

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

1

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2013



**Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди**

ЗБОРНИК ВШССОВ

година VIII број 1.

Кикинда, 2013.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Мирјана Стакић</i> ЛОКАЛИЗОВАЊЕ ТЕКСТА УМЕТНИЧКЕ ПРИПОВЕТКЕ	9
<i>Др Мирјана Марковић, др Миланка Маљковић</i> КОГНИТИВНА ОСНОВА УСВАЈАЊА ПИСАНОГ ГОВОРА	19
<i>Др Јасмина Арсенијевић</i> КОЛЕКТИВНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА	27
<i>Мр Србислава Павлов</i> ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ШКОЛА БУДУЋНОСТИ	39
<i>Александра Максимовић</i> КУЛТУРОЛОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ КУРИКУЛУМА ЗАСНОВАНОГ НА СТАНДАРДИМА ПОСТИГНУЋА	52
<i>Магдалена Ивковић, мастер</i> ОДРЕЂЕЊЕ И ПРЕДНОСТИ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАСТАВЕ	63
<i>Мр Ангела Месарош Живков</i> МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	77
<i>Мр Бранко Прентовић</i> РАЧУНАР У РАЗВИЈАЊУ ПОЈМОВА О СКУПУ И ПРИРОДНОМ БРОЈУ	93
<i>Мр Наташа Иветић</i> ЧИТАНКЕ СТОЈАНА НОВАКОВИЋА	109
<i>Тамара Јовановић, мастер</i> ВРЕМЕ И ПРОСТОР У НАРОДНОЈ БАЛЦИ БАШ-ЧЕЛИК	118

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Јелена Мићевић Карановић</i> СТАВОВИ ПРЕМА ТУЋИЦАМА У КОНТЕКСТУ ТЕОРИЈЕ ШИРЕЊА ИНОВАЦИЈА	131
--	-----

<i>Др Анђелка Лазих</i>	ЕКВИВАЛЕНТНА И ДИФЕРЕНЦИЈАЛНА ЗНАЧЕЊА ЛЕКСИКЕ ТРАДИЦИОНАЛНЕ ДУХОВНЕ КУЛТУРЕ У ДВА СУСЕДНА АРЕАЛА СРПСКОГ ЈЕЗИКА, У МАЧВИ И У ВОЈВОДИНИ.	144
<i>Др Љиљана Крнета</i>	ИНТЕРНЕТ КАО АЛАТ У КРЕИРАЊУ НАСТАВЕ	159
<i>Драгана Стојановић, мастер</i>	ШАЛАЈКЕ – ПЕСМЕ УЗ ШАЛАЈ У СЕВЕРНОМ БАНАТУ: ПРОБЛЕМИ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ, ФУНКЦИЈЕ И ОБЛИКА	168
<i>Гордана Рогановић, проф.</i>	НЕКОЛИКО ПРЕТПОСТАВКИ О МОГУЋИМ ТРАНСФОРМАЦИЈАМА СВАДБЕНЕ ИГРЕ И ИГРЕ НЕВЕСТЕ НА ПРОСТОРУ ДАНАШЊЕ ВОЈВОДИНЕ	179
<i>Магдалена Шебул, спец.</i>	„ИГРА НА ПРСТИ, НЕ ОПИРЕ СЕ НА ЗЕМЉУ“ (ПРИЛОГ ПРОУЧАВАЊУ ИГРАЧКЕ И МУЗИЧКЕ ТРАДИЦИЈЕ ОБЛАСТИ ГОРЊИ ВИСОК)	206

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Сеад Насуфовић, мастер</i>	РЕАЛНА КРИТИКА О СРПСКИМ РЕАЛИСТИМА	220
<i>Ирма Муратовић, мастер</i>	БОГАТЕ ПРИТОКЕ	226

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Mirjana Stakić, Ph. D.</i>	
LOCALIZING THE TEXT OF A SHORT STORY	18
<i>Mirjana Marković, Ph. D., Milanka Maljković, Ph. D.</i>	
COGNITIVE BASE FOR ACQUIRING WRITTEN LANGUAGE	26
<i>Jasmina Arsenijević, Ph. D.</i>	
COLLECTIVE INTELLIGENCE.	38
<i>Srbislava Pavlov, M. Sc.</i>	
GLOBALISATION AND THE SCHOOL OF TOMORROW	51
<i>Aleksandra Maksimović</i>	
CULTURAL IMPLICATIONS OF A CURRICULUM BASED ON THE STANDARDS OF PUPIL ACHIEVEMENT	62
<i>Magdalena Ivković, M. A.</i>	
DEFINITION AND ADVANTAGES OF INTERDISCIPLINARY INSTRUCTION	76
<i>Angela Mesaroš Živkov, M. Sc.</i>	
MOTOR ABILITIES OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN	92
<i>Branko Prentović, M. Sc.</i>	
COMPUTER IN DEVELOPING A CONCEPT OF SET AND NATURAL NUMBER.	108
<i>Nataša Ivetić, M. Sc.</i>	
READING BOOKS EDITED BY STOJAN NOVAKOVIĆ	117
<i>Tamara Jovanović, M. A.</i>	
TIME AND SPACE IN BAŠ-ČELIK, A FOLK FAIRYTALE.	128

RESEARCH

<i>Jelena Mićević Karanović, Ph. D.</i>	
ATTITUDES TOWARDS LOANWORDS IN THE CONTEXT OF DIFFUSION OF INNOVATIONS	143

<i>Andelka Lazić, Ph. D.</i>	EQUAL AND DIFFERENT MEANINGS OF THE LEXICON OF TRADITIONAL SPIRITUAL CULTURE IN TWO NEIGHBORING AREAS OF THE SERBIAN LANGUAGE, IN MAČVA AND VOJVODINA	158
<i>Ljiljana Krneta, Ph. D.</i>	INTERNET AS A TOOL IN CREATING THE TEACHING PROCESS	167
<i>Dragana Stojanović, M. A.</i>	ŠALAJKE AND SONGS UZ ŠALAJ IN NORTHERN BANAT: PROBLEMS OF TERMINOLOGY, FUNCTION AND FORM	178
<i>Gordana Roganović, B. A.</i>	SEVERAL ASSUMPTIONS ABOUT THE POSSIBLE TRANSFORMATIONS OF THE WEDDING DANCE AND THE BRIDAL DANCE IN VOJVODINA	195
<i>Magdalena Šebul, Specialist</i>	“DANCES ON TIPS OF HIS TOES, NEVER TOUCHING THE GROUND” (A CONTRIBUTION TO STUDYING THE MUSIC AND DANCE TRADITION OF GORNJI VISOK)	218

REVIEWS AND ANALYSES

<i>Sead Nasufović, M. A.</i>	THE REAL CRITICISM OF SERBIAN REALISTS	220
<i>Irma Muratović, M. A.</i>	RICH TRIBUTARIES	226

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

ЛОКАЛИЗОВАЊЕ ТЕКСТА УМЕТНИЧКЕ ПРИПОВЕТКЕ

САЖЕТАК: Локализовање текста уметничке приповетке представља важну етапу њене интерпретације. Текст уметничке приповетке у процесу анализе може се локализовати на више начина, у зависности од тога да ли припада независним или зависним текстовима. Независни и целовити оригинални књижевни текстови углавном изискују шире локализовање везано за одређење друштвеног и историјског контекста њиховог настанка, док се ужем локализовању текста књижевног дела приступа уколико је у питању зависан текст, дакле обрада одломка уметничке приповетке из читанке.

У раду се бавимо испитивањем спољашњег – ширег и унутрашњег – ужем локализовања текста уметничке приповетке, која су условљена самом врстом, природом, тематиком и временом настанка уметничке приповетке која се анализира и тумачи, показујући да у савременој методици наставе српског језика и књижевности не постоје дефинитивне и строге класификације, као и да поделу локализовања текста на спољашње и унутрашње можемо узети само условно, те да локализовање текста има важну улогу и у мотивисању ученика за читање књижевних дела, што сведочи о међусобном преплитању и непостојању оштрих граница међу етапама књижевне интерпретације.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: локализовање текста, уметничка приповетка, методика наставе српског језика и књижевности, контекст, спољашње – шире локализовање текста, унутрашње – уже локализовање текста.

Локализовање текста уметничке приповетке представља важан део њене интерпретације. Смиљковић и Милинковић истичу да је то обавезна фаза анализе у процесу обраде скоро свих књижевних дела (Смиљковић и Милинковић, 2008: 94).¹

* stakicmz@ptt.rs

¹ Постоје књижевна дела која не захтевају локализовање текста. У њих спадају фолклорне бајке које имају свевременски карактер и не могу се везати за временске и просторне релације. У њима место и време дешавања радње нису одређени и сами књижевни јунаци немају конкретна лична имена. У групу књижевних текстова који се не локализују спадају и кратке народне умотворине: брзалице, разбрајалице, ређалице, питалице, пословице, изреке, загонетке, клетве, заклетве и неке шаљиве народне приче.

Многи методичари говорећи о локализовању уметничког текста разликују шире и уже локализовање текста (Николић, 1992: 195), сматрајући да сам карактер локализовања текста зависи од припадности књижевних текстова *независним* или *зависним* делима (Росандић, 1986: 506). Независни текстови представљају целовите уметничке форме, док су зависни текстови репрезентативни одломци уметничких дела.

Текст уметничке приповетке се у процесу интерпретације може локализовати на више начина, у зависности од тога да ли припада независним или зависним текстовима. Независни и целовити оригинални текстови уметничке приповетке углавном изискују шире локализовање. Шире локализовање текста уметничке приповетке било би везано за одређење друштвеног и историјског контекста њеног настанка и може се довести у везу и са самим значењем појма *локализовање*, док се ужем локализовању текста уметничке приповетке приступа уколико је у питању зависан текст, дакле обрада одломка из читанке.

Термин *локализовање текста* у свом ужем значењу означава географско и просторно одређивање књижевног дела, односно расветљавање историјских околности његовог настанка и друштвених прилика које су га условиле. Међутим, термин локализовање текста, када је реч о интерпретацији књижевног текста, не треба схватати уско и једнострано. Реч је о методичкој радњи којом се уметнички текст при ширем локализовању доводи у везу са вантекстовним околностима које са њим кореспондирају. Само уметничко дело и његова специфична структура условљавају и одређују у којој су мери те везе оствариве и могуће. Постоје књижевна дела и уметничке приповетке које је тешко или готово немогуће разумети уколико се не познају шире друштвене, историјске, социјалне и психолошке околности њиховог настанка. Код таквих књижевних дела чињенице контекста помажу расветљавању самог текста уметничког дела, и ту спољашњи приступ књижевности и богати методолошки корпус који се развио из позитивистичког приступа књижевности налазе своју примену.²

² О значају сазнавања књижевноисторијског контекста говорили су многи методичари и теоретичари књижевности. Радмило Димитријевић говорећи о познавању историјских чињеница при анализи књижевних дела указује на њихов значај за остваривање васпитно-образовних циљева:

„И како се онда, без познавања историјских чињеница, може показати, пре свега, вредност и значај књижевних дела не само као верне уметничке слике стварности но као и историјскога документа и на тај начин помоћу њих стећи конкретна, сигурна сазнања о прошлости и садашњости човечанства или свога народа и тако остварити и образовни и васпитни циљеви?“ (Димитријевић, 72: 42-43).

Локализовање текста уметничких приповедака подразумева осветљавање текста са историјског, временског, просторно-географског, социјално-друштвеног, биографског и библиографског, културолошког, филозофског, психолошког и психоаналитичког, развојног и рецепцијског становишта. Сва ова побројана становишта нису подједнако значајна за сваку конкретну приповетку. Сама уметничка приповетка намеће њихов избор и примену. Наставник у зависности од спољашњег контекста приповетке функционално бира поједина становишта и ученицима саопштава само оне вантекстовне околности које су од помоћи за боље доживљавање и потпуније схватање и разумевање њеног текста. Тако ће, на пример, приликом интерпретације приповетке *Десетица* словеначког писца Ивана Цанкара саопштавање биографских података о аутору, Ивану Цанкару, ученицима помоћи да се пројектују и уживе у усамљену личност главног јунака, сиромашног дечака. И сам Цанкар је, као и његов јунак, безимени дечак, рано остао без оца, одрастао у сиромаштву и мајка га је, уз велика одрицања, школовала. Познавање историјског контекста настанка приповетке, осветљавање времена њеног настанка, омогућиће ученицима да осете зашто се дечак у школи осећао отуђено и страно и зашто није учио са љубављу и жељом за стицањем знање. Историјске околности, анексија од стране Аустоугарске, и учење на туђем немачком језику, створиле су код сиромашног дечака, јунака приповетке, осећање отуђености и неслободе, које је резултирало великом усамљеношћу, разочарањем и тугом књижевног јунака.

У случају наведене приповетке, шире локализовање текста и довођење у везу са књижевноисторијским контекстом, од значаја је, не само за целокупни ток интерпретације и анализе, већ представља и нужни предуслов да би ученици у потпуности доживели и разумели сам уметнички текст.

Многе уметничке приповетке садрже *унутрашње локализовање текста*, уткано у уметнички свет дела са намером да се читаоци вежу за одређено историјско време, географски простор или личности. Таква је приповетка Иве Андрића *Прича о кмету Симану*. Андрићев јунак кмет

И Павле Илић указује на важност књижевноисторијског контекста:

„Сазнање књижевноисторијског контекста приповетке баца ново светло на све оно што се збива у њој и омогућује свим ученицима да у том новом светлу друкчије виде значења тих збивања, чиме се њихова индивидуална виђења и доживљаји међусобно приближују. У таквим случајевима, садејство и међусобна условљеност књижевноисторијског и интерпретативно-аналитичког приступа књижевном делу долази до пуног изражаја: књижевноисторијским знањима дело се осветљава; тумачењем дела поткрепљују се становишта књижевне историје“ (Илић, 1983: 50).

Симан, ситуиран је у Босну, у време после анексије. Он верује да је после анексије прошло турско време, и да стари порези и давања агама више не важе. Симан се, по први пут, осетио свој на своме и своме аги „сасуо“ у лице све што мисли и што му је годинама лежало као терет на души. У приповеди се естетске чињенице поклапају са историјским околностима, па ученицима није потребно о њима говорити са спољашњег историјског становишта. Милија Николић сматра да се треба чувати дуплираног локализовања текста, које се обично своди на сувопарно предавање о друштвено-историјској тематици (Николић, 1992: 196). Сам аутор о томе посредно, далеко занимљивије и убедљивије говори кроз личност свог јунака, а ученике ваља усмерити ка откривању скривених значења које Симанове речи добијају у уметничком контексту приповетке.

Постоје уметничке приповетке, као и многа друга књижевна дела, којима посебно издвојена етапа ширег локализовања текста није потребна. Реч је о приповеткама које су саме по себи јасне и разумљиве, или о приповеткама које својом маштовитошћу и фантастичним световима које дочаравају одступају од календарског времена и знаних нам географских, просторних и историјских граница. Њихово смештање у одређен географски и историјски простор, или везивање за конкретне личности, осиромашило би им смисао и отежало рецепцију и разумевање. Такве су, ауторске бајке, неке новеле, научнофантастичне приповетке, као и већина мисаоних, описних и психолошких прича. У ауторској бајци Гроздане Олујић *Седефна ружа* свако ситуирање текста у одређене географске и историјске околности блокирало би рецепцију ученика и довело до неразумевања универзалних, општељудских порука. Ауторска бајка о усамљеној шкољци, која негде у морским дубинама сања о *Горњем свету*, светлости дана, сунцу и цвећу, делокализована је персонификовањем главне јунакиње. Морски свет у коме шкољка живи не подлеже територијалном одређењу и географском везивању за било које познато море или океан, или временском класификовању за било који историјски период.

Нестварност, фантастичност и бајковитост доводе до деперсонализације. Категорије универзалног и свевременог замењују уско одређивање времена и простора, тако да прича о *Седефној ружи* прераста у свевремену причу о сваком људском бићу које трага за смислом живота и свог постојања.

У настави књижевности и при интерпретацији уметничке приповетке постоје случајеви када је шире локализовање текста неопходно, и оно се, обично, обавља пре читања, како би се довођењем уметничке при-

поветке у везу са њеним друштвеноисторијским контекстом разјасниле све нејасноће које могу реметити њену рецепцију и разумевање. То су, углавном, следеће ситуације:

1. Када се уметничка приповетка бави друштвеном или историјском тематиком која ученицима није довољно позната, а њено потпуно разумевање и доживљавање захтевају од ученика да познају друштвене и историјске прилике које су предмет њене фабуле;

2. Када стваралац из естетских разлога у приповеци знатно одступа од историјских чињеница;

3. Када приповетка припада стилској или језичкој формацији која ученицима није позната или је тешко разумљива;

4. Када је познавање биографије писца или стваралачке историје приповетке потребно да би се потпуније разумео њен смисао.

У свим овим ситуацијама, да би се текст уметничке приповетке локализовао, потребно је указати на чињенице ван света књижевног дела: историјске, географске, социолошке, културолошке, биографске, психолошке... И управо због те повезаности уметничког текста са вантекстовним чиниоцима који су условили његов настанак, због довођења у везу и објашњавања уметничког текста вантекстовним подацима, *шире локализовање текста* се у методичкој литератури назива и *спољашњим локализовањем текста*.

Ужем или *унутрашњем локализовању текста* се приступа када је текст уметничке приповетке део неке шире и надређене целине, приповетка представља део збирке или је у читанци дат само њен одломак. Често су у основној школи уметничке приповетке заступљене у читанкама репрезентативним одломцима. Њих приређивачи уџбеника бирају тако да представљају релативно заокружену уметнички и естетски вредну целину. Често им дају и називе чија имена сами одабирају према тематици или главним мотивима одломака. Тако се, одломак из сатире Радоја Домановића *Мртво море* налази у Читанци за седми разред под називом *То код нас не може да буде* (Лукић, 2004: 66), одломак из приповетке Светлане Велмар-Јанковић *Улица Филипа Вишињића* у Читанци за шести разред насловљен је као *Светлост певања* (Андрић, 2007: 106), а одломак из романа *Сеобе* Милоша Црњанског налази се у Читанци за осми разред под именом *Куће и кућишта заборавише* (Алексић, 2004: 30). Слично је и са књижевним делима и уметничким приповеткама чији се одломци обрађују у млађим разредима основне школе. У Читанци за четврти разред основне школе „Трешња у цвету“ одломак из романа *Бела грива* Рене Гијона насловљен је са *Бели витез*. Одломак из романа Луиса Керола

Алиса у земљи чуда назван је *Изборна трка и дуга прича*, а одломци из *Књиге о Марку* Светлане Велмар Јанковић насловљени су са *Стефаново дрво* и *Златно јагње* (Тодоров и сар., 2008). И у Читанци за други разред основне школе приређивачи уџбеника одломке не називају по књижевним делима из којих су одломци издвојени, већ им дају наслове. Тако је одломак из књиге *Бамби* Феликса Салтена назван *Ено где лети цвет*, а одломку из књиге *Пустов* Владимира Андрића дат је назив *Није лако бити пустолов* (Манојловић и Бабуновић, 2008).

Сматрамо да није методолошки и психолошки оправдано самонасловљавати одломке из књижевних дела, јер ученици у таквим ситуацијама често и не упамте име оригиналног књижевног дела из кога је одломак узет, него га памте само по називу поглавља или називу који му је дат од стране аутора уџбеника.³

Одломке и називом треба везати и ситуирати за уметнички свет приповетке и оригиналног књижевног дела коме припадају, и насловљавати их онако како се и само целовито дело зове. Уколико се то не учини, искуства из наставне праксе показују да ученици често не знају име приповетке или књижевног дела из кога је одломак издвојен, већ га памте само по називу који су прочитали у уџбенику.

Издвојеност одломка приповетке из шире целине уметничког дела коме припада отежава код ученика његово разумевање. Зато је потребно да наставник пре читања одломка упозна ученике са радњом приповетке. Он сажето обавља уводно локализовање одломка у коме износи све битније податке који претходе радњи, и истиче их као узроке чије ће последице бити изражене у самом одломку кроз даљи ток радње, или кроз мотиве, поступања и размишљања књижевних јунака. Тако обавештени ученици су и мотивисани да стваралачки и истраживачки приступе делу и одломак из уметничке приповетке доживљавају као условну целину чији се узроци налазе у уметничком тексту, који није укључен у одломак.

³ Самонасловљавање назива одломака из књижевних дела од стране приређивача уџбеника показало је негативне последице на пријемним испитима за упис у средње школе, на којима су ученици правили грешке приликом одговора на питања где је требало идентификовати ком књижевном делу припадају цитирани одломци. Из личног искуства прегледача тестова са пријемних испита у периоду од 2005. до 2010. године запазили смо да ученици често на питање да препознају књижевно дело из ког је узет одломак, уместо да одговоре изворним називом дела, приповетку именују називом којим су и приређивачи читанке насловили одломак. Тако се дешавало да уместо назива сатире Радоја Домановића *Мртво море* напишу, по наслову одломка из читанке, *То код нас не може да буде*, или да изворни назив приповетке *Прича о кмету Симану* Иве Андрића, замене са насловом одломка *На вековном мегдану*.

