички су значајне, са оствареним нивоом статистичке значајности од  $p=.001$ . (табела 6)

Табела 7. Дескриптивни показатељи испитаника и испитаница на иницијалној, контролној и финалној процени

Процена	Пол	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error mean
Иницијална	Испитаници	83	150.94	14.48	1.59
	Испитанице	72	146.39	12.59	1.48
Контролна	Испитаници	83	156.73	14.47	1.59
	Испитанице	72	148.06	14.41	1.69
Финална	Испитаници	83	166.72	12.20	1.34
	Испитанице	72	154.00	12.83	1.51

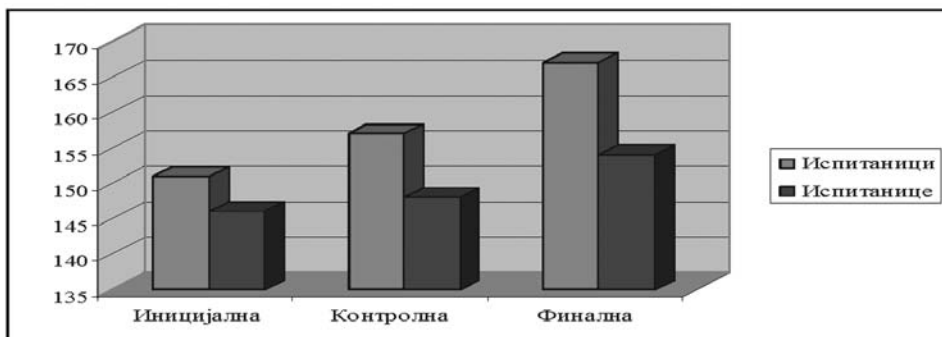
На основу дескриптивних показатеља из табеле 7. уочава се просечно већи бодовни скор остварен на Мерцеровом инвентару ставова код испитаника на све три процене.

Табела 8. Т-тест значајност разлика између испитаника и испитаница у односу на бодовни скор остварен на Мерцеровом инвентару ставова на иницијалној, контролној и финалној процени

Процена	T-test	P
Иницијална	2.072	.040
Контролна	3.731	.000
Финална	6.319	.000

Вредности Т-теста указују на статистички значајне разлике између бодовног скорa испитаника и испитаница оствареног Мерцеровим инвентаром ставова на све три процене. На иницијалној процени остварени ниво статистичке значајности је  $p=.040$ . На контролној и финалној процени остварени ниво статистичке значајности је  $p=.000$ . (табела 8)

Графикон 3. Просечни бодовни скор Мерцеровог инвентара ставова испитаника и испитаница остварен на иницијалној, контролној и финалној процени



Просечне вредности бодовног скорa Мерцеровог инвентара ставова испитаника и испитаница приказане дијаграмом стубаца на графикону 3. указују да је код испитаника и испитаница дошло до формирања позитивнијих ставова услед утицаја програмских садржја наставе физичког васпитања. На све три процене, бодовни скор и повећање бодовног скорa од иницијалне до контролне и од контролне до финалне процене, био је већи код испитаника.

Табела 9. Просечни бодовни скор остварен Мерцеровим инвентаром ставова на финалним проценама испитаника и испитаница у истраживањима наших аутора

Аутор	Година	Просечни бодовни скор	
Аруновић	1982	м-155.07	/
Вишњић	1987	м-139.54	ж-134.07
Вишњић и Марковић	2007/а	м-154.30	
Вишњић и Марковић	2007/б	ж-153.25	
Вишњић и Марковић	2008	м-156.40	/
Марковић	2006	м-160.67	ж-144.39
Марковић	2008/а	м-159.10	ж-148.20
Марковић	2008/б	м-158.20	ж-150.00
Милановић	1987	м-155.50	/

У табели 9. приказане су просечне вредности бодовног скорa добијене Мерцеровим инвентаром ставова код испитаника и испитаница на финалним проценама. Добијене вредности у наведеним истраживањима указују на позитиван однос ученика и ученица према настави физичког васпитања. Ако их упоредимо са вредностима просечног бодовног скорa добијеног у овом истраживању, уочавамо да су добијене вредности од 166.70 код испитаника и 154.00 код испитаница позитивније у односу на вредности добијене у претходним истраживањима. Добијене вредности могу се објаснити садржајима



и самом реализацијом наставе физичког васпитања у школи, материјално-техничким и кадровским условима који су веома битни за редовно похађање наставе физичког васпитања и формирање позитивнијих ставова према физичком васпитању и физичкој култури уопште.

## 5. ДИСКУСИЈА

На основу резултата истраживања добијених на узорку од 155 испитаника праћени Мерцеровим инвентаром ставова сасвим поуздано можемо констатовати да је настава физичког васпитања у простору ученичких ставова имала позитивне утицаје.

У субузорку испитаника дошло је до статистички значајних повећања вредности бодовног скорa Мерцеровог инвентара ставова између три процене са нивоом статистичке значајности од  $p=0.000$ .

Настава физичког васпитања изазвала је и статистички значајне промене у субузорку испитаница са оствареним нивоом статистичке значајности од  $p=0.000$ . Повећања бодовног скорa је у све три процене веће у субузорку испитаника у односу на повећања у субузорку испитаница.

Добијени резултати у све три процене дају реалан основ на основу кога можемо закључити да обе групе на финалној процени имају *позитивнији став* који се може сматрати надпросечним, посебно код испитаника у поређењу са досадашњим истраживањима, а тиме и позитивнији однос према настави физичког васпитања и физичкој култури у целини. (табела 9)

За професоре физичког васпитања веома је интересантно утврдити став који испитаници и испитанице имају према тврдњи број 29, која гласи: „Физичко васпитање би требало увести као обавезно у свим школама четири часа недељно“. Од 72 испитанице, 57 жели четири часа недељно, што представља 79,17%. Код испитаника жеља за четири часа физичког васпитања недељно испољена је у 96.38% случајева.

На основу свега овога можемо да генерализујемо да ученици више преферирају према настави физичког васпитања (не изостају са часова, активнији су на часовима) и ако не могу да им се омогуће још два часа физичког васпитања недељно, на нама је задатак да у потпуности реализујемо план и програм наставе физичког васпитања и да инструкирањем упућујемо ученике да своје слободно време испуне физичким вежбањем.

## ЛИТЕРАТУРА

Аруновић, Д. (1982). *Програм одбојке у једноодшњем циклусу изборне наставе и његов допринос физичком васпитању ученика прве фазе усмереног образовања*. Непубликована докторска дисертација. Београд: Факултет физичког васпитања.

Вишњић, Д. (1987). *Подстицање ученика на самостално вежбање као фактор усјешности наставае физичкој васпитања*. Непубликована докторска дисертација. Београд: Факултет физичког васпитања.

Вишњић, Д., и Марковић, Ж. (2007а). *Ставови адолесцената према настави физичкој васпитања*. Часопис, Спорт монт, (12,13 и 14), 435–444.

/4/ Visnjić, D., & Marković, Z. (2007b). *Contribution to the research of female adolescent attitudes to physical education*. Skorje, Физичка култура, (2) 211–214.

Вишњић, Д., и Марковић, Ж. (2008). *Утицај броја часова наставае физичкој васпитања на формирање ученичких ставова*. Спорт монт, (15, 16, 17), 402–410.

Живановић, Ж., Галић, М., и Милосављевић, В. (1984). *Ставови и интересовања ученика усмереној образовања према физичком васпитању и рекреацији*. Физичка култура, (1), 48–52.

Илић, Д., и Стевић, С. (1996). *Мишљења седамнаестогодишњих ученица о професору физичкој васпитања*. Физичка култура, 50 (4), 306–311.

Китић, Ц. (1985). *Ефикасност примене „Кружној тренинга“ у настави физичкој васпитања ученика првој разреда заједничке основе средње усмереној образовања*. Непубликована докторска дисертација. Београд: Факултет физичког васпитања.

Креч, Д., и Крачфилд, Р. (1980). *Елементи психологије*. Београд: Научна књига.

Матић, М., и сар. (1982). *Аксиолошке и методолошке основе ревалоризације телесној креирања - вежбања*. Београд: Факултет физичког васпитања.

Марковић, Ж. (2006). *Утицај два начина планирања на резултате наставае физичкој васпитања у првом и другом разреду средње школе*. Физичка култура, 60 (1), 29–38.

Marković, Z. (2008a). *Forming of students' attitudes depending on frequency of physical education lessons*. Proceedings, volume 47, book 5.4, 189/192.

Marković, Z. (2008b). *Influence of the two models of realization of physical education teaching in the first year of secondary school on physical training of pupils*. Физичка култура, 61 (1–2), 71–104.

Милановић, Љ. (1987). *Алтернативни програми у редовној настави физичкој васпитања и његов утицај на решавање основних задатака овој подручја код ученика седмој разреда основне школе*. Непубликована докторска дисертација. Београд: Факултет физичке културе.

Обрадовић, С. (1984). *Усјешности различитих режима једногодишње обуке и пре фудбала и кошарке у решавању задатака физичкој васпитања ученика разреда основне школе*. Непубликована докторска дисертација. Београд: Факултет физичког васпитања.

Петковић, М. (1985). *Посебан програм атлетике у функцији решавања задатака физичкој васпитања код ученика узрасна 15–16 година*. Непубликовани магистарски рад. Београд: Факултет физичког васпитања.

Покрајац, Б., и Матић, М. (1982). *Априорни вредносни модел и амбивалентности у ставу према физичком васпитању код ученика седмој разреда основне школе*. Физичка култура, (1), 15–21.

Радовановић, Ђ., и сар. (1993). *Стјавови ученика средњих школа у Србији према особинама наставника физичкој васпитања*. Физичка култура, (1–2), 10–13.

Радовановић, И. (1994). *Стјавови ученика према особинама наставника физичкој васпитања*. Физичка култура, 48 (3), 223–228.

Тодоровски, Д. (1993). *Дојринос две различитие варијантие друје фазе часа физичком васпитању ученика у основној школи*. Непубликовани магистарски рад. Београд: Факултет физичке културе.

Циновић, Д. (1982). *Стјавови наставника и ученика према ојисном оцењивању као фактору усјешније наставе физичкој васпитања у јрвој фази заједничке основе средњеј усмереној образовања*. Непубликовани магистарски рад. Београд: Факултет физичког васпитања.

Markovic Zivorad  
Georgije Georgijev  
Zoran Bogdanovic

## THE INFLUENCE OF PHYSICAL EDUCATION LESSONS ON FORMING OF STUDENTS' ATTITUDES

*Summary:* The goal of this research was to examine the effects of programme contents of physical education lessons on forming of students' attitudes towards physical education and physical culture in general. This research was realize din Agricultural-veterinary school with the boarding school "Svilajnac" in Svilajnac, Republic of Serbia with the sample of 155 examinees subdivided into two characteristic sub samples – according to the criteria of sex – 83 male examinees and 72 female examinees which were evaluated by Mercer's inventory of attitudes in 2006/2007 and 2007/2008 school year. The results show changes which happened in students' relation to physical education and they influenced more positive attitude during the final evaluation in relation to control and initial evaluation. For all three evaluations examinees had more positive attitude towards physical education.

*Key words:* influence, physical education, Mercer's inventory of attitudes, secondary school.

## ПРИПАДНОСТ ПОЛУ И ДРЖАЊЕ ТЕЛА У ЗАВИСНОСТИ ОД (И) ПРИСУСТВА ДЕФОРМИТЕТА ДОЊИХ ЕКСТРЕМИТЕТА

*Апстракт:* Предмет истраживања се састоји у утврђивању начина држању тела у зависности од припадности полу и повезаност држања тела са одређеним статусом доњих екстремитета, као и учесталост поремећаја доњих екстремитета. За процену постуралног статуса, одабране су варијабле кифоза и сколиоза, а за процену деформитета доњих екстремитета узети су поремећаји „Х“ и „О“ ноге. Узорак испитаника сачињавали су ученици основношколског узраста оба пола од I до VIII разреда основне школе приградског насеља. Истраживањем је обухваћен 651 испитаник од чега 310 девојчица и 341 дечак. У групи испитаника мушког пола, са кифотичним лошим држањем је 11.86 % који имају Х односно О ноге. Код сколиотичног лошег држања са Х ногама их је 2.33 %, док деформитет О ногу је присутан у далеко већем проценту и износи 13.95 %. Код испитаника женске популације, у групи са кифотичним лошим држањем тела 17.5 % имају Х, док испитаница са О ногама и нема. Код сколиотичног лошег држања, са О ногама их је дупло мање него код мушкараца (7.69 %), док деформитет Х ногу, није уопште присутан. Вредност Pearson Chi-Square теста, указују на статистички значајну повезаност држања тела по припадности полу у зависности од присуства деформитета доњих екстремитета код испитиване популације.

*Кључне речи:* „х“ ноге, „о“ ноге, кифоза, сколиоза, ученици.

### ПРИПАДНОСТ ПОЛУ И ДРЖАЊЕ ТЕЛА У ЗАВИСНОСТИ ОД (И) ПРИСУСТВА ДЕФОРМИТЕТА ДОЊИХ ЕКСТРЕМИТЕТА

#### 1. УВОД

Правилан постурални положај све мање заузима своје место у дечјим свакодневним активностима. Неправилна седења, различити облици кретних активности као и одређени ендогени фактори, систематски делују на кичмени стуб чиме изазивају оптерећења која често прелазе зону толерантности меких ткива кичме, не остварујући већа оштећења, али кумулативним деловањем кроз понављајуће и дуготрајне положаје и покрете ткива доживљавају одређене деформације у погледу своје морфологије и функције.

Поремећаји у држању тела код деце, на основу досадашњих истраживања и статистичких података, углавном су узроковане слабошћу мишићне реги-

је леђа, грудног коша или трбуха. Такође, слабошћу мускулатуре карличног појаса и доњих екстремитета може довести до секундарних поремећаја у горњим деловима. Примарне промене прво се обично јављају на мишићима, потом долази до промена на лигаментарном апарату и на крају на коштаном систему.

## 2. ПРЕДМЕТ ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

*Предмет* овог истраживања се састоји у утврђивању начина држању тела у зависности од припадности полу, и повезаност држања тела са одређеним статусом доњих екстремитета, као и учесталост поремећаја доњих екстремитета (X и O ноге).

*Циљ* истраживања представља покретање одређених активности на основу добијених резултата, како би се постурални поремећаји могли право-времено дијагностицирати, контролисати и подредити ефикасним корективним утицајима физичког вежбања.

*Задачи истраживања:*

- утврдити присуство кифотичног и сколиотичног лошег држања тела ученика основношколског узраста;
- утврдити присуство поремећаја доњих екстремитета – X и O ногу и
- утврдити постојање повезаности лошег држања тела у зависности од присутног деформитета доњих екстремитета.

### КЛИНИЧКА СЛИКА КИФОТИЧНОГ ЛОШЕГ ДРЖАЊА ТЕЛА

**Кифоза**, представља појачање физиолошке кривине кичменог стуба у сагиталној (antero-posteriorној) равни у торакалном делу кичменог стуба, чији је конвекситет окренут уназад.

Карактерише се следећим знацима:

- глава савијена унапред-испред линије вертикале;
- рамена померена унапред;
- појачана погрбљеност у леђном пределу;
- груди увучене;
- лопатице истакнуте и одвојене од кичменог стуба;
- трбух млитав и испупчен;
- колена јако савијена и померена у целини напред и
- стопала врло често инсуфицијентна.

Ако се за критеријум узме етио-патогенеза, онда се кифозе могу поделити на две групе и то: конгениталне – урођене и аквивиране – стечене.

### КЛИНИЧКА СЛИКА СКОЛИОТИЧНОГ ЛОШЕГ ДРЖАЊА ТЕЛА

Сколиоза је латерална девијација кичменог стуба или ангуларна девијација нормалног положаја једног или више кичмених сегмената. Функцио-

нална кривина се може кориговати и одржавати у нормалном положају, док код структуралне сколиозе, где су присутне промену у структури и морфологији тела пршљена, комплетна корекција је немогућа. У зависности колики је број пршљенова захваћен девијантним померањем, установљавамо тоталну и делимичну (парцијалну) сколиозу. Карактерише се једностраним искривљењем једног дела или целе кичме, са или без ротације кичменог стуба и ротацијом пршљенова.

Тај тежак проблем може бити проузрокован: конгениталним аномалијама, развојним деформацијама, ендокриним поремећајима, метаболичким дефектима, инфекцијама и повредама.

*Клиничка слика сколиозе:*

- глава је искривљена (оборена) на једну страну;
- рамена оса није у водоравном положају;
- јасно одигнуто раме на конвексној страни кичменог стуба;
- лопатица (scapulae) је ближа и истакнутија са конвексне стране кичменог стуба;
- Лоренцови троуглови нису индентични;
- абдоминална мишићна регија је млигава, испупчена и слаба;
- глутеална мускулатура је асиметрична, са израженијим тонусом на једној страни и
- у случају асиметрије карлице, у коленом зглобу је извршена компензација, тако да је једно колено или у флексији, или хиперекстензији.

## ДЕФОРМИТЕТИ ДОЊИХ ЕКСТРЕМИТЕТА

### **„X“ – Ноге – (Genu valgum )**

То је деформитет коленог зглоба, који се јавља у дечијем добу, тј. у периоду од друге до треће године живота. „X“ ноге, а називају се и „пекарске ноге“, су деформитет код кога натколеница и потколеница, у темену зглоба колена, граде лучно искривљење, са конвекситетом према унутра. Најчешће се јављају као обостране деформације, док се као једностране појављују само у ретким случајевима.

Физиолошки угао који заклапају натколеница и потколеница треба да износи око 174°. Овај угао је код особа женског пола нешто мањи због ширине карлице и краће бутне кости. У појединим случајевима искривљење може да буде тако изражено да колено једне ноге делимично прелази преко колена друге ноге. То условљава неадекватан положај стопала, чиме се јављају непријатне, па и болне тегобе нарочито изражене при бржем ходању и трчању.

### **„O,, Ноге – Genu varum**

Овај деформитет се обично јавља код деце између прве и друге године живота. Узрок треба тражити у поремећеном минералном метаболизму, али и у неопрезним и претераним амбицијама родитеља да им деца што пре проходају.

Овај деформитет даје сличну слику као и „Х“ ноге, али са супротним закривљењем. Разлике су и у томе што су код „Х“ ногу промене ограничене, најчешће само на колена, док код „О“ ногу промене захватају и одређене делове натколенице и потколенице.

### 3. МЕТОД РАДА

Узорак овог истраживања су ученици основношколског узраста оба пола од I до VIII разреда., ОШ „Д. Луковиц Шпанац“, која се налази у приградском насељу (Белошевац) града Крагујевца. Испитивањем је обухваћено 651 испитаника од чега је 310 девојчица и 341 дечак. За процену постуралног статуса, одабрали смо две варијабле које оцењују поремећаје на кичменом стубу а то су кифоза и сколиоза. Ове две варијабле, одабране су зато што покривају највише присутне поремећаје на кичменом стубу у сагиталној и фронталној равни. Поред тога, ова врста поремећаја је веома честа појава код популације узраста одабраних испитаника.

За процену деформитета доњих екстремитета узети су поремећаји „Х“ и „О“ ноге, који су такође заступљени код истраживане популације.

#### **Инструменти и техника мерења**

Мерења су вршена у учioniци у преподневним часовима, у осветљеном и оптимално загрејаном простору. Код мерења испитаници су били без маице и само у кратким спортским шортсевима и боси. Коришћени инструменти за ово мерење су: висак (са што тањим канапом), лењир (прилагођен за ову врсту мерења), и демограф (оловка за кожу).

#### **Техника мерења одступања кичменог стуба у фронталној равни**

За процену сколиотичног лошег држања тела, коришћена је метода соматоскопије и соматометрије по ауторима Љ. Котуровић и Д. Јеричевић. После завршеног посматрања извршено је обележавање ртних наставака кичменог стуба. Канап виска се прислања на квргу потиљачне кости и спушта се дуж кичменог стуба, кроз седални урез да виси између могу у нивоу коленог зглоба. Величину одступања кичменог стуба у фронталној равни, добили смо тако што смо лењиром мерили растојање од канапа до кичменог стуба. Сви испитаници који су имали већу вредност од 20 мм, евидентирани су као испитаници са сколиотичним лошим држањем тела.

#### **Техника мерења одступања кичменог стуба у сагиталној равни**

Мерење у сагиталној равни је извршено тако што испитанику који је у опуштеном стојећем положају, прилазимо са леве стране и прислањамо канап виска на квргу потиљачне кости тако да канап виска пада кроз седални урез и виси у нивоу зглоба колена. Да би смо измерили кифотичну кривину канап

постављамо, тако да благо додирује грудни део кичменог стуба и онда лењиром меримо растојање од канапа до ртног наставка седмог вратног пршљена (*vertebrae prominens*). У утврђивању лошег држања, коришћена је средња вредност блажег критеријума. Сви испитаници који су имали већу вредност од 35 мм, евидентирани су као испитаници са кифотичним лошим држањем тела.

### Техника утврђивања деформитета доњих екстремитета - „Х“ и „О,, ноге

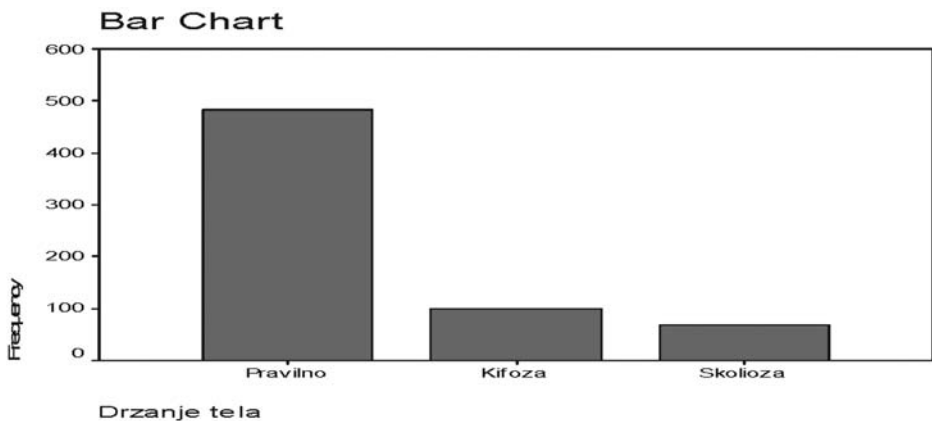
Облик доњих екстремитета је посматран са предње стране. Испитанике код којих су ноге праве, а колена и стопала се благо додирују, евидентирали смо као испитанике са нормалним доњим екстремитетима. Испитаници код којих је размак у коленом зглобу био већи од 20 мм, евидентирани су као испитаници са „О,, ногама, а они код којих је размак између пета био већи од 20 мм, евидентирани су као испитаници са „Х“ ногама.

## 4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Табела 1. Држање тела

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pravilno	483	74,19	74,19	74,19
	Kifoza	99	15,21	15,21	89,40
	Skolioza	69	10,60	10,60	100
	Total	651	100	100	

Анализирајући држање тела код испитиване популације ученика основношколског узраста у табели 1. видимо да од 651 испитаника правилно држање има 74.19 %, кифотично лоше држање има 15.21 %, а сколиотично лоше држање тела присутно је код 10.60 % испитаника.

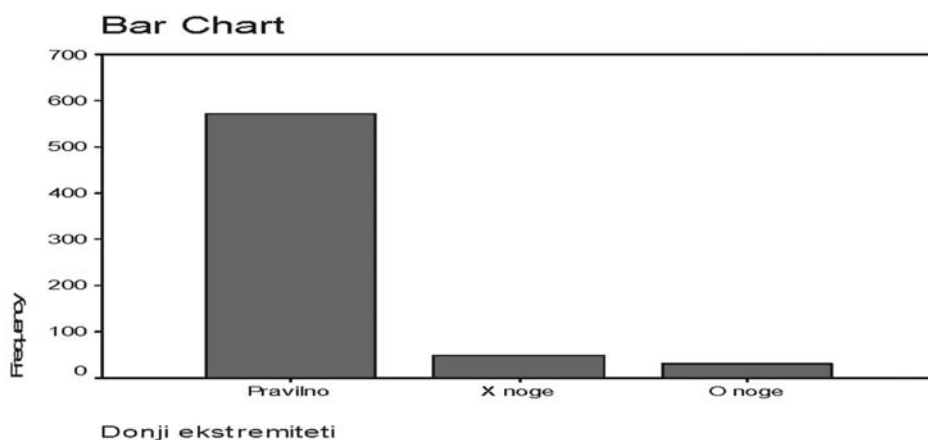




Табела 2. Доњи екстремитети

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pravilno	571	87,71	87,71	87,71
X noge	49	7,53	7,53	95,24
O noge	31	4,76	4,76	100
Total	651	100	100	

Посматрајући резултате истраживања присуства деформитета доњих екстремитета у табели 2. запажамо да од 651 испитаника правилне доње екстремитете има 87.71 % ученика, са Х ногама је 7.53 %, а О ноге има 4.76 % ученика.

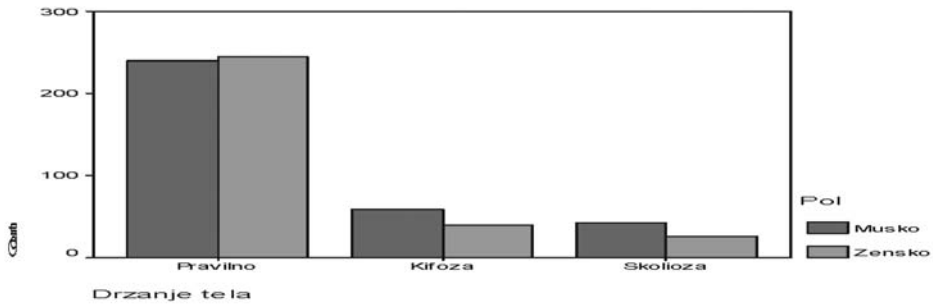


Табела 3. Држање тела \* Пол – Crosstabulation

Držanje tela		Pol		
		Muško	Žensko	Total
Pravilno	Count	239	244	483
	%	49,48%	50,52%	100%
Kifoza	Count	59	40	99
	%	59,60%	40,40%	100%
Skolioza	Count	43	26	69
	%	62,32%	37,68%	100%
Total	Count	341	310	651
	%	52,38%	47,62%	100%

У табели 3. представљени су резултати држања тела испитаника у зависности од припадности полу. Од 483 испитаника са правилним држањем

тела, 49.48 % су испитаници мушког пола, док је 50.52 % испитаника женског пола. У групи испитаника са кифотичним лошим држањем има 59.60 % мушкараца, док је тај деформитет присутан у 40.40 % случајева код девојчица. У групи испитаника са сколиотичним лошим држањем у далеко већем проценту (62.32 %) је присутнији деформитет код испитаника мушког, него што је то случај са испитаницама женског пола (37.68 %).

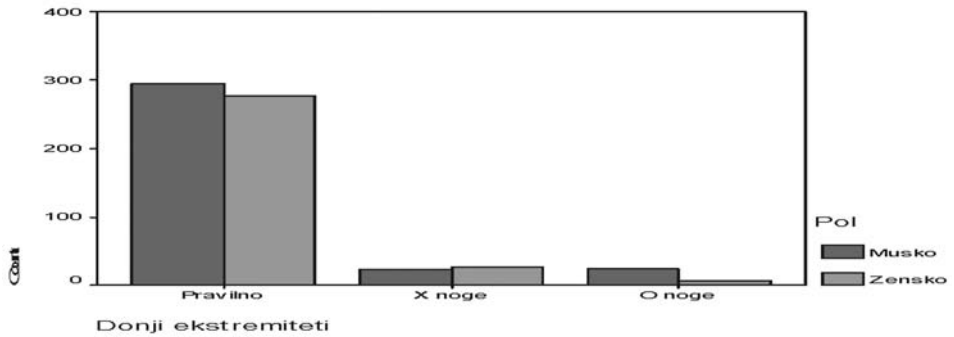


Табела 4. Доњи екстремитети \* Пол – Crosstabulation

Donji ekstremiteti		Pol		
		Muško	Žensko	Total
Pravilno	Count	294	277	571
	%	51,49%	48,51%	100%
X noge	Count	23	26	49
	%	46,94%	53,06%	100%
O noge	Count	24	7	31
	%	77,42%	22,58%	100%
Total	Count	341	310	651
	%	52,38%	47,62%	100%

У табели 4. представљени су резултати присутности деформитета доњих екстремитета у зависности од припадности полу. У групи испитаника који имају правилне доње екстремитете (571), 51.49 % је испитаника мушког пола док је код испитаника супротног пола тај проценат незнатно мањи (48.51%).

У групи испитаника које имају Х ноге (49), 46.94 % је испитаника мушког пола, док је код девојчица тај проценат нешто већи и износи 53.06 %. Код групе испитаника са деформитетом О ноге (31), резултати истраживања указују на другачију слику. Деформитет је у далеко већем проценту присутан код испитаника мушког (77.42 %), него што је то случај са испитаницама женског пола (22.58 %).

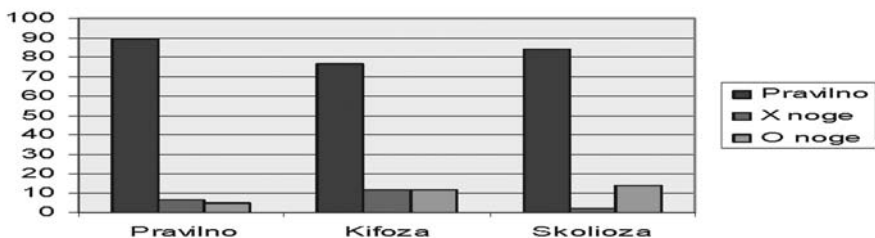


Табела 5. Држање тела \* Доњи екстремитети \* Дечаци – Crosstabulation

Држање тела – Дечаци		Доњи екстремитети			
		Pravilno	X noge	O noge	Total
Pravilno	Count	213	15	11	239
	%	89,12%	6,28%	4,60%	100%
Kifoza	Count	45	7	7	59
	%	76,27%	11,86%	11,86%	100%
Skolioza	Count	36	1	6	43
	%	83,72%	2,33%	13,95%	100%
Total	Count	294	23	24	341
	%	86,22%	6,74%	7,04%	100%

У табели 5. представљено је држање тела у зависности од присутности деформитета доњих екстремитета (X и O ноге) код испитаника мушке популације. У групи испитаника са правилним држањем тела ( 239), 89.12 % има правилне доње екстремитете, са X нагама их је 6,28 %, а O ноге има 4.60 % испитаника. У групи испитаника са кифотичним лошим држањем тела, од 59 испитаника 76.27 % има правилне доње екстремитете, а 11.86 % имају X одн. O ноге. Код сколиотичног лошег држања од 43 испитаника, правилне доње екстремитете има 83.72 %, са X ногама их је 2.33 %, док деформитет O ногу је присутан у далеко већем проценту и износи 13.95 %.

Држање тела - Деформитет ногу / Дечаци



Табела 6. Држање тела \* Доњи екстремитети \* Дечаци – Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,45	4	0,02
N of Valid Cases	341		

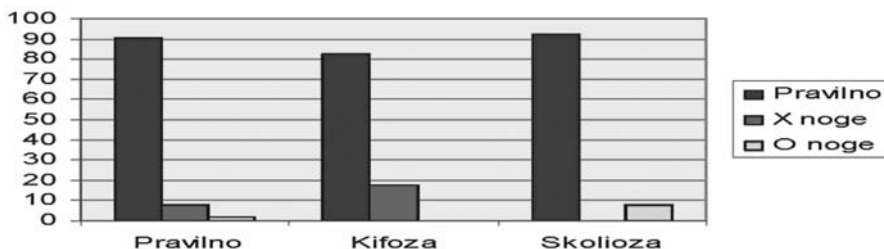
У табели 6. представљена је вредност Pearson Chi-Square теста од 11.45, која указује на статистички значајну повезаност држања тела у зависности од присуства деформитета доњих екстремитета код испитаника мушке популације, на нивоу значајности од 0.02.

Табела 7. Држање тела \* Доњи екстремитети \* Девојнице – Crosstabulation

Držanje tela - Devoјčice		Donji ekstremiteti			
		Pravilno	X noge	O noge	Total
Pravilno	Count	220	19	5	244
	%	90,16%	7,79%	2,05%	100%
Kifoza	Count	33	7		40
	%	82,5%	17,5%		100%
Skolioza	Count	24		2	26
	%	92,31%		7,69%	100%
Total	Count	277	26	7	310
	%	89,35%	8,39%	2,26%	100%

У табели 7. представљено је држање тела у зависности од присутности деформитета доњих екстремитета (X и O ноге) код испитаника женске популације. У групи испитаника са правилним држањем тела (244), 90.16 % има правилне доње екстремитете, са X нагама их је 7.79 %, а O ноге има 2.05 % испитаника. У групи испитаника са кифотичним лошим држањем тела, од 40 испитаника 82.5 % има правилне доње екстремитете, а 17.5 % имају X, док испитаница са O ногама и нема. Код сколиотичног лошег држања од 24 испитаника, правилне доње екстремитете има 92.31 %, са O ногама их је 7.69 %, док деформитет X ногу није уопште присутан.

Držanje tela - Deformitet nogu / Devoјčice



Табела 8. Држање тела \* Доњи екстремитети \* Девојчице – Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,85	4	0,02
N of Valid Cases	310		

У табели 8. представљена је вредност Pearson Chi-Square теста од 10.85, која указује на статистички значајну повезаност држања тела у зависности од присуства деформитета доњих екстремитета код испитаника женске популације, на нивоу значајности од 0.03.

## ЗАКЉУЧЦИ

Анализирајући држање тела код испитиване популације ученика основношколског узраста од 651 испитаника правилно држање има 74.19 %, кифотично лоше држање 15.21 %, а сколиотично лоше држање тела присутно је код 10.60 % испитаника. Код присуства деформитета доњих екстремитета од 651 испитаника правилне доње екстремитете има 87.71 % ученика, са Х ногама их је 7.53 %, а О ноге има 4.76 %.

Код држања тела испитаника у зависности од припадности полу. Са правилним држањем тела је 49.48 % мушког пола, док је 50.52 % испитаника женског пола. У групи испитаника са кифотичним лошим држањем има 59.60 % мушкараца, док је тај деформитет присутан у 40.40 % случајева код девојчица. У групи испитаника са сколиотичним лошим држањем у далеко већем проценту (62.32 %) је присутнији деформитет код испитаника мушког, него што је то случај са испитаницама женског пола (37.68 %).

У групи испитаника који имају правилне доње екстремитете, 51.49 % је мушког пола док је код испитаника супротног пола тај проценат незнатно мањи и износи 48.51%.

У групи испитаника које имају Х ноге, 46.94 % је мушког пола, док је код девојчица тај проценат нешто већи и износи 53.06 %. Код испитаника са деформитетом О ноге, резултати истраживања указују на другачију слику. Деформитет је у далеко већем проценту присутан код испитаника мушког (77.42 %), него што је то случај са испитаницама женског пола (22.58 %).

У групи правилног држања тела испитаника мушке популације, 89.12 % има правилне доње екстремитете, са Х нагама их је 6,28 %, а О ноге има 4.60 % испитаника. У групи испитаника са кифотичним лошим држањем, од 59 испитаника 76.27 % има правилне доње екстремитете, а 11.86 % имају Х односно О ноге. Код сколиотичног лошег држања, правилне доње екстремитете има 83.72 %, са Х ногама их је 2.33 %, док деформитет О ногу је присутан у далеко већем проценту и износи 13.95 %.

Вредност Pearson Chi-Square testa од 11.45, указује на статистички значајну повезаност држања тела у зависности од присуства деформитета доњих екстремитета код испитаника мушке популације, на нивоу значајности од 0.02.

Код држања тела испитаника женске популације у зависности од присутности деформитета доњих екстремитета (Х и О ноге), у групи испитаника са правилним држањем, 90.16 % има правилне доње екстремитете, са Х нагама их је 7.79 %, а О ноге има 2.05 % испитаника. У групи испитаника са кифотичним лошим држањем тела, 82.5 % има правилне доње екстремитете, а 17.5 % имају Х, док испитаница са О ногама и нема. Код сколиотичног лошег држања, правилне доње екстремитете има 92.31 %, са О ногама их је 7.69 %, док деформитет Х ногу није уопште присутан.

Вредност Pearson Chi-Square testa од 10.85, која указује на статистички значајну повезаност држања тела у зависности од присуства деформитета доњих екстремитета код испитаника женске популације, на нивоу значајности од 0.03.

Резултати овог истраживања треба да покрену одређене активности, како би се поменути поремећаји могли правовремено дијагностицирати, контролисати и подредити ефикасно програмираним корективним вежбањем.

## ЛИТЕРАТУРА

Богдановић, З., и Миленковић, С. (2007): *Bad body position at school-children, according to the parents` age group*, Списание за научни и стручни прашања од физичката култура, Физичка култура бр. 2, година 35, стр. 253–255, Скопје.

Богдановић, З. (2007): *Улога наставника на формирању правилној држања тела*. Трећи конгрес црногорске спортске академије и четврта међународна научна конференција, Херцег Нови – Бијела, 5–8.04.2007. Црногорска спортска академија, Монтенегроспорт – Збирка радова бр. 12, 13, 14, / V, Подгорица, стр. 694 – 703.

Богдановић, З. (2008): *Деформитетски кичменог сјуба у социјалној равни – превенција и корекција*, Монографија, Интерпринт – Крагујевац, Нови Пазар.

Живковић, Д. (1992): *Сколиозе корекције и лечење*. Ниш.

Живковић, Д. (1992): *Теорија и методика корективне гимнастике*, Ниш.

Јововић, В. (2004): *Корективна гимнастика*, Никшић.

Котуровић, Љ., и Д. Јеричевић. (1996): *Корективна гимнастика*, друго издање, Београд.

Косинац, З. (1992): *Неправилна тјелесна држања дјеце и омладине*, Сплит.

Радисављевић, М. (1992): *Корективна гимнастика са основама кинезиотерапије*. Београд: Универзитет у Београду.

Радисављевић, М. (1995): *Сколиоза и физичко васпитање*. Београд. Физичка култура, 3–4.

Zoran Bogdanovic  
Zivorad Markovic

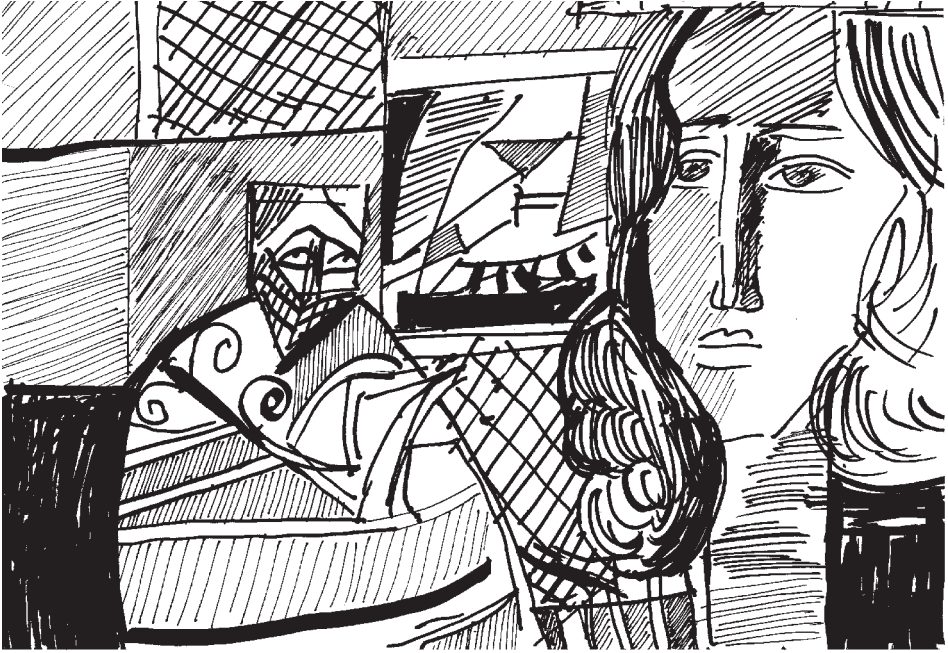
## AFFILIATION SEX AND POSTURE DEPENDING ON THE PRESENCE OF LOWER LIMB DEFORMITIES

*Summary:* Subject of the research consists in identifying ways of posture depending on the sex of the connection and posture with a specific status of the lower extremities, as well as the frequency of the lower extremities. For the evaluation of posture status, selected variables are kyphosis and scoliosis and, for the evaluation of deformities of the lower extremity disorders take the „X“ and „O“ feet. The sample consisted of the pupils in primary school and of both sexes to the eighth grade of elementary school suburban settlements. The study included 651 subjects of which 310 girls and 341 boy. In the group of male subjects, with kyphotic bad holding is 11.86%, which have X ie. On his feet. In keeping with the poor scoliotic X feet by the 2.33%, while O foot deformity is present in far greater and the percentage is 13.95%. With the female population of respondents in the group with poor posture kyphotic 17.5% with X, while respondents with O feet, and no. In scoliotic bad holding, with the feet about them is twice less than in males (7.69%), while the X leg deformity, is not generally present. The value of Pearson Chi-square test, indicating the statistically significant correlation between body by holding of the sex, depending on the presence of deformities of the lower extremities of the tested population.





# СТРУЧНИ РАДОВИ



## НЕКА СТРАНА ИСКУСТВА О ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

*Апстракт:* У страниј литератури проблемска настава граматике се најчешће описује као систем наставних метода и поступака којима се певазилази предавање као устаљени вид наставе, давање готових знања и подстицање само тачне репродукције граматичког градива, а обезбеђује да ученици граматичка знања усвајају и примењују самостално и ефикасно кроз истраживачки и стваралачки рад. С обзиром на то да способност за самосталан рад није унапред дата, ученици се морају постепено и систематски доводити у ситуацију да до знања из граматике долазе личном активношћу.

*Кључне речи:* проблемска настава граматике, руска, енглеска и француска методичка пракса.

У страниј методичкој литератури акценат се ставља на измењен положај ученика у наставном процесу, од кога се тражи, пре свега, самосталност у деловању и мишљењу и способност сарадње са другима. Као одлучујући услов у развоју самосталности мишљења ученика наводи се усвајање нових знања путем решавања проблема.

На проблемску наставу граматике страни аутори најчешће гледају као на организациону форму наставе која претпоставља стварање услова за језичку стваралачку активност ученика. Истиче се да је она систем најрационалнијих метода наставе којима се омогућује виши ниво мисаоних активности ученика, и то, пре свега, кроз стварање адекватних проблемских ситуација и осигурање могућности откривања новог језичког знања. Ако се већи део граматичких чињеница даје ученику у готовом облику, посредством објашњавачко-илустративних и репродуктивних метода, ученици ће имати мале шансе да граматичке феномене усвајају самосталним истраживањем. У том смислу, самостални рад ученика, који је и један од основних начина решавања проблемских задатака, није мода већ неопходност у савременој настави граматике.

Већина страних критичких анализа долази до закључка да проблемска настава граматике претпоставља у својој основи систем одређених постојећих знања, умећа и навика од којих се полази у савладавању нових језичких знања кроз решавање граматичких проблема. Остварење ове наставе поставља пред наставника озбиљне захтеве, а, пре свега, познавање њене суштинне и владање методама помоћу којих се она остварује.

Без обзира на неспорну вредност проблемске наставе за развој самосталности ученика, не треба је прецењивати као универзално средство и су-

простављати је традиционалним начинима. Став да се проблемска настава граматике не сме сматрати универзалном у ствари је израз потребе да се измени традиционални стил рада, али и да се уједно не иде у крајност пренаглашавајући њен значај. То значи да уз све позитивности треба наћи праву меру и место проблемској настави граматике, што у пракси није лако постићи. Битно је увек имати у виду чињеницу да је свака метода јединствена и да је нужно хармонично спајање различитих метода.

## ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА ГРАМАТИКЕ У РАДОВИМА РУСКИХ МЕТОДИЧАРА

Руска савремена настава граматике потенцира максимално активирање учениковог мишљења и разумевања, а не само његово памћење. Таква оријентација подразумева да ученици самосталним радом истражују и решавају одређене граматичке проблеме. При томе, наставник не излаже сав граматички материјал, већ само фактички (чињенични) део стварајући проблемске ситуације. Н. Г. Дајри каже: „Наставник одустаје од многостепених закључака, њих самостално изводе ученици, а тек онда наставник продубљује, проширује и евентуално исправља“ (Дајри 1973: 11).

Појачано интересовање за проблемско учење је изражено у руској литератури седамдесетих и осамдесетих година прошлог века. В. Окон проблемску наставу дефинише као свеукупност таквог деловања као што су организација проблемских ситуација, формирање проблема (постепено се томе уче сами ученици), пружање неопходне помоћи ученику у решавању проблема, провера тих решења и на крају руковођење процесом систематизације и учвршћивања стечених знања (Окон 1968: 68). „О ефикасности проблемске наставе не треба говорити након вредновања учениковог знања после одржаног часа, већ по истеку дужег раздобља, што посебно вреди за њене васпитне вредности (развој вештина и навика, способности, спознајних интереса те рационализације учења)“ (Окон 1968: 69).

М. И. Махмутов (Махмутов 1972: 320) поставља „проблем“ као дидактичку категорију, а не као психолошку, логичку или спознајну. Он сматра да проблемска настава ствара нови, виши ниво ученикових мисаоних активности, а да се у основи тог дидактичког система јавља логика научног истраживања и закономерност психологије мишљења.

Начини стварања проблемских ситуација у различитим предметима необично су специфични, сматра А. М. Матјушкин (Матјушкин 1972: 120-168). Овај аутор наглашава да се процес откривања нових знања у основним типовима проблемских ситуација потчињава општим психолошким законмерностима процеса мишљења.

Код изучавања руског језика нагласак се помера са традиционалних вежби дриловања граматике на наставу функционалне граматике којом треба навести ученике да се укључе у задатке решавања проблема и да тако схвате шта све може да се учини са језиком. У том смислу, руски методичари при-

ступају проблемској настави граматике као објективној наставној ситуацији коју би требало организовати на такав начин да допринесе рационалнијем и интензивнијем образовно-васпитном процесу у целини. Пажња се усмерава на унутрашњу динамику наставног процеса, што значи да се садржаји наставе посматрају као могућност за организовање процеса ученикове активности, чији би резултат требало да буду знање и особености, а не искључиво систем чињеница које ученик треба да усвоји.

У методици руског језика аутори М. Р. Љвов, В. Г. Горецки и О. В. Сасновскаја (2004, 209–220) наводе бројне методе условљене својствима предмета руског језика. Приказаћемо основне карактеристике неких од њих, пре свега, зато што претендују на самостално и истраживачко учење ученика кроз решавање одређених граматичких проблема.

**Метода језичке анализе** – У изучавању језичке теорије овој методи припада веома значајно место. Њена суштина је у раздвајању изучаваног градива на саставне делове с циљем дубоког продирања у суштину језичке појаве. Анализа је у органској вези са синтезом, те одмах за анализом, као правило, иде синтеза, која поново сједињује рашчлањене делове. Језичка анализа као метод готово увек има проблемски карактер. На пример, морфолошка анализа захтева истраживање и решавање проблема којој врсти речи припада анализирана реч, који јој је облик, лице и број итд.

**Очигледна метода** – Ова метода разликује акустичну и визуелну очигледност. Слуховна очигледност налази примену у изучавању фонетике, у изражајном читању, ортографији, интонацији, у развоју дикције гласова, у дијалогу и монологу, у различитом значењу нијанси говора итд. Визуелна очигледност подразумева коришћење слика и других објеката за посматрање, за разговор и причу, за боље схватање речи и обрта речи, за писмене саставе, за рад са реченицама итд. Сфера примене визуелне очигледности је веома широка јер се овај облик очигледности примењује буквално на сваком часу. Слуховна очигледност која подразумева изучавање језика у његовој акустичној форми је, исто тако, веома значајна у настави језика.

**Метода приче наставника** – Суштина ове методе је у томе да наставник излаже нову тему сам, логички и доста високим научним стилем, да би ученици добили нове информације у пуној форми, без заблуда. Ова метода не допушта догматизам, у излагању морају бити присутни елементи расуђивања и доказивања, прича наставника мора бити пропраћена припремљеним примерима, очигледним записима на табли, плакатима и слично. Неке теме које могу бити саопштене таквим методом су: „Органи за изговарање гласова“, „Промена глагола у руском језику“ и др.

Претендујући на неопходан ниво активности самих ученика, метода излагања наставника обично се повезује с другим методама, па и са проблемским учењем граматике које је веома погодно јер обезбеђује самостално ми-саоно ангажовање ученика.

**Игра као метода** – Игре у настави граматике морају бити дидактички постављене, тј. морају водити ученике путем језичких знања и развоја. У том смислу неопходно је размотрити функције игре. Прва и најпростија њена

функција јесте да олакша наставни процес и да га оживи. Ту улогу испуњавају бајколики елементи, интересантне слике, избор занимљивих текстова. Друга функција јесте театрализација наставног процеса у коме се кроз облике игара уводе елементи улога, нпр. измишљених ликова. Трећа функција је такмичарска: игра уноси елементе такмичења, изазива стремљење ка лидерству. Најпростија варијанта је, на пример: *ко први реши задатак, чија је реченица боља* и сл. Но, од тих најпростијих случајева игра прелази до такмичарских активности у квалитету и дубини знања. Наведене три функције игара представљају степене од игре као забаве ка игри која одушевљава познавањем градива. То је виши степен у коме се од игре долази до научне логике и стваралаштва.

**Комуникативна метода** – Док се језик разматра као затворен систем, може се ограничити изучавање његове структуре и механизма. Но, када се изађе у област прагматике, неизбежно се поставља питање о мотивима и циљевима коришћења језика у ситуацији општења, о избору вербалних и невербалних средстава (гест, мимика, тактилно општење, интонација и сл.).

Наш говор мора бити добро схваћен од стране слушалаца, и то тако како хоће онај који говори. Свакако да се мора узети у обзир и простор у коме се дешава акт општења. Граматику ученици треба да усвајају као средство оптималног узајамног схватања и општења. Потреба изражавања мисли захтева увођење нових речи, сложенијих синтаксичких структура. Комуникативна метода у највећем степену уводи ученике у свет језичког размишљања, они схватају неопходност сваке, учинило би се, ситнице у језичком систему.

Битно је нагласити да комуникативна метода не противречи ниједној другој методи, па ни проблемском учењу граматике које допуњује и продубљује.

Проблемску наставу М. Р. Љвов, В. Г. Горецки и О. В. Сасновскаја (2004, 209–220) највише везују за *хеуриситичку* или *методу истраживања и откривања* и дају јој виши степен у школским методама. Карактерише је откривање кроз решавање проблемско-стваралачких задатака. То практично захтева осмишљавање ситуација које доводе ученика у микрооткривање. Осим тога, проблемска настава претпоставља доста широк спектар „степен слободе“ од разумевања унутрашњих веза и односа у систему руског језика до пуног истраживачког рада. На вишем истраживачком степену ученик практично користи многе методе научног истраживања као што су запис, условни знак, моделирање, цртеж, уопштавање и слично.

Учење граматике путем решавања проблема преобрће наставу граматике у пројектовање и проналазачку делатност. Проблемска настава граматике одушевљава децу, даје им самоувереност, доводи их до одређених закључака, развија њихову самосталност и језичко стваралаштво. Другачије речено, учење граматике путем решавања проблема омогућава ученику да види и схвати проблем, и тада процес учења претвара у „отворен“ ланац.

Решавање граматичких проблема, по мишљењу М. Р. Љвова, В. Г. Горецког и О. В. Сасновскаје (2004, 215), има три степена:

1. схватање ситуације, разумевање питања, схватање мотива и њихово претварање у циљ,
2. разумевање могућег начина решавања задатка, достизање циља,
3. поређење неколико начина решења, избор оптималне варијанте.

Из свега наведеног може се закључити да савремена методика наставе руског језика наглашава употребу разноврсних наставних метода у циљу што већег мисаоног ангажовања ученика. У складу са тим, проблемско учење граматике обезбеђује ученицима висок ниво мисаоног ангажовања кроз самосталан, истраживачки и стваралачки рад на пољу овладавања граматичким феноменима.

## ЕНГЛЕСКА ИСКУСТВА О ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

Претпоставка традиционалног учења граматике енглеског језика је у томе да, докле год се ученицима пружа знање, они ће бити у могућности да га користе. Овакав приступ учењу граматике подразумева преношење знања на ученике и веома мало важности даје улози саме активности учења. Он је у складу са бихејвиористичким трендом код језичких инструкција који је у томе да се дефинишу жељени циљеви независно од ученика и ситуације. К. Г. Шорт, Ј. Харст и Ц. Бурк у књизи „Креирање учионица за ауторе и истраживаче“ наглашавају да се у бихејвиористичком приступу језик презентује на структуриран, линеарни начин, а онда се покушава са ојачавањем садржаја кроз деконтекстуално увежбавање (Шорт–Харст–Бурк 1996: 115). Ученици на крају стичу знање о језику, али не и то како да га користе.

За разлику од тога, конструктивистички поглед састоји се у томе да они који уче језик треба да развију сопствено разумевање конвенција употребе језика тиме што ће се упустити у врсте језичких активности које се проналазе у стварном животу, а не тиме што ће учити листе правила. Практично, са тачке конструктивистичког гледишта учење није просто стицање већ конструисање знања. Један метод који подржава конструктивистички модел јесте проблемски базирано учење језика. Током процеса истраживања кроз који ученици пролазе како би дошли до решења, потребно им је да користе језик ради стицања и преношења информација, исказивања свог мишљења и преговарања. И док документују дискусије и одлуке, консултују референтни материјал, разговарају једни са другима, или презентују шта су открили, они уче да слушају, говоре, читају и пишу ефективно, развијају вокабулар, уче граматичка правила и конвенције друштвене употребе језика и интегришу употребу различитих система знакова. Р. Ј. Спино, П. Ј. Фелтович, М. Ј. Јакобсон и Р. Ј. Кулсон (Спино и др. 1991: 24-33) закључују да на такав начин ученици конструишу, изграђују разумевање језика на начин на који се он користи у контексту реалног света.

Наставници моделирају и креирају проблеме, обезбеђују критичке ресурсе потребне за процес истраживања, воде, пружају подршку и упућују

ученике како да приступе проблемима. Наглашавајући да је потребно да се наставници децентрирају из своје улоге извора знања, Сејвери и Дафи кажу: „Поступајући као фасилитатори и когнитивни тренери, наставници треба да поставе питања као што су `Зашто? Шта под тим мислиш? Како знаш да је то истина?` уместо питања претрпаних садржајима” (Сејвери–Дафи 1994: 12). Сврха је да се изазове закључивање ученика и да им се помогне да пажљиво размотре сваки корак који предузимају у свом истраживању. Постављањем таквих питања наставници такође моделују критичко мишљење, са намером сопственог повлачења и пуштања ученика да они започну са постављањем истих врста питања себи и својим друговима.

Битно је истаћи и когнитивни приступ учењу енглеског језика, који, свакако, укључује и проблемско учење граматике. П. Скехан сматра да когнитивни приступ имплицира став о ученицима који треба да буду активни, конструктивни и способни да користе искуство које им нуди окружење (Скехан 2003: 76). Учење је непрекидан ланац чије су карике међусобно повезане. Ако се дода нова карика, она ће се ослањати на оне које чине целину дотичног ланца, који чином додавања увећава свој обим. У светлу когнитивне теорије, учење језика се посматра као учење комплекса одређених вештина. Учити језик значи учити нова правила изражавања. Међутим, имајући у виду различите аспекте постављеног задатка учење језика захтева усклађивање језичких компоненти и његових потправила. То је когнитивни процес, јер подразумева активирање апстрактних представа које подстичу и управљају говором. Те представе се ослањају на језички систем, на селекцију пригодног вокабулара, граматичких правила и друштвених конвенција које одређују употребу језика. Дакле, сви поступци у настави језика произилазе из његове основне, комуникативне функције, закључује П. Скехан. Ако наставник после кратких граматичких објашњења тражи примену наученог у одређеној комуникативној ситуацији, онда ће се вежбати креативни потенцијали ученика тако што ће они бити стављени у ситуацију да одмах решавају неке проблемске задатке или да примењују научено градиво у комуникативној ситуацији.

Добро је када је проблемско учење граматике енглеског језика засновано на игри. Кена Бурк наводи следећи пример: „Може се створити личност занесеног научника који скупља различите предмете, како би се обрадила множина именица“ (Бурк 2008: 8). Осим тога, треба имати у виду и могућност коришћења бајки на часу граматике. Тако је, на пример, један од начина да се уведе прошло време управо кроз бајку. У ову сврху могу се користити добро познате традиционалне бајке или се оне могу прерадити да би биле погодне за проблемско учење одређених језичких феномена. На сличан начин се могу користити и песме за децу.

У савременом приступу настави енглеског језика истичу се методе оријентисане на активности ученика. Р. М. Фелдер и Р. Брент у делу „Учење путем чињења” кажу да ове методе укључују три међусобно испреплетана типа учења:

1. *активно учење* где ученици решавају постављене проблеме, одговарају на питања, формулишу питања на сопствени начин, дискутују, објашњавају и дебатују;



2. *кооперативно учење* у оквиру којег ученици раде у тимовима на проблемима и пројектима који омогућавају како позитивну међузависност, тако и индивидуалну афирмацију;
3. *проблемску наставу / учење*, засновану на решавању одређених проблемских задатака, на закључивању путем индукције, што укључује учење путем открића и објашњење дато не пре времена, већ у право време како би се решио постављени проблемски задатак (Фелдер–Брент 2003: 282-283).

По мишљењу ових аутора наведене методе су се показале много сврсиходнијим у односу на традиционални приступ настави који је био оријентисан на наставника и његове поступке, пошто ученицима омогућавају да стекну критичко мишљење, вештине потребне за учење путем решавања проблема, позитиван став према предмету учења и поверење у сопствено знање и вештине. Све ово не значи да традиционални приступ у виду вежби трансформације и супституције не треба да има своје место у настави граматике. Оваква вежбања су корисна у ситуацијама када треба смирити ученике, и на раним ступњевима учења језика када им треба улили самопоуздање да користе одређене форме у контролисаном окружењу, уз обавезну напомену да граматичка вежбања не смеју бити ограничена само на ова.

Сигурно је да наставници енглеског језика не би били задовољни када би њихови ученици знали да испричају сва правила граматике али да нису у стању да их примене. У том смислу се и користи проблемско учење граматике енглеског језика којим ученик није пасивни слушалац и неко ко записује белешке, већ је активно укључен у решавање проблема, истражује и одлучује, развија хипотезе, идентификује релевантне чињенице, тражи информације, дефинише своју сопствену стратегију учења и примењује стечено језичко знање.

## ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА ГРАМАТИКЕ У ФРАНЦУСКОЈ ДИДАКТИЧКОЈ ЛИТЕРАТУРИ

У француској литератури уместо термина *методика наставе* употребљава се термин *дидактика* у истом значењу као *методика наставе* у стручној литератури написаној на српском језику.

У чланку „Дидактика француског као матерњег језика: настајање незаобилазне утопије” Шнили дефинише дидактику француског језика као научну дисциплину која има за циљ да проучава услове, средства и фазе усвајања предвиђених садржаја од стране ученика, развијање компетенција и појмова који се односе на употребу и анализу језика, при чему се ослања на достигнућа наука као што су наука о језику, психолингвистика итд. По мишљењу овог аутора, у савременој дидактици можемо разликовати неколико основних циљева наставе / учења француског као матерњег језика. Приоритет се даје нивоу умења на којем се могу разликовати четири основне оријентације наставе француског језика: усмено изражавање, писано изражавање, разу-

мевање усменог текста и разумевање писаног текста – говорити, писати, слушати и читати (Шнили 1991: 22).

Ф. Роп констатује да је у последњих петнаестак година дидактика наставе француског језика доживела изузетно динамичан развој ослањајући се на савремене психолошке и лингвистичке теорије и да је то област која ће свој пуни развој тек достићи у будућности (Роп 1990: 52).

Настава граматике је за наставника–практичара стално место запитаности. Оно што збуњује је који приступ изабрати у мору предложених, на који начин заинтересовати ученике за учење граматике и како их мотивисати за вежбање њене примене. Одговоре на ова питања додатно компликује чињеница да, с једне стране, ученици нису заинтересовани за учење граматичких правила, док је с друге стране једна од основних особина француског језика компликован морфолошки и синтаксички апарат тежак за говорнике школског узраста. Практично, основни проблем за наставника је како изабрати прави методички поступак, а за теоретичаре дидактике који поступак предложити при обради граматичких лекција и који је онај који се може сматрати најефикаснијим.

Чињеница је да граматика у настави мора бити стављена у функцију учења језика. У том смислу, француски лингвиста Ж. П. Кик дефинише граматику у складу са димензијом наставе, односно учења: „Граматику можемо назвати: 1. резултатом хеуристичке активности која ученику омогућава организовану металингвистичку представу о језику који учи, 2. помоћно средство наставе у функцији стицања организовања металингвистичке представе о језику који се предаје” (Кик 1996: 16).

У савременој француској литератури среће се модел решавања проблема по етапама у условима школског часа чије је трајање ограничено на 45 минута. То су:

1. етапа је представљање проблема и индивидуално читање (*présentation et lecture individuelle*) – наставник задаје ученицима да свако за себе прочита проблемски задатак у тишини;
2. етапа је анализа (*analyse*) – након првог читања, наставник задаје ученицима да други пут прочитају текст тако што ће сада посебно обратити пажњу, на пример, на глаголе који се налазе у инструкцији за рад;
3. етапа представља рад у малим групама (*recherche en groupe*) – наставник помаже ученицима да се поделе у мање групе од по троје или четворо, у зависности од броја ученика у одељењу и задаје им да почну да раде на решавању задатка;
4. етапа представља излагање решења (*exposé des solutions*) – свака група треба да представи своје решење проблема и да га запише на табли. Поступцима класификације и упоређивања елиминишу се нетачна решења;
5. етапа представља решавање проблема (*résolution du problème*) – ученици заједнички долазе до решења проблема које треба записати на табли;

6. записивање решења проблема у свеске (*savoir rédiger la solution*) – ученици треба да самостално запишу решење проблема у свеске;
7. завршна етапа часа – синтеза, шта смо данас научили? (*synthèse, qu'avons-nous fait aujourd'hui*) – наставник са ученицима врши синтезу онога што је научено на часу.

Наведене етапе се могу применити на наставу различитих предмета, укључујући и наставу граматике. Када се говори о проблемском учењу граматике, оно је изводљиво како у домену морфологије, тако и у домену синтаксе, семантике и лексикологије.

Ниво решавања одређених граматичких проблема може се постићи искључиво добро одабраним активностима. Кристин Таљанте у књизи „Час језика” граматичке активности дели у две велике групе: 1. активности које су окренуте развијању способности као што су запамћивање и вежбе примене правила, које налазе утемељење у формалној, традиционалној граматици; 2. активности које се тичу развијања „виших” способности као што су анализа и синтеза и које се приближавају граматици проблемско-комуникативног типа (Таљанте 2001: 88).