Уколико уводно локализовање текста као припремна радња која претходи интерпретацији изостане, ученицима неће бити јасан и разумљив уметнички свет приповетке. Они је неће разумети и доживети, и неће бити у стању да се препусте њеним естетским вредностима, уживе у њен дочаран свет или идентификују са главним јунацима, и препознају универзалне општељудске поруке које је стваралац изразио. Насупрот томе, добро припремљено уводно локализовање текста може представљати ваљан подстицај да се ученици заинтересују да прочитају у целини уметничко дело из кога је узет одломак.

У уже локализовање текста приповетке спада и њено ситуирање у одговарајући циклус, приповедну збирку и сагледавање њеног места у оквиру целокупног књижевног опуса ствараоца. Ситуирање приповетке у циклус или збирку у којој је штампана значајно је јер код ученика може да покрене интересовање да се збирка прочита у целини.

У нашем систему образовања ученици се сусрећу са истим књижевницима на различитим нивоима школовања, и „другују“ са њиховим делима од првог разреда основне до завршног разреда средње школе. Један од таквих приповедача са чијим се стваралаштвом ученици сусрећу кроз целокупно школовање је и Бранко Ћопић. У млађим разредима, на пример, у првом, ученици читају Ћопићеву причу *Сунчев певач*, у трећем читају и анализирају причу *Мачак отишо у хајдуке*, у четвртном уче одломак из поеме *Мјесец и његова бака*, у петом разреду тумаче приповетку *Поход на Мјесец*, у шестом приповетку *Чудесна справа* и уживају у авантурама јунака из романа *Орлови рано лете*. И у осмом разреду наставља се са упознавањем ученика са Ћопићевим стваралаштвом. Ученици читају и анализирају приповетке из књиге *Доживљаји Николетине Бурсаћа*. У средњој школи, у завршном разреду, ученици тумаче приповетке из збирке *Башта сљезове боје* из циклуса *Јутра плавог сљеза* и *Дани црвеног сљеза*.

Из наведених дела Ћопићевог књижевног опуса која се обрађују и тумаче на свим нивоима школовања видимо да се ученицима, у складу са узрастом и менталним способностима, писац постепено открива не само као писац хумора, ведрине и радости, већ и као аутор који је писао о горким животним истинама и разочарањима.

Ученицима петог разреда основне школе близак је начин на који Ћопићев приповедач, петогодишњи дечак Бајо, доживљава свет. Колико су пута и они сами маштали о томе може ли се Месец дохватити и досегнути руком? Деца уживају и у ведрини Ћопићевих јунака, дједа Рада и самарције Петрака, у њиховом смислу за хумор, дијалозима и изворном

језику пишчевог родног краја. Ситуирањем приповетке *Поход на Мјесец* у збирку *Башта сљезове боје*, наставник може пригодно представити збирку, нарочито њен циклус *Јутра плавог сљеза* и упознати ученике са тим да су дјед Раде, самарција Петрарк, стриц Ницо и дечак Бајо у улози приповедача, јунаци који се јављају и у осталим приповеткама збирке. Пожељно је истаћи и записати имена неких приповедача из збирке на табли, јер се ученици тако усмеравају и мотивишу да читају и у слободно време. Настава матерњег језика мора константно да негује и развија љубав према књизи и читању.

У завршном разреду средње школе ученици се упознају са стваралаштвом Бранка Ћопића у једном другачијем контексту. Ћопић није више писац само чаробног и безбрижног света детињства, већ и стваралац, који је у збирци *Башта сљезове боје* свакој прохујалој години живота посветио по причу,⁴ а то нису биле године само среће и спокоја. Писање о чаробном детињству и добром дједу Раду представљало је неку врсту бекства од реалности, личну утеху, али и стваралачки отпор опакој и злослутној слици света и песимистичким размишљањима која су га мучила у дугим ноћима несанице и бдења, када он размишља о злу и мрачним силама које путују светом и збирку посвећује, у епистоларној форми, свом пријатељу из детињства и другу из рата, Зију Диздаревићу. Почиње је у форми писма насловљеног са „Драги Зијо...“, иако је много времена прошло од како је његов пријатељ настрадао у злогласном концетрационом логору Јасеновцу. Изношењем наведених биографских података, детаља из посвете и апокалиптичних визија ствараоца, ученици ће пожелети да се шире упознају са стваралаштвом Бранка Ћопића, али и да оно што су већ раније читали, поново прочитају, како би могли да Ћопићево стваралаштво сагледају у другачијем контексту.

Изложени поступак локализовања текстова приповедача Бранка Ћопића њиховим ситуирањем у збирку у којој су штампане, спада у уже локализовање текста, док указивање на околности под којима је настала збирка и унутрашње психолошке мотиве који су иницирали наставак приповедача, спада у њено шире локализовање. Из наведеног видимо да у методици наставе српског језика не постоје дефинитивне и строге класификације, као и да поделу локализовања текста на спољашње и унутрашње можемо узети само условно. Такође, овде локализовање текста има и улогу мотивисања ученика за читање књижевних дела, што та-

⁴ У тренутку стварања збирке Ћопић је имао 54 године што се поклапа са бројем од 54 приповетке у збирци, збирка је штампана 1970, а Ћопић је рођен 1915. године.

кође сведочи о међусобном преплитању и непостојању оштрих граница међу етапама књижевне интерпретације.

Локализовање текста уметничке приповетке спада у (обавезну)⁵ етапу аналитичкосинтетичког приступа њеном уметничком тексту, а начин локализовања текста усмерава сама уметничка приповетка. Смиљковић и Милинковић указују да је локализовање текста у настави српског језика и књижевности условљено „природом, тематском структуром, жанровском припадношћу и временом настанка дела које се обрађује“ (Смиљковић и Милинковић, 2008: 99). Нагласићемо и улогу наставника који, као и при свим осталим етапама анализе уметничке приповетке, има велики значај. Он мора да у детаље познаје књижевну приповетку која се обрађује, али и да поседује широко познавање теорије и историје књижевности, које се огледа у познавању књижевне епохе којој приповетка припада, њеног жанра, стваралачког опуса аутора и његове биографије. Од наставника се очекује да познаје и историју, како би одредио историјски и друштвени контекст настанка дела и времена о коме приповетка говори, али и географије, јер се приповетка и просторно одређује. Нужно је да наставник има и развијен књижевни сензибилитет, формиране вредносне судове, развијен аналитички дух и способност синтетичког и критичког уопштавања, јер је често неопходно приликом локализовања изрицати и естетске оцене и компаративно упоређивати приповетку са другим делима истог аутора, епохе или жанра. И наравно, потребно је да наставник поседује способност да своје теоријско знање прилагоди интелектуалним способностима разреда у коме се приповетка тумачи, јер се целокупни спољашњи контекст приповетке, а не само време и место њеног настанка, морају учинити блиским и разумљивим ученицима, а само локализовање текста остварити посредством разговора, дијалогом у коме ће сви ученици бити активни учесници наставног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексић, В. (2004). *Читанка за 8. разред основне школе*. Седамнаесто издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Андрић, М. (2007). *Крила плаве песме – Читанка за 6. разред основне школе*. Шесто издање. Београд: Завод за уџбенике.

⁵ Закључак да локализовање текста спада у *обавезну* етапу анализе уметничке приповетке треба схватити условно, јер смо већ указали на то да постоје уметничке приповетке чија специфична уметничка структура не изискује локализовање текста.

- Димитријевић, Р. (1972). *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика I: Основи наставе књижевности матерњег језика (Садржаји и методе)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије.
- Илић, П. (1983). *Ученик, књижевно дело, настава*. Загреб: Школска књига.
- Лукић, Ж. (2004). *Читанка за седми разред основне школе*. Осамнаесто, пре-рађено издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Манојловић, М. и Бабуновић, С. (2008). *Читанка за II разред основне школе*. Друго издање. Београд: Едука.
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Друго издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Росандић, Д. (1986). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Загреб. Школска књига.
- Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет; Ужице: Учитељски факултет.
- Тодоров, Н., Цветковић, С., Плавшић, М. (2008). *Трешња у цвету – Читанка за IV разред основне школе*. Београд: Едука.

Mirjana Stakić

LOCALIZING THE TEXT OF A SHORT STORY

Summary

The localization of the text of a short story is an important phase of its interpretation. During the process of analysis, the text of a short story can be localized in several ways, depending on whether it belongs to independent or dependent works. Independent and complete original literary texts often ask for a broader localization connected to defining the social and historical context of their appearance, whereas a narrower localization of a literary text is done when it is a dependant text, i.e. an excerpt of a short story which we often find and analyze in practice reader books.

In this article, we deal with the outer (wider) and the inner (narrower) localizing of the text of a short story, both of which are conditioned by the type, nature, themes and the time of origin of the short story which is being analyzed, showing that in the modern-day methodology of Serbian language and literature there are no definite and strict classifications, as well as that the division into outer and inner localizing cannot be taken for granted. Furthermore, the localizing has an important role of motivating pupils to read, which testifies on the mutual interconnectedness of different phases of literary interpretation and the absence of sharp boundaries between them.

Key words: localizing a text, short story, methodology of Serbian language and literature, context, outer (wider) localization, inner (narrower) localization.

Мирјана Марковић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Шабац

Миланка Маљковић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 81'276.3-053.4

Стручни чланак

Примљен: 17. II 2013.

КОГНИТИВНА ОСНОВА УСВАЈАЊА ПИСАНОГ ГОВОРА

САЖЕТАК: Језик није само средство споразумевања него и средство формирања мисли, а без јасне мисли нема ни правилног говорења. Мада нису истражени сви проблеми односа мишљења и говора, готово да није потребно доказивати да развијена говорна способност у великој мери утиче на мисао дајући јој покретљивост и општост. Њихов међузависни однос показује и да ступањ развоја мишљења условљава одговарајући ступањ развоја говора, и обротно. Тако на пример, дете када почне да усваја језик може да изражава своје искуство мисаоном делатношћу. Реч је о развојном процесу, при чему запажамо да дете пуну меру свог језичког знања не добија у раном узрасту нити са зрелошћу већ се језик, као и мишљење, развијају током живота у активној комуникацији.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дете, језик, мишљење, говор.

1. Развој когнитивне основе детета

У настојањима да боље разумемо почетке развоја и појавне облике писаног говора деце, покушаћемо да, у најкраћим цртама, издвојимо значајније ставове когнитивно-развојних теоретичара и доведемо их у везу са искуствима из праксе у раду на раном развоју писмености.

Будући да су усвајање и развој говора сазнајни процеси, при увођењу деце у свет писане речи треба имати у виду когнитивну основу, указивао је Лав Виготски (Виготски, 1996: 140-159). Поменути психолог наводи да у васпитно-образовној пракси још није довољно разрађен рационалан начин обучавања деце писаном говору. Дете се учи да пише слова и да њиховом комбинацијом саставља одређене речи, али дете се не учи како да усвоји писани говор. Према мишљењу наведеног аутора, проблем писаног говора суштински је усмерен на проблем усвајања посебног система симбола и знакова, чије усвајање представља прекретницу у сазнајном развоју детета.

* mira.markovic@yahoo.com

У својим анализама Л. Виготски издвоја најважније моменте у развоју писаног говора деце, напомињући да тај развој отпочиње много пре него што дете у школи почиње да учи и усваја писмо. Полазећи од става да језик и мисао имају независне развојне корене, руски психолог као пример наводи говор деце чије прве речи представљају говор без учешћа мишљења усмерених на испуњење жеља, привлачење пажње и друге социјалне циљеве. Пресудан моменат, по Виготском, настаје око друге године, када се линије говора и мишљења срећу да би наставиле узајамно близак али не и идентичан развој. Од друге до шесте године говор детета обавља две функције: унутрашњу (говор за себе) и спољашњу (дете се обраћа другима). Дете не разликује те две функције, па наилазимо на појаву егоцентричног говора (дете гласно говори о својим намерама као да говори за себе). Из унутрашњег говора развиће се мисаона функција, а негде око седме године дете почиње да их раздваја.

Из наведеног закључујемо да се говор као средство комуникације развија од самих почетака дететовог општења са окружењем, а говор као средство мишљења следи временски после. Тако на пример, ако дете до треће године није научило да говори, у говору ће заостајати за оном децом која су то научила са осамнаест месеци. Око шесте године дете је најчешће спремно да организовано и систематски усваја знања, јављају се прва уопштавања и први ступањ апстрактног мишљења. Дакле, постоји оптимално, најподесније време за усвајање и развој језичких способности детета о којем треба водити рачуна, јер се одступања могу штетно одразити на ток менталног развоја детета, наводи Виготски.

У развоју односа говора и мишљења постоје граничне тачке; тај развој није линеаран већ се одвија у извесним скоковима, па тако постоје периоди када се видно не испољава степен њиховог развоја. Зато психолошку страну овладавања писаним говором не треба доживети као механичку, тј. само као усвајање слова већ као одређени моменат у сазнајном развоју детета. Реч је о моменту који ће уследити онда када дете досегне одговарајући степен свог интелектуалног развоја и који је повезан са претходним моментима који му у том развоју претходе. Језик је темељ виших интелектуалних функција, али језички и когнитивни развој не треба посматрати у узрочном односу већ у подстицајном.

За нашу тему драгоцено је уочити најважније моменте развоја о којем Виготски говори. Према мишљењу руског психолога, писани говор детета наговештен је појавом првих визуелних знакова. У основи, гест се може издвојити као први визуелни знак у коме се крије заматак будућег писма детета (Виготски, 1996: 140-159). Следе два одлучујућа момента

која повезују гест са писаним знаком: први – дечје шкработине, односно први цртежи деце који су у својој основи пре гест него цртеж у правом смислу речи; и други – дечја игра помоћу које деца остварују гест опонашања. Поред говора помоћу којег деца изражавају своја осећања и доживљаје, цртање је такође значајан начин спонтаног и искреног изражавања детета.

Уколоко бисмо, на пример, затражили од двогодишњака да нам нацрта зеца који скаче по ливади, могуће је да бисмо добили цртеж налик овом:

.
(Тачке означавају место скока зеке, а сам скок дете дочарава лучним покретом руке који се понавља од тачке до тачке)

Дечје шарање је налик покретима руку и тела. Ти први писани начини изражавања првенствено исказују дететов динамичан однос према појавама које га окружују. Напредовање у дечјем ликовном изразу условљено је развојем моторике руке, али и представама које дете има у вези са предметом. Дете формира своје симболе који нису засновани на непосредном посматрању објеката који црта, већ који за њега имају одређено значење. Ти симболи или знаци омогућавају детету да себи представи нешто што заокупља његову пажњу. Напредовање детета препознаје се у његовим покушајима да се приближи реалном изгледу ствари и појава.

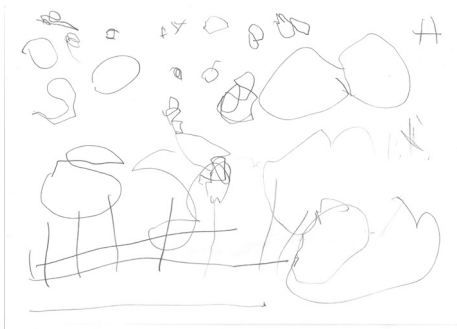
Пример: фотографија на којој дете покретом дочарава кретање мачке, коња, зеца, гусенице ...

Виготски наглашава и да дечја симболичка игра може бити схваћена као врло сложен систем говора помоћу гестова.

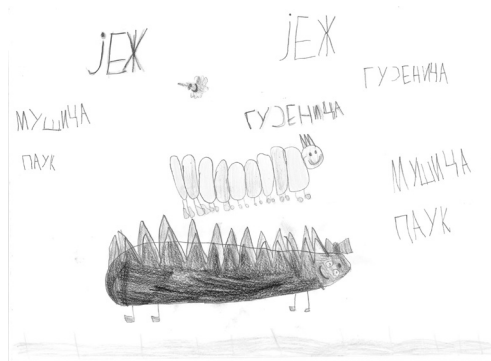
Уопште узев, деци је веома блиска функција симболичког представљања, која је од суштинског значаја за савладавање писања. Важна је напомена да се дечји цртеж развија под јаким утицајем говора, што значи да развијени усмени говор има пресудну улогу и у развоју цртања, а потом и за усвајање писаног говора код детета (Виготски, 1996: 140-156).

Пример: Дечји цртежи паука, гусенице¹

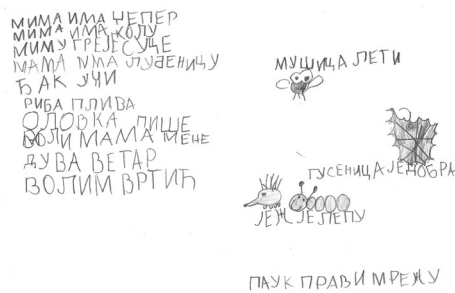
1. Цртеж без текста



2. Цртеж са речима



3. Цртеж са први реченицама



Уколико бисмо покушали да у најкраћем резимирамо етапе у говорном развоју деце које воде ка усвајању писаног говора, тада би нај-

¹ Примери дечјих цртежа из рада студенткиње Злате Стојићевић (2013) на специјалистичким студијама за припремни предшколски програм, Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац.

важнији моменти тог процеса били: гест, игра, цртање и писање, које повезује својеврстан синкретизам сазнајне природе, јер ниједан од поменутих елемената није изолован процес већ саставни део сазнајног развоја детета у целини. Да би овладало писаним говором, дете не треба само да прође кроз издвојене развојне етапе, него и да дође до основног открића: цртати се не могу само ствари већ и говор. У том циљу треба помоћи детету да изгради прелаз са цртања ствари на цртање говора, па Л. Виготски закључује да је „цела тајна описмењавања садржана у томе да се овај природни прелаз припреми и организује на одговарајући начин“ (Виготски, 1996: 158).

У изнетим ставовима руског психолога препознатљиви су и неки од ставова које је изрекао А. Р. Лурија указавши да дете не учи писање онда када узме оловку у руке већ далеко пре тог момента (Лурија, 2000: 242). Бавећи се у својој студији подробнијим анализама основних облика говорног исказа, Лурија истиче да писани говор има великог значаја на формирање мишљења и да то сви они који се баве педагошким радом стално треба да имају на уму.

На изнета искуства надовезују се и емпиријским путем прикупљени подаци које објављује Жан Пијаже у својим радовима. Когнитивни развој је, по Ж. Пијажеу, својеврсно исказивање неколико различитих когнитивних структура које дете гради креирајући своје односе са светом. За поменуте структуре карактеристична су четири главна нивоа когнитивног развоја:

- *сензо-моторни ниво* (1-2 године старости) јесте развојна фаза у којој дете упознаје предметни свет у свом окружењу и појаве, а себе доживљава као засебан ентитет у свету који га окружује,
- *интуитивна или симболичка фаза* (између 2-6-7 године старости) јесте период када дете активно истражује и усваја симболичке системе, као и комуникационе обрасце средине која га окружује,
- *конкретно-оперативана фаза* (од 7 до 11-12 године старости) јесте период у којем симболичке представе као што је језик, постају елементи и средства логичког мишљења,
- *фаза формалних операција* (период адолесценције) јесте фаза у којој дете комплетира логичке представе апстрактног мишљења.

По Пијажеу, нема смисла инсистирати да дете усвоји неку вештину или сазнање уколико није за то спремно, јер таква активност може проузроковати штетне последице. Истиче да је важно знати редослед етапа којим се стиче нека вештина (Пијаже, 1996: 221). Уводећи у тео-

ријску литературу појам „готовости“, Пијаже, на пример, издваја да „готовост“ детета за читање још не постоји ако оно не распознаје речи као јединице говора, јер би та фаза требало да претходи читању. Осим тога, лична активност помаже детету да стекне искуство, али није довољна. Проблем није у „готовости“ детета, закључује Пијаже, него на који начин је детету понуђена прилика да нешто научи и шта је у том погледу урадио васпитач. У том циљу није значајно само усвајање језика него и симболичка игра која је систем знакова као и језик, и која се јавља у исто време кад и говор детета, али независно од њега. Пијаже је указивао на значај личне активности детета и сазнања до којих је дошао имала су велики утицај на савремену педагошку теорију и праксу.

На ставове Ж. Пијажеа природно се надовезује метафора Ц. Брунера „подупирање,“ којом овај психолог изражава однос између стручне, тј. одрасле особе која помаже мање искусној да реши неки проблем. Наведени облик интеракције веома је користан и приликом рада на усвајању и развоју, како усменог, тако и писаног говора (Брунер, 1976: 34-79). Тако на пример, Брунер издваја приликом увођења деце у свет писане речи значајан аспект процеса као што су разгледање књига, игре скривалица, и друго, који треба да претходи основном циљу. Важно је да интеракција васпитача и детета буде добро осмишљена, усклађена, намере јасно саопштене, а неизвесност сведена на минимум.