К. Таљанте као вежбања проблемско-комуникативног типа наводи:

- *Вежбе трансформације* – у инструкцији се од ученика захтева да изврше трансформацију реченице тако што ће је, на пример, преbacити из популарног у књижевни језик;
- *Вежбе претпознавања* – овакав тип вежби од ученика захтева да, на пример, у писаном тексту препозна морфосинтаксичке форме које омогућавају да се одреди ког је пола прималац одређене поруке;
- *Ситуационе вежбе доуњавања* – пример ове вежбе је допуњавање адекватним облицима неправилних глагола који се дају у загради (Жак, 25 година, студент психологије каже: „Желим да сви \_\_\_\_\_ (моћи) да нађу срећу на земљи”)

(Таљанте 2001: 112).

Добро је када се вежбе остварују кроз разне врсте језичких игара које представљају значајан, а истовремено и природан начин усвајања и примене граматичких знања, и то најчешће у реалним комуникативним ситуацијама, закључује К. Таљанте.

Рене Аби (Аби 1975: 55) сматра да се језичке игровне вежбе одвијају тако што се, на пример, од ученика може тражити да напишу најдужи могући текст без индиција да знају да ли је наратор мушко или женско. Деца се могу навести да се играју са хомонимима, синонимима, са звучним гласовима или, на пример, да напишу текст где се одређени вокал неће појавити. Све ове игре наводе на то да се ученици позабаве граматичким проблемима на неки индиректан начин.

Овај лингвиста као пример проблемског вежбања наводи *вежбе реконструкцијске ситуације* – ученику се предлаже низ изолованих облика, ван контек-

ста, и од њега се тражи да их реконтекстуализује, тј. да их уметне у текст водећи рачуна о правилима слагања, правилима реченице и сл.

Задатак наставника је да развије код ученика интересовање да наостоји да кроз решавање проблема открије функционисање језика да би се њиме могао квалитетно изражавати. При томе, каже К. Таљанте (Таљанте 2001: 120), наставник треба да има у виду то да сваки ученик има сопствене навике учења и размишљања, као и сопствени стил учења, тако да за неке од њих учење путем решавања проблема представља интелектуални изазов, док другима није блиско и може бити извор блокаде и немира. Улога је наставника да, на известан начин, помири ове две навике учења. Дobar наставник ће олакшати откривање језичких феномена и истовремено омогућити квалитетну систематизацију онога што је истражено и откривено.

## ЛИТЕРАТУРА

Аби 1975: Haby, R., Enseignement de l'orthographe dans les écoles et les colleges; La reforme Haby de 1975.

Бурк 2008: Bourke K., *Teaching Grammar to Young Learners*, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC

Дайри, Н. Г. 1973: *О проблемности в обучении*, Народное образование, 1

Дафи, Сейвери 1994: Duffy, T. M. & Savery, J. R., *Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications

Кик 1996: Суq, J. P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier

Львов, М. Р., Горецкий, В. Г., Сосновская, О. В., *Методика преподавания русского языка в начальных классах*, Москва, Образовательно-издательский центр „Академия”, 2004

Матюшкин, А. М. 1972: *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*, Москва, Педагогика

Махмутов, М. И. 1972: *Теория и практика проблемного обучения*, Казань, Татарское книжное издательство

Окон, В. 1968: *Основы проблемного обучения*, Москва, Просвещение

Роп 1990: Rope, F., *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Editions Universitaires

Скехан 2003: P. Skehan, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford Applied Linguistics: Ohford University Press

Спиро и др. 1991: Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L., *Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*, Educational Tehnology, 31

Таљанте 2001: Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, CLE International  
Фелдер, Брент 2003: Felder, R. M., Brent, R., *Learning by Doing*, The philosophy and strategies of active learning, Education

ШНИЛИ 1991: Schneuwly, *La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable*, in Education et recherche  
Шорт, Харст, Бурк 1996: Short, K. G., Harste, J. & Burke, C., *Creating classrooms for authors and inquirers (2<sup>nd</sup> edition)*, Portsmouth, NH: Heinemann

Zorica Jovic

## SOME FOREIGN EXPERIENCES IN TEACHING PROBLEM SOLVING TASKS IN GRAMMAR

*Summary:* In some foreign literature the problem solving tasks in teaching grammar are described as the system of teaching methods that are the means of overcoming the lecture as one of the ways of teaching. Also, the problem solving tasks are the means of overcoming the situations that teachers give to their students already completed knowledge which stimulates only the reproduction of the teaching contents. Taking into account that students do not possess the ability to study on their own a priori, then we should make it possible for them to expand their knowledge through being personally active.

## POVEZANOST JEZIKA I KULTURE U UČENJU STRANOG JEZIKA

*Apstrakt:* Ako između jezika i kulture postoji veza, onda se ona ne može zanemariti u procesu učenja stranih jezika. Kultura naroda čiji se jezik uči mora se obuhvatiti u učenju stranih jezika. Ovaj rad se bavi problemom značenja, problemom upotrebe jezika i ostalih ekstralingvističkim faktorima u nastavi stranih jezika.

*Кljučне riječi:* kultura, jezik, veza, problem značenja, upotreba jezika, ekstralingvistički faktori

Jezik se ne ostvaruje u vakuumu. On je vezan za čovjeka i ljudsko društvo. Jezik zavisi od sredine u kojoj se ostvaruje, od situacije u kojoj se dešava. Jezik je u veoma tijesnoj vezi sa situacionim kontekstom, a ovaj sa kulturom naroda. Sve to utiče na jezik, ali i jezik ima uticaja na poimanje stvarnosti. Povezanost između jezika i kulture je uzajamna.

Ako između jezika i kulture postoji veza, onda se ona ne može zanemariti u procesu učenja stranih jezika. Kultura naroda čiji se jezik uči mora se simultano obuhvatiti sa učenjem formalnih aspekata jezika. U nastavi stranog jezika radi se sa živim bićima koja, uz usvajanje svog maternjeg jezika, formiraju određene pojmove o stvarnosti koja ih okružuje. Jezici, međutim, različito segmentiraju stvarnost. Lingvisti su proučavanjem većeg broja jezika ovu pojavu među jezicima uočili i na razne načine objašnjavali. Pojedini od njih su u svom radu na deskripciji raznih jezika uzimali u obzir i ove ekstralingvističke faktore, a drugi su smatrali da jezike treba opisivati bez mentalnih kategorija ne negirajući inače njihovo postojanje.

Primijenjena lingvistika se ne opredjeljuje za određene lingvističke pravce, već iz lingvistike kao skupa većeg broja teorija uzima sve ono što je relevantno za nastavu jezika. Primijenjena lingvistika koristi mnoge rezultate lingvistike, među kojima važno mjesto zauzima saznanje da postoji veza između jezika i kulture naroda. Zbog toga se u nastavi ne može zaobići značenje; štaviše, neki lingvisti smatraju da značenje zauzima centralno mjesto u nastavi stranih jezika. Osim problema značenja, veza između jezika i kulture nameće i problem upotrebe jezika, a može se u nastavi odnositi i na neke druge, ekstralingvističke probleme.

### PROBLEM ZNAČENJA

Blumfildova škola (Bloomfield) zanemarivanjem značenja postigla je u opisivanju jezika objektivnost koju nisu imale stare lingvističke škole. Zastupnici me-

tode, prema ugledu na Blumfilda, koji iz nastave isključuju značenja, morali su da se pomire s činjenicom da u normalnoj razrednoj situaciji takva metoda zahtijeva mnogo truda od nastavnika, mnogo vremena od učenika, a dovodi do mnogih nejasnoća i nerazumijevanja. Insistiranje na mehaničkom učenju cjelokupne jezičke građe ne može dovesti do onih rezultata kao u nastavi u kojoj se mehaničko učenje kombinuje sa drugim vrstama učenja, na primjer, analitičkim učenjem (učenje kroz uviđanje), što u jeziku implicira pridavanje većeg značaja značenju i određenu vrstu analize. Iako je učenik naučio izvjesne strukture, u metodi koja isključuje značenje, on nije mogao da prijeđe iz razredne situacije na normalnu komunikaciju u stvarnoj životnoj sredini<sup>1</sup>, što svjedoči o nedovoljnom ili pogrešnom usvajanju receptivnih znanja.

Zbog ciljeva koje nastava jezika ima danas značenje se ne može zaobići u procesu učenja. Korišćenje jezika u komunikaciji znači poznavanje niza formalnih odnosa u okviru toga jezičkog koda i niza referenci koje oni imaju u ekstralingvističkim fenomenima. Distribucija formalnih relacija u odnosu na reference koje oni imaju u ekstralingvističkim fenomenima različita je u jezicima. Postoji velika opasnost da zbog ove razlike u distribuciji dođe do negativnog transfera iz maternjeg jezika u procesu usvajanja stranog. Zato značenje ima jedno od centralnih mjesta u nastavi stranih jezika.

## UPOTREBA JEZIKA

Riječi u nastavi stranog jezika moramo upotrebljavati onako kako ih upotrebljavaju ljudi koji govore jezik koji učimo. Pogrešna upotreba riječi može dovesti do situacija:

- da do razumijevanja uopšte ne dođe,
- da uzajamno razumijevanje bude pogrešno,
- da se shvati šta je stranac htio da kaže, ali se u njegovoj upotrebi riječi osjeća „kulturni akcenat“<sup>2</sup>, jer se zbog negativnog transfera iz maternjeg jezika upotrebljavaju riječi na način koji Englezi nikada ne koriste.

Kada govorimo stranim jezikom, mi prenosimo upotrebu riječi iz maternjeg jezika svjesno ili nesvjesno, automatski koristimo načine izražavanja na koje smo navikli izražavajući se na maternjem jeziku kako bismo iskazali što želimo i na stranom jeziku.

Upotreba izraza, idioma i poslovice nas obavezuje na poznavanje kulture. U jezicima takođe postoje razlike i u kolokacijama koje se moraju poznavati kako bi se govorilo autentičnim jezikom.

Kada učenicima dajemo sinonime, moramo im objasniti u kojim lingvističkim kontekstima se oni upotrebljavaju i kako se lociraju.

---

<sup>1</sup> To jest, prelaz sa primarne na sekundarnu materiju, ili sa manipulativnih na komunikativne vježbe.

<sup>2</sup> Gladstone, J. R., 1969

Pored lingvističkog učenik mora da poznaje i kulturni kontekst. Ako učeniku ne objasnimo da razlika u jeziku nekad postoji zato što postoji razlika u kulturi koja je drugačija, nije ni bolja ni gora od naše.

Do prijateljske komunikacije će doći samo onda kada ljudi u komunikaciji imaju tolerantan stav prema govornicima. Ljudi se i u okviru jedne kulture razlikuju. Komunikativnost u društvu mnogo zavisi od toga da li smo spremni da razumijemo drugog, da se postavimo u položaj drugog, i da pokušamo da ih sagledamo i iz drugog ugla. Ljudi otvorenije komuniciraju onda kada u sagovorniku vide osobu spremnu da razumije i tuđe mišljenje, običaje i shvatanje vrijednosti. Osobe koje evaluiraju druge ljude prema svojim čvrsto utvrđenim standardima i postupke drugih mjere samo kao pozitivne ili negativne, a ne jednostavno kao drugačije od tih standarda, vrlo često nisu ni shvaćene ni omiljene u društvu. Opštenje s njima se izbjegava pa se komunikacija dovodi u pitanje. Zato svoje učenike upravo u nastavi kulture, učeći ih drugačijem načinu života, mišljenja i ponašanja, drugačijem shvatanju vrijednosti, možemo da naučimo tolerantnom stavu prema drugoj kulturi i ljudima koji žive u njoj. Osnovni stav nastavnika koji ga prenesi na učenike treba da bude da se strana kultura razlikuje od naše.

## OSTALI EKSTRALINVESTIČKI FAKTORI U NASTAVI KULTURE

Gardner i Lambert (Gardner R. C i Lambert W. E., 1959,1965,1972) pisali su o motivaciji u nastavi stranog jezika. Nastava kulture umnogome utiče na povećavanje motivacije učenika, jer oni vole kulturne aktivnosti kao što su pjevanje, plesanje, drama, istraživanje te zemlje i njenih ljudi. Nastava kulture ne samo da povećava interesovanje učenika za određenu zemlju već i njihovu motivaciju. Kada nastavnici stranog jezika upoznaju svoje učenike s kulturom te zemlje, njihovo interesovanje raste i ti su časovi mnogo interesantniji od tradicionalnih gdje se ne govori o kulturi.

Kulture se razlikuju i po tome kakve kinestetične obrasce upotrebljavaju u komunikaciji. Pek kaže da „Kinestatično ponašanje čini dio kulturnog konteksta, pa je, prema tome, relevantno za nastavu jezika<sup>3</sup>... Ako gestovi lica dodaju nešto od značenja verbalnoj informaciji, onda nema razloga da nastavnik u razredu ne koristi njihovo poznavanje... Danas se vizuelni elementi mnogo koriste u nastavi. Na takvim kursevima gest mora da igra važnu ulogu kao dio procesa kontekstualizacije“.

## ZAKLJUČAK

Nastava kulture neosporno čini integralni dio nastave stranog jezika. Ako postoji veza između jezika i kulture, onda predavajući jezik moramo predavati i kulturu. U nastavi se ne može zaobići značenje, koje zauzima centralno mjesto u

---

<sup>3</sup> Peck, C.W., 1966/67, p. 137.



nastavi stranih jezika. Osim problema značenja, veza između jezika i kulture nameće i problem upotrebe jezika, a može se u nastavi odnositi i na neke druge, ekstralingvističke probleme.

## LITERATURA

Gladstone, J.R., (1969). **Language and Culture**, „English Language Teaching“, V 23:2

Gardner, R.C., and Lambert, W.E. (1972). **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House.

Kramsch, C.(1998). **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press.

Lado, R.(1957). **Linguistic Across Cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Peck, C.W., **A Contrastive Study of English and Italian Gestures**, work presented for diploma in Applied Linguistics at the University of Edinburgh, 1966/67, p. 137.

Tijana Vasiljević-Stokić

## CONNECTION BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*Summary:* If there is a connection between language and culture then it cannot be neglected in the process of teaching foreign languages. Culture of the people whose language is being learned must be taught together with its language. This paper deals with the problem of meaning, problem of language use and other extralinguistic factors in teaching foreign languages.

## UTICAJ STAROSNE DOBI NA UČENJE STRANOG JEZIKA

*Apstrakt:* Već dugi niz godina starosna dob se smatra važnim faktorom na polju učenja jezika. S tim u vezu dovodile su se mnogobrojne hipoteze, kao i stepen uspjeha ovladavanja jezikom. U ovom radu zabilježena su iskustva nastavnika tokom rada sa učenicima različite starosne dobi. Cilj je bio pokazati da li učenici različite starosne dobi učenju stranog jezika pristupaju na isti način i šta ih to karakteriše kroz proces učenja.

*Ključne riječi:* starosna dob, strani jezik, učenje stranog jezika

Mnogi faktori utiču na uspjeh u usvajanju jezika. Ono što je predmet izučavanja u ovom radu jeste starosna dob kao prednost ili nedostatak u procesu učenja drugog, odnosno stranog jezika. S obzirom na veliki interes za učenje engleskog jezika, prirodno je da je nastavnicima veoma bitno pitanje koliko vremena treba i koji to faktori utiču da učenici različitih zahtjeva i starosne dobi savladaju strani jezik i pokažu napredak.

Postavlja se pitanje: Postoji li kritična dob za usvajanje drugog jezika? Neke od ranijih studija o uticaju starosne dobi na usvajanje jezika bazirale su se na dokazivanju ili opovrgavanju Lenebergove hipoteze o kritičnoj dobi (Lenneberg, 1967). Po Lenebergovoj teoriji usvajanje jezika je urođen proces, određen biološkim faktorima koji ograničavaju kritičnu dob za usvajanje jezika na period od druge godine života do puberteta. Leneberg je vjerovao da nakon lateralizacije (proces kojim dvije strane mozga razvijaju specijalizovane funkcije) mozak gubi sposobnost za oblikovanje. On je tvrdio da se lateralizacija jezičke funkcije normalno završava u pubertetu što postadolescentno usvajanje jezika čini znatno otežanim.

Ova hipoteza je testirana u mnogim studijama, poredeći djecu i odrasle u usvajanju izgovora. Studije su pokazale da odrasli i nakon petogodišnjeg izlaganja stranom jeziku u većini slučajeva zadrže svoj akcenat ako su sa učenjem počeli poslije puberteta, dok djeca, izložena stranom jeziku prije puberteta, nemaju ili imaju slabo primjetan strani akcenat (Oyama, 1976). Dvije studije u kojima su se autori bavili usvajanjem izgovora nakon tri godine izloženosti stranom jeziku pokazale su da mlađi učenici pokazuju bolji uspjeh u izgovoru bez stranog akcenta u poređenju sa onima u adolescenciji (Fathman, 1975; Williams, 1979).

Naučnici se ne slažu o dobi u kojoj se lateralizacija zapravo pojavljuje. Kinsburn (Kinsbourne, 1975) smatra da se taj proces završava po rođenju, Krašen (Krashen, 1973) do pete godine života, a Leneberg do puberteta. Long (1988) vjeruje da mozak gubi sposobnost oblikovanja i zbog drugih procesa cerebralnog sa-

zrijevanja koji nemaju veze sa lateralizacijom. Bez obzira na tačan period lateralizacije i druge faktore, veoma jake činjenice su da većina ljudi, izloženih stranom jeziku nakon puberteta, zadržava strani akcent.

## DA LI STAROSNA DOB UTIČE NA USMENI RAZVOJ JEZIKA?

Studije o kritičnoj dobi za usvajanje jezika uglavnom su bazirane na razlikama djeteta – odrasla osoba i pokazale su da su mlađi učenici, koji još uvijek nisu prerasli kritičnu dob, uspješniji u učenju. Međutim, studije o usmenim vještinama u usvajanju jezika kod djece različitih uzrasta vode do zaključka da, u početku, starija djeca pokazuju bolje jezičke sposobnosti od mlađe.

Na primjer, Ervin-Tripp (1974) dokazao je da su nakon devet mjeseci davanja uputstava na francuskom jeziku, učenici uzrasta 7–9 godina imali bolje rezultate od djece uzrasta 4–6 godina i to u oblasti razumijevanja, imitacije i konverzacije. Slično ovome, Fatman (Fathman, 1975) je pokazao da su u prvoj godini učenja 11–15-godišnjaci bili znatno bolji u usvajanju engleskog kao stranog jezika nego učenici uzrasta 6–10 godina i to u izgovoru, morfologiji i sintaksi. Međutim, u Fatmanovoj studiji se dogodilo da su mlađi učenici nadmašili starije na istom nivou testiranja. U početku se vidi prednost u usvajanju usmenih vještina kod starijih ispitanika (čak i kod onih nakon puberteta) ali, dešava se da mlađi polaznici brzo sustignu i nadmaše starije nakon nekoliko godina (Patkowski, 1980).

U ovom radu bit će opisana zapažanja nastavnika tokom praćenja načina i uspješnosti usvajanja engleskog jezika polaznika privatne škole engleskog jezika 'Oxford' u Doboju u periodu od 2001. do 2005. godine. Pojedinačno će biti razmatrane grupe različite starosne dobi i zatim data analiza uspješnosti.

### **Prva starosna grupa**

Predškolski uzrast (4–6 godina)

Broj podučavane djece: 8<sup>1</sup>

Sedmični fond časova: 2

Bitno je istaći da, na samom početku, sva djeca nisu pohađala časove iz istih razloga. Neki su bili tu jer su od drugara u vrtiću čuli da je 'super na engleskom', drugi su većinu vremena provodili gledajući crtane filmove na engleskom, pa su jako željeli sve razumjeti, a neke su pak doveli roditelji, a da ih nisu mnogo pitali.

S obzirom na uzrast, glavne metode učenja u prvoj fazi bile su imitacija, logičko povezivanje provedeno kroz igru i slušanje, odnosno pjevanje. Djeci su uglavnom pokazivane slike, tzv. fleš kartice (engl. flash cards) koje su prikazivale predmete, oblike, boje, brojeve do deset, članove porodice, prostorije u kući, te osnovne pojave u prirodi. Udžbenik su bile slikovnica i bojanka koje, uz audio i video kasetu, prate zgode glavnog junaka Stivija (Steve), njegovih ukućana i najbližih prijatelja. Na samom početku se činilo da učenici slabo napreduju, ali nakon bli-

---

<sup>1</sup>Iskustva zabilježena tokom rada sa djecom u privatnoj školi engleskog jezika 'Oxford' u Doboju.

žeg kontakta sa nastavnikom i uspostavljanja drugarske, ali radne atmosfere, počeli su izvrsno napredovati. Vrlo brzo su svi počeli pokazivati veliku želju za učenjem, bez obzira na prvobitne razloge za pohađanje časova. Izuzetno su bili vrijedni, ukoliko je rad bio nagrađivan ocjenama ili slatkišima. Motivacija i empatičan stav nastavnika pokazali su se kao dva najbitnija faktora za uspješno učenje.

Iako u ovom uzrastu nije predviđeno ocjenjivanje i provjera znanja na kraju godine, polaznici su izrazili veliku želju za provjerom znanja pa sam, shodno tome, organizovala malu provjeru u obliku kviza znanja, putem već pomenutih kartica.

Na moje veliko iznenađenje, svako dijete znalo je na engleskom jeziku imenovati više od 90% slika. Bitno je napomenuti da su riječi izgovarali bez stranog akcenta (čak i za taj uzrast teške glasove kao u riječima 'three', 'this' itd.)

Sledeće školske godine nastavili su učenje na isti način, s tim što je vokabular proširen i počeli su savladavati proste rečenice poput 'This is my friend', 'Can I have a sandwich, please?', 'What is this?'. Svi su bez većih poteškoća savladali nastavni program.

### **Druga starosna grupa**

Školski uzrast (7–12 godina)

Broj podučavane djece: 15<sup>2</sup>

Rad i uspjeh djece uzrasta od 7–12 godina je bio vrlo sličan. Prednost onih starijih od sedam godina je bila ta, što su već poznavali latinično pismo i počeli u redovnoj školi učiti engleski jezik. Međutim, ova prednost nije bila presudna. U nastavi su korištene standardne metode učenja stranog jezika: čitanje, pisanje, razumijevanje, slušanje. Korištenje muzike u nastavi se pokazalo kao izuzetno uspješna metoda.

Kad smo došli do osnovnih gramatičkih jedinica, mnogo bolje su se snalazila ona djeca kojima je to bio prvi susret sa pojmovima glagol, imenica i sl. od onih koji su sa istim pojmovima već bili upoznati na časovima maternjeg jezika, iako sam ja očekivala suprotno. Čak su i ona djeca kojoj sam prvi put kroz igru predstavila tajne i moći rječnika, pronalaženja stranih riječi i izgovora u daljem radu bila mnogo snalažljivija i samostalnija od onih koji su to radili ranije. Kroz razgovor i dalji rad vrlo brzo sam došla do zaključka da je razlog jednostavan – oni koji su već učili jezik radili su to u velikim grupama (25–30 đaka) i nastavnik jednostavno, na jednom ili dva školska časa, koliko je predviđeno za upoznavanje sa rječnikom, nije mogao dovoljno vremena posvetiti svakom ponaosob.

Polaznici ove grupe su bez problema savladali osnovna gramatička pravila u engleskom jeziku i nisu pravili najčešće greške koje se prave kad se engleski uči kao drugi, odnosno strani jezik, npr. nastavak -s u trećem licu prezenta (John lives in London), upitnom obliku (Does John live in London?) i prošlom vremenu (I saw Peter yesterday. Did you see Peter?...). Takođe, bitno je istaći da nisu pravili poređenja sa maternjim jezikom. Engleski jezik su usvajali kao potpuno samostalan sistem.

---

<sup>2</sup>Sva djeca nisu pohađala časove u istoj grupi, ali su kod svih manje-više korištene iste metode i došlo se do sličnih zapazanja, te će zato ovdje ista biti opisana u istom poglavlju.

### **Treća starosna grupa**

Tinejdžeri

Broj podučavanih tinejdžera: 10

Tinejdžeri su se pokazali kako izuzetno snalažljivi i zainteresovani za učenje. Oni koji su počeli učiti engleski jezik u mlađoj dobi nisu imali nikakvih poteškoća sa razumijevanjem gramatičkih pravila u engleskom jeziku i bili su u znatno većoj prednosti od svojih vršnjaka koji su drugi jezik počeli učiti kasnije. Ovi drugi su na početku učenja bili u velikoj mjeri zbunjeni, nesvjesno praveći poređenja između gramatike maternjeg i engleskog jezika. Sve to vodilo je gramatičkim greškama i njihovoj povučeniosti i nevoljnom učestvovanju u govornim vježbama. Međutim, trud nastavnika, ohrabrenje i pohvale (engl. feedback) rezultirali su veoma brзом asimilacijom do te mjere da se nakon kratkog vremena vrlo malo primjećivala razlika između iskusnijih učenika i onih novih na tom polju. Na nastavnikovo zadovoljstvo, učenici su bili veoma zainteresovani za sve oblike učenja. Takođe su uživali u svim aktivnostima, bilo da se radilo o čitanju, pisanju, slušanju ili razumijevanju. Govorne vježbe na određenu temu, koje su ranije smatrane najnepoželjnijim na času, postale su omiljene.

### **Četvrta starosna grupa**

Odrasli (25–65 godina)

Broj podučavanih kandidata: 15

Svi mlađi polaznici su potpuno drugačije prihvatili proces učenja od odraslih. Sociološki faktori (učenje radi boljeg posla, spajanje sa porodicom u inostranstvu, itd.) jesu u najvećem broju bili ti koji su podsticali na učenje. Bez obzira na želje i afinitet prema jeziku, najuspješniji su bili oni koji su na časovima i kod kuće bili najmarljiviji. Ne želim reći da su mlađi polaznici bolje usvajali jezik, a da nisu morali vrijedno raditi, već da su oni mnogo bolje od odraslih razumjeli koncept jezika i prihvatili nove riječi, sintagme i pravila s manje muke nego odrasli. Svi polaznici grupe odraslih su bili visoko obrazovani, tako da ovdje nije riječ o intelektualnoj nemogućnosti razumijevanja. Kroz rad s njima, zaključila sam da prepreku kod njih stvaraju koncepti maternjeg, kao i onog jezika kojeg su učili tokom dotadašnjeg školovanja. Velike prepreke kod njih predstavljala su pravila maternjeg jezika i poređenja koja su oni sami nepotrebno pravili, te neprestano insistiranje za prevođenjem, nerazumijevanje koncepta fraze, itd. Međutim, upornošću nastavnika, insitiranjem na izvođenju nastave isključivo na engleskom jeziku, čestim ponavljanjem, korištenjem dodatnih objašnjenja umjesto prevođenja, zajedničkim dolaženjem do rješenja problema, uspjeh nije izostao.

## **ZAKLJUČAK**

Tokom rada sa različitim starosnim grupama ustanovljeno je da djeca, izložena odgovarajućem odabranom jezičkom materijalu, s povećanim brojem časova i u manjim grupama, bez poteškoća već od 6. godine života uče i usvajaju stra-

ni jezik na svim nivoima. Kako su učenici rasli, njihovo znanje stranog jezika sve je više napredovalo, a rezultati istraživanja su, između ostalog, pokazali da su:

- ✓ sposobni komunicirati usmeno i pismeno i da koriste odgovarajuće strategije komunikacije i učenja;
- ✓ usvojili potrebne jezičke strukture;
- ✓ razvili svoju jezičku svijest, te imaju pozitivan stav prema stranom jeziku;
- ✓ sposobni čitati izvorne književne tekstove (lekturu) na stranom jeziku.

Provedena testiranja polaznika koji su pohađali časove engleskog jezika tokom perioda od tri godine pokazala su da su učenici koji su sa učenjem počeli ranije došli do stepena bolje opšte usvojenosti jezika na svim nivoima, što se posebno odnosi na izgovor i na njihovu komunikacijsku sposobnost.

Djeca tinejdžerske dobi su na početku bila mnogo uspješnija od djece niže starosne dobi. Međutim, vrlo brzo je ta razlika među njima postala neprimjetna. Mlađi su čak postali bolji u izgovoru i konverzaciji. Što se tiče brzine kojom učenici usvajaju jezik, odrasli su brzi, starija djeca su brža od mlađe, ali brzina učenja gramatike opada od 16. godine života.

Ne bih željela da čitalac ovdje stekne utisak da odrasli ne mogu naučiti strani jezik. Činjenica je da oni koji počnu sa učenjem stranog jezika u odrasloj dobi nisu tako uspješni kao djeca, posebno kad govorimo o izgovoru i gramatici, ali odrasli uspješno savladavaju strani jezik. Imajući na umu da je svrha jezika sporazumijevanje među ljudima, te da je poznavanje stranog jezika postalo neophodno u današnjem načinu života, strani akcenat ili gramatičke greške ne smiju nikome biti prepreka za izazov učenja. Adolescentima i starijima ostaje samo mukotrpniji način sistematskog i svjesno usmjerenog učenja pravila drugog jezika. Posljedica je da se učenjem jezika koji započinje u adolescenciji ne može dostići nivo izvornog govornika.

## LITERATURA

Ervin-Tripp, S. (1974), *Is second language learning like the first?*, TESOL Quarterly, 8: 111–27

Fathman, A. (1975), *The relationship between age and second language productive ability*, Language Learning, 25, 245–253

Lenneberg, E. (1967), *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley

Long, M. (1988), *Maturational constraints on language development*, UHWPEL 7(1): 1–53

Krashen, S. (1973), *Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence*, Language Learning, 23, 63–74

Oyama, S. (1976), *A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system*, Journal of Psycholinguistics Research 5, 3: 261–283

Patkowski, M. (1980), *The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language*, Language Learning, 30, 449–472

Williams, L. (1979), *The modification of speech perception and production in second-language learning*, Perception and Psychophysics 26, 95–104

Tanja Petrović

## AGE AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING

*Summary:* Over years the age has been considered as an important factor when it comes to language learning. Many hypotheses as well as level of efficiency in language have been related to it. This work presents teacher's experience during classroom work with students of different ages. The goal was to see if students of different age go through process of learning in the same way and what characterizes them.

## ДРАМСКА КЊИЖЕВНОСТ У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА

*Апстракт:* У раду се полази од значаја наставног проучавања драме и њене заступљености у наставним плановима и програмима. Ако желимо да се настава књижевности осавремени, неопходно је у Наставном програму поравнати драму са лирском и епском поезијом, а у средиште те цјелине значајно мјесто поклонити радио и ТВ-драми, те сценским адаптацијама лирских и епских остварења, јер оне пружају услов једног савременог методичког приступа који би упознавање структуре и различитих књижевних облика заснивао на њиховом међусобном преобличавању, што би ученика и наставника ставило у изразито стваралачки однос према дјелу. Пружањем адекватног мјеста драми успоставио би се битан узајамни однос наставних подручја унутар предмета Српски језик и књижевност, као и пространа међупредметна корелација. Дакле, драма би се, наравно, заснивала на сценском (позоришно-филмском) приступу, који поред литерарног гледишта схвата културу говорења и покрета, као и ликовни, музички и технички аспект. У данашњој реформи образовања потребно је још више оживјети „школску драму“.

*Кључне ријечи:* драма, комедија, упоређивање, дијалог, драмска ситуација, скеч, играказ, конферанса, мимика, драматизација.