2. Пример игровних активности

– Игра поистовећивања: Дете одабере сличицу коју жели, а након тога ће покушати да се поистовети са оним што је представљено на слици. Правило игре је да се деца изражавају у првом лицу. Пример (слика пчеле): „Ја сам пчела, летим од цвета до цвета, сакупљам мед. По некада неког и боцнем. Тада се тај кога убодем расплаче.“ Током ове игре дете смишља причу, опонаша звукове, лет, изговара поједине гласове (ззззз, ммммм...), телом обликује пчелињу путању, и др.

– Прича на звучни подстицај: Иза импровизоване бине, у почетку васпитач, а касније и деца, производе звукове, нпр.: цепају папир, ударају предметом о сто, пресипају воду, звоне звончићима, шуште лишћем, куцају по компјутерској тастатури, и др. Звук или шум који деца чују треба да послужи као подлога и подстицај за њихово осмишљавање приче.

– Игра иницијала: На почетку игре деца изговарају гласове којих се сете. Те гласове васпитач записује на табли, великом папиру или фланелографу.

Задатак за децу је да смисле што више имена на задато слово. У почетку се смишљају само имена, а касније имена и презимена. Ако деца уз неке иницијале не могу да смисле имена, васпитач им може дозволити да смисле шаљиву реч.

– Причам ти, причам... Након обраде песмице Д. Радовића *Страшан лав*, васпитач је децу поделио у неколико група. Задаци за децу која су разврстана у групе била су да:

1. група: садржај текста преведу у сликовне симболе
2. група: садржај текста дочарају помоћу гестова
3. група: садржај текста изразе плесом
4. група: да ураде драматизацију текста.

3. Закључак

Дете од рођења развија говор, и то усмени говор. То чини спонтано и природно уз помоћ родитеља и људи из свог окружења. Важан корак у језичком развоју детета је усвајање писаног говора, чије усвајање захтева од деце велику мисаону активност будући да се усваја свесним напором. Да би тај напор деци олакшали, потребно је познавати дететов свеукупни развој и фазе кроз које пролази свако дете на путу свог развоја. На основу тих сазнања, васпитач бира методе и поступке који су најфункционалнији да детету омогуће развој предчитачких вештина и приближе усвајање писаног говора. Посебну пажњу треба посветити активностима које ће помоћи деци да, уз одговарајуће когнитивне стимулансе, развију своје потенцијале и брже пређу растојање између развојних фаза. Преласци из једне у другу фазу условљени су првенствено узрастом детета, али важну улогу имају систематски подстицаји које дете добија у васпитно-образовним институцијама. Најважније је омогућити детету свестран развој личности у целини што се постиже правилним и подстицајним садржајима.

ЛИТЕРАТУРА

- Брунер, Ц. (1976). Процес образовања (у) *Психологија у настави: зборник 4*. Београд: Савез друштава психолога СР Србије, 34-79.
- Виготски, Л. С. (1996). *Проблеми развоја психе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Закон о предшколском васпитању и образовању*, С. гласник РС, 18, од 26. 03. 2010.

- Лангфорд, П. (1989). *Children`s Thinkind and Learning in the Elementary School*. Lancaster, Pennsylvania; Technomic Publishing Company, Inc.
- Larsen-Freeman, D. L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford Univrsity Press.
- Лурија, А. Р. (2000). *Језик и свест*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1996) *Интелектуални развој детета: изабрани радови*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Mirjana Marković
Milanka Maljković

COGNITIVE BASE FOR ACQUIRING WRITTEN LANGUAGE

Summary

Language is not only a means of communication, but also a means of thought formation, which can lead to a conclusion that without a clear thought there can be no correct speaking. Although not all the problems related to the connection between thinking and speech have been fully researched, it seems needless to prove that a developed speaking ability largely influences the thought by giving it mobility and universality. Their mutual relation also indicates that the degree of development of thought determines the degree of speech development, and vice versa. So, for example, a child starting to acquire language gets the opportunity to express their experience by a thinking action. We are here talking about a developmental process, where we notice that the child does not get his or her whole linguistic knowledge at the early age, nor does it come with maturity. On the contrary, language, same as thought, develops through life, in active communication.

Key words: child, language, thinking, speaking.

КОЛЕКТИВНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

САЖЕТАК: У овом раду биће речи о веома интригантном и све значајнијем феномену под називом колективна интелигенција и истраживањима која пружају занимљиве увиде о његовом постојању и примени међу људима. У средишњем делу рада концептуализују се основне карактеристике, тј. предуслови за његов настанак. У закључку се проблематизују евентуални правци даљег развоја ове области. У раду су примењени методи анализе садржаја домаће и стране литературе, метод класификације, метод дескрипције, компаративни метод и метод анализе и синтезе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: колективна интелигенција, интелигенција, тим, менаџмент, Web 2.0.

1. Увод

Градимо сувише зидова а премало мостова

Исак Њутн

Данас се све чешће помињу термини попут „колективне свести“ „колективног ума“ „мудрости гомиле“ и слично, што представља производ нове психолошке и социолошке мисли о постојању такозване колективне интелигенције. Под термином колективна интелигенција (енг. *collective intelligence*, у даљем тексту и КИ) најчешће се подразумева способност групе јединки да пронађе већи број бољих решења за решавање заједничких проблема него што су то у стању да учине њени појединачни чланови, а која се јавља у групама многих живих организама: код бактерија, инсеката у ројевима (социјалних инсеката као што су мрави, пчеле, термити и сл.), животиња у крдима или јатима, код људи, па и вештачких интелигенција: умрежених рачунара (Арсенијевић, 2012).

Значајно повећање интересовања научне и стручне јавности о колективној интелигенцији последица је новог светла које она добија у контексту комупјутерски посредоване комуникације нове генерације која омогућава брзу, отворену и глобалну размену података и резултира неве-

* minapane@open.telekom.rs

роватном брзином акумулације и надоградње свеукупног људског знања. Глобализација као појава коју превасходно можемо окарактерисати као процес „укидања баријера“, такође је узрочник (али често и последица) све веће потребе за друштвеном интеракцијом посебно у пословном окружењу, за повезивање, умрежавање и уједињавање запослених, тимова, организација, па и читавих тржишта. Ова уска друштвена интеракција, сада посебно повучена глобализацијом, и подржана новим медијима и технологијама; у одређеним условима може произвести веома занимљиве, изненађујуће ефекте, назване колективном интелигенцијом. Ефекти који су заправо познати у психологији и социологији, а увелико практиковани у менаџменту за повећање ефективности и продуктивности организација, унапређење процеса производње и развоја новог производа, реинжењеринга и слично.

2. Колективна интелигенција као природна појава

С обзиром на комплексност, вишезначност али и пропулзивност овог појма, за сада не постоји консензус око тачне дефиниције овог појма; ипак КИ се у најопштијем смислу може описати као способност групе јединки да пронађе већи број бољих решења за решавање заједничких проблема него што су то у стању да учине њени појединачни чланови (Арсенијевић, 2012). Њена основна карактеристика јесте да се јавља као заједничка, групна појава у виду дистрибуиране интелигенције и то из сарадње и такмичења индивида, а манифестује се кроз свесно или несвесно заједничко доношење одлука, при том постижући синергетски ефекат (Woolley и сарадници, 2010; Levy, 1997).

Круз (Krause и сарадници, 2009) дефинишу процес појаве интелигенције роја – врсте колективне интелигенције код социјалних инсеката (енг. *swarm intelligence*) – као процес у коме две или више индивиде независно, или барем делимично независно, из окружења добијају информације, а потом те информације комбинују и процесуирају кроз међусобну интеракцију која омогућава решавање когнитивног проблема на начин на који га не би могле решити да делују као изоловане јединке.

У зоологији је познато да опстанак животиња које живе у групама увелико зависи од њихове способности колективног размишљања. Колективна свест, односно постављање опстанка колоније испред опстанка јединке, веома је карактеристична за социјалне инсекте, па и многе друге врсте животиња. Тако, на пример, такозвани живи торнадо, који се формира од јата слепих мишева, јесте једна од манифестација колективне интелигенције код животиња у јатима: комплексни систем који чине скуп

јединки у оквиру кога се размењују многе сложене и за њихов опстанак битне информације. Током годишњих миграција, јата која сачињавају милиони птица понашају се и размишљају као јединке, иако су сачињена од хиљаде појединачних птица. Неке птице, попут гусака, заузимају одређене позиције у јату током летења на велику удаљеност, како би крилима створиле позитивну струју за птицу која је следи, креирајући такозвану V формацију јата. На тај начин цело јато остварује око 70 % више енергије за летење појединачних птица него што би је имала птица која лети ван њега. Афрички термити, иако слепи и мале величине, колективним трудом граде гнезда која представљају својеврсне биолошке облакоде-ре који су 4 хиљаде пута дужи, односно њихов пречник је око 20 хиљада пута шири од дужине појединачне јединке, дуж чије спољашности постоји комплексна микроструктура за вентилацију. Позната су јата ситнијих риба, попут харинги, која се понашају као једно биће, пливајући синхронизовано и формирајући различите облике, на тај начин успешно избегавајући грабљивице. Иако су зебре по природи интелигентније животиње од гнуа, у крдима су оне чешће жртве грабљиваца – јер, за разлику од гнуа, који су склони формирању хомогених крда и стратегији групног избегавања опасности, зебре се понашају као независне јединке. У већини случајева заједништво доноси далеко више користи него мана (као што је, рецимо, могућност лакше заразе).

3. Истраживања о постојању колективне интелигенције код људи

Увидом у структуру истраживачких и теоретских радова у овој области, а посебно консултовањем прегледне студије која се бави метаанализом свих досадашњих истраживања о колективној интелигенцији (Salminen, 2012), може се закључити да до сада постоје различити приступи истраживању колективне интелигенције:

- од чисто теоретских (Szuba, 2001; 2002) и
- концептуалних (Луо и сарадници, 2009),
- преко оних помоћу симулације (Bosse и сарадници, 2006),
- експеримената (Woolley и сарадници, 2010),
- дизајнирања система (Vanderhaeghen, Vettke, 2010) или
- студије случаја (Gruber, 2007).

Сама област истраживања је повезана, у најмању руку, са:

- психологијом и социологијом (Woodley, Bell, 2011),
- теоријом система (Schut, 2010),
- когнитивистичким теоријама (Trianni и сарадници, 2011),

- биологијом (Bonabeau, 1999; Bonabeau, Meyer, 2001; Maturana, Varela, 1980a, 1980b, 1987),
- компјутерским наукама и семантиком (Levy, 2010) и
- науком о друштвеним медијима (Shimazu, Koike, 2007).

Најупечатљивије истраживање о колективној интелигенцији спроведено је у Центру за колективну интелигенцију при Масачусетском институту за технологију (енг. *Massachusetts Institute of Technology*, у даљем тексту и *МИТ*) које је пружио занимљиве резултате у погледу интелигенције група (Woolley и сарадници, 2010) и тиме потврдило оно што се у психологији и менаџменту несумњиво већ дуго година познаје и практикује. Истраживање је спровео тим научника на челу са Анит Вилијамс Вули (Anit Williams Woolley), на узорку од 699 људи узраста од 18 до 60 година који су били распоређени у групе до петоро људи. На почетку истраживања спроведено је мерење коефицијента рационалне интелигенције (енг. *Intelligence Quotient* – у даљем тексту и *IQ*) појединачних испитаника. Људи у групама су током истраживања решавали задатке различитих врста: од визуалних загонетки, преко игара и доношења одлука, затим брејнсторминга, до сложених задатака, да би напослетку била мерена интелигенција читавих тимова, којима су додељени поени за интелигенцију на основу њиховог учинка.

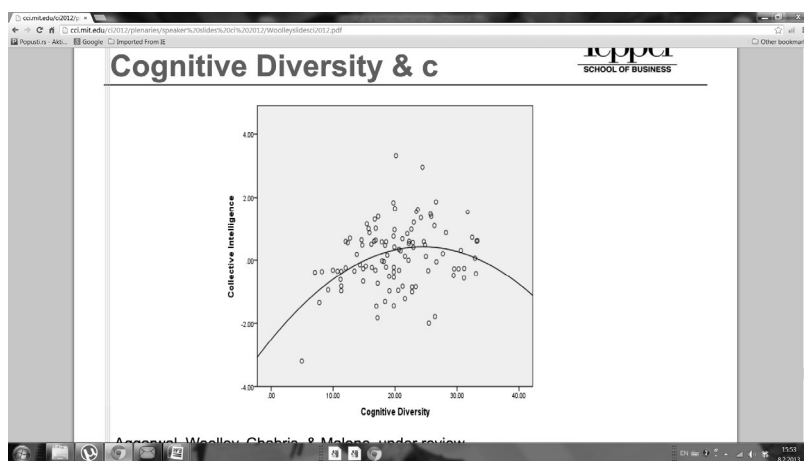
Резултати овог истраживања показали су да је колективна интелигенција тима заслужна за 40-постотне варијације у ефективности решавања задатака, као и да је мала узајамна повезаност између колективне интелигенције тима и коефицијента интелигенције (*IQ*) његових чланова понаособ (Woolley и сарадници, 2010). Успех тимова, наиме, не зависи директно од способности појединачних чланова – односно интелигенција појединих чланова у значајној мери не одређује успех целог тима. Постоји, дакле, општа, групна, односно колективна интелигенција на основу које се може предвидети ефективност тима у многим ситуацијама.

Поред сазнања да постоји мала узајамна повезаност између коефицијента интелигенције појединаца који чине тим и његове колективне интелигенције, ово истраживање је имало задатак да испита који фактори јесу повезани са колективном интелигенцијом тима. Ови резултати су уистину интригантни и провоцирају многе значајне закључке, али и даља истраживања о социјалној динамици група, а посебно њеној примени у пословању и дизајнирању организација као гране менаџмента.

Логика налаже да, уколико већ интелигенција појединаца не одређује колективну интелигенцију групе, онда то морају чинити неки суптилнији, психолошки, интраперсонални али и интерперсонални фак-

тори, као што је, рецимо, мотивација појединаца и групе у целини. Ипак, истраживање је показало да на датом узорку, групна сатисфакција и мотивација у тиму нису у корелацији са колективном интелигенцијом. Шта онда одређује колективну интелигенцију тима, ако то нису когнитивни капацитети појединаца који је чине, као ни њихови унутрашњи покретачи? Тим научника на Масачусетском институту за технологију је доказао да су у питању: социјална осетљивост (енг. *social sensitivity*) чланова тима, модели комуницирања (енг. *communication patterns*) унутар тима и когнитивни диверзитет чланова тима.

Слично томе, Суrowиецки (Surowiecki) (2004) дефинише следеће услове за појаву колективне мудрости масе, гомиле људи, када постоји: диверзитет у начину мишљења између појединаца (када постоји диверзитет људи који чине масу), независност (тачке гледишта чланова масе нису под међусобним утицајем) и агрегација: када се прикупљене информације и индивидуална гледишта сумирају и користе у процесу доношења одлука.



Слика1: Диверзитет као фактор утицаја на појаву колективне интелигенције (Woolley и сарадници, 2010)

Пошто је очигледна једнозначност ове две теорије по питању диверзитета, може се закључити и да је „независност“ повезана са оним што истраживачи експеримента са Масачусетског института за технологију називају „моделима комуникације“ (демократска, равноправна комуникација, а не једносмерна комуникација која је подложна сугестивном деловању). Даље се може закључити да је способност социјалне осетљивости сродно способношћу ефикасног комуницирања о којима

говоре истраживачи експеримента организованом на Масачусетском институту за технологију, те да се све заједно може назвати социјална интелигенција чланова тима: група људи који имају развијену социјалну интелигенцију имаће и адекватне моделе комуницирања који неће нарушавати интеракцију и сарадњу али и који ће дозвољавати независност и интегритет становишта појединачних чланова. Већ је поменуто да се у литератури (Levy, 1997; Krause и сарадници, 2009) наводи да колективна интелигенција проистиче из заједничке обраде прикупљених информација у тиму у циљу доношења одлука или решавања когнитивног проблема. Стога се ове две теорије могу објединити у склоп следећих, хомогених фактора:

1. социјална интелигенција чланова,
2. когнитивни диверзитет чланова и
3. употреба прикупљених информација за доношење одлука и решавање проблема са којим се тим суочава.

По налазима истраживача овог експеримента, тимови чији чланови поседују већу друштвену осетљивост имају виши ниво колективне интелигенције.¹ Под друштвеном осетљивошћу овде се мисли на способност емпатичног регистровања и разумевања осећања других људи у комуникацији, способност реаговања на њих и усклађивања свог понашања у интеракцији са њима – речју социјална интелигенција. Она омогућава појединцима лакшу и ефикаснију сарадњу са другим људима, па постаје логично зашто је способност сарадње појединаца који чине групу круцијално за интелигенцију тима у целини. Тим високе колективне интелигенције, представља јединствени систем у коме су сви елементи међусобно повезани и усклађени, без преседана. Стога је налаз истраживача да је колективна интелигенција нижа код тимова у којима доминирају појединци и где је комуникација претежно једносмерна, него код оних код којих је комуникација равномерна – сасвим разумљива.

Даље, комуниколошки модели који преовлађују у унутрашњој динамици тима и когнитивни диверзитет његових чланова, по налазима овог истраживања, детерминишу његову колективну интелигенцију. Док је способност људи да ефективно комуницирају и сарађују везивно ткиво интелигенције тима, когнитивни диверзитет је његова грађа.

Ово ипак не значи да интелигентни људи не могу да оформе интелигентну групу, него да је интелигенција сама по себи недовољан ус-

¹ Налаз је превасходно установљен не за друштвену осетљивост, већ за број жена у тиму, које иначе имају виши ниво друштвене осетљивости од мушкараца.

лов, мање важан од социјалне осетљивости. Уколико би ти интелигентни људи били при томе и друштвено осетљиви, уколико би били способни да примењују продуктивне и ефикасне моделе комуникације (превасходно демократске природе), и уколико би постојао бар неки вид њиховог диверзитета – професионалног рецимо – они би сачинили изузетно колективно интелигентну групу.

Модел симулације (Hong, Page, 2004) као и експеримент на људима (Краусе и сарадници, 2011) показали су да под одређеним условима групе које чине више различитих људи могу по тачности процене да премаше групе које су сачињене од стручњака. Иако је већина људи пристрасна у својим проценама, група је у целини посматрано тачна и непристрасна (Краусе и сарадници, 2011).

Лоренц (Lorenz и сарадници 2011) показали су да и мале социјалне интеракције могу да утичу на мудрост гомиле, а да на то утичу три статистичка ефекта: ефекат друштвеног утицаја, смањење опсега групе и ефекат поузданости. Ефекат друштвеног утицаја смањује диверзитет у групи притом не повећавајући њену тачност. Смањење опсега групе утиче на тачност процене групе у целини тако што праву вредност помера на периферију. Ефекат поузданости је психолошки резултат ова прва два статистичка ефекта, који повећава самопоуздање учесника групе у своје процене иако се колективна тачност није побољшала. Ови ефекти настају у посебним ситуацијама доношења сложених одлука.

Даниел Големан (Daniel Goleman, 2000) у књизи *Емоционална интелигенција* у послу“ помиње истраживање ефеката тимског рада у учењу студената и то на обиму од неколико стотина тимова. У експерименту су студенти учили и радили искључиво у тимовима, да би на испиту први део испита полагали индивидуално, а други тимски. У деведесет седам процената од укупног броја случајева, резултати тимова били су бољи од резултата појединаца. Големан ову појаву назива „групним умом“, и даље образлаже да је за њену појаву неопходна емоционална интелигенција чланова, предуслов квалитетне и плодноне сарадње и међузависности.

Када се говори о мудрости и интелигенцији тимова, веома је важно направити јасну разлику између феномена колективне интелигенције групе и глупости/примитивизма гомиле. Већ сам израз говори о карактеру скупа: група насупрот гомили (руљи). У горњем тексту елаборирани су фактори који утичу на појаву колективне интелигенције, стога је јасно да она настаје под тачно одређеним условима у групама. Гомила или руља, пак, никако не испуњава те услове, она је управо супротна ти-

мовима. Карактеристике гомила (психолошких гомила), које су са друге стране својеврсни психолошки феномен, такође су специфичне, али веома различите од оних које узрокују колективну интелигенцију. Регресија, примитивизам, недостатак свести, па и честа насилност карактеристичне су за руљу људи или штампеда животиња, док су цивилизованост, присуство колективне свести, дивергенција мишљења, јака кохезија, успешна комуникација и једнакост карактеристика тимова који су високо интелигентни.

4. Закључак

Увид да постоји феномен какав је колективна интелигенција, може имати далекосежне импликације по многе сфере људске делатности. Моћ много умова синхронизованих и усмерених на један проблем је запањујућа, и потенцијал колективне интелигенције и њена примена тек се откривају.

И уз велике напоре науке и делимична сазнања о корекцији рационалне интелигенције појединца као једне (а дуго година сматрано – и једине) детерминанте његовог успеха и ефикасности, познато је да се ова варијабла не може драстично изменити. Открића о значају емоционалне, социјалне, културне па и духовне интелигенције и њиховог утицаја на успешност појединца донели су нова сазнања и шира схватања о факторима успеха појединца, а па самим тим и организација. Највећи одраз ових сазнања нашао се у области управљања (менаџмента) и његовим вечитим стремљењем ка повећању ефикасности и конкурентности организација. Тимски рад, диверзитет људских ресурса, интердисциплинарност и мултидисциплинарност, паралелно, конкурентно, односно системско инжењерство, управљање знањем, брејнсторминг техника, демократско вођење тимова и организација и креативни хаос, све су то манифестације, функционалне примене ефеката феномена колективне интелигенције у социјалном инжењерингу и у пословању, а у циљу повећања ефикасности и ефикасности.

Стога сазнање да се ефикасност тимова може променити, не само интервенцијама на индивидуалним капацитетима појединаца, него и стварањем услова за колективну интелигенцију тимова – јесте од великог значаја. Технике унапређења колективне интелигенције тимова или пак читавих организација, могле би се прикључити и обогатити већ постојећим техникама у менаџменту за повећање продуктивности и ефикасности тимова, попут технике изградње и јачања тимског духа (енг. *team building*), тимског учења и слично.

Врло је могуће да ће се у будућности јавити и професија која ће изучавати управо ове технике, као и да ће се, током регрутовања нових радника, узимати у обзир и социјална осетљивост и интелигенција појединаца као мера подобности за постизање колективне интелигенције тимова (а као што се већ практикује када је у питању способност тимског рада или, последњих година, ниво културне интелигенције).

Друга област у којој може, и у којој би колективна интелигенција требало да има одјека, јесте образовање. Данашње информатичко друштво креира сасвим нову културу – културу учешћа или партиципативну културу (Jenkins, 2006) као парадигму социјалног понашања. Нове генерације, тзв. дигитални домороци, присвајају и изграђују потпуно нови систем учења и сазнавања, учења које се заснива на технолошкој и дигиталној писмености и интеракцији, које у пракси користи предности колективне интелигенције. „Знање шта“ мења се у „знање где“ и „знање како“. образовање, из тог разлога, мора пратити ове трендове и нудити нове педагошке методе које ће бити у сагласју са новом парадигмом учења, које ће упрезати предности колективне интелигенције и које ће припремати нове генерације за овај вид сарадње.

ЛИТЕРАТУРА

- Арсенијевић, Ј. (2011). „Духовна интелигенција“. *Зборник радова Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди 1/2011*, 6 (1): 54-63.
- Арсенијевић, Ј. (2012). „Културна интелигенција“. *Зборник Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. 2/2012*, 7 (2): 56-72.
- Alag, S. (2009). *Collective Intelligence in Action*. Greenwich: Manning Publications.
- Bonabeau, E. (1999). *Swarm Intelligence: From Natural to Artificial Systems*. Oxford University Press.
- Bonabeau, E., Meyer, C. (2001). “Swarm Intelligence: A Whole New Way to Think About Business”. *Harvard Business Review*, 79 (5): 106-114.
- Bothos, E., Apostolou, D., Mentzas, G. (2009). “Collective Intelligence for Idea Management with Internetbased Information Aggregation Markets”. *Internet Research*, 19, 26-41.
- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989). “Situated cognition and the culture of learning”. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Capra, F. (1998). *Мрежа живота – Ново знанствено разумијевање живих система*. Загреб: Либерата.
- Dwivedi, S.N., Sobolewski, M. (1990). *Concurrent engineering – An Introduction*. Morgantown: West Virginia University.

- Големан, Д. (2000). *Емоционална интелигенција у послу*. Загреб: Мозаик књига.
- Gruber, T. (2008). "Collective Knowledge Systems: Where the Social Web Meets the Semantic Web". *Journal of Web Semantics*, 6, 4-13.
- Hämäläinen, R., Saarinen, E. (2004). *Systems Intelligence – Discovering a hidden competence in human action and organizational life*. Systems Analysis Laboratory Research Reports. Finland: Helsinki University of Technology.
- Hong, L., Page, S. (2004). "Groups of Diverse Problemsolvers Can Outperform Groups of Highability Problemsolvers". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101, 16385-16389.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., Robison, A.J. (2006). *Confronting the challenges of a participatory culture: Media education for the 21st century*. White Paper. MacArthur Foundation. Преузето 19. фебруара 2013. године са сајта: http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Confronting_the_Challenges.pdf
- Krause, J., Ruxton, G., Krause, S. (2009). "Swarm Intelligence in Animals and Humans". *Trends in Ecology and Evolution*, 25, 28-34.
- Krause, S., James, R., Faria, J. J., Ruxton, G. D., Krause, J. (2011). "Swarm Intelligence in Humans: Diversity Can Trump Ability". *Animal Behaviour*, 81, 941-948.
- Le Bon, G. (2005). *Psihologija gomile*. Beograd: Algoritam.
- Levy, P. (1997). *Collective Intelligence: mankind's emerging world in cyberspace*. Perseus Books.
- Lewin, K. (2008). [1946] *Resolving social conflicts & Field theory in social science*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lorenz, J., Rauhut, H., Schweitzer, F., Helbing, D. (2011). "How Social Influence Can Undermine the Wisdom of Crowd Effect". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 9020-9025.
- Luo, S., Xia, H., Yoshida, T., Wang, Z. (2009). "Toward Collective Intelligence of Online Communities: A Primitive Conceptual Model". *Journal of Systems Science and Systems Engineering*, 18 (2): 203-221.
- Margulis, L. (1989). *Gaia: The Living Earth*. Berkeley: The Elmwood Newsletter.
- Maturana, H., Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition*. Dordrecht: Reidel.
- Maturana, H., Varela, F. (1980). *Autopoiesis: The Organization of the Living*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Maturana, H., Varela, F. (1987). *The Tree of Knowledge*. Boston: Shambhala.
- Мек Тагарт, Ј. (2009). *Поље*. Београд: ID ESOTHERIA.
- Ottino, J. M. (2004). "Engineering Complex systems". *Nature*, 427, 339.
- Питерс, Т. (1999). *Луда времена захтевају луде организације*. Београд: Агора.
- Por, G. (1995). "The Quest for Collective intelligence". In K. Gozdz. *Community Building: Renewing Spirit and Learning in Business*. San Francisco: New Leaders Press.
- Salminen, J. (2012). "Collective Intelligence in Humans: A Literature Review". Boston, USA. Преузето 11. фебруара 2013. са сајта arxiv.org/pdf/1204.3401.

- Schut, M. C. (2010). "On Model Design for Simulation of Collective Intelligence". *Information Sciences*, 180, 132-155.
- Seeley, T. D., Buhrman, S. C. (1999). "Group Decision Making in Swarms of Honey Bees". *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 45, 19-31.
- Sengi, P. (1990). *Peta disciplina*. Novi Sad: Adžes.
- Shimazu, H., Koike, S. (2007). "KM 2.0: Business Knowledge Sharing in the Web 2.0 age". *NEC Technical Journal*, 2 (2): 50-54.
- Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds*. Garden City: Doubleday.
- Szuba, T. (2001). "A Formal Definition of the Phenomenon of Collective Intelligence and Its IQ Measure". *Future Generation Computer Systems*, 17, 489-500.
- Szuba, T. (2002). "Universal Formal Model of Collective Intelligence and Its IQ Measure". *Lecture Notes in Artificial Intelligence*, 2296, 303-312.
- Томас, Д., Иксон, К. (2011). *Културна интелигенција*. Београд: Клио.
- Trianni, V., Tuci, E., Passino, K.M., Marshall, J.A. (2011). "Swarm Cognition: an Interdisciplinary Approach to the Study of Selforganizing Biological Collectives". *Swarm Intelligence*, 5, 3-18.
- Turner, J. S. (2011). "Termites as Models of Swarm Cognition". *Swarm Intelligence*, 5, 19-43.
- Vanderhaeghen, D., Fettke, P. (2010). "Organizational and Technological Options for Business Process Management from the Perspective of Web 2.0: Results of a Design Oriented Research Approach with Particular Consideration of SelfOrganization and Collective Intelligence". *Business & Information Systems Engineering*, 2, 15-28.
- Vygotsky, L. S. (1992). *Educational psychology* (M. O'Connor & R. Silverman, Eds). Winter Park, FL: PMD Publications.
- Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 2: Fundamentals of defectology (abnormal psychology & learning disability)*. New York: Plenum.
- Wallace, B., Ross, A., Davies, J. B., Anderson, T., (eds) (2007). *The Mind, the Body and the World: Psychology after Cognitivism*. London: Imprint Academic
- Woodley, M. A., Bell, E. (2011). "Is Collective Intelligence (mostly) the General Factor of Personality?" *Intelligence*, 39, 79-81
- Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N., Malone, T. (2010). "Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups". *Science*, 330, 686-688.

Jasmina Arsenijević

COLLECTIVE INTELLIGENCE

Summary

In this article, the author writes about a very intriguing and increasingly important phenomenon called collective intelligence and the researches offering interesting insights about its existence and the possible ways of applying it to people. In the central part of the article, the basic characteristics, i.e. preconditions for its appearance, are conceptualized. In the conclusion, possible directions of its development are discussed. The author used the methods of analyzing domestic and foreign resources, the classification method, the descriptive method, the comparative method and the method of analysis and synthesis.

Key words: collective intelligence, intelligence, team, management, Web 2.0.

ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ШКОЛА БУДУЋНОСТИ

САЖЕТАК: Аутор се у овом раду бави појмом глобализације, њеним утицајем на образовање, покушавајући да одговори на питање какве све промене изискује од курикулума и постави нову образовну парадигму примерену школи будућности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: глобализација, образовање, друштво знања, школа будућности, курикулум школе будућности, нова образовна парадигма, целоживотно учење.

Глобализација је појам за који можемо рећи да симболизује дух данашњице, нешто што радикално мења живот човечанства. Термин глобализација је, како каже Ентони Гиденс, дошао ниоткуда да би био свуда (према: Орловић, 2004: 54). Сам појам се појавио под утицајем идеје Маршала Маклуана (Marshall McLuan) о „глобалном селу“ и у употреби је од шездесетих година XX века. Данас глобализацију, *globalization*, *mondialisation*, *globalizacion*, *globalisierung*, – можемо оценити као својеврстан друштвено-цивилизацијски процес сажимања временског и просторног. Сваким даном свет постаје једна целина и сваки део света је, парадоксално, све више подељен. Глобализација делује унифицирајуће. Она је истовремено очигледна, несвесна и свеprisутна, она је напросто реалност и неминовност.

Глобализација има своју генезу – своју предисторију која води од првих група хуманоида, преко древних империја, до модерног светског поретка. Појава масовне употребе говора и писма чини праоснову глобализације (Сузић, 2001: 8). Велике религије, посебно хришћанство, и цивилизације, војна освајања и огромна царства су такође покушаји уједињавања човечанства (Печујлић, 2004: 16).

Двадесет први век човечанству доноси многе изазове којима могу да одговоре само људи који су спремни да буду активни глобални грађани. Глобализација је комплексан и противречан процес. Врло често се изједначаје са економском глобализацијом, са „интернационализацијом у

* srbislavapavlov@yahoo.com

смислу интезификације међудржавног повезивања“ (Вулетић, 2006: 42), политичком глобализацијом или са ширењем западне културе. Схватања да глобализацију контролише група људи, изједначава је, по Чомском, са новим светским поретком што у великој мери дискредитује саму идеју глобализације (према: *ibidem*: 61). Овај друштвено-економски процес можемо посматрати на два начина: као глобализацију у смислу развоја и приближавања цивилизација на нивоу целе планете и као американизацију или позападњење (Сузић, 2001: 7).

Размена информација и вести, проток људи и робе, трансфер новца, међународна сарадња на разним научно-технолошким пројектима указује на глобализацију као општи планетарни процес. Међутим, у том процесу се јављају Сједињене Америчке Државе и Западна Европа као земље са највећим капиталом, а самим тим и као лидери који намећу своје интересе. Управо због тога, многи поистовећују глобализацију са американизацијом или позападњењем (*ibidem*: 9).

Без обзира на схватање глобализације, она је наша садашњост и неминовност и има уплива у све сфере нашег живота, па и у образовну. Глобализација намеће одређене захтеве на које образовни систем мора да одговори. Савремена школа мора да омогући образовање које ће припремити ученике за активне глобалне грађане у *друштву знања*.

1. Глобализација и образовање – изазови XXI века

Глобализацијски процеси из основа мењају претпоставке образовања. У том контексту поставља се питање културе, комуникација и учења уз помоћ нових медија. Интернет, као глобални комуникацијски простор, омогућава несметани проток, трансфер и транспорт информација, вредности, знања и идеја невезано за културна, временска, национална и друга ограничења. У великој мери релативизује традиционална знања и доводи до интернационализације образовања – подстиче стандардизацију образовних критеријума, циљева образовања, усаглашавање наставних садржаја, тако да је традиционално васпитање и образовање доведено у питање. Познавање информатике и владање енглеским језиком постаје све важније. Хопкинс тврди да XXI век поставља потпуно другачије изазове пред оне који се налазе у основи система образовања, те да је потребан квалитативно другачији приступ подучавању. Он истиче три изазова: промене у захтевима који се постављају пред младе људе, промене у захтевима младих људи и изазов у начину на који подучавамо (према: Rudd, Rickinson и Benefield, 2004: 21).

Образовање мора одоварајуће реаговати на изазове који су му постављени (види Табелу 1, Сузић, 2005).

Табела 1: *Промене у друштву и образовању у XXI веку*

Изазови XXI века	Одговори образовања
1) Учећа цивилизација: нове улоге у друштву, честе промене професионалних улога, диплома није довољна за цели живот.	1) Перманентно учење, нови флексибилни програми, систем отвореног индекса, сертификати приватне образовне институције.
2) Крај индустријске и предоминација пост-индустријског друштва, превласт терцијарног и квартарног сектора (услуге).	2) Развијање социјалних, емоционалних и радно-акционих компетенција, јачање интерперсоналних и интраперсоналних способности личности.
3) Глобализација и настанак меганације.	3) Мултиетнички карактер образовања, обука за толеранцију и ненасиље.
4) Муњевит трансфер информација и примена научних и технолошких достигнућа.	4) Нови мултимедијски извори знања, обука за кориштење медија, мултимедијско учење.
5) Знање као најпрофитабилнија роба.	5) Образовни пакети са софтвером за самоучење, модуларни системи у школама.
6) Све више слободног времена – све краће радно време, као и рад без радног времена.	6) Обука за продуктивно кориштење слободног времена, образовање за креативност и пораст креативности.
7) Ширење мегалополиса, деперсонализовано социјално окружење, све мање социјалне локалне подршке у развоју личности.	7) Школа развија моделе кооперативног учења, моделе социјалне подршке, групне интеракције, сарадње и толеранције.
8) Нова открића у физиологији и психологији памћења, нова сазнања у области учења и мотивације.	8) Експанзија ваншколског учења, нови видови образовања и примене мотивације на област учења.
9) Приближавање људске и вештачке интелигенције.	9) Програме учења креирају корисници базирајући их, истовремено, на људској и вештачкој интелигенцији.
10) Доминација вредности потрошачког друштва.	10) Протежирање хуманих вредности.

Харгривз (Hargreaves) наводи да живимо у економији знања – друштву знања које је стимулисано и вођено креативношћу и умношћу.

Школе у друштву знања морају да стварају ове квалитете, иначе ће држава стагнирати, па чак и назадовати (према: Rudd, Rickinson и Benefield, 2004: 21) и зато ученике треба оспособљавати за улогу активних грађана у друштву знања, развијати им способности и вештине које ће им помоћи да се суоче са свим изазовима и проблемима које носи будућност.

Неоспорно је да национални системи васпитања и образовања не могу избећи императив нове оријентације у контексту глобализације. Глобализација чини већи део човековог живота и рада апстрактнијим, тако да знање које треба усвојити за самостално овладавање свакидашњицом све више расте. Све противуречности савременог друштва су изражене управо у образовању. Знање и образовање постају пресудни чиниоци друштвених промена. Образовање покреће промене, али истовремено трпи утицај глобалних, националних и локалних друштава.

Глобализација је сложен планетарни процес који се различито дефинише и о коме постоје различита мишљења. Као најбитније обележје глобализације наводи се уједињавање националних економија у један општесветски систем који се заснива на повезивању држава у свим сферама живота. У суштини овог појма стоји уједињавање човечанства и стварање јединственог светског друштва. У јединствености света свакако постоји и њена дијаметрална супротност међу државама која се рефлектује и на глобални ниво и доводи процес глобализације у контекст негативности. Образовање у условима јединственог и разједињеног светског друштва које је мултиетничко и мултикултурално треба да доприноси разрешавању противуречности које у друштву постоје. Једна од значајних претпоставки мултиетничког образовања представљају опште културне вредности, уверења, ставови и обрасци понашања у односу на мир као услов заједничког живота.

2. Целоживотно учење – императив глобализације

Са променом друштва, мењају се и традиционална уверења и институције на којима оно почива. Образовање које је подразумевало јасно структурирани пренос знања током формалног, институционалног школовања, уступа место концепту „учења“ које се одбија у различитим контекстима (Гиденс, 2007: 532). У том контексту се поставља питање културе и културног идентитета, комуникације и учења уз помоћ нових медија. Образовање обухвата много више од самог знања, у смислу материјалног и формалног образовања. Оно успева тек као самообразовање и обухвата и егзистенцијална питања – самосведочење, конституцију смисла (Gudjons, 1994: 163). Учење, по Гиденсу, не сме бити образовање у уском

смислу добро обучене и мотивисане радне снаге, него један систем који се посматра у контексту ширих људских вредности. Учење је и средство и циљ у развоју целовитог (само)образовања у служби саморазвоја и саморазумевања. Наступа ново време, време учеће цивилизације, када ученици треба да уче учење, а не само да меморишу и репродукују чињенице. Целоживотно образовање (lifelong education), односно целоживотно учење (lifelong learning) представља прелаз ка друштву знања (Гиденс, 2007: 533). Оно се дефинише као активност учења током целог живота с циљем да се унапреде знања, вештине и способности унутар личне, грађанске, друштвене и пословне перспективе. Обухвата развијање нових темељних знања и вештина, иновација у учењу и поучавању, умрежавање образовања и саветовање (према: Borić, Jindra i Škugor, 2008). Сам термин ушао је у употребу почетком седамдесетих година XX века преко УНЕСКО-вих публикација, да би се 1996. године на састанку 25 министара образовања западне и средње Европе, Аустралије, Канаде, Јапана, Мексика, Новог Зеланда и Сједињених Америчких Држава прихватио као парадигматски преокрет „од образовања ка учењу“ и водећи принцип будуће образовне политике (Pastuović, 2008: 254).

Главне поставке дугорочног развоја целоживотног учења су:

1. Целоживотно учење обухвата све облике формалног и неформалног учења. Сваки облик учења треба повезати са осталима како би био могућ прелаз и напредак ученика кроз различите фазе учења.

2. У жижи образовног интереса су потребе особе која учи. Центар пажње се помера са формалних институционалних аранжмана учења, са образовне понуде на образовне захтеве.

3. Наглашена је важност мотивације за учење. Пажња је усмерена на самоусмерено учење (self-directed learning) којим особа која учи доноси одлуке о избору садржаја и облика учења.

4. Приступ образовању који се темељи на целоживотном учењу, уважава чињеницу да се током живота појединца, на индивидуалном плану, образовни приоритети могу мењати, те да се приликом формулисања просветне политике сваки циљ мора узети у обзир. Просветна политика мора водити рачуна о уравнотеженом постизању економских, друштвених и културних циљева са једне стране, и личном развоју појединца са друге стране (према: Pastuović, 2006: 434).

Савремено друштво и образовање намећу целоживотно учење као потребу и обавезу, подразумевајући стицање и осавремењивање свих врста способности, интереса, знања и квалификација од предшколског узраста до доба након пензионисања. Оно обезбеђује актив-

но учешће појединца у свим сферама друштвеног и економског живота, обезбеђује квалитетнији живот и утицање на сопствену будућност.

3. Нова образовна парадигма и курикулум школе будућности

Учитељи, као и други практичари у васпитању и образовању, често се не сналазе у промењеним условима. Према Крњаји промењене услове развоја друштва чине истовремена стремљења за глобализацијом и индивидуализацијом (Крњаја, 2005: 138). Наставници морају да схвате и стекну контролу над друштвом знања у коме њихови ученици живе и у коме ће радити.