1. Данашња методичка мисао, која се потврдила у тежњи да књижевно дјело смјести у центар интереса наставе књижевности и да створи методологију његовог изучавања, одређује се углавном на искључиво књижевним родовима: лирској и епској поезији, зато што су они њеним носиоцима били најдоступнији и, уједно, познатији и ближи. Драма, која се по Хегеловом мишљењу „мора сматрати за највиши степен поезије и уметности уопште“, <sup>1</sup> добија рубно мјесто у наставним програмима, првенствено у читанкама, углавном

---

<sup>1</sup> Георг Вилхелм Фридрих Хегел, *Естетика III*, Култура, Београд, 1961, 538.

Знаменити романописац Џемс Џојс мисли да се у области књижевног стваралаштва највиши степен естетског реализује управо у драми. Он у своме дјелу *Млагосић умјетника* истиче: „Естетска слика у драмској форми јесте живот који је људска машта прочистила и поново проицирала. Мистериј естетског исто као материјалног створења је довршен.“ (Zora, Zagreb, 1965, 165). Сличног мишљења је и Хајнрих Бел. Он је у интервјуу који је дао Хенингу Ришбиту за њемачки позоришни часопис *Theater* (1969) поводом драме *Губа* рекао: „Дуго сам се бавио овом материјом. Више пута сам започињао да је обрађујем, да бих је изразио у прози, па сам доспео до тога, да треба да постане комад“. Бел даље наводи да је ово много необична и сложена тема (подвукли Т. Ј. М. и Љ. М.).



најчешћим уџбеницима књижевности. Зато се у Наставном програму за основну школу јасно каже да је крајњи циљ рада на тексту „оспособљавање ученика за доживљавање и разумијевање књижевног дјела“.<sup>2</sup> Наставни програм Републике Српске, Законом прописан, говори о разноврсној и богатој књижевној грађи коју ученици млађег узраста у току четворогодишњег школовања треба да прочитају, доживе и тако обогате свој унутрашњи свијет и оплемене сопствену душу. Састављачи програма, руководећи се психолошко–педагошким и методичким захтјевима, уврстили су и драмске текстове, поред основних књижевних жанрова, имајући у виду узраст и знање ученика.

2. У првом разреду наставни програм књижевности почиње се реализовати у другом полугодишту послјеје букварске наставе, усавршавања писања, читања и усменог изражавања.

3. У Наставном програму за други разред основне школе понуђен је драмски текст Душана Радовића *Тужабаба* у којем ликови, тужабаба, учитељица и дјечак, воде разговор, глуме и понашају се „као да су у позоришту“.<sup>3</sup>

3. У трећем разреду дат је текст Александра Поповића *Кесе и шеџи* који је написан у облику разговора. Текст је дијалогски и намијењен је за извођење на позорници, сцени. Ово је сценска игра – игроказ у којем се јављају глумци који играју, тумаче улоге и наступају на сцени. Позоришни комад у једном чину *Новогодишње шале* Мирка Петровића, предвиђен за новогодишњу приредбу, налаже како ће се глумци понашати на позорници, како ће изговарати текст, какав треба да им буде израз лица, какво кретање. Лијепа прича Владимира Назора *Ђаче* може се драматизовати, тј. читати по улогама. И бајка *Сликарка зима* Десанке Максимовић може се читати по улогама.

4. У четвртном разреду значајно мјесто заузимају текстови који се могу драматизовати. *Мачак оџишао у хајдуке* Бранка Ћопића, *Свиџац њражи њријашеље* Суна Ју Ђина, *Вјештар и сунце*, лијепа народна прича, *Досјеђививи дјечак*, народна приповијетка, *Еро и кадија*, народна приповијетка која се може читати по улогама. Један ученик може читати пишчев говор или пишчеве ријечи, други Ерове ријечи, а трећи кадијине.

5. У петом разреду програм се проширује на драматизацију текстова: *Биберче*, народна приповијетка, и *Биберче убија алу* Љубише Ђокића који је народну причу претворио у драму. Драмски текст *Биберче убија алу* чине видно означени дијелови: II чин, V сцена; VI сцена; VIII сцена. Текстови *Башића сљезове боје* Бранка Ћопића, *Бобиљ и друшкан* Сергеја Јесењина, *Шума Сјриборова* Иване Брлић-Мажуранић, *Писак локомотиве* Бранислава Црнчевића и *Босоноги и небо* могу се читати по улогама.

6. Овдје се поставља једно питање: да ли понуђени текстови могу оспособити ученике за самостално доживљавање и разумијевање драме која „и по својој садржини и по својој форми представља најсавршенији тоталитет“.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Наставни план и програм за основну школу, Српско Сарајево, 1997.

<sup>3</sup> Петар Ђаковић, Вук Милатовић, Бранко Савић, *Чиишанка за групи разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево 2007, 52.

<sup>4</sup> Хегел, *Естетика* III, 538.

Састављачи читанки су се опредјелјивали више за шаљиве текстове (комедије) за које је Молијер у своме дјелу *Љубав као лекар* рекао „да су комедије за то да буду игране, и ја препоручујем читање овог комада само онима који имају очи да за време читања виде и целу игру на позорници“.

7. Београдски професор Богдан Поповић рекао је да „способност за такав начин читања не долази сама од себе, да за то, као и за друге способности, треба вежбање“<sup>5</sup>. Поповић, додуше, веома модерно у односу на данашња методичка схватања, расправља о проблему доживљавања драмског текста читањем, и врло је близак ставу који су у *Пристапу књижевном дјелу*<sup>6</sup> истакли Франгеш, Шицел и Росандић, а који се темељи на томе да интерпретатор мора на основу позитивних сазнања о писцу и дјелу да се смјести у креативни центар ствараоца како би, преко изражајних средстава дјела, могао обновити стваралачки процес. Слично мисли и Б. Поповић кад каже: „Ваља док драму читамо радити оно што добри драматичари раде док је пишу“, односно „треба при читању непрекидно имати позорницу пред очима, замисљати призоре и лица дијалога на позорници“.<sup>7</sup> За Поповића је дијалог „свакад драматичан, свакад радња“.<sup>8</sup> Познати естетичар иде даље наводећи двије методе помоћу којих се може боље савладати вјештина читања драме. Прва се базира на компарацији, и захтијева да се прво мора прочитати драмски текст, а онда погледати представа и извршити *ујоређивање*. Друга метода почива на *илустрацији*: прво се погледа представа, а затим чита текст и дограђује се уз помоћ виђеног.

8. Чини нам се да су Поповићева рјешења данас прихватљива с обзиром на услове које нуде данашњи медији, бројне комуникације, радио и телевизија. Но, ваља истаћи да је улога драме у наставним програмима сведена на минимум и скоро формалистички постављена. То се прије свега односи на питања која су аутори читанки<sup>9</sup> понудили. Тим питањима, прије свега, нису истакнуте неке битне специфичности драме као књижевног рода, нити карактер радње, што би свакако по постојећој програмској шеми било најважније.

---

<sup>5</sup> Богдан Поповић, *Како ваља читати драме*, Предговор књизи *Ромен Ролан*, Изабрана дела I, Народна просвета, Београд, VIII.

<sup>6</sup> Frangeš, Šicel, Rosandić, *Pristup književnom djelu*, Školska knjiga, Zagreb 1963.

<sup>7</sup> Богдан Поповић, *Исио*, XVII. Скоро исто мишљење налазимо код Емила Фагеа у књизи *Вештина читања*, Београд, 1921, 55: „Као што је добар драматичар писао свој комад видећи га“, истиче Фаге, „исто тако добар читалац чита комад представљајући га пред својим очима“.

<sup>8</sup> *Исио*, XIV.

<sup>9</sup> Петар Ђаковић, др Вук Милатовић, др Бранко Савић, *Читанка за групу разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево 2007.

Петар Ђаковић, др Вук Милатовић, др Бранко Савић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево 2004.

Др Бранко Савић, др Вук Милатовић, Петар Ђаковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево, 2005.

Др Бранко Савић, др Вук Милатовић, Петар Ђаковић, *Читанка за петти разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево, 2005.

9. Да ли су састављачи Читанке за други разред у *Разговору о Шекспиру*, поставивши питање *По чему се овај Шекспир разликује од грувих Шекспирова?* припремили ученике за рјешавање оваквог задатка? Ваља истаћи да је у Читанци за трећи разред драмски текст *Кесе и шеџе* солидно илустрован.

10. Може се уочити да се драматизација као облик рада примјењује већ од другог разреда основне школе, иако се овдје не ради о таквом типу драматизације, него о правој сценској адаптацији епског дјела, о једној врсти креативне активности, која се састоји у премошћавању разлика између приповиједачког карактера фабуле и дијалогско-монологског карактера драмске радње. Успјех таквог поступка у знатној мјери зависи од избора текста.<sup>10</sup> Познато је да су најпогоднија за драматизацију она дјела чија радња носи у себи драмску напетост и већи број дијалога. Састављачи Читанке за пети разред направили су добар избор, определијеливши се за дјела афирмисаних писаца. Они су се показали врло вјешти у тумачењу програмских захтјева, уносећи у читанке кратке сценске игре за дјецу. Тако су, вјероватно, пошли од сљедећих премиса: прве – да су читанке као основни уџбеници намијењене самосталном раду ученика и друге – да Наставни план и програм Републике Српске већ од другог разреда основне школе предвиђа читање дијалога, читање по улогама и драмско извођење напамет научених дијалога.<sup>11</sup>

11. Састављачи читанки су при избору драмских текстова уважавали естетске и педагошке критеријуме настојећи да одаберу она остварења која имају високу умјетничку вриједност са приступачним доживљајно-сазнајним могућностима ученика. Како настава књижевности, уз остало, треба да осигура изграђивање ученичке естетске сензибилности и развијање љубави према књижевној умјетности, у програм су уношени текстови који могу да представљају сигурну основу за занимљиво и привлачно увођење ученика у свијет драме и позоришта. Број драмских текстова је мали, али се даје могућност наставнику да, према својим и ученичким афинитетима и интересовањима, самостално одабере један број текстова и мимо читанке. Са задовољством истичемо да су састављачи читанки системом питања у оквиру *Разговора о Шекспиру* инспирисали ученике да запазе по чему се драмски текст разликује од пјесме и приче и понудили им нека нова сазнања о драми не изостављајући при том чак ни изразе *скетч* или *ипроказ* (најмањи драмски текст) и *драма* и *комедија* (већа драмска дјела).

12. Наше је мишљење да су учитељи кључни носиоци и реализатори наставних програма; из праксе најбоље виде шта је одмјерено, а што није за одређено вријеме. Избор текстова је врло осјетљиво питање зато што се мо-

---

<sup>10</sup> Достојевски је мислио да драматизација никад не може у потпуности успјети. То се види из његовог писма В. Оболенској, гдје каже: „Постоји нека уметничка тајна по којој епска форма никада не нађе одговарајући одраз у драмској. Ја чак верујем да за различите форме уметности постоје одговарајући нивои поетских идеја, тако да једна идеја не може бити изражена у другој форми која јој не одговара.“ Очигледно, и овдје је ријеч о изузетно компликованом и необичним послу, који треба студиозно припремити.

<sup>11</sup> Наставни план и програм за основну школу, Српско Сарајево, 1997.

же одбранити сваки став и мишљење, али нама је циљ да покушамо појаснити како се осјећају ученици разредне наставе када добију компликоване и опширније драмске текстове које треба ријешити што прије и квалитетније.

13. Иако драма код нас има периферан положај у настави српског језика и књижевности, неке примједбе на које смо указали биће, вјероватно, прихваћене од стране састављача који долазе и који ће, може се очекивати, водити рачуна да су за основну школу потребни цјеловити уџбенички системи. Треба претпоставити да им не би промакао податак да се неки драмски текстови понављају.

14. Савремена настава српског језика и књижевности тежи да изједначи драму с лириком и епиком, а унутар те цјелине значајно мјесто дати радио и телевизијској драми, те позоришним адаптацијама епских и лирских остварења. Давањем адекватног мјеста драми остварила би се битна корелација наставних области унутар предмета Српски језик и књижевност. Умјесто закључка треба истаћи да је позоришна умјетност остала на маргинама **наше** савремене методичке мисли, иако је један од аутора савремене науке о књижевности, Б. В. Томашевски, тврдио „да се драмско дело не може проучавати потпуно одвојено од позоришног остварења.“<sup>12</sup>

## ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел 1982: Аристотел. *О њесничкој умјетности*. Београд, 1982.
- Бахтин 1971: Михаил Бахтин. *Проблеми њоеџике Досџојевској*. Београд, 1971.
- Велек–Ворен 1974: Рене Велек, Остин Ворен. *Теорија књижевности*. Београд, 1974.
- Драма. Едиција: *Рађање модерне књижевности*. (Приредила Мирјана Миочиновић). Нолит, Београд, 1975.
- Наставни план и програм за основну школу, Српско Сарајево, 1997.
- Живковић 1994: Драгиша Живковић. *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд, 1994.
- Solar 1976: *Теорија књижевности*. Zagreb, 1976.
- Тартаља 1998: Иво Тартаља. *Теорија књижевности за средње школе*. Београд, 1998.
- Томашевски 1972: Б. В. Томашевски. *Теорија књижевности*. Београд, 1972.

---

<sup>12</sup> Б. В. Томашевски, *Теорија књижевности*, Српска књижевна задруга, Београд, 1972, 231.

Ljubomir Milutinovic

## LES OEUVRES DRAMATIQUES DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

*Résumé:* Dans cette oeuvre nous avons pris comme point de départ l'importance de l'élaboration de la drame en classe et sa place dans les programmes scolaires. Si on veut moderniser l'enseignement de la littérature, il est nécessaire de donner à la drame autant de place qu'à la poésie lyrique et épique dans les programmes scolaires, et particulièrement une place importante à la drame radio et la drame télévisée, ainsi qu'aux adaptations scéniques des oeuvres lyriques et épiques, car elles représentent le principe d'une approche didactique contemporaine qui base l'acquisition de la structure et des formes littéraires différentes sur leurs transformations, ce qui offrirait à l'élève et à l'enseignant une relation particulièrement créatrice avec l'oeuvre littéraire. En prêtant attention adéquate à la drame, une relation réciproque importante serait établie entre les domaines différentes de l'enseignement du serbe et de la littérature, ainsi qu'une corrélation interdisciplinaire féconde. Donc, la drame serait basée sur une approche scénique (le théâtre et le film), qui, à part l'aspect littéraire, comprend la culture de la parole et du mouvement, l'aspect pictural, musical et technique. La «drame scolaire» doit retrouver sa place dans le cadre de la réforme actuelle de l'enseignement.

## БАЛАДЕ СРЕДЊЕГ ТИМОКА – *КАТИНА УДАЈА* И *СМРТ ДРАГОГ*

*Ајсџиракџи*: Рад представља покушај да се изнова и на другачији начин приступи народним песмама Средњег Тимока. Анализирани су баладе *Катина удаја* и *Смрт драгог*, које су сличне по мотивима и лепоти стиха. Оно што их чини аутентичним јесте архаичан говор којим су испеване. Због аутентичности речника песме су наведене у изворном облику, онако како је сакупљач записао у збиркама.

*Кључне речи*: баладе, Средњи Тимок, *Катина удаја*, *Смрт драгог*, архаичност, мотив смрти

### УВОД

Промене у начину живота довеле су до тога да се народно благо полако заборавља и губи заједно са традиционалним начином живота у нашим селима. То је нарочито карактеристично за подручје Тимочке Крајине. Већи део народне поезије не би био сачуван да није било појединаца који су је стрпљиво записивали. Иза Вука Караџића, Милана Ђ. Милићевића, Александра Белића, Маринка Станојевића, Живомира Младеновића, Недељка Богдановића и Љубише Рајковића, остао је велики број записаних народних умотворина. Део овог народног блага, нарочито Средњег Тимока, сачувао је од заборава Љубиша Рајковић Кожељац, и сам из ових крајева. Његов рад, лепота песама које је сакупио и њихова разноврсност, заслужују пажњу.

Овај рад представља покушај да се изнова и на другачији начин приступи народним песмама Средњег Тимока. У раду је извршена анализа две баладе, јединствене по лепоти стиха, али и по мотивима. Управо је необичност и несвакидашњост мотива била подстицај за њихово дубље проучавање.

Са обавезом да сваку од ових балада анализирамо на начин који својом лепотом и заслужују и са жељом да изнесемо што више лирско-епских јединствених мотива којих у другим крајевима готово и да нема, представљамо баладе *Катина удаја* и *Смрт драгог*. Оно што их, поред наведеног, чини јединственим јесте богатство и живост језика којим су испеване. Сам говор, који је далеко од књижевног, пун архаизама и локализама допринео је да ове песме сачувају толику старину. Због аутентичности речника свака песма је наведена у изворном облику, онако како је сакупљач записао у збиркама.

## 1. О БАЛАДАМА

Балада је краћа усмена или народна песма коју обележава јединство неједнако заступљених чинилаца епског, лирског и драмског израза. Балада има наративни карактер, а прича се казује или пева у трећем лицу (сродност са народним епским песмама), док је радња битно условљена и дубоко прожета емоцијом (сродност са народним лирским песмама).<sup>1</sup>

Главну инспирацију талентовани појединци добијали су од породице и друштвених норми тренутка у коме стварају песму. Комбиновање мотива зависи од посебних историјских услова, од степена духовне културе и традиције, али и од личних склоности и надарености певача или казивача. Ствараоци ових песама су изузетно емотивно осетљиви и том сопственом емотивношћу усмеравају догађаје и осећања ликова у песми коју преносиоци векови-ма препевавају и мењају.

У нашим народним баладама пева се о неком тужном догађају, најчешће из породичног живота. То су веома потресне и драматичне песме. Доминантан је лирски садржај који је снажан онолико колико га преносилац баладе таквим учини, јер он у стихове уноси сопствено виђење. Епска карактеристика појављује се када треба да буде представљен неки догађај и она чини композицију баладе. Драмско у балади је неопходно ради стварања конфликта између ликова, и да би се постигла динамичност радње. „Драмски карактер баладе, дијалог и монолог, који неочекивано откривају сукобе, страсти и нарави јунака, редукција елемената сижеа, сугестија уместо мотивације, скривање уместо откривања, слутња уместо сазнања, одсуство пуних имена и спољашњег описа јунака и места збивања – то су битна обележја поезике овог жанра.“<sup>2</sup> Драматични догађај обавезно се трагично завршава. У балади се претежно говори о трагичној судбини неког лика, драматичној атмосфери, јаком осећању и узбудљивости. На крају баладе налази се порука, исто тако тужна као и цела песма. Драматично разрешење психолошких и моралних сукоба у односима између појединца и породице представљају унутрашњу сардјину највећег броја наших народних балада. Најбројније су управо баладе у којима се говори о сукобу између крвно или емотивно везаних људи, а најчешће је то породица – ауторитет и чувар патријархалног, чувар древних обичаја и моралних норми.

Ликови у баладама су комплексни, приказани у сфери емотивности која представља почетак и крај свега. Они су морални победници и у поразу и при страдању, њихов душевни хероизам је кристализација вековног човековог искуства. Баладични ликови дочаравају тамну страну људског, а потискиване разорне силе у човеку ослобађају се из мрачне подвести и примитивних давно потиснутих нагона<sup>3</sup>. Жртве кобног сплета околности су младост и лепота, љубав и душевност – предодређене да страдају од злих и недокучивих си-

<sup>1</sup> Речник књижевних ѿермина, „Нолит“, Београд, 1992, 72.

<sup>2</sup> Исто.

<sup>3</sup> В. Ђурић, *Посјанак и развој народне књижевности*, Београд, 1956, 254.

ла које их нагоне на несрећу. Ликови који носе радњу у баладама препуни су тајни, греха, коби – што доводи до таргичног исхода као јединог могућег решења. Стоицизам срца јунака баладе и чврста вера која брани љубав од разорног дејства мржње обасјавају трагичан догађај и чине га драматичним.

Баладе певају о човеку који у својој борби губи, и уче да је човек највећа тајна чак и за себе самог, тајна која у себи носи и рај и пакао. Оне казују да је човеково срце бескрајно у својој величини и да је пут до њега опасан и препун скривених замки. Оно што је посебно вредно јесте чињеница да, упркос страдању, човек треба да се уздигне изнад свих разорних сила које гуще његово постојање, и да снагом своје наде досегне вредности које живот чине достојанственим.

Породица је колевка највећег броја балада. Строг патријархални морал, обичајно право, очување породичне традиције, ауторитет породице, но-сиоци су великог броја балада. Занимљиво је да је мајка одлучујући фактор у породици, јер је, у време настанка народних балада, отац био често одсутан од куће, у трговини, или у рату. Родитељи одлучују о судбини своје деце насилно их женећи и удајући, преко њихове воље, па деца, суочена са срамотом и понижењем, немоћна да на било који начин промене своју судбину, проналазе излаз у сопственој смрти. Искушења пред која су стављени, јунаци балада могу савладати само моралном жртвом и душевном спремношћу на страдање и губитак.

„Песнички поступак троструке градације, стваралачка редукција казивања радње сажете лирским скоковима, понирање у немире човековог унутарњег света, сугестија нереченог и слутња недореченог – главна су својства која обележавају баладу као врсту.“<sup>4</sup> Радња у балади пролази кроз три фазе, а градација ове трострукости представља динамику која је неопходна да јунак баладе доживи да буде кажњен према греху, или преображен сопственом жртвом. Овакав уметнички поступак обликује унутрашњу садржину баладе и даје јој огромну скривену снагу. Градација, која прати трострукост, завршава се тако што првобитно и почетно осећање уздиже на виши ниво. Велики значај има и дијалог који представља неку врсту исповести и тренутак у коме се открива унутрашње стање личности.

Због својих особености и лепоте казивања, баладе спадају у ред најбољих остварења наше књижевности. Њихова богата драмска радња нагнала је многе писце да их преточе у драме и тако оживе догађаје у њима опеване.

## 2. УСМЕНА КЊИЖЕВНОСТ ИСТОЧНЕ СРБИЈЕ

Народне песме и игре се у Источној Србији негују од давнина. Већи-на путописаца у својим белешкама још у 16. веку живописно представља но-шње момака и девојака и даје описе певања и играња девојака у колу. Прве

---

<sup>4</sup> Х. Крњевић, *Анџилоиџа народних балада*, СКЗ, Београд, 1978, 41.



народне лирске песме у Источној Србији забележене су почетком 19. века. У Вуковој збирци *Мала њросионародна славеносербска њјеснарица*, објављеној 1814. године, налази се једна љубавна песма из Тимочке Крајине под насловом *Девојка са три љубавника*. Прву збирку песама из Тимочке Крајине објавио је Милош Милисављевић 1869. године у Београду под називом *Песме народне*. „Њих је обједињавала идеја и намера да открију изворно народно благо у којем континуирано и упркос трагичним историјским околностима траје и живи дух једног народа, духовни израз бића народног на народном језику.“<sup>5</sup>

Један од најзначајнијих и најранијих сакупљача народних песама у Источној Србији је Милан Ђ. Милићевић који је 1876. године у збирци *Кнежевина Србија* записао и објавио из књажевачког округа пет песама које су се певале на почетку бачијања, руковет песама са различитим мотивима, затим дуже песме из црноречког округа, као и епску песму *Краљевић Марко и вила Пешићеркиња*. Почетком овог века бавио се проучавањем говора књажевачког краја и Александар Белић који је забележио и објавио неколико сватовских песама. Прикупљањем и записивањем песама бавили су се и музиколози: Владимир Ђорђевић, Коста П. Манојловић, Миодраг Васиљевић. Њихове збирке садрже велики број песама и описа догађаја које оне прате.

Мали је број песама у којима је опевана ведрина. Највећи број песама пева о сети и туги, што је одраз стања колективног духа народа који овде живи. Нарочито су у баладама заступљени мотиви смрти, патње, бола, несреће, зле судбине, клетве, па и црне магије у коју је веровање у овим крајевима, нарочито у околини Неготина, и данас присутно. Језик је пун архаичности. Он представља оригиналност. Доминирају изразито лирска осећања љубави драге према драгом, сестре према брату, момка према девојци, мајке према детету. Смрт је неизбежна, те је стога свака од средњотимочких балада елегична и емотивно снажна. Судар многих цивилизација и тешко вишевековно ропство одређују певача да пева вечиту песму о људској патњи, страдању и несрећи.

## 2.1. Сакупљање песама Средњег Тимока

Један од наших најупорнијих сакупљача и записивача усменог песништва Тимочке Крајине је Љубиша Рајковић Кожељац. Сакупљање и чување блага коме је претила пропаст под утицајем цивилизацијских тековина је његов животни циљ. Он је читав свој живот посветио трагању, слушању, разумевању и бележењу умотворина овог краја.

Завичајне усмене песме Љубиша Рајковић сакупља од 1959. године. Записао их је у селима у долини Тимока, у селима сокобањског краја, али је радо путовао и слушао казивања чувара овог несвакидашњег наслеђа из других крајева Србије. Милица Бранковић, баба по мајци Љубише Рајковића, била је изврсна казивачица. Са жаљењем је говорила да није запамтила ни десети део песама које је чула од своје бабе. Отац јој је био гуслар, а баба врачара,

---

<sup>5</sup> Исто, 17.

па је могла из прве руке да прима десетине песама – лирских, епских, балада и романи. У њеним песмама све има осетљиву душу – и ствар, и дрво, и животиња, и човек. Из њених уста забележио је баладе *Бојана*, *Павал добар јунак*, *Думић*, као и неколико балада без наслова које су у збиркама означене редним бројевима.

Од других, такође добрих певача и казивача записао је баладе: *Кайи-на удаја*, *Ђурица девојка*, *Смрти граје*, *Смрти грајої*, *Сесџира шрује брајиа* као и многе баладичне песме без наслова. Неки од његових казивача су писмени, што је за време у коме су живели права реткост. Међу њима има гајдаша који су своје познавање музике наследили од очева и дедова и тако га пренели записивачима. Међу dobrим познаваоцима осмерачких балада био је и један Ром, који је уз „ћемане“ певао. Каже да је ове баладе чуо и упамтио од бугарских лаутара као младић. Његове су баладе *Змија шроїлавка* и *Свадба Ђорђова*.

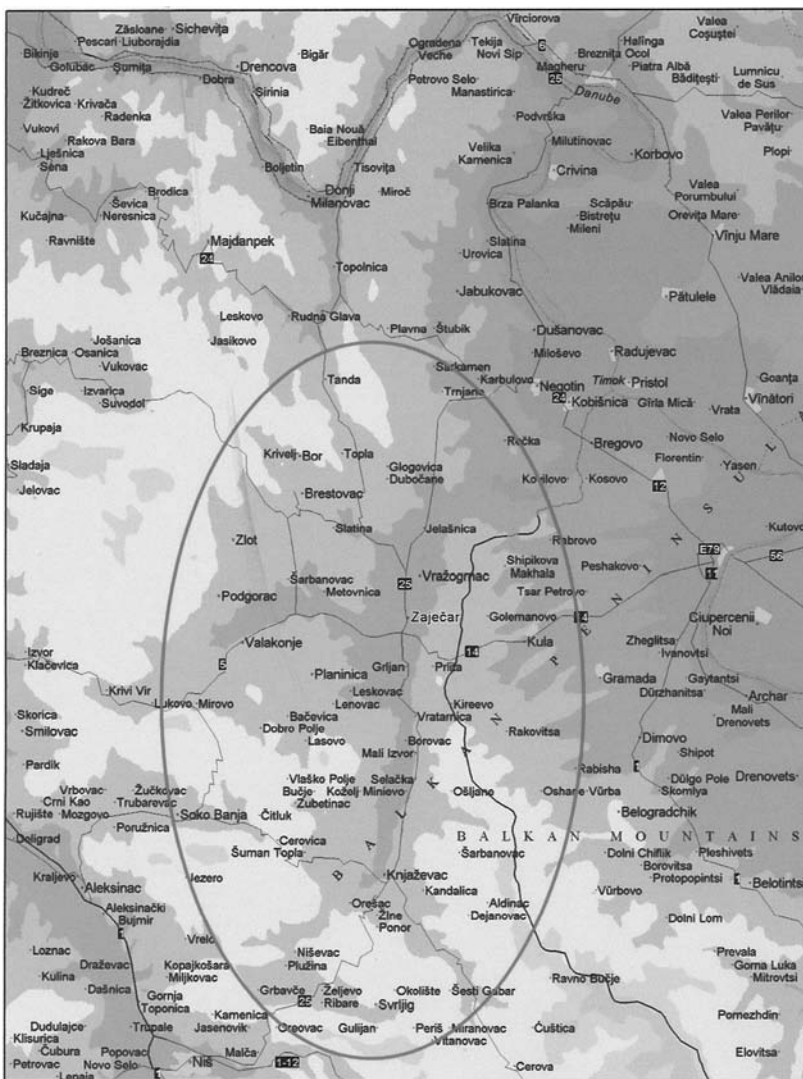
Казивачи и певачи који су своје песме презентовали Љубиши Рајковићу, рођени су и живели пред крај 19. и током 20. века. Његов рад је потврда да је Источна Србија дала у народној поезији вредне примере песама различитих врста. Збирке песама објавио је под оригиналним насловима: *Ђвори самоїворни*, *Здравац миришљавац*, *Јаїо їолубаїо*, *Венци за млагенци*. Свака од ових збирки представља резултат систематског прегалачког вишегодишњег бележења народних песама. Оне су важне за изучавање савременог фолклора. У његовим збиркама има и песама чије су раније варијанте записивали други фолклористи. Тако се запажају многе новине које је народна лирика овога краја доживљавала током времена. Ове збирке песама садрже више стотина песама које можемо сврстати у три целине:

- а) лирске песме: митолошке, ђурђевске, крстоношке, сватовске, бајалице, љубавне, породичне, лазаричке, краљичке, успаванке, цупкалице;
- б) лирско-епске песме: баладе и романсе;
- в) епске песме.

Балада нема записаних у великом броју. Има их десетерачких и осмерачких. У њима има препознатљивих и уобичајених мотива и ликова, описа слика тешког времена под туђинском влашћу, а има и неких у којима можемо срести карактеристичне мотиве влашког краја којих у другим крајевима Србије нема. Патријархални дух и обичаји удавања девојке на силу представљају честу тему народних песама, као и клетва и сујеверје.

### 3. БАЛАДЕ СРЕДЊЕГ ТИМОКА

У време турског зулума настао је велики број балада. Тежак живот у ропству, насиље и угрожавање људског достојанства разлог су да народни певач испева баладе о трагичној судбини универзалних ликова који су се могли сусрести у долини Тимока. И ратови после владавине Турака нагнали су народне песнике да певају о несрећи која је стални пратилац мајки, супруга, мужева, сестара, девојака.



### *Подручје средњеј Тимок*

Трагичне судбине због несрећне љубави честе су теме средњотимочких балада. Такође има балада са мотивом удаје без пристанка девојке за момка кога су јој наменили родитељи и родбина, а њих је било стално током историје у овим, као и другим крајевима Србије. Поједине баладе имају алегориски смисао где мајка-кошута или мајка-ластивица доживљавају судбину мајке српског ратника и једнако снажно пате и плачу. Највећи број балада има такозване интернационалне мотиве: зла свекрва, окрутна мајка, насилна удаја, несрећна љубав пред којом се испречила патријархална воља родитеља, неузвраћена љубав, смрт девојке или момка, патња мајке услед губитка детета.

Карактеристике ликова и њихове особине у баладама Средњег Тимока разноврсне су, али сви они у себи носе заједничку црту трагичности и зле судбине. Болест и смрт чине трагедију коначном и огромном, а кроз све баладе провејава туга, несрећа и сета које су обавезне пратиле зле коби баладичних ликова. Оне не певају о јунацима који побеђују, него о човеку који губи и страда. Оне казују да је људско срце бесконачно и немерљиво и да су његови путеви непредвидиви. Јунаци балада приказани су унутрашњим, а не спољашњим описом, што наглашава лирску црту ових песама.