Планови и програми су првенствено национално оријентисани, упућени на историју и економију земље. Традиционално школовање промовише и подстиче компетивност, а не развија кооперативне способности и вештине које су неопходне да би се одговорило на глобалне проблеме. Образовање може да има активну улогу у трансмисији знања, али и у развијању ставова и вредности глобалног грађанства (Фаунтин, 1995: 14).

Садашња, традиционална школа функционише по парадигми разредно-предметно-часовног система, концепцији *Didactica magna*, коју је поставио Јан Амос Коменски пре око 350 година, а коју су учврстили Јохан Фридрих Хербарт (*Johann Friedrich Herbart*) и Цилер (*Tuiskon Ziller*) током XIX века. Оваквом концепцијом образовања индивидуалне потребе и слободе појединца подређене су друштву (Сузић, 2009: 70). Школа са својом организацијом, нефлексибилним програмима, начинима рада, поступцима и средствима васпитно-образовног рада, није увек испуњавала очекивања и задатке који су пред њу постављани. Суочена са проблемом своје неадекватности, сама школа, али и друштво, тежили су да пронађу решења за превазилажење постојећег стања разним реформама, са мање или више успеха. Хансел (*Hansel*) истиче противречну улогу школе. Основна школа треба истовремено да представља животни и искуствени простор деце, али и да их припреми за даље школовање (према: *Gudjons*, 1994: 236).

Школа мора да препозна своју нову, измењену улогу и адекватно се припреми за остваривање функције оспособљавања за целоживотно учење.

Традиционална улога наставника се мења. Од учитеља се захтева да подстиче ученике да се сналазе у мултикултурном и мултиетничком друштву, да уважавају различитости – полне, старосне, социјалне, културне, етничке, индивидуалне особености, да пружа знања, изграђује ставове, вештине и вредности за развој интеркултурно усмерене, толе-

рантне и хумане личности, да подстиче развијање осећања припадности, како породици и другим мањим социјалним групама, тако и нацији, европском простору и свету уопште. Очекује се да буде организатор, саветник, партнер и сарадник у педагошкој комуникацији и суодговоран за ученичке резултате. Наставник мора бити спреман за многе иновације. Свакодневно је пред изазовом да компетентно излаже знања, подстиче и развија разумевање садржаја које тумачи, организује процес стицања, откривања и изградње знања и да потпомаже интегрисање знања у систем (Будић и сарадници, 2008: 120, 156). Од садашње улоге наставника традиционалне школе који су „извори знања“ и који „сеју знање“ до наставника савремене школе – „менаџера учења“ чија ће главна улога бити да помогне онима који уче да структурирају своје учење и учине га релевантним за свет изван школе. Евансова (Evans) наставнике будућности види као едукативне тренере који би се залагали за развијање ученичке иницијативе и аналитичког размишљања. Наставници ће морати да постану стручњаци за препознавање начина на који ученици, као појединци, уче и за осмишљавање стратегија учења. Кључно питање за подучавање у будућности тиче се обима у коме оно олакшава учење везано за академска постигнућа и учења као аутономног животног процеса (према: Rudd, Rickinson и Benefield, 2004: 23).

Вест-Бурнхем (West-Burnhem) види подучавање у школи будућности фокусирано на „учење појединог, а не на испоруку курикулума“. Истиче четири кључна утицаја као детерминанте промене у школском подучавању: одговорност вођена перформансама, фокус на учењу, друштвена и економска промена и информациона и комуникациона технологија. Као последица, јавља се тврдња да ће подучавање у будућности имати неколико или све следеће одлике:

- мањи нагласак на узрасном или подучавању заснованом на теми;
- већи нагласак на метакогнитивним аспектима учења; дуготрајнији индивидуални рад и рад у малим групама;
- кооперативна активност са квалификованим наставницима који руководе тимовима – фацилитаторима (learning facilitator), укључујући и ученике;
- информационо-комуникациона технологија ће бити основ свих активности учења и подучавања;
- већи степен софистицираности у приступу и међуљудској ефикасности;
- когнитивни курикулум вишег статуса од курикулума заснованог на знању (ibidem: 22-23).

Јанг (Young) замера курикулуму прошлости што обухвата концепт знања и учења „зарад њих самих“, што се бави искључиво преношењем постојећег знања, даје већу важност знању о предмету него знању о везама између тема, подразумева хијерархију и границу између школе и свакодневног знања стварајући проблем трансфера школског знања на нешколске контексте, док курикулум будућности треба да промовише учење тако што ће померити фокус са школе на везе између учења у школи и учења у нешколским контекстима (ibidem: 39-40).

Томас Армстронг истиче да су најбоље оне школе које свој курикулум прилагођавају потребама развоја, интересима и способностима развоја човека – школе у којима се остварује развој човека. Овај дискурс – дискурс развоја човека је у супротности са дискурсом академског постигнућа који је присутан у традиционалној школи. *Академско постигнуће* тежи усвајању *академских* (књижевност, природне науке, математика) садржаја и способности (читање, писање, решавање проблема и критичко мишљење); мерење постигнућа спроводи се помоћу оцена и примене стандардизованих тестова; даје предност академском курикулуму који је уједначен и обавезан за све ученике; учење се остварује у смислу припреме за будућност; склон поређењу; захтев за валидношћу ослања се на научно утемељена истраживања; реализује се тако што појединци који имају већу политичку моћ намећу програме, поступке и политичке одлуке; доња црта дискурса зависи од оцена, резултата постигнутим на тестовима и новца (2008: 20-24). Све наведено носи са собом одређене негативне последице које ће се кроз дискурс развоја човека превладати.

Дискурс развоја човека, где је нагласак на целовитом људском бићу, има знатно ширу перспективу од академског. Код академског постигнућа важан је само коначан резултат, док је код дискурса развоја човека акценат управо на развоју, дакле на самом процесу. Овај приступ има упориште у филозофији хуманизма које изражава достојанство и вредност свих људи (ibidem: 55). Дискурс развоја човека преимућство даје курикулуму који је флексибилан и индивидуализован и који поштује сваког ученика: његов стил и брзину учења, способности, интересовања, тежње, средину – све оно што чини оквир одрастања. Највећу вредност има квалитативна информација: шта ученик ради или доживљава у смисленом контексту учења (ibidem: 51).

Сви врло добро увиђају слабости традиционалне школе, али немају јасну слику о школи будућности у коју би деца радо ишла и где би заволела учење. Школа будућности је школа у којој је су сви успешни. Она није подређена апстрактном „просечном ученику“, јер сви се ми

разликујемо по диспозицијама, способностима, мотивима, афинитетима, већ поштује индивидуалност и особеност појединца. Школа се прилагођава могућностима сваког ученику и континуирано прати његов развој током целог школовања. Она јесте хумана, али истовремено и захтевна према сваком појединцу. Ученик се васпитава да има права, али и обавезе како према себи тако и према другима – према ужим и ширим друштвеним заједницама. Човек управо васпитањем и образовањем добија могућност да се развија као људско биће.

Током XX века сматрало се да је основни циљ школе стицање знања, а не да деца науче да уче и да заволе учење. Школа треба да се трансформише у средину за учење, где ће и наставници и ученици заједно развијати своје потенцијале. Будућност школе је у учењу учења. Напушта се тенденција образовања у коме се свима пружају иста знања, на исти начин, истим поступцима, а инстинтира се на обезбеђивању различитих облика и могућности сазнања самих ученика (Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј., 2009: 108). Ученици треба да развијају своје когнитивне, афективне или емотивне, социјалне и радно акционе компетенције, да науче да уче, доносе одлуке, раде у групи, да се васпитавају за демократију. Ово се остварује интерактивним и активним учењем, разним видо-вима индивидуализације и кооперативног учења (Сузић, 2006: 148-149, 154-160).

Савремено друштво имплицира савремену школу. Синоним за напредак су постале технолошке иновације, а не пораст благостања човека, тако да и образовање све више бива подређено технологији. Постман наглашава да се употребом рачунара за учење мења значење појма *учења* (према: Карга, 1998: 75). Употреба рачунара у образовне сврхе доживљава се као револуција у образовању, што у извесној мери и јесте, али Капра истиче да се то базира на превазиђеном схватању човека као обрађивача информација. Информација се сматра основом мишљења, док у стварности људски ум мисли помоћу идеја, јер идеја ствара информацију. Знање које има смисла је контекстуално знање, а добар део знања потиче из искуства (*ibidem*: 76).

Образовању је циљ комуницирање знања. Потребно је проучавати церебралне, менталне и културне карактеристике људске спознаје, процесе и модалитете. Неопходно је развијати природну способност људског духа да смешта информације у контекст и у ширу целину. Такође је потребно проучавати методе којима ћемо омогућити да се схвате односи између делова и целине. Сазнање је плод интерпретације и реконструкције која садржи и интерпретацију што доводи до опасности од заблуде

оног који спознаје, од његовог виђења света. Наши идејни системи – теорије доктрине и идеологије опирају се информацијама које му не одговарају или које не може да интегрише, зато се идеје и теорије не би смеле наметати на ауторитаран начин него би требало усмеравати когнитивне стратегије људи. Човек треба да буде у стању да ревидира своје идеје (Morgen, 2002).

Спознаја света постаје истовремено и интелектуална и животна нужност – како добити информације о свету и како стећи способност да се он обликује и организује. Спознаја о спознаји мора се појавити у образовању као нужност. Темелно питање образовања и васпитања јесте способност појединца да организује спознају (*ibidem*: 41).

Образовање са собом носи постојеће вредности света, али што је целовитије, оно отвара већу могућност за критичко преиспитивање и превазилажење. Васпитање и образовање не смемо раздвајати. Њиховим раздвајањем отварамо могућност њихове инструментализације и манипулације (Polić, 1993: 77-78).

Гудјонс (1994) васпитно-образовне институције види као „смисаони искуствени простор“ за децу и младе. Према томе, школа будућности треба да обезбеди потпуну интеракцију међу актерима у наставном процесу. Када говоримо о интеракцији, подразумевамо активан однос, односно акције и реакције људи – ученика и наставника који су у међусобној вези и имају интерес у дејству које реализују и самим тим је социјални чин. Свака интеракција је и трансакција – размена интереса, подршке, бриге, непријатељства, материјала и информација (Clark and Reis, према: Сузић, 2006: 130-131). Није довољно да ученици мирно седе, слушају и репродукују шта им је речено. Да би се остварила потпуна интеракција, неопходно је напустити неке стереотипе који владају у наставној пракси – доминантна улога наставника, вербализам, доминација фронталног облика рада, меморијско- репродуктивна улога ученика.

Током XX века одређени процеси су захватили традиционалну, нормативну школу при чему су остварили одређене утицаје. Сви ти догађаји рефлектоваће се на школу у будућности (види Табелу 2, према: Сузић, 2009: 64).

Табела 2: Утицаји неких процеса из XX века на будућност образовања

Процес у XX веку	Остварени утицај	Одраз у будућности
Репресивна традиционална школа, нормативно заснована	Спознаја о томе какве школе не треба да буду	Обриси нове мотивационе школе коју деца воле
Педагошке иновације	Побољшање традиционалног система наставе	Модерна школа по потреби детета
Дидактицизам – наставник као поучаваатељ, свезнајући извор знања	Рушење мита о свезнајућем наставнику	Наставник као учеников партнер, као професионалац који дете уводи у учење, као модератор процеса наставе и извор информације
Појава масовних медија	Више негативан него позитиван	Ефикасни едукативни медији засновани на високим етичким принципима
Знање као циљ образовања	Покорност и послушност, субмисивност, зависност од ауторитета	Циљ образовања је научити учити и завоleti учење

Цео образовни систем мора бити фокусиран на квалитет и трајност постигнућа ученика. Школа будућности напушта ригидни дидактицизам и прилагођава се детету као индивидуи. Ослања се на идеје хуманистичке педагогије и психологије, отворена је према свету који се мења, уз уважавање сваког узраста, уважавање постигнућа претходних етапа развоја, индивидуализацију и диференцијацију образовања, стварања услова за развој детата независно од нивоа његове почетне припремљености, док ће највећа промена метода рада бити индивидуализација наставе, учења и рада, у складу са интересовањима, способностима и могућностима ученика (Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј., 2009: 108-109). Васпитање и образовање детета мора бити према његовим потребама, у складу са његовим емоцијама, когницијом и кинестетичким телесним потребама (Сузић, 2009: 71).

Полазна тачка у изградњи глобалног друштва знања је *образовање за све*, које артикулише и респектује индивидуалне и социокултурне разлике. Целоживотно учење постаје водећи образовни принцип и стратегија образовања. У школи будућности неопходна је промена културе учења и подучавања у чијем би центру били ученик и процес учења, а не

наставник и учитељ и продукт учења. Школа треба да подстакне жељу за учењем, да научи како се учи и да развија интелектуалну радозналост.

ЛИТЕРАТУРА

- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Borić, E., Jindra, R., Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgojne znanosti*. Vol. 10, br. 2, стр. 315–327.
- Будић, С., Гајић, О., Сегединац, М., Миљановић, Т., Шпановић, С. (2008). *Дидактичко-методички аспекти студентске праксе у партнерским релацијама факулета и школа*. Нови Сад: Филозофски факултет Одсек за педагогију.
- Вулетић, В. (2006). *Глобализација – актуелне дебате*. Зрењанин: Градска библиотека „Жарко Зрењанин“.
- Гиденс, Е. (2007). *Социологија*. Београд: Економски факултет.
- Guđjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa
- Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (2009). Недостаци и слабости традиционалне и савремене школе. У Зборнику *Научног скупа „Будућа школа“* (стр. 93–110). Београд: Српска академија образовања.
- Карга, F. (1998). *Mreža života*, Zagreb: Liberata.
- Крњаја, Ж. (2005). *Увод у педагогију*. Лаћарак: АМ График.
- Moren, E. (2002). *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nižnih u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Орловић, С. (2004). Глобализација – свет међуповезаности и међузависности. У зборнику *Округли сто Глобализација, европеизација и национални идентитет*. (стр. 53–73.). Кикинда: Скупштина општине.
- Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*. Vol. 8. br. 2. (421–441).
- Печујлић, М. (2004). Глобализација – два лика света. У зборнику *Округли сто Глобализација, европеизација и национални идентитет* (стр. 13–26). Кикинда: Скупштина општине.
- Polić, M. (1993). *Odgoj i svijet(s)t*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Rudd, P., Rickinson, M. and Benefield, P. (2004). *Mapping work on the future of teaching and learning: Final report for the General Teaching Council*. London: General Teaching Council.
- Сузић, Н. (2001). *Глобализација и српски национални интереси*. Бања Лука: ТТ – Центар.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ Центар.

- Сузић, Н. (2006). Футурологија образовања половине 20. вијека. У Зборнику: *Југословенска педагогија 20. века* (стр. 125–143) Београд: Институт за педагогију Филозофског факултета у Београду.
- Сузић, Н. (2009). Школа будућности у огледалу XIX и XX вијека. У Зборнику *Научног скупа „Будућа школа“* (стр. 54–76). Београд: Српска академија образовања.
- Фаунтин, С. (1995). Образовање за развој: Приручник за наставнике за глобално учење. Београд: УНИЦЕФ.

Srbislava Pavlov

GLOBALISATION AND THE SCHOOL OF TOMORROW

Summary

In this article, the author analyzes the problem of globalization and the effect it has on education, while trying to answer the question of what types of changes it elicits in the curriculum and to set up a new educational paradigm suitable for the school of tomorrow.

Key words: globalization, education, knowledge society, the school of tomorrow, the curriculum of the school of tomorrow, the new educational paradigm, life-long learning.

КУЛТУРОЛОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ КУРИКУЛУМА ЗАСНОВАНОГ НА СТАНДАРДИМА ПОСТИГНУЋА

САЖЕТАК: У овом раду бавимо се анализом одређених аспеката наставних курикулума. Идеја је да осветлимо како курикулум, као званични писани документ државе, носи са собом одређене културолошке оквире, шире од самог образовања и како се те поруке одражавају на образовни систем. У раду ћемо анализирати фински национални курикулум, савремени наставни програм заснован на образовним стандардима. Како приступ образовању заснованом на стандардима, све више добија на актуелности и у нашој земљи, сматрамо да је значајно представити успешан пример одређења и имплементације стандарда постигнућа ученика у наставни програм и процес.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: курикулум, стандарди постигнућа ученика, културолошке импликације.

Увод

У последњих неколико деценија развијени су различити приступи креирању образовних програма. Истовремено, питање које све више добија на значају јесте евалуација квалитета образовања. Однос између очекиваног и постигнутог у образовању предмет је интересовања истраживача из области педагогије, економије, политике, индустрије... У последњих педесет година спроведене су многе реформе образовања, у Србији и земљама Европске уније, чији је циљ био да се унапреди квалитет образовања. У овим реформама значајано питање била је и реформа програма образовања, чија је улога била да допринесе остварењу квалитетнијег образовања.

Од деведесетих година XX века, покрет образовања заснованог на исходима замењен је концептом *образовања заснованог на стандардима* који има своје основе у образовању заснованом на исходима. Најчешћа су три значења стандарда у образовању: 1) стандарди су нормативни и они су показатељ квалитета образовања; 2) стандарди су дескриптивни и описују шта се очекује да ученици знају и да су у стању да ураде; 3) стандарди су дати у виду очекиваних понашања (Näsström, 2008). Нор-

* aleksandramaksimovic82@gmail.com

мативни стандарди, који представљају квалитет образовног система у некој земљи, имају највише место и улогу – њихова сврха је да се свим ученицима обезбеди могућност да достигну очекивања и да ученици, као и школе, и читав образовни систем, пре свега буду продуктивни. Један од најчешће коришћених индикатора квалитета јесте проценат расподеле ученика на различитим мерењима постигнућа, са циљем упоређивања и рангирања. Синтагме попут „високи стандарди“, „највиши стандарди у свету“ и „подизање стандарда“ најчешће су везане за стандарде као показатеље квалитета образовања. Друго значење стандарда, односно стандарди као опис онога што се очекује да ученици знају и да буду у стању да ураде, новијег је датума и резултат је реформе образовања која је започела у САД осамдесетих година прошлог века. Национални савет наставника математике био је прва организација у САД која је формулисала стандарде ове врсте. На крају, треће значење стандарда, као описа очекиваног понашања, у суштини је настао у оквиру коцепције васпитања и образовања заснованог на исходима. Овакви стандарда често се називају стандардима извођења (*performance standards*) (Kejn, 2001. према: Näsström, 2008).

Покрет за подизање стандарда у америчком образовању привукао је значајну пажњу научне јавности током протекле деценије. Међутим, углавном због значајних методолошких изазова, емпиријска истраживање о структури и функционисању образовања заснованог на стандардима дају противуречне резултате. Свансон и Стивенсон (Swanson, Stevenson, 2002) указују на два аспекта примене образовних стандарда: први се односи на повезаност између структуре националних стандарда и званичне државне политике, а други на повезаност између државне политике и школске праксе. Ови аутори указују на то да постоји уска веза између државне политике и постављања образовних стандарда, која се огледа у званичним реформама образовног система. Са друге стране, утицај државне политике на школску праксу везан је пре свега за пријемчивост наставника за образовне реформе и спремност на промене и изазове са којима се сусрећу у раду. Повезаност националних стандарда образовања и званичне државне политике огледа се у спремности да се реформише образовни систем. Образовање засновано на стандардима изискује одређене промене наставног плана и програма чији је основни циљ да се побољша учење ученика продуктивним образовним садржајима и адекватним педагошким инструкцијама на часу. Овакав флексибилни приступ учењу требало би да утиче на развој комплекснијих знања, вештина и способности, као што су: решавање проблема, расуђивање, аргументована раз-

мена идеја, контекстуализована примена знања у реалним животним ситуацијама (Swanson, Stevenson, 2002).

1. Приказ Националног базичног курикулума обавезног образовања Финске

National core curriculum for basic education (intended for pupils in compulsory education) из 2004. године јесте званични писани документ који се односи на обавезно образовање у Финској. У самом називу програма из Финске означено је да је намењен *ученицима* у систему обавезног образовања. Фински национални курикулум јесте обиман документ, у оквиру којег су приказане основне карактеристике (трајање и могућност проходности) финског образовног система у целини, формулације и виђење курикулума, полазишта образовања (вредности, мисија и структура обавезног образовања), подршка за реализацију наставе (концепт учења, култура и окружење за учење, приступ настави), основе подршке школовању/учењу (сарадња између школе и породице, план учења, пружање основних смерница за учење, допунски рад, ваннаставне активности у школи), инструкције за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка у учењу (различити облици подршке, делимично специјално образовање, рад са ученицима који долазе или се упућују у специјалне школе, индивидуални образовни план), инструкције за рад са различитим културним и језичким групама. У овом документу наведени су и циљеви учења и базични садржаји у образовању за све наставне предмете (посебно су детаљно разрађени делови који се односе на језике, званичне фински и шведски, али и семи и ромски језик, као и учење званичних језика за децу имиграната и учење различитих матерњих језика), и питање ученичких постигнућа се такође нашло у програму (постигнуће у току праћења одређеног предмета, завршно постигнуће, писање извештаја и давање сертификата), а у завршном поглављу овог документа обрађују се теме које се односе на посебна питања у образовању као и на специфичне педагошке системе или принципе (инструкције за учење страних језика, интернационалне језичке школе, и сл.). За наш рад је значајно да је ово базични курикулум, а на нивоу школа доноси се локални курикулум, који је усклађен и комплементаран са националним, пре свега у погледу циљева и садржаја образовања. Национални курикулум је одређен као оквир, на основу којег се даље формулишу локални курикулуми. Одговорност за припрему и развој локалних курикулума јесте на руководиоцима и запосленим у школама, пре свега на наставницима. Сви садржаји наведени у националном курикулуму морају бити разрађени

и на локалном нивоу, уз уважавање континуитета између предшколског и школског образовања, финске културе и регионалних карактеристика.