Тематски распон у баладама је велики. Оне певају о девојци зле среће, о драгима које раставља смрт, о несрећним супружницима, о породичним сукобима<sup>6</sup>. Једна од омиљених тема је наметање сину невољене невесте, односно девојка коју насилно удају за недрагог. Један број песама има мотиве карактеристичне за локална обележја везана за празноверје, црну магију и клетву родитеља упућену деци. У средишту збивања стоји човеков лични и породични живот, породични односи и сукоби унутар породице. У њима је готово обавезно присутан кривац који подстиче трагична дешавања, а њему су супротстављени недужност, доброта, љубав.

Баладе су песме безвременске – могле су настати било кад и било где<sup>7</sup>. Личности ретко имају одређен историјски идентитет – најчешће су то људи који постоје само по универзалним именима или надимцима, у неодређеном времену и простору. Догађаји који се развијају у балади су општељудски, а јунак је носилац људског искуства које се у стварном животу може у сваком времену поновити и догодити.

И средњотимочке баладе су се стварале и мењале у току дуготрајног процеса трансформисања лирских осећања, фабуле и драмске динамике. Судбина балада зависила је од појединца и његовог дара, наслеђеног и стеченог искуства, од његове способности да сопствене емоције преточи у стихове. Стога задивљује чињеница да су неуки, неписмени и необразовани појединци испевали права ремек-дела која нарочито данас у савремено доба, заслужују нашу пуну пажњу.

Баладе, чији се прикази налазе у наставку, само су неке од многобројних, које представљају бисере тимочког народног стваралаштва. Оне су једнако сугестивно лепе и изражавају најдубља људска осећања у страдању и болу, исто као и баладе настале у другим крајевима Србије. Све су прожете драмском динамиком, драматичним дијалозима и радњама и све опевају трагично збивање кроз лично искуство ликова.

### 3.1. „Катина удаја“

Мајка Кату за Арапа даје,  
за Арапа, за жути дукати.  
Баба зету ручом наручује:

<sup>6</sup> Н. Килибарда, *Лејенга и поезија*, Београд, 1976, 151.

<sup>7</sup> Исти, *Из коријена усмености*, Приштина, 1988, 45.

„Богом зете, богом Арапине,  
ноћом дођи, и ноћом отиди,  
тур’ на руке беле рукавице,  
па намакни калпак над очију  
да ти Ката лице не опозна.“  
Купи Арап двеста и два свата,  
те узима Кату невестицу.  
Кад су били кроз гору зелену,  
проговара Ката невестица:  
„Бога тебе, мој ручни девере,  
а који је млади младожења?“  
„Бога тебе, Като невестице,  
гледај редом кићени сватови,  
та кому се само зуби беле,  
то је, Като, млади младожења.“  
„Бог тебе, мој драги девере,  
додај мени ножи од биљура  
да расечем зелену јабуку,  
да расквасим моја медна уста.“  
Даде Кате ноже од биљура,  
ал’ не сече зелену јабуку,  
веће себе у срце убоде.<sup>8</sup>

Конзервативни дух, верски закони, немоћ пред страхом од беде и смрти којом моћни прете, теме су ове баладе. Такође је удаја на силу била најчешћи начин да двоје склопе брак, те је овај чест мотив доминантан управо у балади *Катина удаја*. Ова балада говори о достојанству, поштењу и части девојке која мора да живи и оконча живот стоички, не мирећи се са судбином коју јој намеће несрећно доба у коме живи.

Ката је девојка за удају, добро васпитана, лепа и поштена. У то време најчешће су се девојке удавале за момке које им је породица наменила. Слепа послушност, која је одлика патријархалног васпитања, ову девојку натера да попусти и повинује се мајчиној жељи:

„Мајка Кату за Арапа даје,  
за Арапа, за жути дукати.“<sup>9</sup>

Мајка жели да њена ћерка живи удобно и богато, рачунајући да ће патријархално васпитање да је натера да се помири са судбином коју јој је она као родитељ наменила. Она је читав живот провела у сиромаштву, па жели да бар њена ћерка живи у изобиљу.

Пошто страхује од Катине реакције, поручује зету да дође ноћу да се не би приметилa његова тамна арапска пут. Младожења је богат и моћан, а мај-

<sup>8</sup> Љ. Рајковић, *Здравац миришљавац – народне њесме и бајалице из Тимочке Крајине*, Графичко-издавачко предузеће „Зајечар“, Зајечар, 1978, 109.

<sup>9</sup> Исто.

ка, као и цео наш народ, уплашена и на ивици беде и сиромаштва. Плаши се да њена Ката неће одмах пристати, али зна да ће временом, као и све девојке удате „на невиђено“, прихватити мужа и бити послушна и смерна. Зато доноси одлуку да је некако превари, како Ката не би посумњала и учинила нешто што ће покварити мајчине планове.

Драмски моменат јавља се у тренутку кад Ката полази са сватовима у непознато. Она угледа „двеста и два свата“ и претпостави да је младожења богат судећи по несвакидашњој раскоши. Радозналост и страх натерају је да пита „ручнога девера“ који је од сватова њен младожења. Када јој девер одговори да је младожења онај „та кому се само зуби беле“, она схвати да се наша у положају из кога постоји само један излаз. Како је васпитана да читавог живота буде послушна и поштена, да поштује своју веру и Бога, она схвата да ће њена част и чистота пред Богом и људима бити укаљана. Кулминацију представља мешавина осећања страха, јаке вере у Бога и понос. Зато девојка каже деверу који је све време крај ње:

„Бога тебе, мој ручни девере,  
додај мени ножи од биљура  
да расечем зелену јабуку,  
да расквасим моја медна уста.“<sup>10</sup>

Ката најављује своју смрт рекавши да жели да ножем расече јабуку. Трагичан крај одмах се наслућује, јер је зелена јабука симбол младости и почетка живота. Тако се открива и порука ове баладе. Она ножем не сече јабуку, „веће себе у срце убоду“. Стоичко држање, отпор и немирење са судбином одлике су ове јаке личности способне да донесе у тренутку тешку и једину исправну одлуку – да се смрћу спасе од ропског живота у материјалном богатству. Она више воли да часно умре, него да живи у богатству несрећна. Порука њене смрти је јасна – од материјалног богатства вреднији је частан, поштен и слободан живот.

### 3.2. „Смрт драгор“

„Разболе се злато моје  
од све туге и невоље,  
нит’ умире, нит’ остаје,  
нит мени опроштај даје  
да си тражим друго либе  
по убаво, по гиздаво,  
већ ме шаље у градине  
да му тражим жуте дуње,  
да му тражим жуте дуње,  
жуте дуње, бело грожђе.

---

<sup>10</sup> Исто.

Кад ја одо' у градину,  
 дрво нађо', дуње нема,  
 лозу нађо', грожђе нема.  
 Кад се врати' из градине,  
 скоби' злато на ћуприје,  
 скоби' злато на ћуприје,  
 на ћуприје на носилке.  
 Дукат дадо': „Спустите га“,  
 а два дадо: „Отклоп' те га  
 да му видим бело лице,  
 да му видим бело лице,  
 а какве су обрвице.“  
 Бело лице пребледело,  
 обрвице ко што биле.  
 „Пренес' те га крај мог стана,  
 пренес' те га крај мог стана,  
 нека види моја нана,  
 да немам драгана.“<sup>11</sup>

Тачно време настанка ове песме није сасвим познато, као ни историјске прилике, али пошто је у овим крајевима у прошлости било много жртава непознатих и неизлечивих болести, сигурно је да је оваква девојачка судбина била честа појава. Религија је у давним временима имала велику улогу у животу народа. Феномен опроштаја био је од религијске и животне важности. Сматрало се да девојка треба да остане до смрти верна ономе коме је обећана. Девојка у овој балади свог драгог неизмерно воли, али увиђа да се његов живот ближи крају. То показује метафором „злато моје“ којом изражава колико њој вреди његов живот, и да ће јој бити тешко да живи без њега. Али, она је у исто време млада и пуна живота.

Њеном лику у потпуности је супротстављен драги који умире, јер вероватно болује од неизлечиве болести. Узрок његове болести није јасно исказан. Она га жали због тога, а жали и себе, јер зна да ће остати до краја живота сама уколико не добије жељени опроштај и прилику:

„Да си тражим друго либе  
 по убаво, по гиздаво.“<sup>12</sup>

Девојка представља живот, а младић смрт. Њена појава је светла и обасјана, а његова суморна и мрачна. Она жели да живи, не жели да се њен живот заврши онда кад смрт однесе њеног драгана, зато очајнички жели да се он коначно одлучи и дозволи јој да пође за другога. Уместо онога што девојка очекује, младић тражи да му она донесе „жуте дуње, бело грожђе“, јер предосећа да се ближи крај његовом животу и не жели да она буде поред њега кад буде куцнуо смртни час. Младић је у овим тешким тренуцима себичан и по-

<sup>11</sup> Исто, 112.

<sup>12</sup> Исто.

сесиван, јер не пружа прилику својој драгој да уз другог буде срећна. Њена туга биће већа због сазнања да ће јој живот бити самотнички.

При повратку из поља, где је отишла да тражи дуње и грожђе које није нашла, јер их није ни било, сусреће на мосту свога драгог мртвог како га носе „на носилке“. Она схвата да је преварена, да није добила дозволу за будућу срећу, па у очају тражи да подели своју дубоку тугу и несрећу са мајком:

„Пренес’те га крај мог стана,  
нека види моја нана  
да немам драгана.“<sup>13</sup>

Лирска црта наглашена је у тренутку безнађа, кад се очајна девојка обраћа мајци тражећи од ње да саосећа са њеним болом. Девојчина судбина је запечаћена смрћу њеног драгог. Она ће остати сама. Неизбежност судбине и немоћ да јој се одупре чини лик ове девојке трагичним, а то је и порука ове баладе. Драматика достиже врхунац кад девојчин живот постаје бесмислен и без мотива. Она зна да ће морати да га проведе у самоћи и у молитвама упућеним Богу, који ће јој бити једина утеха и снага. У тешким тренуцима она не тугује за младићем који умире у пуној снази, већ тужи због своје самотничке будућности.

Сваки народ својом поезијом изражава дух свога постојања. Тако прошлост живи кроз песме у данашњици и преноси нам дах времена у коме су настале. Баладе су траг животних недаћа и патњи које су нам остале од предака. Не бисмо ни знали колико је било тешко живети у давна времена у средњотимочком крају када су болест, сиромаштво и ратови проузроковали много трагедија и смрти, да није ових песама које по лепоти могу да се мере са другим српским баладама. Њихова посебност је у архаичном тимочком (торлачком) говору. До данас оне нису изгубиле ништа од своје животности.

## ЛИТЕРАТУРА

Богдановић, Н., *Изоглосе југоисточне Србије*, „Просвета“, Ниш, 1992.  
Бошковић, М., Стули, *Усмена књижевност као умјешност ријечи*, Загреб, 1975.

Бошковић, М., Стули, *Усмена књижевност некад и данас*, Београд, 1983.  
Деретић, Ј., *Огледи из народног јесеништва*, Београд, 1978.

Димитријевић, Р., *Теорија књижевности*, „Вук Караџић“, Београд, 1965.  
Ђукић, Б. Г., *Грамањички и књижевни шермини*, „Студио плус“, Београд, 1987.

Ђурић, В., *Посијанак и развој народне књижевности*, Београд, 1956.  
Живковић, Д., *Теорија књижевности са теоријом јисмености*, „Драганић“, Београд, 1995.

---

<sup>13</sup> Исто.



- Зима, Л., *Фигуре у нашем народном њјеснишњву*, Загреб, 1988.  
 Килибарда, Н., *Лејенда и њоезија*, Београд, 1976.  
 Килибарда, Н., *Из коријена усменосији*, Приштина, 1988.  
 Крњевић, Х., *Анњолоњија народних балада*, СКЗ, Београд, 1978.  
 Крњевић, Х., *Лирски исњочници*, Београд – Приштина, 1986.  
 Милићевић, В., *Вук Сњефановић Карањић - ризничар народној блаја*,  
 „Графарт“, Београд, 2002.  
 Мићуновић, Љ., *Речник књижевних њермина*, „Алтера“, Београд, 2002.  
 Пецо, А., *Прејлед срњскохрвајских дијалекања*, „Научна књига“, Београд, 1991.  
 Рајковић, Љ., *Двори самоњворни - народне умоњворине из Средњег Тимока*, „Тимок“, Зајечар, 1972.

Snezana S. Bascarevic

LES BALLADES DE SREDNJI TIMOK – *LE MARIAGE DE KATA*  
 ET *LA MORT DU BIEN-AIMÉ*

*Résumé:* Chaque peuple exprime l'esprit de son existence par la poésie. Les destins tragiques causés par les amours malheureux sont fréquents comme sujet des ballades de Srednji Timok. Cette oeuvre offre une analyse nouvelle et différente des ballades *Le mariage de Kata* et *La mort du bien-aimé*, qui expriment les émotions humaines les plus profondes. Elles sont pleines de la dynamique propre à la drame, des dialogues et des actions dramatiques et chantent les événements tragiques à travers l'expérience personnelle des personnages principaux. Leur particularité peut également être trouvée dans le parler archaïque de Timok et l'époque où elles sont nées. Pour montrer l'authenticité du vocabulaire, nous avons cité les poèmes dans leur forme originelle, telle que le collecteur a noté dans ses recueils.

## ЕТИЧКА КАРАКТЕРИЗАЦИЈА И СТЕРЕОТИПИ У БАСНАМА ДОСИТЕЈА ОБРАДОВИЋА

*Апстракт:* У раду се на примеру басни Доситеја Обрадовића показује како се ствара етичка карактеризација и који све звери-карактери постоје. Рад на својеврстан начин даје и експлицитне примере стереотипа који се везују за одређене животиње.

*Кључне речи:* Доситеј Обрадовић, басне, етичка карактеризација, стереотипи, дијалогизација.

### БАСНА КАО ЕЛИПТИЧНО-АЛЕГОРИЈСКА ВРСТА И ДОСИТЕЈЕВА СКЛОНОСТ ПРЕМА БАСНАМА

Басна је књижевна врста изузетно стара по постанку и представља врло интересантну епску форму. Наша књижевност није нарочито богата баснама и оне се ту могу наћи како у делу прича о животињама, тако и у епизодама лирских и епских текстова. Структурна обележја басне нису се мењала од самог њеног постанка. А њен постанак, да се подсетимо, по мишљењу многих и наших и страних научника, везује се за Индију. Из Индије је дошла до Грчке, а потом је прешла многе границе света и постала саставни део књижевности многих европских и светских народа.<sup>1</sup>

Басна је алегорично-сатирична прича о животињама и њена структурна обележја готово да су иста још од Езопа:

- најчешћи ликови су животиње, које персонификовано говоре о човеку – човек је главни подтекст, а животиње су актери који асоцирају на људске етичке и социјалне норме;
- карактерише је фабулативни ток и директно или индиректно дата наравоученија – идеја приче је углавном симболична, а реализам без фантастике треба да наведе читаоца да сам извуче поуку;

---

<sup>1</sup> У Индији је око 200 године пре нове ере настала *Панчаџанија*, збирка индијских „живинских басана“ како су је називали старији проучаваоци. Она се састоји од пет томова приповедака, у којима су главни јунаци животиње. Са санскрита су ове приповетке преведене на староперсијски у VI веку, затим у VIII веку на арапски под насловом *Каила и Димна*, а крајем IX века на грчки језик. Одатле су дошле и до српске средњовековне књижевности и популарног дела *Стефанић и Ихнилай*.

- то је кратка, једноепизодна или двоепизодна прича испричана јасним и језгровитим језиком;
- има нека обележја драме: композицију, сукоб два начела, дијалошку форму, сликовиту сценичност.

У нашој и светској литератури нема много писаца басни. У грчкој књижевности је чувен Езоп, потом у римској Федар, затим Баријери и Ромул, у немачкој књижевности познати баснописац је Лесинг, у француској Ла Фонтен, а у руској Крилов. У нашој књижевности басна јесте популарна епска форма, али нема много писаца. Углавном су њени писци заправо преводиоци, а најпознатији је свакако Доситеј Обрадовић.

Познато је да Доситеј није писао оригиналне басне, већ их је слободно преводио, прерађивао, давао аутентична наравоученија. Басне је нарочито волео и у *Похвали басни* је певао:

Ја к Платону и Тулију не подижем главу,  
Нег у басни Езоповој иштем моју славу...

Доситеј није никада ни претендовао на неку оригиналност, па су и његове басне заправо преводи и прераде. Он то и не крије. У *Предисловију о баснах* Доситеј уз друге појединости наводи и изворе које је користио, па помиње Езопа, Ла Фонтена и Лесинга. Додуше, латинске баснописце – Федра и друге које је преводио уопште не помиње, вероватно јер је за њихове басне сматрао да су езоповске.<sup>2</sup>

Сви народи на свету имали су, и до данас имаду, у великом почтенију морална поученија која се дају у баснам. Езоп, изобретатељ и отац баснах, посветио је своје лидијском цару; Лафонтен своје краљевском принцу. Платон у својој Републици претпочтео је Езопове басне самим Омировим списанијем. Сократ божествени, на смрт осуђен будући, у тамници с овима се је забављао на стихе њих постављајући. Лесинг, уже просвештенија Германији велики просветитељ, својима прекрасним баснама својему је роду велику заслугу показао. (Доситеј, 1961: 407)

Доситеј је у садржину басни не тако ретко уносио описне детаље и краће дијалоге, па је тако разбијао лапидарност езоповске басне и стварао басне у форми кратких, једноепизодних приповедних модела. Посебан ауторски печат Доситејеве басне добијају са морално-филозофским тумачењем као и са специфичним језиком. И поред тога, басна је у суштини остајала непромењена. Њена структура се темељила као и увек на три основна елемента: алегоричној форми, животињама као главним актерима и неизоставном наравоученију.

<sup>2</sup> Доситеј је још док је био у манастиру Хопово, имао прилику да се да се упозна са Езоповим баснама и то у Зборнику архимандрита ковиљског Спиридона, у коме се налазило тридесет шест преведених Езопових басни уз опис Езоповог живота. Потом, док је боравио у Смирни, био је у могућности да још ближе упозна књижевно дело овог писца и то на изворном језику. Тако се већ у *Ижцима* може запазити да је располагао великим бројем басни и да се њима уз анегдоте и класичне сентенце већ обилато користио.

## ЗВЕРИ-КАРАКТЕРИ ИЛИ СТЕРЕОТИПИ О ЖИВОТИЊАМА

У баснама треба посебно истаћи две важне димензије: односе у природи и звери-карактере. И једно и друго остварено је врхунском имагинацијом која, у форми кратке приче, доводи у везу различите животиње, како дивље тако и питоме. Описујући животиње представља се читав миље карактерних особина, а те особине се уопштавају и воде стварању стереотипа. Карактеристика личности басне се најчешће и састоји од једне једине, посебно наглашене црте, која се уопштава и типизира, па тако поједине животиње постају носиоци увек истих особина. Тако је вук редовно опасан, лисица – лукава, зец – плашљив, цврчак – лењ, јагње – умиљато и наивно, а магарац – глуп. Дакле, као и остале облике усмене прозе, и басне одликује висок степен типизираности јунака. Именовање учесника радње издваја само једну доминантну особину, која је у складу са опажањем односа у природи, али истовремено врло уверљиво приказује одређену карактеристику (глупост, мудрост, марљивост, охолост). Сасвим је уобичајено да одређена животиња буде носилац одређене особине, иако се типска црта животиње повезује и са околностима изложеног сукоба.

Стереотипи о животињама у Доситејевим баснама:

- |                |   |
|----------------|---|
| <i>вук</i>     | на лицу му се види да му доброта не пристаје,<br>зле и опаке ћуди, лажов;   |
| <i>лисица</i>  | мудра, лукава;  |
| <i>лав</i>     | страшна звер, моћан, снагом и брзином надмашује друге<br>животиње, не боји се ни свих мишева на свету;  |
| <i>зец</i>     | плашљив, није доста што их људи лове и једу, пси терају,<br>орлови тамане, но и миш кад протрчи и лишће кад зашустити,<br>њих хвата страх и трепет; |
| <i>кокошке</i> | не говори се се узалуд да су без мозга;   |
| <i>џици</i>    | кавгације;  |
| <i>магарац</i> | глуп;   |
| <i>жабе</i>    | говоре све у глас, а ниједна не слуша, много говоре,<br>а ништа не раде;  |
| <i>џаџаџај</i> | по обичају крешти и говори све што зна, брбља и виче.   |

Поред животиња у баснама се појављују и биљке. Ту су: храст, ружа, купина, босиљак, љубичица, винова лоза. И биљке као и животиње такође симболизују неке особине које одсликавају заправо људске карактере. Свака прича о појединачној природи неког од актера басни на посредан начин говори о појединачној људској природи и о природи света уопште.

Ликови басни приказују се на тај начин што се говори о њиховим поступцима, о њиховим односима са другим ликовима, што се о њима приповеда нека прича. Ликови и прича су два кључна елемента свих приповедних структура, а карактеризација је, поред фабуларизације, један од основних поступака у изграђивању тих структура. Тако приказивање појединачних ликова указује на постојање нове сфере у Доситејевим баснама. Ради

се, свакако, о приповедачкој сфери, јер у Доситејевом делу осим наративне структуре, постоје и научно-популарне и беседничко-проповедничке структуре.

Основна теза нашег рада јесте етос који одређује природу и карактер басни нашег писца. Развој тог појма, како наводи Јован Деретић<sup>3</sup>, можемо пратити од етике преко реторике до литературе, од теоретисања шта је добро, а шта зло, до одсликавања појединих карактера и њихових понашања у различитим ситуацијама. Доситеј готово увек своја теоријска разматрања о етичким категоријама допуњава одговарајућим моралним типовима: поводом лукавости говори о лисици, поводом наивности о јагњету, а поводом разметљивости о лаву. Понекад су моралним карактеристикама додате и социјалне. Тако, на пример, у басни *Маџарац и коњ официрски* маџарац завиди официрском коњу јер га добро хране и служе и називају рођеним, а он се мучи и ни плеве у изобиљу нема.

Ликови-портрети у баснама разликују се по степену своје развијености. Неки су дати сажето и сасвим уопштено, други су развијени. Неки ликови могу се издвојити из контекста и чинити засебну целину, као самостални портрет-карактер.

Али без обзира на то колико су развијени и да ли се могу извадити из контекста, сви они показују исту развојну тенденцију, тенденцију коју бисмо могли одредити као кретање од појма ка слици, од апстрактног ка конкретном, од научног ка књижевном. Они су тесно повезани са појмом, њихова функција је да пруже карактеролошку илустрацију дефиниције појма, али у начину њиховог изграђивања преовлађују поступци који припадају литератури. (Деретић, 1974:101,102)

## ДИЈАЛОГИЗАЦИЈА КАО ПОСТУПАК ЕТИЧКЕ КАРАКТЕРИЗАЦИЈЕ

У Доситејевим баснама не даје се само слика карактера (у том контексту помињали смо стереотипе) него слика ситуације у којој учествују два или више ликова. Описани су поступци и понашања тих ликова, дат је разговор који су они водили. Карактер тих ликова није посебно приказан, он проистиче из њихових поступака и речи. За разлику од самосталних карактера-портрета, овде се могу наћи и ликови који су само елементи веће целине. Они за-

---

<sup>3</sup> Јован Деретић у *Поетици Доситеја Обрадовића* наводи да је Доситеј у свом научно-популарном делу *Совјетски здравео разум* дао расправу о пороцима. Деретић истиче да Доситеј ту развија схватање да све људске мане и пороци настају услед неразумне употребе основног људског нагона, самољубља, као што све људске врлине настају разумним коришћењем и усмеравањем тог истог нагона. Из корена самољубља произилазе три стабла: *славољубље*, *љубоимјеније* и *сластољубије*. Доситеј у поменутој расправи анализира те три страсти и то увек на исти начин: најпре се даје дефиниција страсти о којој је реч, а затим се описује понашање човека који подлеже тој страсти.

једно са другим елементима чине нову целину, приповедну структуру. Ликови су ту делатна лица, књижевни јунаци, њихов разговор се бележи и то је дијалог карактеристичан за драмске форме.

У басни *Лисица и јарац* причају јарац и лисица и у том разговору открива се лукавост лисице, а јарчева наивност и глупост: „Мој јарче, да ти имаш толико мозга колико браде, ти не би нипошто сишао у бунар пре него би добро знао како ћеш изаћи“ (Доситеј, 1961: 447) Басна *Пас, лав и лисица* готово је цела дата у дијалошкој форми и кроз тај дијалог откривају се типичне карактерне особине животиња које се помињу. Исти модел преовладава и у многим другим баснама, па и у басни *Јелен и јеленче*, где се открива блага природа јелена, а „кавгацијска“ паса.

Јелена је питало јеленче: „Бабо, како то бива, ти си много већи од пса, и гледај колики су ти рогови, пак зашто бежиш како чујеш пса да лане?“ „Пси су, синко, кавгације“ – отвешта стари – „а ја од природе на кавгу мрзим, пак се волим уклањати“. (Доситеј, 1961: 466)

У баснама се, дакле, може уочити пишчево повлачење у други план, пошто именује јунаке, назначи основни ток радње, па своју позицију препушта јунацима. Брзо смењивање реплика ефектније је од развијања монолога, који је такође присутан у баснама. Обе форме излагања учествују у обликовању приче и воде објективности поуке, односно наравоученија, у којима Доситеј даје своје морално учење. Са тим моралним учењем повезана је и његова карактерологија. Многе животиње у баснама јављају се као носиоци одређених особина које нису позитивне и поводом њих Доситеј даје често неопходна теоријска објашњења и савете и поуке читаоцима. Након поменуте басне *Јелен и јеленче* Доситеј наводи:

Срећан је човек таква сложенија који се ласно не расрди, и који може у време срдитости расуждавати. Ко мрзи на кавгу и уклања је се, избежава и избавља се многог зла и немира у животу. (Доситеј, 1961: 466)

И после басне *Ован и јелен* следи морално поученије:

Људи без потчињенија, без владјетеља и без крепких закона пре али после мораду пропасти, и што је горе, сами су себи курјаци. Гди хоће сваки да заповеда а да не слуша, ту ко је јачи он је и старији, а без добра воспитанија и без науке, који је најјачи тај је и најгори. Владјетељ без нужнога вјежества и мудрости низрињује у пропаст погибелји оне којима влада и себе с њима заједно. (Доситеј, 1961: 526)

Много је оваквих примера у Доситејевим баснама где он сам наглашава повезаност особина својих ликова са општим поставкама свог етичког учења. „Полазећи од њихових поступака, он се често упушта у моралистичка расуђивања или их користи као прилику, посредно или непосредно, да упути свог читаоца шта треба или не треба да чини у одређеним ситуацијама“ (Деретић, 1974:107).

Доситеј се, дакле, након онога што је претходно испричао о поступцима животиња, непосредно обраћа читаоцу и даје моралне поуке и коментаре и упутства за живот.

Ипак, не би било потпуно исправно свести басне на Доситејева учења о моралу. То је само један сегмент у овом приповедном штиву, које има наравоучителну функцију, али тиме природа ликова који се ту помињу није до краја истражена. Ликови јесу у функцији општих етичких идеја, некад су дати уопштено и типизирано, али многе басне показују да су ликови у њима шире развијени и да не делују сувопарно. Пре свега то се може запазити у баснама чија се радња одвија у реалистичном амбијенту. Наиме, Доситејев поступак у оцртавању карактера не састоји се у психолошкој анализи владајуће страсти већ у представљању животних околности у којима се та страст манифестује. Тако је карактер властољупца приказан на тај начин што је речено како се властољубац понаша и како реагује у разним животним ситуацијама. На пример, у басни *Лисица и мајмун* четвороножне животиње су за свог поглавара изабрале мајмуна јер је својим играњем, окретањем и скакањем све задивио. Против овакве одлуке и оваквог владара побунила се лисица и наместила замку за мајмуна:

Онда ућути, а како негде упазил парче меса у шкрипцу, доведе ту мајмуна и каже му да је она нашла то скровиште, но да га не сме узети будући да по закону то владјетељу принадежи. „Имаш право, мудра кисо,“ – одговори, пак потрчи да га узме, и ухвати се у жељезо. (Доситеј, 1961:439)

Следи директна поука да тако бива са онима који нису паметни али воле власт јер „Памет требају а не окретање оном ко хоће многим да влада и управља“ (Доситеј, 1961: 440). Слична порука садржана је и у басни *Паун и чавка*, где је паун због своје лепоте пожелио да буде владар, али како се експлицитно наводи: „Најмудријега, најслободнијега и најјачега за владјетеља треба изабрати“. (Доситеј, 1961: 482)

У разне животне ситуације постављени су и други ликови-карактери и испољавање њиховог карактера приказано је у односу на те ситуације. Сви ти ликови служе углавном као негативни примери. Међутим, не треба превидети да сви ликови-карактери у датим ситуацијама не реагују увек на исти начин.

Доситеј с једне стране оцртава типичне карактере, а са друге стране тежи њиховом разобличавању, па ликове у баснама не можемо доживљавати као апстрактне примере овог или оног карактера. Дакле, нису зечеви увек плашљиви или бар нису једини који то јесу, није магарац увек глуп, а лав није увек моћан.

На пример, у басни *Зечеви и жабе* описано је како су зечеви хтели да се сви подаде у језеру јер им је досадило да живе у страху. Међутим, кад су јурнули према језеру, жабе се уплаше од топота и стану стрмоглаво скакати у језеро. Кад је то видео, један зец је повикао: „Стој! Што та лажа, – почне говорити – мал не учини с нама! Каже нам да смо само ми страшиви, и зато не-

достојни живота. Ево сад сви виђесте да има и од нас страшивијих створења. Која их се сила утопи од нас уплашени!“ (Доситеј, 1961: 502)

Ни страшни и моћни лав није увек такав. У басни *Лав и миш* моћног лава спасава мајушни миш, а лав се и сам томе чуди: „Чудне ствари што видим на свету. Ко би икада рекао да и миш лава од смрти може избавити.“ (Доситеј, 1961: 426)

Лисица, која је оличење мудрости, такође не испада увек паметна као у басни *Лисица и рога*, где је рода успела да је надмудри, а исти модел може се запазити и у басни *Лисица, пецџао, кокошке и њси*, где лисица не успева да превари животиње већ мора и да бежи како би спасила своју главу, док у басни *Пецџао, њас и лисица* чак и не успева да се спасе: „Скочи пас на њу (лисицу), шчепа је за гркљан, и учини конач пријатељству.“ (Доситеј, 1961: 468)

И магарцац није увек глуп и у басни *Коњ и магаре* коњ зажалио је што није послушао савет магарца: „Сад ови (коњ) позна, но без времена и ползе, да би за њега много боље било да је послушао магаре...“ (Доситеј, 1961:463)

Вук као оличење охолости, порока и злобе није увек представљен као супериорни тиранин. Самоуверен и сигуран у своју снагу постаје у баснама често и жртва свог плена. Снага се поништава страхом када се у обрт уведе пас или човек или ма који други противник од чије снаге вук зазире.

Према томе, како год нам се чинило да су неке димензије ликова у басни пренаглашене што води типизирању и стварању стереотипа, не можемо превидети чињеницу да исти ликови нису увек у знаку једне карактерне црте. У првом случају можемо говорити о карактеризацији у правом смислу речи, а у другом о настојању писца да карактеролошки моменат потисне у други план и прикаже да не постоје типични људи и типичне ситуације.

У Доситејевим баснама можемо паралелно пратити и типизирани и атипизирани ликови и ситуације што чини да се карактеризација може схватити као један од елемената Доситејевог приповедачког поступка.

## ЗАКЉУЧАК

У Доситејевим баснама јунаци су у функцији одсликавања појединих карактера, а догађаји у којима учествују су у функцији поенте. Та поента је често дужа од приче-примера, премда се на њу позива и надовезује. Доситеј користи ову форму да би опширније представио различите етичке принципе, различите међуљудске односе и прокоментарисао одређене особине. Често конкретна радња, ликови и имена носе општа значења, те се у већој или мањој мери може говорити о апстраховању као поступку у осликавању карактера, што води стварању стереотипа. Ипак, ти стереотипи које можемо уочити Доситеј разобличава, па ликови у баснама не треба доживљавати као апстрактне примере овог или оног карактера.



## ЛИТЕРАТУРА

Деретић 1974: Јован Деретић, *Поетика Доситеја Обрадовића*, „Вук Караџић“, Београд

Дотлић и Каменов 1996: Љубица Дотлић и Емил Каменов, *Књижевност у децем вртићу*, Змајеве дечје игре, Одсек за педагогију Филозофског факултета, Нови Сад

Јеротић 2002: Владета Јеротић, *Дарови наших рођака: психолошки описи из домаће књижевности 2*, Ars Libri, Београд

Константиновић 2002: Зоран Константиновић, *Инијерјекцијална композицијална анализа: композицијални прилози проучавању српске књижевности*, Народна књига-Алфа, Београд

Латковић 1967: Видо Латковић, *Народна књижевност I*, Научна књига, Београд

Марјановић 2000: Воја Марјановић, *Књижевност за децу и младе*, Део I, Виша школа за образовање васпитача, Београд

Обрадовић 1961: Доситеј Обрадовић, *Сабрана дела I*, Просвета, Београд

Самарџија 2002: Снежана Самарџија (прир.), *Народне басне и приче о животињама: антологија*, Гутенбергова галаксија, Београд

Скерлић 1964: Јован Скерлић, *Писци и књије I*, Просвета, Београд

Урошевић 1980: Миливоје Урошевић, *Народна књижевност*, Културни центар, Горњи Милановац

Vesna Todorov

## ETHICAL CHARACTERIZATION AND STEREOTYPES IN THE FABLES OF DOSITEY OBRADOVIC

*Summary:* In the work, on the example of Dositey's fables, the way of forming ethical characterization is demonstrated and it's shown what kinds of beast-characters exist. The stereotypes referring to some specific animals, are given explicitly and Dositey's fables are represented as the reading text in which you can draw a parallel with the typical and atypical characters and situations.



## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



## КЊИГА О САНСКРИТУ

Момир Никић: *Увод у санскрит*, Београд, 2008.

Добили смо једну изузетно значајну књигу. Нова студија угледног антрополога Момира Никића посвећена је *sanskritu* и у извесном смислу представља наставак занимљивих истраживања започетих у претходној књизи *Језички корени Срба*. Санскрит је древни језик једне моћне цивилизације и величанствене књижевности са чијим се открићем на западу рађа модерна уредна лингвистика.

Подсетимо се да је најпре француски језуита и мисионар Г. Л. Керду (*Coeurdoux*) још 1767. запазио сличности између санскрита са једне, и грчког, латинског, немачког и руског са друге стране, због чега га је чувени лингвист Макс Милер назвао „оцем компаративне филологије“. Десетак година касније, сер В. Хонс је изрекао познату оцену: „Санскритски језик, ма колика његова древност била, има изванредну структуру; савршенији од грчког, бога тији од латинског, извршније профињен од оба, а ипак с јаким сродничким везама с њима, како у погледу глаголских корена тако и граматичких облика, што није производ случајности; те сродности су тако јаке да ниједан филолог не може проучавати та три језика а да не поверује да они нису потекли из неког заједничког извора који, можда, више не постоји.“

Поновним открићем санскрита је, заправо, напуштена стара теза о библијском извору свих језика и почело модерно језичко проучавање санскрита. У својој капиталној студији *Über die Sprache und Weisheit der Indier*, објављеној 1808. године, Франц Боп (*Franz Bopp*) показује да је санскрит „у најближој вези с грчким, латинским, германским и другим језицима“ и да је тек он „дао, по први пут, чврст темељ за разумевање граматичке везе између ова два класична језика, као и њиховог односа са германским, литванским, словенским“. Сродност санскрита и словенских језика је веома велика, што је запажено још у 19. веку у радовима Миклошича, Ђуре Даничића и других лингвиста. Колика је сличност санскрита и српског говоре и оцене неких језикословаца који сматрају да је српски настао из санскрита или чак обрнуто: да је санскрит потекао од српског.

У Никићевој књизи налазимо исцрпан и систематичан преглед веома сложене санскритске граматике. По свом садржају и структури Никићев *Увод у санскрит* може се поредити с најбољим граматикама санскрита у свету. У ствари, сем сличних радова на енглеском, немачком, француском и руском, у југоисточној Европи нема оваквог рада који би једнако био неопходан како

почетнику тако и ретком стручњаку. Иако се, за разлику од Универзитета у Београду, санскрит проучава у Загребу знатно дуже, ни тамо нема оригиналног домаћег рада, него се користе кратке немачке граматике као уџбеници. Никићев приручник написан је тако да омогућује и почетнику савладавање и најтежих партија. Занимљива поређења санскрита и српског језика, како у лексички тако и у фонологији, морфологији, синтакси, биће привлачна и за радозналост читаоца који само жели да се упозна са структуром санскрита без намере да га темељно проучава.

Они који имају веће амбиције у Никићевом уџбенику ће наћи опис разних етапа развоја санскрита и својеврсну историју санскритске литературе. Врло упечатљив је и део о санскритским гласовима и писму (деванагари) чије разумевање широко отвара врата за схватање других делова граматике. Одељак који је за страног читаоца најтежи, а нашем је у већој мери приступачан, посвећен складу гласова (унутрашњи и спољни *сандхи*), посебно је пажљиво обрађен. Наравно, највише простора заузимају облици и творба речи, где се засебно обрађују корени, афикси, основе, као и најважније граматичке категорије: именице, придеви, бројеви, заменице, глаголи. Приказане су и секундарне деривације и конјугације што је мање обрађиван део и у националним граматикама. Следи назнака основних елеманата синтаксе без чега би било тешко схватити природу овог јако флективног и најстаријег забележеног индоевропског језика. На крају приручника налази се и врло користан подсетник, односно преглед свих најважнијих образаца, модела и парадигма граматичких промена.

Никићев *Увод у санскрит* по свему несумњиво превазилази све раније покушаје код нас да се приступи проучавању санскрита. Он ће, надамо се, снажно подстаћи интерес за санскрит као класични језик најближи нашем, без чијег знања не може код нас бити ни научно утемељене упоредне лингвистике, етимологије, лексикографије, али ни озбиљног проучавања најраније историје индоевропских народа, дакле и српског чији језик је како нам Никић убедљиво показује, блиски сродник древног санскрита.

*Радоивоје Константиновић*

## ЈЕЗИЧКО ОСАВРЕМЕЊИВАЊЕ ТЕКСТОВА

Тиодор Росић: *Метод најоредној шекстиуалној ѿредсѿављања*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2009.

Нова књига др Тиодора Росића *Метод најоредној шекстиуалној ѿредсѿављања* бави се питањем деархаизације или језичког осавремењења текстова из прошлости што припадају српској народној књижевности, у првом реду текстова српских народних бајки. Општепознато је, наиме, да данас већ постоји, посебно у основношколском узрасту, проблем језичке рецепције српских народних бајки. Будући да се језик непрестано мијења, нарочито на лексичком плану, многи од текстова ученицима представљају проблем због великог броја архаизама, или јединица блиских тој лексиколошкој категорији. Тај проблем никако не би било добро решавати тако да се се текстови са јучерашњег архаизованог српског језика „преводе“ на савремени српски књижевни језик. Тиме би се изгубила не само изворност текстова него и много од њихове естетско-уметничке вредности, која већим делом и почива на експресивности евокативних језичких јединица.

Управо том проблему посвећена је ова књига Тиодора Росића. У њој аутор предлаже оригиналан начин превазилажења датог проблема у приређивању и наставном тумачењу народне књижевности. Тај начин он је назвао методом напоредног текстуалног представљања. Суштина те методе састоји се у текстуалној супституцији (замени) фонолошких, морфолошких, лексичких и синтагматских нестандардних архаизама у изворном тексту, с тим да се на маргинама, лево и десно, дају изворни облици (и њихова објашњења). Тиме се, заправо, васпоставља текстуални компаративни метод, јер се у истоме реду у самоме тексту и на његовој маргини сучељавају савремени и архаизовани облик језичке јединице. Текст из народне прошлости тако је двоструко представљен: кроз опцију савременог српског језика, и кроз аутохтону, изворну, да кажемо опцију српског језика као предстандардног идиома. Синтагматизовани текст (тј. текст уланчаних језичких јединица) тако јесте неизворни, али врло перцептибилан текст. Несинтагматизовани текст, тј. текст с укључењем јединица са његове маргине, јесте изворни, стилематични текст. Тако се при обради текста уз примену овога метода постижу две комплементарне карактеристике свакога текста: његова разумљивост и актуелно језичка привлачност, тј. неодбојност (остварена супституцијом за разумљивост отежаних елемената) и његова стилска вриједност (остварена навођењем паралел-

них аутентичних архаизованих облика). Тако делимично двоструко језичко представљање текста омогућава његово комплетно перципирање, перципирање које заобилази како комуникативне тако и естетичке запреке.

Јер, у српским народним бајкама, из перспективе савременог језика, има много нестандарднојезичних речи, данас, за већину читалаца, недовољно разумљивих. Уместо да се објашњења мање познатих или непознатих речи дају у дну странице, тамо где се једна реч први пут појављује, у бајкама је приступљено замени мање разумљивих и неразумљивих речи. Метода напредног текстуалног представљања укључује и замењене речи које су изашле из употребе или се врло ретко користе. Подразумева и гласовно уједначавање, јер бајке, у доброј мери, задржавају архаичне црте својствене народним говорима из којих потичу.

Књига Тиодора Росића *Метод најоредној шексјуалној ѡредсѡављања* из различитих аспеката осветљава наведени метод. Након што нас аутор упозна са основним карактеристикама бајковитих текстова, он ће у посебном поглављу представити главне карактеристике датог метода, а потом у четирима наредним поглављима указати и на најбитније карактеристике овога метода примењеног на јединице појединих језичких нивоа, најприје на оријентализме и фразеологизме, а потом и на јединице свих нивоа у причи „Баш-Челик“.

Сви текстови недвосмислено показују колики је значај примене методе напредног, истојезичног, текстуалног (супституционог) представљања у приређивању текстова народне књижевности, јер омогућава како њихову језичку актуелизацију тако и чување њихове језичке изворности. Примена ове методе може да буде од далекосежног значаја за будуће текстолошко представљање народног стваралаштва, поготово ако је намењено млађим основношколским разредима.

Због свега тога са задовољством истичем да је књига др Тиодора Росића *Метод најоредној шексјуалној ѡредсѡављања* врло потребна српској компаративној текстологији и наставној пракси, посебно оној основношколској.

*Милош Ковачевић*



## ПОСТУПАК ЗАМЕНЕ АРХАИЧНИХ НЕСТАНДАРДНИХ ОБЛИКА

Тиодор Росић: *Метод најоредној текстуалној представљања*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2009.

Монографија *Метод најоредној текстуалној представљања* Тиодора Росића драгоцен је јер је иновантна у методолошком смислу. Аутор је бавио се народном бајком и приређујући антологије дошао егзактним путем до метода напоредног текстуалног представљања. Реч је о поступку замене фонолошких, морфолошких, синтагматских и лексички архаичних нестандардних облика. Једноставно речено: маргине текста се користе за објашњења мање познатих речи, синтагми и фразеологизама чија би замена у изворном тексту нарушила његову аутентичност. Овакав поступак Тиодор Росић је применио у најновијем издању антологије *Српске народне бајке* (Српска школа, Београд, 2008). Због обиља неразумљивих речи приступано је њиховој замени. Значај оваквог текстуалног представљања је у томе што олакшава рецепцију текста и помаже ученицима да боље разумеју народне бајке. Књига Тиодора Росића је најавила низ научних радова у којима ће нова методологија бити разрађена. Због архаичности народних бајки, на фонолошком и лексичком нивоу, прибегнуто је и примени текстуалног компаративизма, односно метода напоредног истојезичког представљања.

Монографија *Метод најоредној текстуалној представљања* састоји се из следећих целина: *Увода* – који методолошки образлаже концепцију књиге; *Општих одлика српских бајки* – поглавља које се баве поетиком наших народних бајки илуструјући је на бројним примерима; *О методу најоредној текстуалној представљања* – целина је која даје детаљну методолошку елаборацију из угла наставе књижевности; потом следе илустративна поглавља: *Оријентализми и моћности њихове сујстиције у народним бајкама и Значај фразеологизама у српским народним бајкама*. Књига се веома функционално и методички оправдано завршава целином *Пример примене метода најоредној текстуалној представљања на бајци Баш-Челик*.

Народна књижевност а са њом и традиционална култура није у настави представљена на адекватном методичком нивоу. Рецепција је отежана неразумевањем текста што изазива отпор ученика и дилему наставника. Примена методе напоредног текстуалног представљања омогућиће адекватно презентовање народних бајки у настави. Због наведених разлога са пуном стручном одговорношћу препоручујем књигу.

Оливера Радуловић

## СТУДИОЗНО КОНЦИПИРАНА КЊИГА

Тиодор Росић: *Метод најоредној шекстиуалној пресџављања*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2009.

Различити су начини проучавања и сазнавања књижевног дела. Најзанимљивија је бајка, као књижевна врста, нарочито народна, која у себи има архаизама и осталих варваризама зато што слика давна времена и језик српске друштвено-историјске и културне прошлости. Знање, мудрости и митолошки слојеви чине је вечном у промени захваљујући њеној динамичној и драмској структури, актерима који припадају различитим слојевима, врстама и родовима. Бајковита структура носи у себи духовне светове, религије, обреде, молитве, кетве и легенде. Својом дихотомијом: добро – зло, успоставља равнотежу и невидљивом космичком енергијом настоји да помири ликове који су осенчени црно-белом техником уз коришћење појединих речи и реченичних конструкција које, посматране са данашњег становишта, знатно одступају од стандардног језика и његових норми. Такав текст понуђен ученицима – најбројнијим и најбољим реципијентима чудесног текста бајке представља проблем при разумевању и тумачењу. Речници ученицима основношколског узраста често нису доступни, те одређене синтагматске и морфолошке целине остају недовољно јасне за разумевање веза међу целинама бајке.

Из наведених разлога писац, теоретичар и методичар Тиодор Росић улаже снаге и знања да методом напоредног текстуалног представљања народних бајки у избору за школску лектуру диференцира и објасни речи из контекста и унутар контекста које су недовољно јасне или архаичне обележавајући их графички напореда са целовитим текстом. Овакав начин рада доприноси визуелно и садржински реципијенту, брзом читању и лаком „превођењу“ речи које, осим архаизама и варваризама, могу бити дијалектизми казивача или приређивача и њихових говорних црта.

Аутор је у своме истраживању текстова народне бајке указивао детаљно на специфичности вокалног система осврћући се на историју настанка, нестанка или трансформације појединих знакова и гласова, извлачећи их и враћајући у контекст. За методiku наставе језика ово је врло значајан показатељ који упућује ученике у то да језик функционише као систем, независно од тога ком језику припада казивач. Реципијент, не само бајке, већ целокупне српске народне књижевности, у једном замаху, има у глави два паралелна језичка система: савремени на који су „преведене“ поједине речи, објашњен фонетски и синтаксички ниво и оригинални текст који слика време, традицију и историју. Такође, има реалну слику о два временска слоја која су вешто

инкорпорирана у садржаје бајки. Разлике у мелодији и акценту исто тако омогућавају наставнику који тумачи, а и ученику који прима тај књижевно-уметнички текст и о њему размишља, да досегне време и протумачи хтења и потребе јунака.

Тежња аутора Тиодора Росића да младом и савременом читаоцу „преместити“ време и језик и учини га разумљивим оваквим напоредним представљањем, није само дидактичко-методичке природе. Разлози су бројни, пре свих осталих, уметничке природе садржане у непролазној лепоти народних бајки која је одувек извлачила читаоца из времена и одводила у чудесне пределе и светове, уживања ради и откривања загонетки и бескраја причања. Из тих разлога биране су најбоље српске народне бајке као примери који својом антологијском вредношћу указују на комплексност живота и света у коме су настајале, и на језик којим су записане. Најважнији и незаобилазни извори узети су из Вукових збирки бајки и збирки других аутора. Као пример напоредног представљања текста, наведена је бајка Баш-челик која својом визуелношћу, и без речи, открива суштину истраживања аутора.

Део рада који се односи на истраживање фонетског, лексичког, морфолошког и фразеолошког нивоа у бајкама на добро одабраним примерима из наведених извора указују на изврстан језички нерв аутора којим улази у суштину значења и ту суштину презентује на очигледан начин чиме потврђује тезу да је књижевно дело, у овом случају народна бајка, средишни елемент читања и тумачења у троуглу чија два угла чине наставник и ученик.

Део књиге о присуству оријенталних речи и израза и списак речи уз објашњења, указује на међујезичку повезаност као и на балканско прожимање култура, језика и осталих друштвених слојева.

Студиозно конципирана књига обилује материјалом који је у науци о језику и књижевности парцијално проучаван и прикупљан, а у методици и избору школске лектире знатно мање. Уз добро познавање методологије приступа проблему, структури савременог језика и симболима који чине основе српске народне бајке, аутор је дао значајан допринос, не само олакшању тумачења бајковитог текста у основној школи, него и проучаваоцима елемената и језика укупне народне књижевности.

Из добре намере да споји науку о језику и наставу језика, аутор је користио изабрану литературу домаћих и страних проучавалаца грађе о народној бајци, лингвистици, митологији, методологији тумачења књижевно-уметничког текста, методици наставе књижевности и језика. Тиме је текст будуће књиге обогаћен, а избором српских народних бајки оплемењен лепотом која се рађа из чудесности.

Књигу препоручујем наставницима и родитељима уз жељу да се језик традиције чува као опомена да ће српски род живети све дотле док улаже своје умне снаге у тумачење значења речи које ишчезавају, али које су и богатство и документ постојања.

*Сћана Смљковић*

## КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ И МЕТОДЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 598 pages

Патонова студија под називом *Квалитативно истраживање и методе евалуације* објављена је 2002. године као треће допуњено издање. Аутор у свом научно-стручном раду разматра појам, значај и задатке квалитативног истраживања као, и веома актуелне методе евалуације на овом пољу. Студија је структурирана тако да се кроз низ поглавља читалац потпуно упозна са одликама, начином спровођења истраживања, прикупљањем података, методама и техникама квалитативног истраживања, сређивањем и обрадом поменутих података, као и то на који се начин такви подаци могу искористити за долажење до валидних закључака. Овом приликом желимо да прикажемо садржину и структуру првог поглавља Патонове студије које носи назив *Одлике квалитативног истраживања*.

На самом почетку првог поглавља Патон нас упознаје са трима врстама квалитативних података које можемо добити спровођењем интервјуа, посматрањем и анализом писаних докумената. *Интервју* је, према Патону, унапред припремљен и осмишљен тематски разговор кроз питања отвореног типа између истраживача (интервјуисте) и онога ко је субјект интервјуисања (интервјуисани). Ова истраживачка техника омогућује да се кроз усмено постављање питања сазнају подаци о људским искуствима, ставовима, мишљењима, осећањима и знању појединих области. Патон даље објашњава *посматрање* као технику истраживања где је истраживач у могућности да непосредно уочава одређене феномене који се испоље у датој ситуацији. Приликом посматрања истраживач детаљно описује активности људи, њихово понашање, поступке, међусобне односе, организацију заједнице у којој живе и било који други аспект који би могао да утиче на феномен који се у датом тренутку проучава. Подаци се састоје од богато прикупљених бележака које детаљно описују друштвено-социјални контекст у току посматрања. На крају Патон образлаже *анализу садржаја* као још једну истраживачку технику која је веома заступљена у друштвеним и хуманистичким наукама. Циљ анализе садржаја је да се дође до објективно постојећих чињеница у вези са проблемом истраживања кроз детаљну анализу писаних, аудио-визуелних или информатичко-рачунарских докумената. Анализирају се цитати, читави пасуси, јавне публикације, извештаји, лични дневници или одговори на питања отвореног типа који су добијени спровођењем анкетног упитника или интервјуом.

Подаци који се квалитативно анализирају најчешће су продукт рада истраживача на терену. Истраживач је прва особа која има додир са феноменом истраживања, а понекад је и он сам део сопственог истраживања као посматрач са учешћем (Патон, 2002). Истраживач-посматрач разговара са људима и кроз одређена, унапред припремљена питања сазнаје о њихом искуству и ставовима. Тако забележени подаци нису структурирани и обрађени, то су тзв. сирови подаци који се тек накнадно обрађују на тај начин што се одреде теме, затим категорије у оквиру тих тема, а онда се у оквиру тих категорија разврставају адекватни и репрезентативни примери. Теме, обрасци, разумевање и увид у проблематику истраживања након посматрања, као и анализа тих података према Патону су плод квалитативног истраживања. Квалитативни резултати могу се представити сами или у комбинацији са квантитативним подацима. Веродостојност квалитативних података зависи у највећој мери од методолошких способности истраживача, исправности рада и осећајности истраживача да примети и најмање видљиве детаље у току истраживања.

У овом делу првог поглавља Патон наводи неке од примера којима илуструје начин спровођења квалитативног истраживања. Мери Филд Беланки је заједно са својим колегама истраживала начин сазнавања код жена. Они су спровели интервјуе са 135 жена различитог интелектуалног и социјалног статуса. Ова група истраживача је, како наводи Патон, груписала сличне одговоре и на основу тога направила категорије у које су сврставали те одговоре, а које су затим опет мењали и радили све изнова. Један феномен се том приликом посебно истакао – „Стално су жене говориле о томе да треба да добију право гласа“ (Беланки, М.Ф. (1986) према Патону, 2002:6). После напорних анализа, како Патон даље наводи, Беланки је са својим истомишљеницима формирала пет категорија сазнавања: *ћушање* (позиција у којој жене не размишљају и немају право гласа већ су подређене неком ауторитету), *примљено сазнање* (жене на себе гледају као на особе способне да примају па чак и репродукују знање али нису способне да га и саме произведу), *субјективно знање* (у овом случају се истина и знање сматрају личним, приватним и субјективним стварима), *процедурално знање* (жене улажу у учење, а самим тим и добијају знање којим се касније користе) и *формирано знање* (жене схватају свако знање у контексту шире области; оне и саме стварају нека знања и сматрају вредним и објективне и субјективне стратегије учења).

Као следећи пример Патон наводи студију Питерса и Вотермана (1982) која је заснована на појединачном проучавању 62 високо цењене компаније. Након истраживања формирали су и анализирали податке у оквиру осам категорија које су дале одређена сазнања да се квалитет који је постојао у тим компанијама пренесе и на оне организације којима бизнис и профит нису примарни циљеви. Ова студија Питерса и Вотермана показала је да се на малом узорку могу пронаћи позитивне карактеристике па да се оне касније примене у пракси и на друге случајеве. Затим, Патон даје пример студије Стивена Ковеја (1990) која се бави веома способним људима. Том приликом је Ковеј идентификовао мноштво, али је издвојио само седам репрезентативних нави-

ка које ови људи имају. Ови примери су послужили Патону да илуструје и покаже како се вишемесечни рад на терену и мноштво бележака може свести на мали број кључних категорија које би опет биле у функцији приказивања суштине неког феномена а не само бројности података о истом. Патон затим образлаже примере студија Анђеле Браун (1987) и Кларка Моустејкаса (1995) који се баве проучавањем мушко-женских односа. Анђела Браун је спровела интервјуе са 42 жене које су биле осуђене за смрт или рањавање супруга који их је тукао док је Моустејкас проучавао три основна процеса који доводе до тога да се развије веза између мушкарца и жене и то: „бити – у“, „бити – за“ и „бити – са“ (Патон, 2002: 8). Патон објашњава да „бити – у“ подразумева да уђете у свет друге особе на тај начин што ћете пажљиво слушати и удубити се у искуство и ставове те особе. „Бити – за“ значи подржавати другу особу у свакој ситуацији. „Бити – са“ је процес који Патон објашњава као бити својствен у односу на другу особу али да притом унесите своје знање и искуство у ту везу. То такође значи да приликом слушања о осећањима и мишљењу друге особе дајете своје мишљење о датој теми и активно учествујете у разговору.

У оквиру ове подтеме Патон говори о томе колико је битно да се унапред одреде циљеви и задаци истраживања. Патон наглашава да се не може судити о веродостојности неке методе истраживања и њеним резултатима уколико се не познаје сврха, услови извођења истраживања и коме је истраживање намењено.

*Евалуација насљавних/студијских програма* је систематско прикупљање података о активностима, карактеристикама и исходима програма како би се дати програми евалуирали, а касније и унапредили (Патон, 2002). Када би се ово истраживање о успешности неког програма спровело систематично и емпиријски, а да се притом подаци прикупљају веома пажљиво и селективно и да се након тога одради детаљна анализа истих, онда би то било *исцрпљивање*. Квалитативна метода истраживања се често користи приликом евалуација јер применом ове методе сазнајемо шта се тачно догодило, коме, и какве су последице тога. Основни критеријум за процену квалитета евалуације програма, како наводи Патон, јесте тај да ли је та евалуација употребљива за оне кориснике којима је и била примарно намењена. „Квалитативни резултати описују људе иза цифара и стављају лица на статистичке податке, не да би ‘срца крварила’, мада се и тако нешто може десити, него да би се продубило разумевање датог феномена“ (Патон, 2002: 10). Истраживање се разликује од евалуације по својој основној сврси, а то је да се испита и тестира теорија како би се допринело упознавању неког феномена на научном нивоу, док евалуација има за циљ да да критички осврт на неки феномен. Квалитативно истраживање је посебно успешно као извор заснивања теорија до којих се индуктивно долази приликом посматрања или спровођења интервјуа са испитаницима.

*Мастер радови или студентски дипломски радови* су посебно прилагођени одређеној публици коју начешће чине професори факултета и универзитета. Њихов посао је да пре свега одобре тему коју је кандидат одабрао и

начин истраживања које кандидат жели да примени, а онда и да оцене рад. Зато је важно, како каже Патон, да се такав један рад прилагоди академској публици. Оно што је једнако важно, према Патоновом мишљењу, јесте и то да истражујете оно што је за *вас* важно и шта *вас* интересује.

Патон сматра да, када желимо да одаберемо методу истраживања, то треба да урадимо на основу тога да ли су нам потребни бројчани подаци или описивање неког феномена. Дакле, методу бирамо на основу прагматичности. Квалитативна метода омогућује проучавање феномена до саме суштине ствари па и до најситнијих детаља.

Патон сада даје поређење квалитативне методе истраживања и квантитативне методе истраживања на тај начин што образлаже њихове предности и недостатке.

И квантитативна и квалитативна метода се могу применити у истом истраживању (Патон, 2002: 14).

Како би представио предност квалитативне методе, Патон наводи пример истраживања које је спроведено у САД, држава Мичиген, а које је имало за циљ да евалуира Каламазу школски систем у тој држави. Прво је спроведена квантитативна метода којом се дошло до закључака да наставници имају негативан став према надлежном систему, али се није знало због чега је то тако. Затим су већ конструисаном инструменту испитивања додали и два питања отвореног типа: 1) „Молимо вас да овај простор искористите да дате коментар или препоруке за било који сегмент надлежног система; и 2) На крају бисмо желели да искористите овај простор да дате било који додатни коментар који би се тицао било ког сегмента Каламазу надлежног система“ (Патон 2002, 18). Када су подаци добијени одговорима на ова два питања издвојени добила се 101 страница текста. Одговори су груписани у категорије које су представљале суштину Каламазу надлежног система, а Патон даје преглед репрезентативних одговора које је дало шест наставника. Већина наставника је као посебан проблем издвојила страх као осећање које је стално присутно у школама, затим хладну и непријатну атмосферу, диктаторски однос начелника према особљу и изостанак воље да се подучава. Узимајући у обзир одговоре дате на питања отвореног типа, чланови управног одбора су тек тада добили праву слику проблема у школском систему и тек након тог сазнања успели да реше евидентне проблеме које су наставници навели.

Овим примером који је Патон навео у својој студији, показао је саму ‘снагу’ и веродостојност квалитативних података без којих се не би добила права слика о феномену који је истраживан.

Квантитативна мерења се лако анализирају, систематска су, стандардизована и лако се могу представити приликом сређивања и представљања података али у некој мери она не дају праву слику о феномену истраживања. С друге стране, квалитативно прикупљање података траје дуже и детаљније је, али је анализа таквих података компликованија и захтевнија јер одговори нису систематизовани. Ипак, како каже Патон, одговори на питања отвореног типа омогућују да се свет сагледа на прави начин и баш онако како га испитаник види.

Дакле, Патон сматра да су питања отвореног типа погоднија за истраживача како би прво он сам разумео суштину онога што испитаник образлаже, а не да се испитанику намећу и сугеришу одговори и ставови о нечему постављањем питања која су унапред одређена.

Оно шта људи кажу је главни извор квалитативних података без обзира на то да ли су то рекли у току интервјуа или се до тих података дошло анализом писаних докумената или анкете. Као поткрепљење чињенице да је најбољи метод посматрања посматрање са учешћем испитивача, Патон наводи став Хауарда Бекера који такође тврди да је најбољи начин да се истраживач упозна са неком друштвеном појавом тај да и сам буде део ње.

Патон даље даје објашњење какви треба да буду подаци прикупљени методом посматрања. Наиме, подаци прикупљени методом посматрања треба да буду детаљни и да сежу у дубину проблема, морају да буду описни како би читалац могао да разуме шта се и на који начин десило, описивање мора да буде тачно, веродостојно и детаљно. Да би илустровао претходно речено Патон је од 23. до 26. стране дао пример прикупљања података посматрањем приликом дискусије више мајки о својој двогодишњој деци. Ти подаци су описни, а истраживач је само записивао ко је шта рекао и шта се у међувремену дешавало у просторији док је дискусија трајала. Дакле, текст исписиван у току те дискусије не садржи ни у једном моменту истраживачево мишљење о ономе шта су мајке причале, нити то да ли је нека од мајки била у праву а нека не, већ само и једино описивање шта се дешавало.

Бити вешт посматрач, како каже Патон, веома је важно чак и када спроводите интервју са неком особом. Вешт испитивач мора да буде и вешт посматрач који ће бити у могућности да прочита и невербалне поруке испитаника или да примети како на испитаника утиче средина у којој се спроводи интервју. На основу тога Патон наводи мисли Џона Лофланда о томе какав треба да буде методолог који спроводи квалитативно истраживање. Прво, методолог мора да се зближи са људима које испитује како би до детаља разумео ситуацију у којој се они налазе. Друго, методолог мора да бележи оно што се заиста догађа, дакле чињенице. Треће, квалитативни подаци морају да садрже само описивање људи, активности, интеракција и простора. Четврто, квалитативни подаци морају да садрже цитате онога шта су људи рекли приликом испитивања или дали у писаној форми (Патон, 2002:28).

Као закључак ове подтеме, Патон каже да квалитативна анализа треба да буде описног карактера, истинита и поткрепљена чињеницама, тј. квалитативна анализа је *процес* откривања података о феномену који се истражује.