Циљеви и базични садржаји постављају се у оквиру сваког предмета наведеног у програму. Циљеви се дефинишу на нивоу предмета и разреда. Специфично је дефинисање критеријума за финално оцењивање ученика из одређеног предмета на крају школске године. На пример, када је у питању наставни предмет Биологија одређени су заједнички циљеви од седмог до деветог разреда, којима је одређено да ће ученици научити да распознају структуру екосистема; знаће принципе раста и култивисања биљака; научиће да распознају промене окружења у свом региону, разумеће разлоге тих промена и биће у стању да предложи могућа решења еколошких проблема... У оквиру предложених базичних садржаја за седми, осми и девети разред предложене су четири теме, а у оквиру сваке од ових тема је у тезама наведено шта је основни садржај. Једна од тема јесте Природа и екосистем, а као основни садржаји наведени су идентификација основних врста биљака и животиња из локалног окружења ученика, екосистем и његова структура, увод у шумарство и ратарство. Као критеријуме завршног оцењивања, у смислу основних знања и вештина које се очекује да ученици знају и буду у стању да ураде, када је у питању област природа и екосистем наведени су: сврставање живих организама у одређене категорије на основу критеријума расподеле; знање базичне структуре екосистема; именовање и опис врста шума и језера; знање основних питања у вези са шумарством и ратарством; и оспособљеност ученика да могу да врше мала истраживања шума, река и мочвара (*National core curriculum for basic education*, 2004: 181).

Када је у питању наставни предмет Историја, његова основна улога у курикулуму обавезног образовање одређена је као помоћ ученицима да постану одговорни учесници савременог друштва који знају како да приступају феноменима из свог и претходног времена. Основни задатак јесте разумевање своје и других култура, кроз бављење историјом Финске и општом историјом. Улога историје препозната је у грађењу сопственог идентитета, и разумевања људских активности и процењивања различитих вредности. Наставни предмет подељен је у две велике целине, прва обухвата период петог и шестог разреда, а друга се односи на период од седмог до деветог разреда. Дате су две групе задатака – за сваки од ових периода учења. Задаци су постављени из перспективе ученика, а дати су и оквирни садржаји за оба периода учења историје. За пети и шести разред задаци су одређени као правилно разумевање концепта поделе историје на праисторију, историју, антику, средњи век и модерно

доба; разумевање историјског континуитета; схватање да се историјске информације заснивају на интерпретацијама историчара, које могу бити другачије у зависности од коришћених извора. Када су у питању базични садржаји, до изражаја долази уважавање контекста учења: историја породице појединца и историја региона дате су као полазна основа учења историје. Као основна знања и вештине на крају шестог разреда, када је у питању историја, одређене су: разликовање мишљења од чињеница и разликовање извора и интерпретације тог извора; знање и разумевање историјске хронологије и основних одлика различитих историјских периода; разумевање да промена није исто што и прогрес, као и да постоје различита виђења исте ситуације; могућност уживљавања у позицију особа из прошлости.

Настава Географије виђена је као подршка расту и развоју ученика као активних грађана који учествују у одржавању постојећег начина живота. Основни задаци предмета Географија у седмом разреду односе се на знање локације различитих региона и њихових карактеристика, разумевање глобалних дешавања на њихову земљу, разумевање интеракције људских поступака у Финској и било где у Европи и њиховог одражавања на планету, разумевање других култура и заузимање позитивног става према становницима других земаља... Као основни садржаји Географије описани су Земља – домаћа планета људских бића, Европа, Финска у свету, заједничко окружење (Балтички регион). Од ученика се очекује да познају основне одлике континената, да примене географско знање на нове информације које добијају из различитих извора, и да лоцирају средишта актуелних догађаја на мапи...

По овом принципу дата су објашњења за наставу за све предмете: неколико општих тема, најчешће три или четири теме за две или три године учења неког предмета. Предмети су представљени целовито, обухватајући веће тематске области. Садржаји су дати у тезама, наводе се само крупна питања и проблеми, у оквиру којих се даље на националном курикулуму врши конкретизација. Предвиђено је да се ученици упознају пре свега са специфичностима њиховог региона и локалне средине, кроз сазнања о биолошким, географским, историјским и другим особеностима њиховог краја. За све предмете дефинисани су минимални нивои постигнућа ученика на крају разреда, и она се односе на знања и манифестна понашања ученика. Дефинишу се очекивања која се односе на способности и знања ученика и на нивоу предмета, независно од тематских целина и садржаја који су били у настави.

2. Фински национални курикулум из социо-културне перспективе

Фински курикулум, иако изузетно гломазан, има око четири стотине страна, представља (само) основ за рад наставника. Овакав приступ образовању јесте пример једног децентрализованог система, у којем се значајне одлуке доносе у зависности од контекста и средине у којој се одвија образовање, а уз уважавање идеја изнетих у националном програму. Уколико овај програм посматрамо са аспекта доминантне визије образовања, рекли бисмо да је у њему присутна усмереност на ученика уз подстицање социјалне ефикасности. Основа изградње финског програма јесте социјални конструкторизам, те се и постављене компетенције ученика не виде као заувек важеће и дефинисане с обзиром на то да ли их има или не, него су стално у процесу конструкције, кроз интеракције појединца и средине (Левков, 2010).

Фински национални курикулум даје наставницима могућност да из њега изаберу оно што је најзначајније и у вези са контекстом развоја и учења деце са којом раде, битне су локалне особености средине у којој се одвија школски рад. Иако је овај документ гломазан, он није потпуно конкретизован, већ се оставља прилика и обавеза да се даље развија на нивоу школа. Тако можемо да видимо се не доносе све одлуке на највишем државном нивоу, него да се школама оставља аутономија да даље разрађују садржаје и начине рада. Врло битна карактеристика овог програма јесте и његова усмереност на ученика – већ у самом називу наглашено је да је овај курикулум намењен ученицима у основном образовању. Фински курикулум је високо разрађен у сегментима у којима се бави мањинским групама у Финској и њиховим правима у образовању. Такође је важно нагласити да су препознати и истакнути и други заинтересовани у образовању, уважена је идеја да: „Нису наставници најбројни заинтересовани за образовање деце, родитељи јесу“ (Clarke, 1994: 32). У програму у Финској помиње се учешће родитеља и саме деце у даљој разради и конкретизацији на локалном нивоу, као и сарадња са здравственим и центрима за социјални рад. Битно је и уважавање емоционалне компоненте развоја личности, и бављење препознавањем и разумевањем различитих емоција. Тако се у предмету Здравствено образовање кроз мултидисциплинарни приступ (биологија, физика, хемија, физичко васпитање, друштвени предмети) истиче значај разумевања људског друштва и функционисања заједнице, сарадња са другим и препознавање и разумевање сопственог понашања. Као један од начина рад и разумевања ових проблема наведена је сарадња, и рад ученика у невладиним организацијама. Предвиђена је и сарадња са медицинским сектором, пре све-

га са особама које се баве превенцијом и лечењем болести зависности. Исходи су у овом курикулуму дефинисани из угла ученика који треба да остваре разумевање себе, уважавање и поштовање друштвене разноврсности, да буду оспособљени за успешне интеракције са другачијима од себе, да могу да остваре увид у своје емоционално стање, препознају и успешно се носе са факторима ризика у свакодневном животу (*National core curriculum for basic education*, 2004: 199). У овако постављеним исходима видимо значај уважавања заједнице у којој ученик одраста и коришћења ресурса локалне средине кроз остваривање сарадње са појединцима и институцијама које могу да допринесу успешнијем развоју.

3. Улоге и задаци наставника у односу на програмску концепцију

Приказујући културолошки оквир образовања у Финској, можемо се позвати и на високе резултате које фински ученици остварују на интернационалним тестирањима. Један од узрока за овако висок резултат који ученици из Финске постижу, могао био да буде холистички приступ сваком ученику, који се комбинује са применом јасних, високо постављених стандарда у свакодневној образовној пракси. Као посебне карактеристике наставног рада које доприносе високом постигнућу ученика истакнуте су: укључивање свих ученика у рад на часу; наставник је успешнији када се поставља као сарадник у учењу него као вођа и генератор знања; фокусирање на решавање проблема и усклађивање свих активности са централним циљем – развојем способности мишљења (Kinney, Zusho, Arbor, 1999). Хуманистичка и холистичка филозофија, са јаким ослонцем на принципима отвореног система образовања и васпитања, карактерише идеју образовања на којој се заснива фински програм образовања (Левков, 2010). Уколико фински програм сагледамо из социо-еколошке перспективе, видећемо да се улоге наставника „преливају“ на задатке и очекивања од ученика. На основу података изнетих у програму из Финске, наставници су у ситуацији да даље развијају званичне основе курикулума, они су виђени као актери образовања, и јавно су тако препознати. Од наставника се очекује да делују у складу са развојним одликама и потребама ученика, као и уз уважавање контекста у којем се одвија образовање. Оваква улога наставника као креатора, учача се и у идеји о активном ученику од којег се очекује да врши истраживања у својој околини, размишља, закључује, развија критичко мишљење...

Фински програм осликава добру комуникацију и координацију различитих елемената укључених у програм (дефинисање циљева, исхода, стандарда, одређивање сарадње као значајне компетенете, препозна-

вање потребе уважавања локалних одлика средине...). У процесу остваривања дефинисаних циљева, могуће је препознати и одредити улоге различитих актера и међусобно повезане задатке које учесници треба да обављају.

Фински децентрализовани образовни систем подржава, и чак захтева, развој школске, а такође и наставничке аутономије. Како национални курикулум није до детаља разрађен и конкретизован, на наставницима и школама је да развију програм који уважава конкретне услове рада и средину у којој се школовање одвија, као и основе постављене у националном курикулуму. Програмима усмереним на стандарде постигнућа ученика повећава се улога наставника, која се вреднује и проценом знања и постигнућем ученика на одређеном нивоу образовања. У тренутку евалуације, није суштнски значајно питање које садржаје је ученик учио и колико дуго, него шта је научио, разумео, и колико су та знања функционална (односно које компетенције је ученик развио). Тада улога наставника није само да буде посредник између градива и ученика, него се његова одговорност повећава. То што финском наставнику нису изложени детаљни, и углавном парцијални кораци рада у званичном документу, доводи наставника у специфичан положај. Наиме, финском наставнику дат је обједињујући курикулум, који обухвата све наставне предмете и односи се на целокупно обавезно, основно, образовање. У курикулуму Финске, знања и садржаји предмета толико се прожимају, да се предмети и зову са два имена. Биологија и Географија или Физика и Хемија јесу називи два наставна предмета који се раде у петом и шестом разреду, да би тек касније дошло до њихове диференцијације. Овим се остварује могућност смисленог и функционалног бављења одређеним темама, чији би циљ био разумевање реалних ситуација са којима се деца сусрећу у својој средини, уместо академског приступа настави. Улога наставника тада је много више осетљива на контекст рада, реалне потребе ученика, и њихово оспособљавање за реалне животне ситуације уз примену знања. Оваквим заједничким приступом, уз усмереност на заједничко разумевање стварности (и између наставника као колега и сарадника и између наставника и ученика), представљено је схватање наставника и као сарадника, као оних који развијају своју професионалну групу. Таква виђења везана су за поштовање тимског рада, значај професионалне заједнице, спремност за учење и рад са колегама, способност да се у учењу тражи и налази помоћ и подршка (Радуловић, 2007а: 79).

У складу са брзим променама у друштвеној средини, поставља се питање какве идеје о улогама наставника у том процесу можемо видети

читајући фински курикулум. У релевантној литератури видимо да је наставник виђен као експерт по питању садржаја предмета, дидактике и педагогије (Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000). Традиционално, знање предмета јесте виђено као релевантни аспект наставничке професије. Ова димензија наставничког позива најприсутнија је у српским програмима које смо анализирали (можда је престрого рећи, али ово је изгледа једина димензија наставника коју видимо у овим документима). Ипак, сада се од наставника осим знања, очекују и психолошке, педагошке, дидактичке и методичке вештине (Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000; Левков, 2010). Педагошка знања и умења долазе до изражаја у свакодневном раду наставника: како да се носи са понашањем ученика, како да прилагоди ученицима савремене начине информисања, како да дијагностикује и помогне ученицима са одређеним проблемом... Улога наставника као преносиоца, креатора или сарадника у стицању знања и процесу учења чини значајан део његовог професионалног идентитета. Ове вештине нису можда експлицитно изражене у свим предметима којима се бави фински програм, али оне провејавају кроз задатке и исходе који се очекују као резултат образовања. Педагошке и психолошке вештине наставника као да у први план долазе у посебно осетљивим околностима, као што је сарадња са родитељима и уважавање националне и језичке разноврсности у раду са ученицима којима је матерњи језик ромски, семи, или неки други мањински језик. Инситирање на уважању и даљем развоју културе и језика различитих заједница у Финској, доводи наставника у ситуацију да сарађује, настоји да разуме ученике и њихову националну културу и у одељењу створи климу која подржава развој различитих индивидуа.

Следеће питање које смо анализирали везано је за идеју наставника као истраживача и њен одраз у програмима. У вези са концептом наставника као истраживача јесте и непрекидно креирање и преиспитивање, интеракција теорије и праксе, истраживање, изазивање постојећих теорија и њихово замењивање новим, кроз непрекидно мењање и грађење праксе, преиспитивање и теоријско заснивање рутине (Ling, 2005. према: Радуловић, 2007а: 86). Уколико је професионална делатност наставника виђена као стално преиспитивање начина на који реализују праксу и начина на који је интерпретирају, тада би један од резултата такве самовалуације био и развијање личних и професионалних својстава као што су емпатија, љубав према деци и формирање потреба за сталним професионалним и личним саморазвојем (Орлов, 2001: 345, према: Вујисић-Живковић, 2005: 19). На основу анализе финског курикулума наглашавамо очигледну потребу сталног учења и истраживања, кроз пре-

испитивање сопственог рада, праћење савремених научних сазнања и личне активности у програмима стручног усавршавања.

Иако се програми засновани на стандардима постигнућа ученика криткују да су усмерени само на резултате, којим се занемарује процес, наше разумевање финског курикулума јесте другачије. Наш утисак је да овај курикулум одражава хуманистичку перспективу образовања, приступ у којем се као циљ образовања види развој јединственог потенцијала сваке индивидуе. У финском курикулуму наласак је стављен управо на холистички приступ настави, као још један од задатка наставника.

Закључак

У закључку рада представимо једно могуће читање програмског документа посматраног из перспективе наставника. Фински национални курикулум одражава идеју о наставнику као „вечитом ученику“ који непрестано настоји да усагласи идеје о равноправности ученика, кроз уважавање различитости, подстицање толеранције и оспособљавању за живот у глобализованом друштву, уз уважавање финске културе кроз конкретне наставне предмете. Од наставника се захтева да буде професионалац за област коју предаје, али и да кроз наставне садржаје промовише значајне вредности. На основу анализе програма пратили смо и однос према наставнику као истраживачу. У финском курикулуму наглашено је оспособљавање ученика за самостално истраживање, док се истовремено од наставника очекује да промишља и унапређује свој рад и професионалне и личне компетенције.

ЛИТЕРАТУРА

- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764.
- Вујисић-Живковић, Н. (2005). *Педагошко образовање учитеља – развијање васпитног концепта*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Вујисић-Живковић, Н. (2006): „Школска аутономија и професионална аутономија наставника“. *Педагогија*, 61 (3): 278-291.
- Goodson, I. (2006). „Socio-historical Processes of Curriculum Change“, in A. Benavot, C. Braslavsky (eds), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: Hong Kong.

- Driscoll, A., Wood, S. (2007). *Developing Outcomes-based Assessment for Learner-centered Education*. Virginia: Stylus Publishing.
- Левков, Љ. (2010). *Развојно психолошки апсекти савремених образовних програма за основну школу*, докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету. Универзитет у Београду.
- National core curriculum for basic education (intended for pupils in compulsory education)*
- Näsström, G. (2008). *Measurement of Alignment between Standards and Assessment*. Umeå: Umeå University, Department of Educational Measurement.
- Rado, P. (2010). *Governing Dezentralized Education Systems*. Budapest: Open Society Foundation.
- Радуловић, Л. (2007а). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету. Универзитет у Београду.
- Радуловић, Л. (2007б). „Станадрдизација компетенција као један од приступа професији наставник – критички осврт“, у: *Андрогогија на почетку новог миленијума*. Београд: ИПА: 383-391.
- Swanson, C. B., Stevenson, D. L. (2002). Standards-based reform in practice: Evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*: 24, 1-27.
- Carr, W., Kemimis, S. (1986). *Becoming Critical*. London and Philadelphia: The Falmer Pres.

Aleksandra Maksimović

CULTURAL IMPLICATIONS OF A CURRICULUM BASED ON THE STANDARDS OF PUPIL ACHIEVEMENT

Summary

The article deals with an analysis of certain aspects of school curricula. The idea is to cast some light onto the ways in which a curriculum, as an official written document, carries with it certain cultural frameworks, wider than education itself and how those messages reflect upon the educational system. We analyze the Finnish national curriculum, a contemporary teaching program based on educational standards. Since the standard-based approach to knowledge is becoming more and more accepted in our country as well, we believe it is important to represent a good example of determination and implementation of pupil achievement standard into the teaching program and process.

Key words: curriculum, standards of pupil achievement, cultural implications.

ОДРЕЂЕЊЕ И ПРЕДНОСТИ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАСТАВЕ

САЖЕТАК: Овај чланак се бави термилошким разграничавањем интердисциплинарне наставе од других сродних видова наставе, те оправданошћу и разлозима укључивања ученика у овај вид наставе. Оно што ученици уче у оквиру интердисциплинарне наставе и начин на који уче одражава разноврсне начине на које свако од нас стиче знања и вештине у стварном свету. Стога је циљ рада био да се укаже на бројне предности које ученици могу имати од учешћа у интердисциплинарној настави. Истовремено, чланак се бави и вредностима које интердисциплинарна настава има за наставнике.

Кључне речи: интердисциплинарна настава, мултидисциплинарна настава, интегративна настава, тематска настава, предности.

1. Увод

Иако се у међувремену начин живота значајно променио, школе су и данас углавном засноване на истим принципима као и школе у 19. веку. Ово је, очито, проблем присутан не само у нашој земљи, већ и у развијеним земљама света. С једне стране, бројне теме се и даље не обрађују у школама. С друге стране, многи садржаји заступљени у уџбеницима застарели су или не пружају ученицима знања која ће им бити потребна у стварном животу. Штавише, учење је у школама врло фрагментирано, захваљујући строгој подели на наставне предмете и 45-минутној организацији наставе. Све поменуте препреке, праћене још и великим бројем ученика у одељењу, отежавају учитељима креирање стваралачке и подстицајне климе за дубље проучавање садржаја и системско повезивање знања у наставном процесу. Интердисциплинарна настава се разликује од класичне наставе управо по томе што омогућава ученицима да увиде везе и односе између различитих наставних области (Џејкобс 1989: 4-5, према: Кофи 2008: 1), што је предуслов за формирање недељиве представе о свету око њих.

Интердисциплинарни приступ, заправо, подразумева такав процес учења током кога ученици усвајају знања и начине размишљања из

* magdalenaivkovic@gmail.com

два или више наставних предмета, односно научних дисциплина и интегришу их, како би дошли до дубљег разумевања садржаја (Боа-Мансила 2010: 13). Оваква концепција наставе омогућава стицање целовитог знања које је вредно и употребљиво, а настава је за ученике стимулативна и подстицајна.

Захваљујући овим и бројним другим предностима које интердисциплинарна настава има како за ученике, тако и за наставнике, она постаје све популарнији начин креирања наставних програма и широко је прихваћена на свим нивоима образовања. Међутим, у нашој земљи интердисциплинарна настава је још увек недовољно заступљен начин организовања наставе и присутна је само спорадично, захваљујући ентузијазму појединаца. Стога ћемо у наставку текста најпре изложити суштину интердисциплинарног учења, а потом и предности интердисциплинарне наставе, у циљу охрабривања наставника да, заједно са својим ученицима, прихвате изазове овог вида наставе.