Патон у овом поглављу даје десет најбитнијих савета који се тичу квалитативне методе истраживања а који су намењени студентима.

1. Постарај се да квалитативни метод истраживања може да да одговоре на питања о феномену који истражујеш.
2. Пажљиво проучи неколико књига које дају објашњења о различитим методама и приступима проблему који те интересује а онда се позабави и оригиналним изворима.



3. Нађи ментора који ће одобрити квалитативни метод као метод истраживања за твоју дисертацију.
4. Детаљно се позабави дизајном.
5. Вежбај интервју и посматрање јер је за све то потребно доста вештине.
6. Смисли како ћеш радити анализу и пре него сакупиш податке.
7. Буди спреман/спремна да се суочиш са контраверзним ситуацијама.
8. Ради то зато што то желиш и убеђен/а си да је то права ствар за тебе.
9. Нађи доброг ментора или групу људи која ћете подржавати.
10. Спреми се да се и сам/а мењаш јер посматрање туђих живота може те навести да анализираш и свој сопствени живот (Патон, 2002: 33–35).

*Ивана Ћирковић-Миладиновић*

## ДИЈАЛОГ И РАЗВОЈ ДЕЧЈЕГ МИШЉЕЊА

Neil Mercer and Karen Littleton (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach* (159 p). London: Routledge.

Књига *Дијалоги и развој дечјег мишљења* представља добро одабрану збирку релевантних савремених, неовиготскијанских истраживања сазнајног и интелектуалног развоја ученика у школском контексту. Кроз листу одабраних тема, илустрованих репрезентативним истраживањима и истраживачким резултатима, аутори нас воде од историјских почетака развоја идеје социјалне интеракције као конструктивног чиниоца дечјег интелектуалног развоја, до садашњег теоријског тренутка у коме је концепт аломорфног развоја емпиријски подржан и прихваћен као научно утемељена чињеница.

Улогу и значај дијалога за сазнајни и општеинтелектуални развој ученика, аутори разматрају кроз осам поглавља, колико их укупно има ова књига, односно кроз три основна теоријска и практична проблема у односу на које ћемо овде представити њихов рад: интеракција између наставника и ученика, интеракција између ученика у групном раду, тренинг дискусионих вештина.

Идеја дијалога, односно комуникације засноване на језику, представља кључну идеју социо-конструктивистичког приступа. Језик као социо-културни производ представља најзначајније интелектуално средство које собом одражава и (пре)носи развијене системе научних значења, научних процедура, начина мишљења и решавања проблема који су присутни у различитим областима људског деловања, укључујући ту посебно научне области као што су то физика, математика, и друге научне дисциплине. Истовремено, језик је и средство путем којег дете ове, друштвено изграђене системе значења и разумевања света који га окружује, интројектује као сопствене обрасце мишљења и сазнајног функционисања.

Два вида интеракције – између наставника и ученика, и између ученика у групном раду – аутори представљају као два основна контекста у којима дијалог, односно вербална комуникација може да оствари критичну улогу у развоју сазнајних и интелектуалних капацитета индивидуалног ученика. У овом приказу издвојићемо само нека од наведених истраживања и њихове најважније резултате.

### ИНТЕРАКЦИЈА ИЗМЕЂУ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА

У устаљеној школској пракси, начин на који наставници користе питања и њима сличне стратегије током интеракције са ученицима значајно огра-

ничава дечји допринос или учествовање у настави као дијалошким, интерактивним процесом. Већина наставника обучена је да од ученика тражи само један кратак, тачан одговор што доводи до претераног понављања информација које су раније дате од стране наставника. У том контексту, функција наставникових питања се своди „на неку врсту одржавања контроле разговора у одељењу, и за евалуирање деце спрам наставниковог експертског знања.“<sup>1</sup> Осим у функцији тестирања дечјег чињеничког знања и евентуално разумевања (нпр.: Која је најближа планета Сунцу?), за коју се дакле утврдило да преовлађује у садашњој наставној пракси, Мерсер и Литлетон наводе истраживања према којима наставникова питања могу да имају широк обим комуникацијских и сазнајних функција. Питања су „природни и неопходни део наставникове лингвистичке кутије са алатима.“ (стр. 35). Као 'алати за закључивање' наставникова питања могу да делују и да се користе на различите начине.

Драмон (Rojas-Drummond) је упоређивала две групе наставника – наставнике чију су ђаци показивали релативно добро напредовање у читању и математици, и наставнике који су према постигнућима својих ученика оцењени као мање успешни. Студија је имала за циљ да испита евентуалну повезаност која постоји између различитих видова интеракције између наставника и ученика, и исхода учења. Анализа је покривала неколико карактеристика интеракције у одељењу, укључујући и наставникову употребу питања (садржај разговора, обим до кога су наставници охрабривали ученике да разговарају заједно, и врста објашњења и инструкција које су наставници пружали ученицима за задатке које су им постављали).<sup>2</sup> Драмон је открила да су се наставници бољих ученика разликовали од мање успешних наставника према следећим карактеристикама: 1. користили су секвенце питања и одговора, не само у функцији провере ђачког знања, већ и да усмеравају и воде развој ђачког разумевања (да открију иницијалне нивое ученичког разумевања, и сходно томе прилагоде своје предавање, затим да наведу ученике на закључивање и рефлексију о ономе што раде, те да их охрабре да учине експлицитним своје соспствене процесе мишљења); 2. водили су рачуна не само о садржају предмета, већ и о поступцима за решавање проблема и осмишљавању онога што се учи кроз дечје свакодневно искуство (наставниково демонстрирање употребе стратегија решавања проблема, објашњавање практичног значења и сврхе активности у учионици).

На основу своје компаративне кроскултуралне студије, Александер (Alexander) износи податке према којима, у већини одељења, наставници говоре много више него ученици, али да *баланс* и *природа* доприноса варирају значајно – и између земаља, и између одељења (Александер је радио у пет зе-

---

<sup>1</sup> S. Rojas-Drummond, N. Mercer (2003): Scaffolding the development of effective collaboration and learning, Educational Research 39, 99–111

<sup>2</sup> Lyn Dawes, Neil Mercer, Rupert Wegerif (2004): THINKING TOGETHER, A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8–11, Imaginativ Minds Limited

маља: Енглеској, Француској, Индији, Русији и САД).<sup>3</sup> Варијације у комуникацијским процесима у одељењу, које је открио Александер, односиле су се на врло суптилне аспекте интеракције – обим до којег наставник тражи да деца изнесу сојстивене идеје о раду на коме су ангажована, да сâма разјасне њихову природу и сврху задатка, степен у коме наставник охрабрује децу да дискутују о тешкама и неразумевањима и ангажује их на проширивању секвенци дијалога о таквим питањима (разлике се, дакле, нису појавиле у простом обиму или бројчаном износу наставникових питања или других врсте наставникових вербалних актова).

На основу ових анализа, Александер изводи појам *дијалошко учење* (односно, *дијалошко предавање*) који се усредсређује и дефинише конструктивну, продуктивну улогу наставника у разговору у одељењу. Дијалошко учење је према томе она врста интеракције између ученика и наставника – у коме и наставник и ученик дају значајан допринос, и кроз који је дечје мишљење о датој идеји потпомогнуто да се развија. (У литератури се за овај квалитет интеракције између наставника и ученика појављују појмови „scaffolding“ како га је користио Вуд и сар.<sup>4</sup>, појам „guided participation“, Рогоф<sup>5</sup>, *пропрачунљив разговор* (‘accountable talk’), Ресник<sup>6</sup>, истраживачки разговор, Вегериф и Скримшоу (Wegerif & Scrimshaw)<sup>7</sup>).

Мортимер и Скот (Mortimer, Scott) су испитивали улогу дијалога у настави из природних наука у средњој школи, односно, како дијалог између наставника и ученика може постати средство за ефикасно усвајање научних знања од стране ђака, за мењање дечјих појмова од спонтаних ка научним.<sup>8</sup> Ови аутори су понудили матрицу за разликовање различитих типова комуникацијских *присутних* разговору које води наставник у одељењу. Прва димензија *интерактивна-неинтерактивна* представља опсег до кога су ученици и наставник активно укључени у дијалог. Друга димензија – *дијалошко-ауторитарна*, представља релативни опсег до којег ученичке, односно наставникове идеје утичу на правац и садржај разговора у одељењу. Узете заједно, ове две димензије омогућавају свакој епизоди одељенског дијалога да буде дефинисана као *интерактивна* или *неинтерактивна*, и *дијалошка* или *ауторитарна*. Реч је, дакле, о четири типа интеракције или комуникације: интерактивна/дијалошка, неинтерактивна/дијалошка, интерактивна/ауторитарна

---

<sup>3</sup> Alexander, R. (2000): *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford: Blackwell; Alexander, R. (2004): *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, Cambridge: Dialogos

<sup>4</sup> Wood et al (1976): The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100

<sup>5</sup> Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, New York: Oxford University Press

<sup>6</sup> Resnick (1999): *Unlocking the Traffic Jams in Corporate Thinking*. Focus Ezine, Cap Gemini Ernst & Young.

<sup>7</sup> Wegerif, R. & Scrimshaw, P. (eds) (1997): *Computers and Talk in the Primary Classroom*, Multi-Lingual Matters, Clevedon

<sup>8</sup> Mortimer & Scott (2003): *Meaning Making in Science Classrooms*, Milton Keynes: Open University Press

тивна и неинтерактивна/ауторитативна. Тако, на пример, у једној интерактивној/дијалошкој епизоди, наставник може ученику поставити питање о његовим идејама о једној теми, а затим забележити ове идеје на таблу за потоњу дискусију. У овом типу интеракције, наставник не прави критичку процену ученичких идеја као тачних или погрешних, већ кроз серију питања подстиче ученике да изразе своје идеје, које затим „формирају грађевинске блокове за даљи дијалог“ (стр. 50). Разговор у учионици, између наставника и ученика постаје ауторитативнији, када наставник делује експлицитније као експерт. У неинтерактивној/ауторитативној епизоди наставник ће типично представљати идеје предавачким стилем.

Постављање питања јесте природни и неопходни део учioniчког дијалога, и релативни обим до ког наставник користи питања не разликује јако добре наставнике од мање ефикасних. Кључна разлика између наставника састоји се у томе *када, како* и *зашто* они користе питања.

Са становишта теорије појмовне промене, наставниково испитивање мора да подстакне ученике и подупре процес индивидуалне конструкције знања својом метакогнитивном и рефлексивном димензијом. То су питања и интервенције којима наставник:

1. охрабрује децу да експлицирају ток својих мисли за време извођења закључака, и да га јавно изложе пред одељењем;
2. демонстрира моделе употребе језика које деца могу да примене у групној дискусији и другим околностима када питају за релевантне информације, или када питају „зашто“ да би открили разлоге (наставник користи тзв. *речи разлога* као што су *ишпа, како, ако, зашто* у току вођења деце кроз активност);
3. пружа шансе деци да изразе своје тренутно стање разумевања или да артикулишу своје тешкоће.<sup>9</sup>

## ИНТЕРАКЦИЈА У ГРУПИ УЧЕНИКА

У својој већ класичној књизи *Комуникација и учење у малим групама*, Барнес и Тод заузимају становиште по коме је главна предност рада у групи ученика у томе што се „ученици када разговарају са својим вршњацима, изван видљиве контроле наставника као ауторитета, више ангажују у отвореној расправи... Када се одговорност за учење смести у руке ученика, сама та околност мења природу учења, јер од ученика захтева да разговарају и преговарају о својим сопственим критеријумима релевантности и истине.“<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Alexander, R. (2000): *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford: Blackwell; Mercer et al. (2003): *Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science*, British Educational Research Journal, Vol. 30, No. 3

<sup>10</sup> Barnes, D. and Todd, F (1995): *Communication and Learning Revisited*, Portsmouth, NH: Heinemann

Да би означили специфичан начин употребе језика у процесу групног закључивања, Барнес и Тод користе појам *истраживачкој разговора* (exploratory talk). Истраживачки разговор има следећа својства:

1. међу члановима групе се деле све релевантне информације,
2. сви чланови групе су позвани да допринесу дискусији,
3. мишљења и идеје свих чланова групе се процењују и разматрају,
4. сви су замољени да образложе своје мишљење (да јасно изнесу своје ралоге),
5. изазови и алтернативе су учињени експлицитним и о њима се разговара,
6. група тежи да постигне споразум пре доношења одлуке или предузимања акције.

У литератури је забележен низ радова који су, почевши од радова Барнеса и Тода, испитивали динамику процеса интеракције у малим дискусионим групама ученика (у школским ситуацијама). Снимањем дечјих одговора, а затим анализом њихових транскрипата са становишта присутности основних квалитета истраживачког разговора, издвајани су основни типови ових динамичких и интерактивних групних процеса. Андерсон (Anderson et al.) је идентификовао и описао врсту разговора коју је назвао **колаборативно резоновање** – деца изражавају своја становишта и идеје, доводе у питање аргументе једни другима, активно сарађују на конструкцији аргумената у комплексним мрежама разговора.<sup>11</sup> Према Мерсеру, истраживачки разговор подразумева да саговорници следе сет основних правила која им помажу да међусобно размењују информације или знање, да евалуирају доказе и разматрају могућа решења за одређени проблем. Истраживачки разговор јесте дискусија у којој се партнери ангажују критички, али конструктивно са идејама других, релевантне информације се нуде на заједничко разматрање, предлози могу бити довођени у питање и давани контрапредлози, споразум се тражи на бази заједничког напретка, сазнање је учињено јавно размотривим, а закључивање је видљиво у разговору.<sup>12</sup>

Опсервације дечјег рада у групи показале су да стављање у ситуацију когнитивног конфликта није неопходно продуктиван процес, те да се, иако је груписање деце била честа стратегија, ретко чуо разговор који би имао било какву едукативну вредност. (стр. 57). Разговор који се дешава када су деца доведена у ситуацију да раде заједно је често некооперативан, промашује задатак, неуједначен је, и скоро увек непродуктиван.

Дакле, и када седе блиско једно другом, деца често раде индивидуално, по страни један од другог, пре него заједно – „деца могу бити у интеракцијам, али ретко у заједничком мишљењу“. (стр. 57). Сличне опсервације и закључ-

---

<sup>11</sup> Anderson, R, Chinn, C., Waggoner, M. and Nguyen, K. (1998): 'Intellectually-stimulating story discussions' in J. Osborn and F. Lehr (eds) *Literacy For All: Issues in Teaching and Learning*, New York: Guilford Press.

<sup>12</sup> Mercer et al. (2003): *Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science*, British Educational Research Journal, Vol. 30, No. 3

ке о децјим интеракцијама у групном раду излажу Вегериф и Скримшоу: у неколико парова или група једно дете је толико доминирало дискусијом, да су се други повлачили из активности постајући све тиши и потчињенији, или су учествовали маргинално, пасивно су писали идеје доминантног детета. У другим групама изгледало је као да деца игноришу једно друго, смењујући се за компјутером, свако од њих је записивало своје идеје када је на њих дошао ред. Неки групни разговори су укључивали непродуктивна, често високо конкурентна неслагања; с времена на време, ова неслагања су ескалирала, с тим да су деца постајала све више иритирана једна другим, и ангажовала се у жестоком личним критикама. Када су, пак, групе пријатеља радиле заједно, дискусија је била некритичка и водила се у виду површног разматрања и прихватања идеја других.<sup>13</sup> Ови аутори су пошли од Барнесовог и Тодовог рада, и у извесном смислу га надоградили кроз тзв. SLANT анализу података. У својим анализама, издвојили су три врсте разговора деце у групи, док су решавала задатке:

1. *Расирављачки разговор* – који је карактерисан неслагањем и индивидуализованим доношењем одлука

2. *Кумулативни разговор* – на коме су говорници градили позитивно, али некритички на ономе што су други рекли

3. *Истраживачки разговор* – у коме се партнери ангажују критички, али конструктивно у односу на идеје других. У поређењу са друга два типа, у истраживачком разговору сазнање је учињено јавно много доступнијим, а закључивање видљивијим (стр. 59).

## ТРЕНИНГ ДИСКУСИОНИХ ВЕШТИНА – ПРИСТУП *МИСЛИТИ ЗАЈЕДНО*

Конечно, у последњем делу своје књиге Мерсер излаже свој рад и рад својих сарадника на креирању и реализацији програма тренинга дискусионих вештина намењен наставницима и ученицима. Низак квалитет ученичких дискусија у групном раду, наводе Мерсер и Литлетон, у истраживањима се објашњава чињеницом да деца, у ствари, не знају шта се од њих очекује у да тој ситуацији заједничког задатка, и шта то чини ефикасну групну дискусију. Ако нисмо пажљиви, кажу ови аутори, учioniце могу бити места где наставник уместо деце продукује већи део 'дијалога', односно где су тзв. 'отворена питања' у суштини затворена, где уместо мишљења кроз решавање проблема, деца улажу напор да 'уоче' прави одговор, итд.“

Деци се ретко нуди вођење или тренинг о томе како да комуницирају ефикасно у групама, чак и кад је циљ разговора учињен експлицитним, „разговарајте заједно да бисте одлучили“, „разговарајте о овоме у вашим групама“, не мора постојати стварно разумевање о томе КАКО разговарати зајед-

---

<sup>13</sup> Wegerif, R. & Scrimshaw, P. (eds) (1997): *Computers and Talk in the Primary Classroom*, Multi-Lingual Matters, Clevedon

но или са којом сврхом. Како истраживачки подаци показују, ученици теже да, ако их не учимо другачије, оперишу на најконкретнијем нивоу. Ови закључци су нарочито значајни за учење у природним наукама, односно за врсте дискурзивних вештина које су важне за учење и практиковање науке: описивање, посматрање, јасно закључивање о узроцима и последицама, постављање прецизних питања, формулисање хипотеза, критичко преиспитивање конкurentских хипотеза, сумирање резултата итд.<sup>14</sup>

У одговору на ове потребе Мерсер је са тимом својих сарадника дизајнирао програм *Мислићи заједно* намењен оспособљавању наставника, а онда и ученика да развију и користе вештине дискусије или дијалога у функцији учења и конструисања разумевања. Програм у овом тренутку постоји за три узрасне групе ученика: од 5 до 7 година, од 9 до 10, и за ученике узраста од 12 до 14 година, за предмете: математика, језик и природне науке. Једна од студија која је експериментално испитивала ефекте овог програма реализована је у британским, и делом у мексичким основним школама.<sup>15</sup>

Активности у програму за све три узрасне групе трају од 10 до 12 школских часова, и тематски су везане за одговарајући наставни програм. Креиране су на такав начин да укључе и групну активност и наставничко вођење. Сваки од предвиђених часова укључивао је увод који води наставник, активности групне дискусије, и завршну, заједничку дискусију наставника са целим одељењем.

У оквиру групних дискусија или сесија групног рада, од деце се тражило да колективно дискутују одређена тематски дефинисана питања, и да постигну консензус у вези решења за сваки постављени проблема. С друге стране, у оквиру сесија целог одељења, наставник има улогу моделовања и давања примера за начине истраживачког разговора (на пример, постављањем питања *зашто* у одговарајућем тренутку, давањем примера и разлога за мишљења, и проверавањем да ли се чула широка лепеза становишта.

Главни резултати ове студије указивали су на значајне образовне али, једнако и развојне и формативне ефекте програма вежбања или тренинга дискусионих вештина заједничког рада на задацима. Ученици из експерименталних одељења су постигли значајно боље резултате од ученика из контролних одељења – на тестовима знања и разумевања из одабраних школских предмета, и на тесту општих интелектуалних способности (у индивидуалном и групном решавању Равенових прогресивних матрица). Ови резултати, сматрају аутори, пружају снажну подршку социо-културној тези да коришћење језика као средства за колективно закључивање може утицати на развој индивидуалног мишљења и учења. Резултати такође „показују да вештине разговарања и закључивања стечене од стране деце нису биле специфичне за задатак и везане за контекст, већ су представљале преносиву компетенцију. Ово представља вид емпиријске подршке за виготскијанску тезу да „интерменталне (социјалне, интеракционе) активности оснажују и развојно уна-

---

<sup>14</sup> Rojas-Drummond, N. Mercer (2003), исто

<sup>15</sup> Lyn Dawes, Neil Mercer, Rupert Wegerif (2004), исто



пређују неке од најзначајнијих интраменталних (индивидуалних) когнитивних капацитета“.<sup>16</sup>

Према овде наведеним истраживачким подацима и теоријским тумачењима, сматрају Мерсер и Литлетон, јасно је да је теза о социјалној интеракцији у одељењу као формативном развојном чиниоцу добила значајну емпиријску подршку. У различитим истраживачким студијама, процеси интеракције између ученика (као и између наставника и ученика), који се одвијају на социјалном, интерменталном нивоу, виђени су као основа за процесе који се постепено развијају и дешавају унутар детета. „Дискусија, интеракција и аргументована расправа бивају интернализирани као основа за интраменталну рефлексију и логичко закључивање“ (стр.:71).

Књига аутора Мерсера и Литлетона *Дијалој и развој дечјег мишљења* омогућава релевантан и свеобухватан преглед неовиготскијанских истраживања дечјег сазнајног и опште интелектуалног развоја у условима школског учења. У теоријском смислу, ова књига пружа изузетно добро поткрепљена теоријска проширења и интерпретације основних идеја Виготског, на школски контекст. Да би школа остварила своје образовне ефекте, мора да створи услове у којима ће ученици развијати способности коришћења језика и дијалога као средства за учење, мишљење, узајамну сазнајну размену и решавање проблема, и у којима ће наставници развити свест о језику као свом највжнијем и најдрагоценијем професионалом алату.

У практичном смислу, она има изузетну вредност за стручњаке који се баве деловима образовања као што су наставни програми, наставне методе, па и писање уџбеника, као и за наставнике практичаре, и за све оне којима је стало до добробити и напредовања ђака.

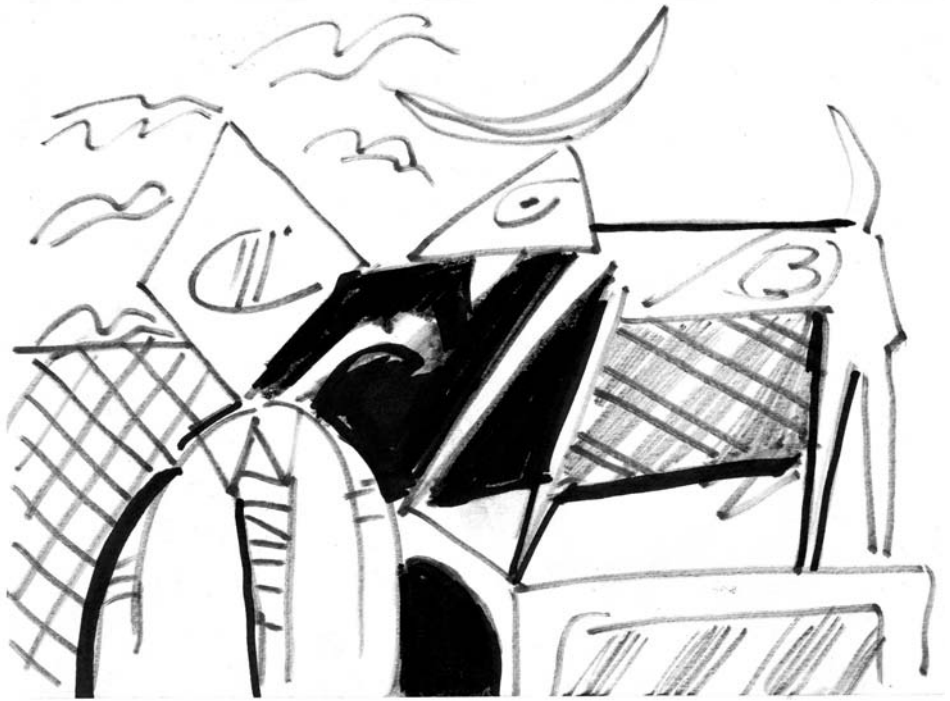
*Весна М. Пејровић*

---

<sup>16</sup> Rojas-Drummond, N. Mercer (2003), isto



# ПЕДАГОШКЕ АКТУЕЛНОСТИ



## ШКОЛА ПО МЕРИ БУДУЋНОСТИ

*Ајсџиракџи:* Савремене тенденције развоја земаља тржишне привреде показале су да се образовање и стварање људских ресурса налазе у самом врху приоритета глобалних националних стратегија и политика социјалног, економског и технолошког напретка. Континуиране социјално-економске промене, убрзан научно-технолошки развој, посебно експанзија модерних и постмодерних форми технологија претпостављају високообразовану популацију која је у стању да ефикасно партиципира у социјалним процесима и користи расположиву технологију. Развијена друштва на тај начин нужно постају друштва која уче. Реч је о таквим друштвеним организацијама које се заснивају на знању и у којима образовање и учење имају статус основних инструмената целокупног друштвеног развоја, решавања основних друштвених проблема и продукције социјалних, економских и технолошких промена.

*Кључне речи:* васпитање, образовање, реформа, развој, друштво, људски ресурси.

Свет је данас суочен са кризом у многим областима друштвеног живота и рада свих људи, па и у области васпитања и образовања. Свакодневно се сусрећемо са мишљењима да је дошло до „кризе образовања“, „кризе система васпитања“, и сл., почев још од седамдесетих година. У најразвијенијим земљама света (на пример, Немачка, Француска, В. Британија, Шведска и др.) предузиман је низ веома радикалних захвата у систему образовања и васпитања, а посебно се у том погледу предузимају мере за реформисање постојећих школа.

Још тада, две свакако најразвијеније земље (САД и Јапан), драматично и алармантно упозоравају на потребу реформи система образовања 21. века.

И земље у развоју настоје да сустигну развијене и да што пре и саме, додуше у крајње неповољним материјалним и кадровским условима, своје системе образовања и васпитања и своје школе доведу на ниво потреба развијеног друштва.

Сасвим је природно што се у свим реформским захватима у центру налази управо школа. Природно, јер школа спада међу најстарије друштвене и педагошке институције. Оваква каква је данас, уобличена је у новијој ери грађанског друштва, али је као институција образовања и васпитања настала у далекој прошлости, у робовласничким деспотијама – у Сумерском и Средњем египатском царству. Постојала је и развијала се школа и у Африци, доживела је златни век у Атини, преживела је феудализам, да би у доба хума-

низма и ренесансе блеснула новим сјајем. Школа се тако дуго и упорно одржала захваљујући својој способности да се стално мења (реформише) и прилагођава новим друштвеним, привредним, економским, научним, технолошким, културним, педагошким и другим условима и захтевима. Мењајући се, међутим, школа увек у себи задржава једно време више.

Нужно је напоменути да се савремена школа не налази у ово наше време први пут под притиском критике. У својој дугој историји она је пролазила многе кризе.

У новије време, у предлозима за реформе система васпитања и образовања у готово свим земљама, посебно се инсистира на променама у средњем и високошколском образовању. Ти делови система и институције које им припадају сматрају се чвориштем многих веома сложених друштвених и педагошких проблема. У тим подручјима образовања се сукобљавају и преплићу противречни захтеви и потребе друштвеног, привредног, културног и научно-техничког развоја, као и развоја људске личности. Из такве визије изводи се закључак да је већ данас *неопходно створити више и стваралачко друштво, посебно васпитавајући, свестрано, хармонијски и целовито развијено, друштво и људе спремно и способне за суочавање са веома брзим и динамичним променама.*

Каква треба да је школа по „мери будућности“? Веома сложено питање на које одговори могу бити само назначени.

Школа је веома сложен систем, тачније подсистем већег броја система (друштвеног, политичког, правног, локалног као и непосредно окружујућег система школства, система образовања и васпитања и сл.). Школа је увек изложена дејству бројних чинилаца, како оних који долазе, тако и чинилаца који долазе из система чији је подсистем, из њеног окружења као система.

Тешкоће у проучавању школе и одређивању праваца њеног даљег развијања, заснованог на резултатима таквог проучавања не потичу само из бројности и комплексног дејства тих чинилаца, већ из чињенице да школа није никада била нити је данас само проста резултанта тих сложених дејстава. Наравно да то не важи на исти начин за сваку школу као васпитно-образовну институцију, а још мање за различите типове и врсте школа, почев од предшколских установа, преко основних и средњих школа, па до различитих високошколских институција.

Штавише, не може се говорити ни о истоветности једног модела за исти тип школе. Ово посебно важи за земље сложеног састава и организације, као што је случај са Србијом (вишенационалност, неједнак степен регионалног привредног развоја, различита култура и школска традиција, различита образовна структура становништва, различити степен децентрализације и сл.).

Данас више није спорно да се у свакој школи, од предшколских установа па до високошколских институција, мора много тога мењати. Међутим, тешко је дефинисати шта и како, јер:

- није довољно јасно шта то ново треба да буде;
- не постоји целовита концепција и на њој развијен основни модел те нове школе;
- модел нове школе није довољно конкретизован за практично остваривање и развијање одговарајућих његових варијанти;
- не постоји развијена стратегија остваривања (долажења) до новог модела школе.

У Србији до сада нисмо били много спремни на такву методологију мењања наше школе. Пре се настојало да се прескочи или заобиђе неки од наведених захтева. Наиме, нису решени на прави начин односи између различитих подручја образовног и васпитног рада, није извршена интеграција школе и друштвене средине, дакле, нису јасна питања: подруштвљавања школе, децентрализације образовања, функције наставника. Отворена су многа питања индивидуализације укупног образовног и васпитног рада у школи, развијања стваралаштва код ученика, итд.

Осмишљавање и решавање многих питања образовања која произилазе како из садашњих захтева, тако и из захтева будуће школе не може се препустити интуицији и доброј вољи оних који брину о образовању или самих школа и наставника.

Да закључимо, предстоје веома озбиљни задаци, који захтевају изузетне напоре и велико ангажовање свих расположивих снага, битну промену у односу друштва према подручју образовања и васпитања, многе промене и у образовању и усавршавању наставника, много више веома организованог рада, итд. Да бисмо могли да је *концепцијски* уобличимо, да бисмо изградиле одговарајуће *моделе* школа, затим *стапајемо* њиховог практичног остваривања, потребно је обезбедити све неопходне *услове за њихово остваривање у реалности њихове школе*.

Из тога природно следи да се и образовању постављају већи и нови захтеви. Оно је изложено новим изазовима и налази се пред новим раскршћем. Правци и темпо његовог развоја ће, заједно са науком, у све већој мери детерминисати друштвени и привредни развој земље. Зато је толико важно да наш поглед више усмеримо ка будућности која носи у себи доста неизвесности, али се основне тенденције развоја ипак могу открити. Мора се остварити слика будућности. Од тога се полази и у моделирању образовања.

У изградњи савременог модела система образовања и школе полази се од њихових основних и ширих друштвених функција и на основу тога се утврђују ступњеве и важнија поља образовања, а у случају школа и њихова унутрашња структура, организација и повезаност са системским залеђем. Значи, остварује се јединство функције и структуре, при чему треба имати у виду позитивну традицију нашег друштва, али и земаља у иностранству, и не прелазити границе педагошких и друштвених реалитета.

У изграђивању савременијег система образовања, као темељна полазишта могу нам послужити његове основне функције које се могу сажети у следећем: оспособљавање сваког младог човека, а и одраслих, за друштвену

праксу, за укључивање у друштвену поделу рада и друштвени живот, и допринос што потпунијем испољавању људске личности. Тиме је обухваћена економска, социјална и хумана функција образовања.

Наведено налаже реализацију основних циљева образовања и васпитања: створити културног човека, продуктивног радника, омогућити свакоме да пронађе своје место у друштвеној заједници и да постане активан и користан члан друштва у коме живи.

Тако конципиран систем образовања обухвата сва поља, све нивое и облике институционалног, а и неинституционалног образовања. Једна од основних карактеристика тог система ће бити *флексибилности и адаптивности*: моћ брзог и ефикасног прилагођавања новим друштвеним потребама и очекивањима у складу са захтевима научно-технолошког развоја.

Флексибилност и адаптивност система образовања ће у већој мери доћи до изражаја у:

- структуралном прилагођавању кадровским потребама у привредним и ванпривредним активностима (формирање образовних профила према потребама друштва);
- садржајном прилагођавању наставних програма новим потребама и развојним тенденцијама;
- коришћењу адекватних и еластичних организационих облика рада са ученицима и студентима;
- коришћењу различитих медија, извора информација и метода рада;
- повезивању појединих нивоа и подручја образовања;
- формирању савремених система односа и интеракцијских веза између система образовања и осталих друштвених система;
- вредновање рада ученика и студената, али и професора и самих институција образовања.

Осавремењавање система образовања претпоставља озбиљне промене на свим нивоима образовања. У трагању за савременим моделима школе природно је да се пође од њених функција у друштву (педагошка и шира друштвена функција).

Из основних смерница развоја образовања и карактера нашег друштва произилази савремена школа која ће бити знатно самосталнија и према својој друштвеној средини још отворенија. То повлачи за собом дубоке промене у:

- структури и организационом заснивању целокупног живота и рада школе;
- методама и облицима рада, у коришћењу објеката, средстава и информационих технологија;
- положају и функцији наставника, ученика и студената;
- вредновању (и напредовању) учинка продуктивности и резултата рада наставника и целе установе образовања;
- управљању и руковођењу установом образовања;
- изграђивању нових друштвених односа;
- повезивању и интеракцији између школе и друштвене средине;
- повезивању школе и науке итд.



Такве дубоке промене школе, као једног сложеног система, доводе до формирања одговарајућих интеракцијских веза између одређених структуралних елемената у њој. То повећава репродуктивну и саморазвојну способност школе, оживљава и подстиче у њој дух иноваторства и креативности и омогућава јасније сагледавање и процењивање утицаја појединих унутрашњих и спољњих чинилаца на делатност и развој образовних институција. Такав системски приступ намеће уважавање свих релевантних структуралних елемената и фактора тог сложеног система кроз призму целовитости и интегралности.

Перспективе развоја образовања исказују савременији и ефикаснији систем управљања и руковођења у образовању који ће бити у стању да доприне бржем и усклађенијем развоју образовања. Из тога произилази потреба за преокретом у правцу превентивног развоја који се базира на примарним тенденцијама и законитостима развоја друштва и на научним поставкама и достигнућима. У усмеравању развоја образовања оријентација на ефикасност треба да буде доминирајућа. Да би систем управљања образовањем постао ефикаснији, требало би да се у већој мери базира на принципу економичности и рационализације, што укључује и рационалну поделу надлежности, савременију организацију рада, већу координацију и ширу сарадњу, пре свега унутар система управљања и система образовања.

Овде су наведени само неки основни правци развоја образовања и структуре савременијег система образовања и школе, а даља разрада, конкретизација и могућа корекција и допуна неведених замисли може осетно допринети да систем образовања код нас тежи савременијем и вишем квалитету у интересу целе друштвене заједнице.

Slavko Karavidic

## THE SCHOOL MADE ACCORDING TO THE MEASURE OF THE FUTURE

*Summary:* Modern tendencies of developing countries' markets have shown that the education and creating human resources is the highest priority of international strategies and politics of social, economical and technical development. Continual socio-economical changes, scientific and technological development demand high educated popularity which will be able to successfully participate in social processes. The developed societies become societies that learn. We are talking about those social organizations that have the knowledge in their basis and which have the knowledge and education as their basic instruments of the development, solving social problems and producing social, economical and technical changes.

## БЕЛЕШКЕ О РЕФОРМАМА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА

*Апстракт:* У овом раду, писаном у форми маргиналија, евидентирани су неке реакције академске јавности на токове и искушења Болоњског процеса, као и аутора упозорења и недоумице у вези с текућим реформама. Међу важнијим питањима су контроверзе о националном и културном идентитету, о школовању за науку или за професију, о тзв. атомизацији знања, његовој „фрагментарности и неповезаности“, о сажимањима која иду на штету овладавања највреднијим културним и научним корпусом националног и светског духовног наслеђа, најпосле и о нужности еластичније примене неких стандарда зарад обезбеђења социјалне димензије Болоњског процеса.

*Кључне речи:* национални и културни идентитет, атомизација знања, знање о целини и смислу целине, социјална димензија.

### 1.

СТИЦАЈЕМ различитих околности, није ми се посрећило да једном великом скупу посвећеном високом образовању у Србији уручим поздраве академика Чедомира Попова, председника Матице српске, спреченог раније презетим обавезама да присуствује овој расправи. Академик је, такође, пожелео да у његово име нагласим *неизбежност враћања васпитне улоге образовању, ња и високошколском образовању*. Он ту улогу схвата у ширем смислу, превасходно акценатујући чињеницу да је један од најважнијих образовних циљева *чување националног идентитета*.

Подсећам успут – започињући поменутом ове (накнадне) забелешке – да је тај циљ наглашен као важан и легитиман у образовним системима свих европских земаља. Ево, уосталом, шта о томе каже *Водич за добар уџбеник – оштри стандарди квалитета уџбеника* који су недавно објавили троје изразито европски и реформски оријентисаних аутора (Иван Ивић, Ана Пешикан и Слободанка Антић):

„Образовни систем Србије, баш као и образовни систем других земаља, дефинише очување и развој националног и културног идентитета као један од основних циљева образовања (...) Усвајање националног и културног идентитета је важан елемент процеса социјализације и процеса формирања личности“.

Ризикујући да испаднем некакав цитатоман, морам, међутим, навести и закључни акценат недавно објављеног текста академика Михаила Марковића, који, не спорећи неке вредности Болоњског процеса, указује на вероват-

ноћу да ће он „проток људи од дара, ума и знања“ засигурно усмерити ка развијенијим и богатијим земљама, где је, поред осталог, „комуникација на језику који се морао савладати већ у току средњег образовања. Универзитетски кадар који је изучавао тзв. националне науке (...) морао би да се практично преквалификује да би учествовао у благодетима Болоњског процеса. Разуме се, поставља се питање шта је приоритет за универзитете једне земље: да се прилагођавају европском тржишту или да, пре свега, негују културу и традицију свог народа и да буду поуздани чувари његовог идентитета“. (Узгред речено, и ректор Београдског универзитета, Бранко Ковачевић, убеђен и убедљив заговорник Болоње, изражава бојазан да се тзв. мобилност студената и експерата опет не изроди у пуки одлив мозга.)

Морам да кажем како и сам у великој мери осећам зебњу о којој говоре Попов и Марковић. Ту зебњу потхрањују и нека моја непосредна искуства, као и критички осврти неколико домаћих и страних аутора (објављивани у Политици, НИН-у, Печату и Зениту). Уз све поштовање за тзв. европске вредности, и с пуном свешћу о предностима и неминовностима укључивања у опште, па и образовне европске токове, морам признати да сам увек осећао некакву хладноћу или бар нехај за националне духовне особености који пројављају кроз све папире, декларације, конвенције и саопштења са министарских договора у Болоњи, Берлину, Прагу, Лисабону, Бергену и Лондону. Исти хладан и анационалан дух и дах, бар по моме осведочењу, бије и из наших глосара главних појмова Болоњског процеса. Изузимајући, можда, тек одреднице о *social dimension*, које акцентују нужност обезбеђења „подједнаке доступности образовања засноване на способностима“, све је у овим појмовницима у знаку студеног и емотивно окорелог језичког бездомља и безвременља: *акредитација, евалуација, дескриптори, сулемементи, модули...*

Најпосле, морам и ово рећи: социологија науке држи да су у овој области нужни и експерти, и предавачи и административци. Бојим се да се у нашој земљи пренагласила улога и моћ ових последњих. Највећи научници и најбољи духови се махом не оглашавају, или се врло критички одређују према смислу и смеру Болоњског процеса. Уз већ поменути ризик потискивања сопственог идентитета и наслеђа, најбољи међу нама са стрепњом указују и на све извеснију опасност од „атомизације знања“ и ускраћивања знања о целини и смислу те целине.

Знам да песимизам може бити и врло комотна позиција – и не дичим се својим песимизмом. Искрено бих волео да ме неко охрабри, ободри и развеје моје сумње.

## 2.

Слушам познатог економисту, медијски експонираног тумача наше стварности, како – у улози представника приватних универзитета – пореди англоамерички систем образовања са европским. Овај други припрема студента за науку, онај први за *професију*. Дакако, аргуменација је подешена тако да европска традиција поприма карикатурално обличје.

Беседник је озбиљан и духовит, наоружан и доказима и умећем ефектног оповргавања евентуалног опонента. На руку му иде и толико несумњиво проблематичних обележја наше образовне и опште ситуације. Предуго студирају наша деца и проценат високошколски образованих грађана драматично нам је мален у поређењу с напреднијим земљама.

Па ипак, па ипак... Да ли се проблем решава подривањем науке и њеним свођењем на вештине и банална, па и тричава знања? Да ли је – дугорочно (и цивилизацијски ) гледано – наше спасење у вештини, спретности и конкурентности која деградира знање на просту робу?

### 3

Узалуд сам, пре неколико година, пружао отпор сажимању високошколских програма, које ми наликује својеврсном сакаћењу. Једном ми је један декан (додуше приватно и по истеку свога мандата) рекао да постоји – ваљда прећутни – консензус да програмска оптерећења и захтеви треба да буду подешени према онима чија је аспирација шестика.

Нисам се слагао нити се могу сложити са буквалним одмеравањем минутаже предвиђене за савлађивање уџбеничких и белетристичких штива. Најбољи неретко најспорије (јер и најтемељитије) овладавају тзв. градивом. С друге стране, најбољима, по правилу, духовна радозналост и здрава амбиција налажу самопрегор који подразумева прекорачивање временских и тематских граница програмски срезаних за образовно-васпитне садржаје. И ко то, најпосле, и зарад каквог вишег интереса „штити“ нашу младеж од духовног напора који подразумева овладавање највреднијим културним и научним корпусом националног и светског наслеђа?

Уосталом, док ми „чувамо“ своју децу, свдећи њихову норму читања, рецимо, на двадесет страница по сату, дотле на оној узорној страни света стандарди бивају друкчији, виши. Доајен америчке критике, Харолд Блум, хвалио се да и у својој осамдесетој може за сат да прочита 700–800 страница!

Посебно је деликатно питање избора. Древна дидактичка мудрост да учећи математику учимо да мислимо, или да се освајањем латинског оспособљавамо за учење сваког језика, није у свему и свагда утемељена и применљива. Дословно схваћен, принцип трансфера се указује као апсурдан. Слушајући оне који тврде како се интерпретацијом *једној* књижевног дела студенти аутоматски оспособљавају за ваљано читање *свих* дела, или да веома ограничен број штива може послужити као ваљана *синеџоха* једне књижевне врсте или раздобља, не можемо а да не посумњамо у такву економију духа. Подготово стога што се оваквом редукцијом не кида оно што је тање, већ „укида“ оно што је најимпресивније. Као да се, већ данас, све мање скрива нелагода пред Хомером, Дантеом, Раблеом, Сервантесом, Толстојем, Достојевским, Мелвилем, Прустом, Џојсом, Маном и Музилем. Исто вреди за велике теме и опусе у филозофији, историографији и другде. Све теже је замислити неког попут Николе Тесле чији је био принцип да од аутора кога цени прочи-

та цео опус. (Одустао је, кажу, тек после Волтера, чијих је сто томова штампаних ситним слогом прочитао од почетка до краја.)

#### 4.

Из властитог искуства знам како је тренд парцелисања и уситњавања знања на универзитетским студијама неповратно поодмакао. Не тако давно, предмети су имали карактер и размере целине (историја старог, средњег и новог века, историја филозофије, светска књижевност). Сада, кад реформисано високошколско образовање његови критичари неретко с разлогом називају „пост-средњим образовањем“, предмети се и курсеви кроје по једносеместралној мери, тако да овладавање знањем – по осведочењу многих наставника – показује све мане фрагментарности и неповезаности.

Напоредо с разбијањем великих, класичних дисциплина, као да тече процес уситњавања и умножавања нових, неретко измозганих и тричавих. Из опште социологије се гранају, поред осталих, социологија рада, града, села, породице, спорта. Ако узнегодуете, еснафски острашћене колеге ће вас уверити да се претпоследња поменута дисциплина с разлогом даље рачва у социологију материнства, а последња у социологију рукомета. Тако смо на путу да, на штету фундаменталног, све више негујемо изведено, секундарно и ефемерно знање и сазнавање.

Ево и примера за поменуту тричавост. На новоутемељеним студијским групама за журналистику, или медијске студије, наићи ћете на програмирано глумило ако кажете да је књижевност у најближем сродству с новинарством (подсећајући, рецимо, на Твена, Хемингвеја, Маркеса, В. Петровића и Црњанског). Зато ћете, опет, на огласној табли наићи обавештење о курсу, или тематском семинару, насловљеном као *Дискурс шаблоида*. (Данас би, очигледно, био смешан Кроче са својом индигнацијом: и разонода ми је нека категорија!)

А шта тек рећи о магистарском раду који је за тему имао дискурс једног млађег савременог политичара, интелегентног грубијана, са акцентом на другом члану ове синтагме. (Међу бисерима његовог духа и стила је и преименовање САНУ у АНУС.) Судећи по амбијенту у којем је тема пријављена и рад одбрањен, не може бити ни говора о кроччанској индигнацији.

#### 5

Путовања, путовања! Још стотинак година нараштај Богдана Поповића, Јована Скерлића, Јована Дучића и Милана Ракића, широм отварајући капије према Европи, утемељио је култ путовања, странствовања и учења. А они који нису имали могућности да уче на страни – попут Симе Пандуровића и Милутина Бојића – приљезно су у Београду учили језике и упознавали стране културе.

Стварност је у међувремену неколико пута променила хаљине. Сами смо се затварали, али су нас и други затварали. У овом часу, стратеги нашег високог образовања најављују да ће 2020. године сваки четврти студент провести бар један семестар на неком од европских универзитета.

Они из срећнијих, реформисаних земаља долазе нам лакше и чешће. Једни са успехом овладавају српским језиком и знањима о овој земљи, док други долазе с несигурним познавањем и сопствене културе. Испадне, понекад, да ми (захваљујући првенствено Петру Вујичићу и Бисерки Рајчић) боље познајемо новију пољску књижевност од данашњих пољских студената. Како и зашто? Поглавито стога што се обавезни и изборни предмети тако комбинују и толико сужавају да површност и празнине бивају неминован резултат таквих комбинација. Позната је анегдота о чувеном европском зналцу и професору који је америчким студентима држао предавање о модерном песништву, да би на крају био упитан: а ко је тај Рембо? А у Немачкој, како казују поуздани сведоци, није редак доцент германистике који никад није читао (ни морао да чита) Томаса Мана.

Било да се спремају за науку или професију, често нису најбољи они који су најсрећнији. Даровити, неретко, немају могућности да студирају ни у својој земљи, а камоли да странствују. Дирљив је пример оног провинцијског писара из једне Лазаревићеве необјављене приче који је сам научио француски, изговарајући, дакако, речи онако како су написане. Или оног дечака, кулачког сина, из романа негдашњег чешког дисидента Лудвига Вацулика, коме власт не допушта да настави школовање, а он, бистар и жељан знања, научи у својој селској забити хрватски језик из граматике случајно сачуване на тавану.

И сам сам неколико пута доживео, оксиморонски речено, тужну радост сусрета са изразито даровитим студентима без шансе да дају маха својим способностима. Једанпут, на дипломском испиту, у само предвечерје, кад своју прилику вребају неспремни и бојажљиви, последња је полагала једна студенткиња из Љубовије. Први пут сам је тад видео, јер никад није била на часовима и консултацијама. Задивљујућа је, међутим, била њена начитаност и упућеност, њено познавање лектире и литературе, чак и у детаљима за које су сви осим ње знали да не иду у испитна питања или потпитања. Говорила је беспрекорно, мирно и зрело, срећно повезујући и продубљујући све теме којих се дотакла. Толико бих волео да сам јој упамтио име!

Вероватно је нужно у неким гранама студија обавезати студента на 30–40 часова недељног присуства и учешћа у настави, семинарима и вежбама. Тамо где то није неопходно, „средњошколизација“ универзитетске наставе оставља без икакве шансе оне којима сиромаштво и географска удаљеност не допуштају редовност. (Понакад, чак, као да двоумимо коме ћемо држати страну – студенту или, пак, његовом газди, обично неуком и бахатом, који му, привремено запосленом и рђаво плаћеном, не допушта ни да суботом да из бутика или уреда скокне до факултета.) Еластичнија примена неких болоњских императива – поготово овде и данас, кад оскудица и незапосленост попримају претеће размере – допринела би, парадоксално, и оживотворењу оне, на почетку овог записа поменуте *social dimension*, такозване „трансверзалне алинеје Болоњског процеса која делује на све друге циљеве“.

Slavko Gordic

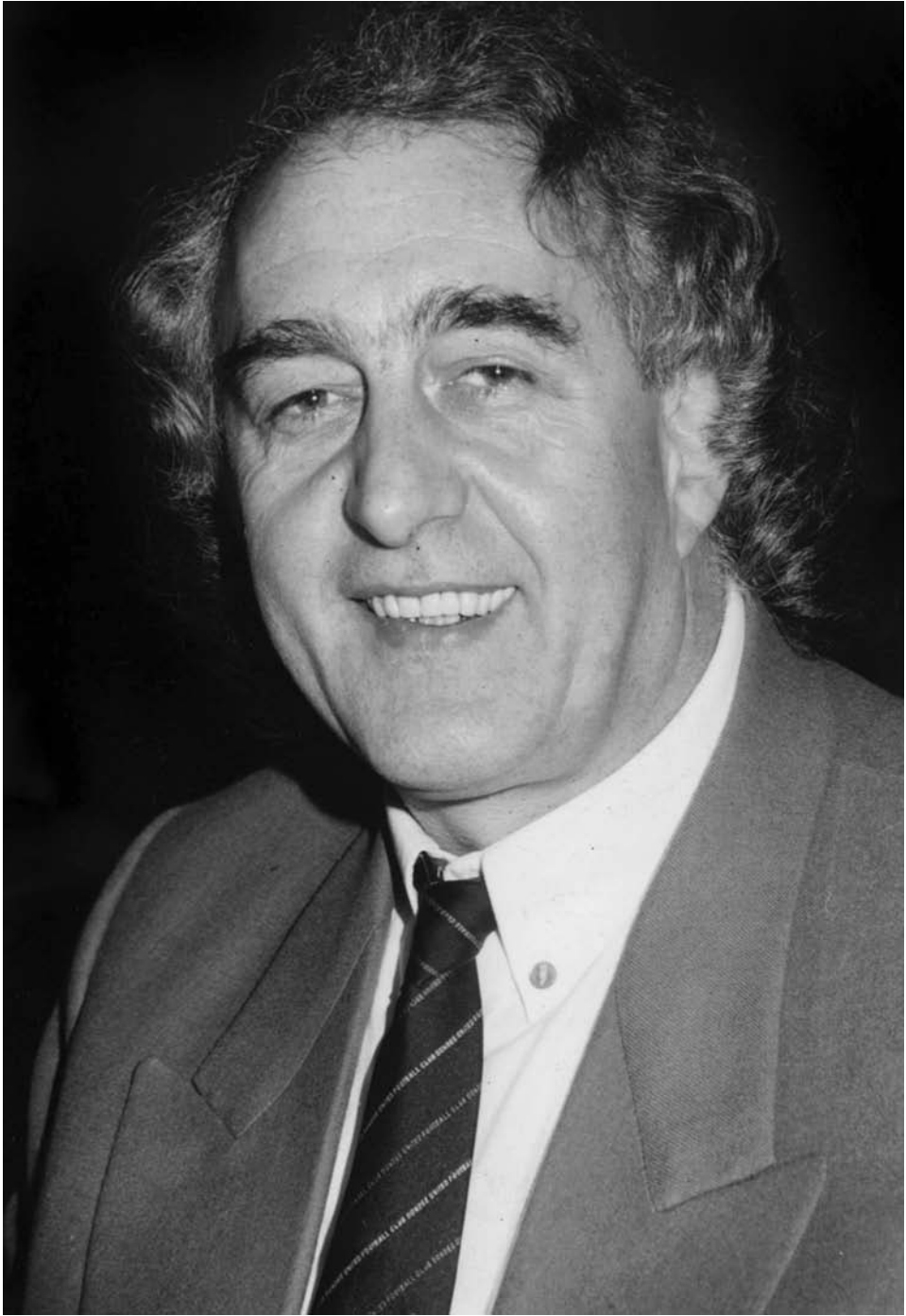
## SUR LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

*Résumé:* Cet article, qui a un caractère fragmentaire, a présenté quelques questions et controverses du Processus de Bologne en Serbie. Nous avons souligné que la réforme ne peut pas négliger la conservation et le développement de l'identité nationale et culturelle, car c'est un objectif important et légitime de l'enseignement dans tous les pays. L'article a également présenté les inconvénients de la soi-disant atomisation du savoir qui va jusqu'au détriment du savoir complet et de son sens, ainsi que l'aspect problématique de l'enseignement «pour la profession» et non «pour la science», ce qui réduit le savoir à la simple marchandise. Enfin, l'auteur montre que certains standards (la présence régulière et obligatoire aux leçons), rigidelement appliqués, peuvent soulever la question de la dimension sociale en tant qu'alinéa transversal du Processus de Bologne.





# IN MEMORIAM



*Проф. др Вук Милајковић*  
(Снимио: Владимир Црвенко)

## IN MEMORIAM

## Проф. др ВУК МИЛАТОВИЋ (1943–2008)

Вук Милатовић припада самом врху методике српског језика и књижевности. А значајан је и српски песник. У свом научном и просветно-педагошком раду залагао се за стваралачки прилаз у настави српског језика и књижевности и дао фундаментални допринос заснивању методике као аутономне интердисциплинарне научне и наставне дисциплине.

Милатовић је рођен 1943. године у селу Мијокусовићима код Даниловграда, у Црној Гори. Групу за југословенску и општу књижевност завршио је на Филолошком факултету у Београду, где је магистрирао на смеру за науку о књижевности а потом и докторирао. Књига *Књижевно дело Иве Андрића у настави*, објављена 1996. године, докторска је дисертација Вука Милатовића. Био је директор Филолошке гимназије у Београду и редовни професор Методике српског језика и књижевности на Учитељском факултету у Београду, где је прошао сва академска звања – од асистента до редовног професора.

Објавио је у више издања *Методику наставе почетног читања и писања*, *Наставу српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе* (2005), *Усмено и писмено изражавање* (2007). Коаутор је *Методике разредне наставе* и већег броја научних расправа и чланака, међу којима су од посебног значаја: „Однос теоријске и методичке интерпретације“ (1985), „Методика наставе књижевности као научна и наставна дисциплина“ (2001), „Обрада дела помоћу доминантног књижевног лика“ (2008).

Приредио је књижевнотеоријску књигу *Интерпретације књижевног дела – поезија* (1986), књиге о Монтењу, Иви Андрићу, Тину Ујевићу и Велку Петровићу. Један је од приређивача методички обрађене лектире од првог до четвртог разреда основне школе, коју објављује Српска школа из Београда и аутор низа уџбеника и приручника за основну школу, међу којима је и *Буквар* за Србију и *Буквар* за Републику Српску. Објављивао је радове у научној, књижевној и стручној периодици. Био је члан редакције „Узданице“, часописа за језик, књижевност, уметност и педагошке науке. У „Узданица“ му је за живота објављен и последњи научни чланак „Мерила стандардизације ћириличног и латиничног писма“ (2008).

Објавио је књиге песама: *Вечерамо спрам звезда* (1973), *Цртежи* (1986), *Тумачења* (1988), *Покретач у сну* (1992), *Мала реторика душе* (1998), *Светла страна јесени* (2002). За књигу *Мала реторика душе* добио је Награду за поезију „Милан Ракић“ Удружења књижевника Србије.

Основне методичке поставке Вука Милатовића проистичу из схватања о специфичној, релативно аутономној, природи књижевне уметности. Теоријску интерпретацију књижевног дела схватао је, како истиче у чланку „Однос теоријске и методичке интерпретације“, као „предрадњу сваке добре методичке интерпретације“. Методика, по њему, преузима теоријски концепт интерпретације и дело уводи у наставу, како би га ученик на најбољи начин примио.

Полазећи од иманентних својстава књижевне уметности, троделну дидактичку структуру часа сматрао је превазиђеном и анахроном. По њему, методика српског језика и књижевности треба да буде утемељена на методологији науке о језику и књижевности. Самим тим, она захтева структуру часа која проистиче из самога дела.

Вук Милатовић био је велики поборник стваралачке наставе језика и књижевности. Одбацујући педагогизацију научних садржаја, између нормативног и стваралачког поступка тумачења или интерпретације књижевног дела, определио за стваралачку наставу књижевности. Нормативни поступак није иманентан природи књижевног дела, његовој структури и значењу јер је заснован на одговарајућим методичким етапама у процесу обраде књижевног дела. Стваралачка настава књижевности и језика примерена је природи књижевног дела и језика. Ученик постаје субјект наставе и потпуније до изражаја долазе циљеви и задаци наставе језика и књижевности.

Проблемски приступ једноме писцу и наставно тумачење његовог дела, у средишту је његове студије *Књижевно дело Иве Андрића у настави*. Овај значајан прилог методичкој литератури, утемељен на адекватним примерима обраде, Андрићева дела тумачи с позиција њихове примене, циљева, функције и задатака у настави.

Посебан допринос Вук Милатовић дао је проблематизовању, вредновању, типологији, систематизацији и осавремењивању наставе почетног читања и писања. Његова *Методика наставе почетног читања и писања* није само уџбеник за студенте учитељских факултета већ и за наставнике. Отвореношћу према изазовима почетног читања и писања, прегледно систематична, ова књига читаоца упознаје са одговарајућим теоријским сазнањима, али и са практичним моделима рада јер је усмерена на обједињавање теорије и праксе.

Песнички почеци Вука Милатовића у знаку су слободног стиха и медитативне поезије. Песник у књизи *Вечерамо спрам звезда* исписује егзистенцију бића које јесте и сучељава га са натпојавним. У каснијим књигама – *Цртежи* и *Тумачења*, поетска размишљања је конкретизовао и усмерио их ка непосредним појавама и пределима које речима слика, не да би их подражавао већ да им открије скривену суштину.

*Покретач у сну* је песнички путопис Вука Милатовића. Та књига читаоца води на измаштана и стварна путовања, суочава га с различитим културама и цивилизацијама. Изникла на преску песничких чињеница из хебрејске, хришћанске и античке цивилизације, она казује о обредном купању на реци Јордан, о цркви Христовог рођења, али и о Светом Сави у Јерусалиму, о његовом рођењу. Та књига својеврсна је лирска комуникација и са значајним

сликарима и њиховим делима утканим златним нитима у светску културну баштину. Она успоставља дијалог са појединим писцима и њиховим творевинама, са стваралачким чином и рецепцијом створеног. У казиваном, Милатовић се не поводи за илустративним, огољеним чињеницама. Његова песничка инвентивност посеже каткад и за иронијом, повремено и за ововременошћу, а она се, познато је, не обасипа ружама. Духовна радионица Вука Милатовића изнедрила је овом књигом слојевиту песничку маштарију, значењски пребогату, успелу у изразу.

Последње две Милатовићеве збирке, *Мала реторика душе* и *Светла страна јесени*, у знаку су сонета и везаног стиха. Прва је, заправо, сва у сонетима а у другој има и друкчијих песничких облика.

У осврту на *Малу реторику душе*, Никола Милошевић је Милатовића назвао несвакидашњим песником, јер он, и поред тога што употребљава већ коришћене песничке облике, није традиционалиста. Асоцијативним богатством и ритмичко-мелодијском димензијом казивања, песник је успео да оствари малармеовски идеал о томе да поезија не треба да наглашава већ да наговештава, да не именује предмете већ да ствара њихов штимунг. Томе у прилог иду и три његова поетичка текста уз књигу, посвећена размишљању о природи поезије, њеној чистоти и односу звука и емоција. У мало речи, Милатовић је сабрао, како би рекао Никола Милошевић, „оно што чини саму суштину песништва“.

Дата поетичка начела следио је Вук Милатовић и у књизи *Светла страна јесени*, књизи сонета и других различних песама слободног стиха. Поетика наговештаја краси и ову књигу. Песник, по правилу, не настоји да преслика оно о чему казује, већ да наговести интенцију казиваног, ширећи асоцијативну лепезу призваног знаковља, да говори из запретане суштине матерње језичке мелодије. Звуковна потка казиваног, однос отворених и затворених слогова у исказу, стварају праву ризницу мелодијског богатства, дочаравају емоционалну устрепталост и духовни раскош свога творца.

Милатовићева поезија – рефлексивна, прожета исконском емоционалношћу, звуковном хармонијом, оваплоћење је вековног сна о чистоти поезије и тананости њеног емоционалног спектра. Милатовић је песник надахнућа, лирског звука, бића лепоте и хармоније. Његов естетички идеал је, како у поетичком запису вели, непатвореност „божанске опијености“. Сва племенитост његове душе нашла је прави израз у његовој поезији.

Вештину писања усмерио је ка недосегнутости „бића лепоте“, без обзира да ли је посегао за стварношћу и животом или за бићем и ништавилом. Поезијом је настојао да обухвати најтананија људска осећања: наговештај, слутњу, лирски трептај душе, суштаство звука, како каже, „биће пене“. Неуравнотежени, несагласјем изломљени свет, хтео је да уравнотежи, оплемени, звуковно хармонизује. „Звук је у простору“, вели, „оно што је емоција у души“. Вук Милатовић је живео у знаку песничког послања, дисао је душом поезије.

Vita mortuorum in memoria est posita vivorum (Живот умрлих је у памћењу живих), вели Цицерон у једној филипици. То што је био, то је Вук Ми-

латовић и остао: егзактно разложен, наставно промишљен, племенито добар, песнички узнесен.

Поезији је прилазио као божанском надахнућу. Веровао је у њену лековиту катарзичну моћ. За њега је она била благост и лепота. Исказ му је чист, згуснут, елиптичан. Није расипао речи. Сабирао је да би умножавао. Као да се руководио начелом: у мало речи више значења, више мудрости, експресивности, више звука; богатство звуковне бројанице и мелодијског преплета, захваћеног на извору најчистијег српског језика.

Методици је приступао као модерној емпиријској научно-наставној дисциплини чија аутономија подразумева њену теоријску и методичку изграђеност, али и потребу за њеним методолошким дограђивањем.

*Vitae brevis cursus, gloriae sempiternus* (Трајање живота је кратко, трајање славе вечито), вели Цицерон. Вечна слава пенику, учитељу – небеском пријатељу Вуку Милатовићу.

Часопис можете набавити у књижари  
*Српске књижевне заједнице*  
Краља Милана 19, Београд  
и на  
*Педагошком Факултету у Јагодини*  
Милана Мијалковића 14, Јагодина

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик,  
књижевност, уметност и педагошке науке /  
главни и одговорни уредник Тиодор Росић. –  
2003, [бр. 1] (октобар). – Јагодина (Милана  
Мијалковића 14) : Учитељски факултет  
у Јагодини, 2003 – (Београд : Мио књига).  
– 24 cm

Часопис наставља традицију Учитељске  
узданице (1939–1940) и Узданице (1960–1970)

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)  
COBISS. SR-ID 110595084