2. Шта је интердисциплинарно учење?

Када наставници разматрају наставне циљеве и потребе ученика, на располагању им стоји и интердисциплинарна настава, као начин на који могу да обраде са ученицима део програмских садржаја или, пак, све садржаје. Овај вид наставе се најчешће дефинише као „начин учења и приступ наставном плану и програму који свесно примењује методологију и језик из више од једне дисциплине како би се истражила централна тема, питање, проблем, предмет или искуство“ (Џејкобс, 1989: 4-5, према: Кофи, 2009: 1). На тај начин, познавање различитих дисциплина доприноси вишестраном расветљавању теме, односно проблема који се истражује.

Једноставније речено, интердисциплинарно учење је наставна стратегија која користи заједничку тему да повеже садржаје различитих школских предмета у логичке целине. Ова тема представља тзв. организациони центар наставне јединице који се истовремено сагледава са аспекта више различитих наставних области, у циљу продубљеног разумевања смисаоних веза и односа између дисциплина. Другим речима, тема представља фокус и везивну идеју наставне јединице која омогућава повезивање наставних циљева и активности својствених различитим наставним предметима.

Заправо, свака добро осмишљена интердисциплинарна јединица се ослања на организациони центар и низ суштинских питања. Суштинска питања су питања отвореног типа осмишљена тако да распламсају ра-

дозналост и подстакну на размишљање, те тако доведу ученике до виших нивоа разумевања. На тај начин, суштинска питања фокусирају и организују наставни програм, одређују обим садржаја и редослед активности, омогућавају реализацију наставних циљева и задатака и повезују различите дисциплине у једну интердисциплинарну јединицу (Џејкобс, 1997, према: Џејкобс, 2004).

Џејкобс (1989, према: Кофи, 2009: 2) препоручује да развој сваке интердисциплинарне јединице мора да обухвати следеће етапе: избор тематског језгра наставне јединице; уочавање веза између релевантних предметних подручја; формулисање суштинских питања са циљем одређивања обима и редоследа активности; планирање активности у циљу реализације постављених циљева.

2.1. Карактеристике интердисциплинарне наставе

Интердисциплинарна настава се ослања на знања и методе конкретне дисциплине како би се одређена тема целовито размотрила, али истовремено настоји да оде даље од тога, стицањем увида у одређени проблем са становишта релевантних дисциплина, обједињавањем њиховог доприноса разумевању проблема и, на крају, интегрисањем ових идеја у целовит оквир за анализу. У ствари, интердисциплинарно учење тежи достизању интердисциплинарног разумевања. Интердисциплинарно разумевање теме ученици демонстрирају када су у стању да споје идеје, методе и начине комуникације из две или више дисциплина како би објаснили одређени феномен, решили проблем, створили продукт или поставили ново питање, а што би било мало вероватно да су се служили средствима само једне дисциплине. Из овога произилазе три кључне карактеристике интердисциплинарног учења: сврховитост, заснованост на дисциплинама и интегративност (Боа-Мансила, 2010: 13). Ове карактеристике управљају обликовањем интердисциплинарне наставе и провере, па ћемо зато, у наставку излагања, укратко објаснити сваку од њих.

Интердисциплинарно учење је сврховито. Интегрисање различитих дисциплина, није само себи циљ, већ средство којим се продубљује ученичко разумевање света који их окружује и способност сналажења у том свету. Јасна сврха интердисциплинарног учења даје правац и смисао напорима ученика, указујући на проблем којим ће се ученици бавити и његов значај. Заправо, јасна свест о сврси предузетог истраживања омогућава наставницима и ученицима да направе разлику између релевантних дисциплина и веза и оних мање релевантних. Када, пак, активности и

напори у оквиру интердисциплинарне наставе немају јасно артикулисану сврху, успостављене везе су вештачке, а учење фрагментирано.

Интердисциплинарни учење је засновано на дисциплинама. Овде није реч о простој замени традиционалне наставе засноване на појединачним дисциплинама интердисциплинарном наставом. Заправо, ваљана интердисциплинарна настава се ослања на конкретне наставне предмете, селектујући и реорганизујући њихове садржаје, циљеве и задатке и повезујући их у смислену целину у областима интеракције (преклапања).

Када ученици нису у стању да свој рад заснују на знањима и вештинама карактеристичним за конкретна предметна подручја, они не успевају да достигну потпуно интердисциплинарно разумевање проблема, чак и када су активни и мотивисани. С друге стране, снажна дисциплинарна утемељеност интердисциплинарне наставе не значи да ученици морају у потпуности да овладају сваком од релевантних дисциплина пре него се приступи њиховом интегрисању. Уместо тога, ученици се подстичу да усвоје одређена знања и начине размишљања из различитих дисциплина, који су од важности за дубље разумевање предмета истраживања.

Интердисциплинарно учење је интегративно. Иако је овладавање знањима и вештинама из различитих дисциплина неопходно, оно није и довољно да би се реализовало квалитетно интердисциплинарно учење. Интердисциплинарно учење захтева од наставника и ученика да интегришу гледишта различитих дисциплина, при чему ова интеграција треба да буде намерна и са јасним циљем. Дакле, дисциплине нису само распоређене око теме (организационог центра), нити су везе међу њима направљене случајно. Напротив, ваљана интердисциплинарна настава подразумева успостављање смислених и продуктивних веза између елемената различитих дисциплина (знања и вештина), које се постепено разматрају како би се ученицима омогућило да досегну виши ниво разумевања проучаваног предмета.

Интеграција је, заправо, суштина интердисциплинарног учења. За разлику од мултидисциплинарне наставе, где ученици такође сагледавају тему са аспекта различитих дисциплина, али без настојања да успоставе везе између тих гледишта (дисциплина), у интердисциплинарној настави ученици се подстичу на повезивање знања и вештина стечених у оквиру различитих наставних предмета, како би продубили своје разумевање теме. „Градиво једног наставног предмета остаје носеће. Оно је окосница, а сродни или повезани садржаји из других наставних предмета служе као илустрација оних основних које треба обрадити“ (Вилотијевић, 2006:

74). Предности су бројне: интеграцијом садржаја штеде се време и енергија, избегава непотребно понављање садржаја, а стечена знања су целовита, дубља, систематизованија и употребљивија. „Настава постаје разноврснија, емоционално богатија, значењски и интелектуално вреднија“ (Исто, 72).

Боа-Мансила (2010: 16) при том, упозорава на опасност од онога што наставници и ученици доживљавају као „усиљене“ везе између дисциплина. Ове принудне везе настају када је интеграција сама себи циљ, а не средство за долажење до дубљег разумевања одређеног феномена. Стога постоји потреба за снажним интегрисањем садржаја у погледу одређивања обима и редоследа грађе за сваку интердисциплинарну јединицу.

2.2. Термилошко разграничење

У претходном излагању поменули смо термин мултидисциплинарна настава. Тематска и интегративна настава такође имају слично значење као и интердисциплинарна настава. Како бисмо избегли недоумице и неоправдано мешање поменутих и других сродних термина, у наставку текста покушаћемо да дамо одређење сваке од ових наставних стратегија, осветљавајући сличности и разлике међу њима.

Интрадисциплинарна настава означава повезивање знања и вештина у оквиру једног предметног подручја (Алберта образовање, 2007: 5). На пример, аритметичке вештине се повезују са вештином цртања геометријских фигура у оквиру наставе геометрије.

Мултидисциплинарна настава представља комбиновање више предметних подручја која се баве једном проблематиком, али без намере да се она повежу. Проблем се, дакле, осветљава из више углова, али без настојања да се различите перспективе интегришу (Пијаже, 1972, према: Кофи, 2009: 2-3; Голдсмит, 2012). На пример, вештина сналажења на карти стечена у оквиру наставе географије примењује се у настави историје.

Интердисциплинарна настава се разликује од мултидисциплинарне по томе што подразумева интеграцију (синтезу), а не просто разматрање више различитих гледишта. Према томе, једноставно присуство схватања својствених различитим дисциплинама чини мултидисциплинарност, док је за интердисциплинарност неопходно њихово интегрисање (Шостак, 2007: 16).

Интегративна настава, пак, подразумева обједињавање садржаја међусобно повезаних предмета. „Тематска интегративна настава [је] процес повезивања грађе различитих наставних области у смисаоне целине

организоване око једне теме с циљем да ученици стичу целовита знања о појавама и збивањима из животног окружења независно од дисциплинарних подела“ (Ђукић, 2008: 84, према: Спремић-Солаковић, 2009: 406). На пример, ученици могу да истраже и упореде схватања и улогу ритма у музици, сликарству, језику и биологији, како би употпунили своје разумевање феномена ритма. На основу реченог, јасно је зашто се о интегративној и интердисциплинарној настави говори као о врло блиским и повезаним терминима, па чак и синонимима.

Када је реч о односу интердисциплинарне и тематске наставе, Шефер (1991: 250, према: Шефер, 2005: 88) наглашава да је интердисциплинарна настава увек и тематска, јер „повезује и организује у тематске целине, садржаје који су слични или заједнички различитим дисциплинама“. С друге стране, пак, тематска настава не мора увек да буде и интердисциплинарна (нпр. када интегрише појмове у оквиру само једне дисциплине).

Неки истраживачи препознају још и унакрсно дисциплинарну и трансдисциплинарну наставу као посебне облике наставе. Под унакрсно дисциплинарном наставом подразумева се проучавање једног наставног предмета са становишта другог предмета. Другим речима, проблем најчешће повезан са једном дисциплином сагледава се кроз призму друге дисциплине (Мит, 1978: 6-9, према: Кофи, 2009: 2-3; Голдсмит, 2012). На пример, ученици истражују како настају светлост и сенка у оквиру наставе ликовног.

Трансдисциплинарна настава, пак, подразумева учење „изван опсега појединачних дисциплина, тј. почети са одређеним проблемом и употребити знања из различитих дисциплина“ у циљу његовог решавања (Џејкобс, 1989: 8, према: Кофи, 2009: 3). Знања и вештине су међусобно повезани, уз малу усмереност на конкретне дисциплине. Заправо, знања и вештине из појединачних предметних подручја усвајају се само у извесној мери – акценат је на стицању знања и вештина из различитих наставних предмета кроз пројекте које иницирају сами ученици, и нагласак на контексту из стварног живота (Алберта образовање, 2007: 7). На пример, новински чланак о глобалном загревању води ка истраживању утицаја ефекта стаклене баште на Земљу и живи свет на њој.

3. Разлози за увођење интердисциплинарне наставе

Истраживања и искуства учитеља показују да интегрисање наставних планова и програма подстиче не само ученике, већ и наставнике да развију смислене везе између предметних подручја на начин који

интригира и мотивише (Џејкобс, 2004; Шостак, 2007: 15-16; Алберта образовање, 2007: 3; Матисон и Фриман, 1997, према: Крукшенк, 2008: 1; Фокус на ефикасност, 2005: 2). Интердисциплинарни приступ настави – често називан „учење размишљања“ – даје учењу сврху која превазилази учење пуким меморисањем информација и учење за оцену. Напротив, он усмерава и ученике и наставнике ка моћнијим начинима размишљања и подстиче способност поређења која омогућава повезивање дисциплина и примену знања.

3.1. Предности за ученике

3.1.1. Интердисциплинарна настава подржава холистички поглед на свет

Истраживања су показала да људски мозак учи и присећа се информација кроз нелинеарне обрасце који наглашавају кохерентност, пре него фрагментираност (Харт, 1983, према: Фокус на ефикасност, 2005: 2). Што су ове везе јасније и приступачније, то ће мозак лакше усвојити нове информације. Осим тога, доказано је да теме, а не наставне дисциплине, представљају начин разумевања нових идеја и концепата, тако што пружају менталне шеме за усвајање нових идеја и њихово организовање (Кејн и Кејн, 1997; Ковалик, 1994, према: Фокус на ефикасност, 2005: 2; Шефер, 2005: 94). Према томе, учећи интердисциплинарно, ученици се охрабрују да преузму улогу активног субјекта, критички сагледају свој приступ учењу и преузму одговорност за исходе сопственог учења.

Интердисциплинарна настава је нарочито погодна за млађи школски узраст, јер деца свет доживљавају као целовит, а не као састављен од изолованих делова. Она не познају поделу на научне дисциплине, односно наставне предмете, јер поменута парцијализација настаје тек као резултат апстраховања и класификације раније усвојених знања о појавама и проблемима. За дете је, дакле, ова подела страна и апстрактна и до ње треба да дође постепено, самосталним класификовањем стечених знања и искуства о свету (Шефер, 2005: 94). Шевкушић и Шефер (2006: 49) зато истичу: „Свет је за дете још увек неподељена целина, и као такав треба да се изучава (...) Проблемско-истраживачки приступ, који спонтано произилази из тематски организоване наставе [каква је и интердисциплинарна настава – М.И.], мобилише ученике у мери њихових способности и степена развоја те они вођени личном радозналешћу могу уз помоћ одраслих“ да теже зони наредног развоја. Дакле, интердисциплинарна настава уважава разлике међу ученицима у погледу њихових интересовања

и интелектуалних способности и нуди могућност да се ученици различитих интелектуалних профила, сходно својим могућностима, активно укључе у истраживање одређене теме (Боа-Мансила, 2010: 22).

Штавише, у млађим разредима основне школе могуће је у потпуности реализовати интердисциплинарну наставу – чак и ако се задржи часовни систем – јер на овом нивоу, због узраста ученика, дисциплине не прате, нити могу да прате строго научну поделу, па се градиво у већој мери преплиће (Павловски 1980, према: Шефер 2005: 99). Преплитање је олакшано и тиме што само један наставник предаје деци скоро све предмете.

3.1.2. Интердисциплинарна настава подстиче когнитивни развој

Интердисциплинарно учење подстиче активно укључивање ученика у наставне активности, што се позитивно одражава на развој когнитивних способности. Штавише, истраживачи (Кавалоски, 1979; Њуел, 1990; Филд et al. 1994; Корнвел and Стодард, 2001, према: Репко, 2008: 2; Вес, 2009, према: Голдсмит, 2012) издвајају низ других предности на когнитивном плану, пре свега способност ученика да открију и превазиђу своје предрасуде, мисле критички, допуштају двосмисленост и уважавају етичке димензије проблема (више у: Репко, 2008: 2-5; Голдсмит, 2012).

Осим тога, интердисциплинарна настава доприноси развоју дивергентног мишљења. Наиме, она подразумева сагледавање проблема са различитих аспеката, померањем позиције посматрања и анализе, што подстиче развој флексибилног мишљења и мултиперспективног знања и доприноси трансферу и целовитости знања. Истовремено, анализом различитих наставних области рађа се мноштво идеја, што се позитивно одражава на флуентност мишљења. Повезивањем ових идеја, пак, расте вероватноћа долажења до нових решења, уочавањем веза између појава које до тада нису биле опажене као целина (Шефер, 2005: 91). Такође, повезивање различитих наставних области и одабир значајних, смислених веза између предмета подстиче развој логичког и критичког мишљења ученика (Шефер, 2005: 92).

3.1.3. Интердисциплинарна настава подстиче укључивање када ученици уче у хетерогеним групама

Гарднер (1983, према: Голдсмит, 2012) је утврдио да се ученици међусобно разликују по типу интелигенције и стилу учења. Осим тога, ученици се разликују и по начину учења, претходно стеченим знањима и искуствима, талентима, интересовањима и склоностима, па Гард-

нер сматра да ће ослањање на широк спектар дисциплина и метода повећати ангажовање ученика, а тиме и учење. Стога је задатак наставника да интегришу различите дисциплине и начине учења, како би што већи број ученика могао да се укључи у наставне активности и овлада новим знањима или вештинама.

Штавише, холистички приступ својствен интердисциплинарној настави препознаје различита интересовања и таленте ученика, од којих би многи вероватно остали неоткривени и неискоришћени у настави заснованој на појединачним предметима. У ствари, интердисциплинарна настава управо настоји да ове преференције и способности ученика искористи, како би их довела до дубљег разумевања конкретне теме (Боа-Мансила, 2010: 22). Повезивање наставних области активира различите способности које међусобно делују једна на другу, „што доприноси, не само развоју сваке од њих, већ и кумулативним ефектима њихове сарадње“ (Шефер, 2005: 91).

3.1.4. Интердисциплинарна настава развија позитиван став ученика према учењу и оспособљавање их за перманентно усавршавање

У ваљаној интердисциплинарној настави акценат није на простом репродуковању чињеница, већ се од ученика тражи да идентификују оно што знају и оно што тек треба да науче о теми коју проучавају и да трагају за новим изворима релевантних информација – често изван примарне дисциплине и свакако уз подршку наставника. Прављење избора развија способност критичког мишљења, одлучивања и рефлексивности. Наиме, довођењем у позицију да бирају између више алтернатива, ученици се подстичу да преузимају одговорност за резултат избора који су направили, а тиме и за целокупан процес учења (Бин, 1997; Кејн и Кејн, 1994, према: Фокус на ефикасност, 2005: 2).

Када је добро осмишљена, интердисциплинарна настава такође помаже ученицима да спознају своје предности, али и изазове са којима се суочавају учећи. На тај начин, ученици стичу поверење у сопствене способности истраживања подручја о којима мало знају, што временом развија њихову стручност у одређеној дисциплини/дисциплинама. При томе, интердисциплинарна настава настоји да развије позитивне ставове ученика према целоживотном учењу и оспособи их за учешће у свету свебржих промена (Боа-Мансила, 2010: 23).

Интердисциплинарним приступом наставна грађа се оживљава, па ученици често доживљавају наставне садржаје као интересантне и релевантне, нарочито ако наставници успеју да повежу дисциплине не само

једну са другом, већ и са ваншколским искуствима ученика. Зато NAASP (Национална асоцијација средњих школа, *Breaking Ranks*, 15, према: Џејкобс, 2004) у својој препоруци америчким школама саветује: „Ако наставници могу да успоставе везе са животима младих људи природно и позивањем на контекст, зашто не повећати интересовање ученика и мотивисати их, објашњавањем значаја који материјал има за њих?“.

Осим тога, интердисциплинарна настава подразумева тимски рад ученика на пројектима, а то одговара начину на који деца уче у стварности и стваралачком приступу настави, који се ослањају на учење из радозналости и потребу да се нешто самостално произведе (Шефер, 2005: 92). Дуер (2008: 177, према: Џејкобс, 2010: 78) објашњава значај интердисциплинарног учења за каснији живот ученика: „У интердисциплинарној настави ученици могу да буду више укључени у сопствено учење и наставници могу да усмере свој рад ка укидању граница међу дисциплинама. Ученици могу да постану независни, уверени појединци који ‘уче како да уче’ и развијају вештине целоживотног учења“.

3.1.5. Интердисциплинарна настава припрема ученике за решавање комплексних проблема

Када се наставни план и програм организује у складу са холистичким погледом на свет, он боље одражава стварни свет и начин на који деца уче ван школе (Алберта образовање, 2007: 6). Национални савет за наставнике енглеског језика (NCTE 1995, према: Кофи, 2009: 1; Голдсмит, 2012) утврдио је да су „образовна искуства (...) много аутентичнија и вреднија за ученике када наставни програми одражавају стварни живот, који одликује вишеструкост гледишта, пре него подељеност у јасно ограничена предметна подручја“.

По мишљењу Савета, реални проблеми су врло сложени и више-димензионални, те их ниједна дисциплина не може сама адекватно описати и решити. Кроз интердисциплинарну наставу ученици схватају да готово никад не постоји само једно виђење проблема, већ се проблем углавном може сагледати са више аспеката, које је потребно објединити у циљу потпунијег разумевања проучаваног проблема. Ово, пак, интердисциплинарно учење чини изазовним, па су ученици спремнији да се активно укључе у наставу. Тако интердисциплинарна настава омогућава разумевање теме на начин који би био немогућ у традиционалном, дисциплинарном, приступу настави.

3.2. Предности за наставнике

3.2.1. *Интердисциплинарна настава није превише захтевна, а пружа велику сатисфакцију*

Прелазак са дисциплинарне наставе на интердисциплинарну није превише захтеван због следећа три разлога. Као прво, већина наставника је упозната са методиком и праксом сродних дисциплина, па стицање знања које је неопходно да би постали успешни интердисциплинарно оријентисани наставници, не би требало да буде претерано стресно или временски захтевно. Као друго, интегрисање сазнања из различитих дисциплина, као најзахтевнији елемент интердисциплинарне наставе, јесте активност коју је већина наставника већ стекла током свог образовања или може да је развије уз разумне напоре. На крају, наставници могу сами да одреде део градива који желе да обраде интердисциплинарно, сходно сопственом искуству са овим обликом наставе и природи предмета који предају (Голдсмит, 2012).

3.2.2. *Интердисциплинарна настава подстиче тимски дух и сарадњу и ствара прилике за професионални развој наставника*

Креирање и само једне интердисциплинарне јединице може поспешити сарадњу са колегама. Штавише, тимски рад наставника на развоју ваљане наставне јединице често рађа снажан подстицај за рад и осећај колегијалности који не би постојали када би наставници радили сами. Потврду за ово пружила је основна школа у Елизабету у Колораду, у којој је тим наставника радио на развијању интердисциплинарних јединица. Пет година након почетка њихове сарадње, појавио се извештај који потврђује наведено: „[предавачи] су креативнији, имају више ентузијазма и колегијалнији су [као резултат рада на интердисциплинарно осмишљеним јединицама]; своје време користе ефикасније и развили су лични и професионални понос у свом предавачком раду“ (Џејкобс, Џојс, Манфредонија, Персивал и Гилберт, 1989: 51, према: Џејкобс, 2004). Дакле, интегрисање наставног програма не само да помаже наставницима да наставне дисциплине виде као међузависне, већ, такође, негује колегијалност и води ка дубљем разумевању школске заједнице уопште.

Ангажовање у интердисциплинарној настави такође може имати позитиван ефекат на наставника као креатора педагошке ситуације у одељењу. Неки наставници тврде да им интердисциплинарна настава пружа велику сатисфакцију зато што освежава њихов рад и подстиче их да је учине креативном, користећи материјале и идеје из других дисциплина. Други истичу да им овај приступ омогућава да науче нешто ново

о темама које их интересују и продубе своје виђење дисциплина којима се баве и свој начин размишљања. Има и оних који цене изазов напуштања „сигурне зоне“ ради свеобухватнијег сагледавања материје коју предају. Напоследку, за многе наставнике је можда највиши смисао њиховог опредељења за интердисциплинарну наставу тај што се она заснива на посвећености наставника развијању сопствених капацитета као мислећег бића и стручњака.

4. Закључак

Наставни програми у нашим школама су чврсто утемељени на дисциплинарном приступу. Поставља се питање шта чини интердисциплинарно учење различитим. Дисциплинарна настава свакако има својих предности, које се огледају не само у дубоком улажењу у предмет, већ и у развијању логичког и апстрактног мишљења кроз овладавање логиком тог предмета, његовим методама сазнавања и језиком. Међутим, дисциплинарна настава је често ограничена тиме што је последица норми и оквира конкретне дисциплине, те не разматра алтернативна гледишта. На тај начин, може да доведе до неоправдане хегемоније, која спречава критичко сагледавање проблема, а знања чини апстрактним, удаљеним од живота и неупотребљивим. Уосталом, ниједна дисциплина или професија у стварности није потпуно изолована од других. Стога се интердисциплинарно учење ослања на више различитих дисциплина у циљу долажења до дубљег и целовитијег разумевања комплексних питања и подстиче ученике да обједине оно што свака од дисциплина нуди, пре него што покушају да одреде стратегију за решавање уочених проблема. Заправо, интердисциплинарна настава учи ученике да уважавају природу знања у појединачним дисциплинама с једне стране, и увиде повезаност и комплементарност различитих научних области с друге стране.

Поврх тога, когнитивна истраживања показују да наставни програми треба да буду тако организовани да подстичу ученике да повезују и интегришу идеје и уче у аутентичном контексту (Бренсфорд, Браун и Кокинг, 1999; Ди Сеса, 2000; Лин и Хси, 2000, према: Фокус на образовање, 2005: 2). Ово је нарочито важно у млађем школском узрасту, јер деца доживљавају и сазнају свет као целину.

Укратко, интердисциплинарна настава не треба у потпуности да потисне и замени дисциплинарну. Међутим, било би вишеструко корисно да и у нашим учионицама постане чешће заступљен и прихваћен начин планирања и организовања наставе, посебно у нижим разредима основне школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Алберта образовање, 2007: Alberta Education (2007). *Curriculum Integration: Making Connections*. Edmonton, AB: Government of Alberta.
- Боа-Мансила, 2010: Boix-Mansilla, V. (2010). *MYP Guide to Interdisciplinary Teaching and Learning*. Cardiff: International Baccalaureate. <<http://balimyp.files.wordpress.com/2010/05/myp-guide-to-interdisciplinary-teaching.pdf>> 27. 1. 2012.
- Вилотијевић, Н. (2006). *Интегративна настава природе и друштва*. Београд: Школска књига.
- Голдсмит, 2012: Goldsmith, A. H. et al. (2012). *Interdisciplinary Approaches to Teaching*. Carlton College: Science Education Resource Centre. <<http://serc.carleton.edu/econ/interdisciplinary/index.html>> 27.1. 2012.
- Кофи, 2009: Coffey, H. (2009). *Interdisciplinary teaching*. Chapell Hill, NC: University of North Carolina <<http://www.learnnc.org/lp/pages/5196>> 27. 1. 2012.
- Крукшенк, 2008: Cruickshank, Douglas (2008): *Kaleidoscopic Learning: An Overview of Integrated Studies*. The George Lucas Educational Foundation. <<http://www.edutopia.org/integrated-studies-interdisciplinary-learning-overview>> 27. 1. 2012.
- Џејкобс, 2004: Jacobs, H. H. et al. (2004) *Interdisciplinary Learning in Your Classroom*. <<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/interdisciplinary/index.html#top>> 23. 3. 2012.
- Џонс, 2010: Jones, C. (2010). Interdisciplinary Approach—Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*: Vol. 7, Article 26. <<http://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=essai>> 27. 1. 2012.
- Репко, 2008: Repko, A. F. (2008). *Assessing Interdisciplinary Learning Outcomes*. Arlington: University of Texas, School of Urban and Public Affairs. <http://www.uta.edu/ints/faculty/REPKO_Outcomes_AEQ.pdf> 19. 4. 2012.
- Спремић-Солаковић, А. (2009). Интегративна настава као системски начин повезивања знања у наставном процесу. // *Иновације у основно-школском образовању – вредновање*, Београд, Учитељски факултет, 400-409.
- Фокус на ефикасност, 2005: Focus on Effectiveness (2005). *Thematic Instruction*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. <<http://www.netc.org/focus/strategies/them.php>> 27. 1. 2012.
- Шевкушић, С., Шефер, Ј. (2006). Акционо истраживање новог приступа познавања друштва у четвртм разреду основне школе. *Настава и васпитање*, бр. 3, 47-57.
- Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шостак, 2007: Szostak, R. (2007). How and Why to Teach Interdisciplinary Research Practice. *Journal of Research Practice*, Volume 3(2), Article M17. <<http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/92/144>> 27. 1. 2012.

Magdalena Ivković

**DEFINITION AND ADVANTAGES OF
INTERDISCIPLINARY INSTRUCTION**

Summary

This paper deals with terminological distinction of interdisciplinary teaching from other related types of instruction, as well as with the justification and reasons for students' involvement in it. What students learn in the interdisciplinary instruction and the way they learn it reflects the diverse ways in which each of us acquire knowledge and skills in the real world. The aim of this study was to point out the numerous benefits that students can have from participating in interdisciplinary-oriented teaching. At the same time, the paper focuses on the values that the interdisciplinary approach has for teachers.

Key words: interdisciplinary instruction, multidisciplinary instruction, integrated instruction, thematic instruction, benefits.

МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

САЖЕТАК: Бројна истраживања су показала да усмерени развој моторичких способности даје знатно боље резултате уколико се то деловање поклапа са периодима повећане сензитивности за дату моторичку способност. Познавање особености периода онтогенезе и норми деловања основна су претпоставка за рационално управљање индивидуалним развојем моторичких способности и оптимално програмирање процеса вежбања. Базичне моторичке способности – експлозивна снага, репетитивна снага, статичка снага, брзина, координација, гипкост, прецизност и равнотежа прате се и процењују батеријом моторичких тестова. Игре треба да су што више заступљене у раду са млађим школским узрастом, јер кроз игру дете активира своје способности, испољава своју индивидуалност и упоређује се са вршњацима, а то доприноси формирању реалне слике о себи. Базичне моторичке способности се могу усмерено развијати кроз разноврсне активности јер се тиме повећава избор усвојених знања, умења и навика.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: базичне моторичке способности, млађи школски узраст, моторички тестови.

1. Увод

Моторичко понашање деце се разликује, а која ће се моторичка способност и када развити, зависи од генетске условљености. Ниво моторичког учења расте услед усавршавања централног нервног система. Око 9. године дете већ има одређени ниво координације кретања, боље памћење и способност да од конкретног начина мишљења пређе на апстрактно, па само тражи сложеније игре и задатке и на основу тога се у наставу физичког васпитања могу увести основе технике спортских игара. Као резултат промене физичког раста и развоја и његове структуре, функционалног сазревања и акумулације моторичког искуства, као и појаве базичних моторичких способности и стимулације природног развоја моторике у периоду млађег школског узраста настају услови за учење најразноврснијих покрета, кретања и активности. У овом узрасту настају разлике међу појединцима у броју, врсти и начину испољавања

* angelamesaros.zivkov@gmail.com

кретања, а оне су резултат физичког раста и развоја, генетског потенцијала, психичких карактеристика, бављења телесним вежбањем, услова живота и специфичног тренинга. Диференцирање моторичких способности условљено је брзином сазревања, првенствено централног нервног система, индивидуалним разликама у броју и врсти научених кретања. Код девојчица овај период обухвата предпубертетни период и почетак периода пубертета. У предпубертету (код девојчица од 9 до 10 година) одвија се хармоничан развој свих органских система, а разноврсни покрети и кретања општеразвојног типа позитивно утичу на укупан, а посебно на моторички развој. Период пубертета код девојчица почиње већ од 11. године, када почињу бурне анатомско-физиолошко-хормоналне промене. За овај период значајно је развијање анализатора кретања и одговарајућих центара у нервном систему. Активност се донекле смањује, али се значајно акумулира енергија и потребно је каналисати ту енергију усмеравањем деце на одређени спорт.

2. Истраживања моторичког простора

На узорку од седамсто шездесет петоро деце узраста од 4 до 14,5 година Крус, Брунинкс и Робертсон (1981) утврђивали су структуру моторичких способности. Помоћу 46 теста, утврдили су постојање две моторичке димензије, од којих је прва представљена брзином, прецизношћу и снагом, а друга равнотежом и координацијом.

У Словенији је на узорку од 550 испитаника узраста од 10, 12 и 14 година, Рајтмајер (1996, према: Пижот и Планиншец, 2005.) анализирао структуру моторичког простора. Применио је батерију од 26 тестова. Резултати показују промене у структури моторичког простора деце узраста од 10,12 и 14 година. Изоловано је осам димензија, од којих се четири мењају са узрастом.

Према А. Гужаловском (1984) сензитивни периоди максималне снаге су код девојчица од 10. до 11. и од 16. до 17, а нешто мање од 11. до 12. године. За статичку снагу сензитивни периоди код девојчица су од 9. до 10, од 11. до 12. године (и 14-15, 10-11, 7-8 година). За репетитивну снагу је период од 11. до 12, 10. до 11, 9. до 10. године, а за експлозивну снагу од 11 до 12, 10-11 и 9-10 година. За развој брзине сензитивни периоди су од 7. од 8, 8-9, 10-11. и од 13. до 14. године. Координација се интензивно развија од 6. од 7. године (са сазревањем нервног система), а после пубертета се на њу може веома мало утицати. Прецизност је боља код деца старијег школског узраста у односу на млађи школски узраст. А. Гужаловски је одредио и максималан темпо прогреса равнотеже и тиме и

критичне фазе код девојчица, а то је период од 8. до 9. и од 11. до 12. године, субмаксималан темпо прогреса је у периоду од 7. од 8. и од 9. до 10. године, а умерени темпо прогреса је у периоду од 12. до 13. године. Наведени аутор је истражујући сензитивне фазе у онтогенетском развоју гипкости, дошао до података да су периоди максималног темпа раста код девојчица од 14. до 15. и од 16. до 17. године.

Резултати истраживања указују на то да је моторички простор деце слабије диференциран у односу на одрасле и да се може представити једним генералним фактором или са више подфактора који су међусобно повезани и чине целину.

Моторичке способности деце млађег школског узраста нису у великој мери диференциране и представљају се генералним моторичким фактором који је сатуриран информацијском и енергетском компонентом.

3. Моторичке способности деце млађег школског узраста

У млађем школском периоду карактеристичан је нагли прираст моторичких способности, а нарочито координације, брзине и издржљивости. Једино може доћи до извесног погоршања покретљивости. С обзиром на то, да се у овом периоду јавља највећи раст готово свих моторичких способности, он се често назива „златни период физичких способности“. У већем или мањем степену, моторичке способности су генетски одређене. Познавање степена наслеђености моторичких способности омогућава да се са великом вероватноћом може судити на које моторичке способности се може више утицати телесним вежбањем, а на које мање. Моторичке способности се различито испољавају код особа мушког и женског пола. Код особа мушког пола виши ниво је у брзини, издржљивости, снази, а код особа женског пола код равнотеже, гипкости, прецизности и координације. Моторичко функционисање зависи и од узраста. Са порастом година живота, од 7, 10. до 11. године код девојчица, и од 7, 12. до 13. године код дечака расте и ниво моторичких способности. Код девојчица се нешто раније диференцирају моторичке способности у односу на дечаке. Тако се, на пример, експлозивна снага у већој мери испољава у 8. години.

Етапе у којима се дешавају значајне промене називају се *критички или сензитивни периоди*. Развој организма дефинисан је узајамним односом генетског фактора и спољашње средине и у којој мери ће се нека особина развити зависи од односа ова два фактора. Узрасне, морфолошке, функционалне и биохемијске промене које се дешавају у току развоја сваке индивидуе омогућавају да се одреде посебни узрасни пери-

оди са посебним развојним специфичностима. Прелаз из једног узрасног периода у други обично нема оштре границе и прилично га је тешко утврдити, али се он означава као преломна етапа индивидуалног развоја. Раст и формирање организма и ефикасност његовог узајамног деловања са спољашњом средином зависи од развоја нервног система и његовог главног дела, коре великог мозга. Између развоја способности и моторичких форми кретања постоји тесна узајамна веза, јер усвајање моторичких форми и извођење нових покрета утиче и на усавршавање различитих физичких способности. Недовољно дејство спољашње средине уништиће латентне наследне могућности и довести до појаве неразвијеног бића. У току примене одређеног начина вежбања, мора се водити рачуна о законитостима моторичких способности, а то су хетерохроност, фазност, етапност и пренос у развоју.

Снага се може дефинисати као способност човека да се мишићним напрезањем супротстави некој спољашњој сили (тежини справе, сили партнера, густини спољашње средине или земљиној тежи) или да покреће сопствено тело. Механизми њеног испољавања су везани за развој коштаног, мишићног ткива (маса запослених мишића, величина њиховог попречног пресека, структура влакана, биохемијски и метаболички процеси у мишићима, присуство енергетских извора), везивног апарата у зглобовима и за развој централног нервног система (опште стање централног нервног система, покретљивост процеса ексцитације и инхибиције, проводне способности периферних делова неуромоторног система). Релативна снага расте од 9. до 11. године јер је тада најизраженије усавршавање нервне регулације и структуре мишића. После 8. године почиње да се разликује мишићна снага код дечака и девојчица, али код оба пола је повећање снаге релативно равномерно. Експлозивна снага горњих и доњих екстермитета, представљена бацањем медицинке и Саргент скоком увис, испољава се слично упркос великим разликама у оба пола (Wolansky i Kasparzak, 1976)¹. У развијању експлозивне снаге најбољи резултати постижу се код предшколског и основношколског узраста. Статичка снага показује лагани пораст у предшколском и основношколском узрасту, а нагли пораст у периоду пубертета, што је последица интензивног раста мишића у овом периоду. У периоду од 4. до 12. године није потребно обраћати посебну пажњу на статичку снагу јер овај

¹ Professor dr hab. Napoleon Wolanski, Ph.D., D. Sc., is head of the Department of Human Ecology, Warsaw, Nowy Swiat 72, Poland

биолошки период није најпогоднији за развој ове способности. Подједнако је треба развијати и код дечака и код девојчица.

У раном дечјем узрасту брзина кретања горњих и доњих екстремитета је једнака, а касније **брзина** доњих екстремитета постаје већа. Брзина појединачних покрета расте са узрастом, а посебно у периоду између 10-13. године, а брзина трчања од 10. године. Латентни период нервно – мишићне реакције смањује се од 9. до 12. године. У овом периоду, предност деце која тренирају у односу на ону која не тренирају је доста значајна. Ако се ово време пропусти, онда се настало заостајање касније тешко може надокнадити. Наставом физичког васпитања, уколико се редовно изводи, бављењем спортом, као и одређеним пригодним играма и вежбама, може се утицати на развој брзине ученика. У млађем школском узрасту деца поседују велике брзинске диспозиције, нарочито девојчице. Највећа ефикасност развоја брзине кретања постиже се у периоду од 9. до 13. година. Брзина моторне реакције зависи од зрелости нервног система, то значи да је она мала код деце предшколског и млађег школског узраста. Девојчице имају бољу брзину реакције од дечака. Брзина покрета зависи од развоја неуромишићних јединица, мишићне снаге и система полуга. Брзина покрета руку нагло расте у предшколском периоду, након чега се у периоду пубертета повећава смањеним интензитетом. Брзина покрета руку је до раног пубертета већа код дечака, а након тог периода код девојчица. Брзина кретања ногу се нагло повећава до 8. године, а затим нешто спорије до пубертета, а максимум достиже око 15. до 17. године код девојчица и дечака. У развијању брзине покрета, код деце овог узраста, даје се предност нестереотипним начинима извођења природних облика кретања, вежбама које захтевају брза и краткотрајна премештања и хитре моторичке одговоре. То су пре свега игре са трчањем, штафетна трчања, игре са лоптом и хваталице.

У узрасту од 8. до 11. године највећу **издржљивост** имају мишићи опружачи кичменог стуба, флексори и екстензори подлактице. Са 10 година расте способност за интервално вежбање већег интензитета са дужим паузама и за дуже вежбање мањег интензитета. У порасту издржљивости девојчице почињу да заостају за дечацима већ од 8. године. Динамичка снага горњих екстремитета, изражена тестом издржај у згибу, зависи од отпорности организма на продужено статичко напрезање мишићних група. Издржљивост руку код девојчица расте само до 9. године, а код дечака до 17. године. Током периода пубертета долази до мањих колебања, што је последица наглих промена телесне тежине. Девојчице достижу три слична максимума издржљивости у 9, 15. и 22. години, а дечаци

један максимум у 17. години. Динамичка издржљивост се нагло развија код оба пола током детињства, а код дечака и у адолесценцији. Дечаци у овом периоду испољавају одређено смањење око 11. и 15. године, што је везано за повећани развој у пубертету. Максимална издржљивост се достиже око 13. и 18. године код дечака и девојчица.²

Координација у периоду од 8. до 13. године и код дечака и код девојчица се повећава. Координација подразумева тачно, брзо, лепо и без већих напора извођење кретања у циљу савладавања неког новог и релативно непознатог моторичког проблема. Координација је повезана са развојем мишићног и нервног система. Веома брзо се повећава у млађем школском периоду. Код деце до 10. године тачност извођења покрета одређеног напора је мања него у следећим периодима развоја. Најбржи природни прираст је од 9. до 13. године, када деца испољавају велику способност за брзо усвајање нових и сложених покрета. Оптимум се код оба пола достиже око 17. године, а до тог периода нема никакве разлике између девојака и мушкараца. За развијање координације у млађим разредима основне школе препоручују се активности типа игре у којима се не зна намера саиграча: хваталице, игре са лоптом, вежбе у новим, неспецифичним почетним положајима, темпом, ритмом, правцем и местом извођења, гађања у циљ, бацања и хватања.

Код развоја **гипкости** треба комбиновати вежбе гипкости и снаге, јер интензивније вежбе снаге могу довести до смањења покретљивости у зглобовима. Покретљивост кичменог стуба испољава тенденцију опадања у току онтогенезе, што је последица раста лигамената и мишића, а приметно се повећава код девојчица од 7. до 12. године, што је последица брзине раста. Почев од пубертетског периода опет се смањује покретљивост кичменог стуба и то код дечака од 13. до 17. године и од 14. до 16. године код девојчица. Најбољи резултати код покретљивости раменог појаса постижу се у периоду од 9. до 11. године. У овој способности девојчице остварују 20-30% боље резултате од дечака, што се може тумачити мањом мишићном снагом коју оне поседују. У млађем школском узрасту пожељно је радити на развијању ове способности већ од 7. године, а на њеном одржавању од 10. године. На овом узрасту се користе вежбе у динамичком режиму, а када се повећа мишићна маса може се отпочети и са статичким вежбама (у четвртом разреду).

² Doc. Ph. Dr Karel Mekota, CSc.: „Ontogeneze lidske motoriky“. Soubor referatu z V. seminare antropomotoriky, Konaneho ve dnech 29. / 31. 05. 1985. v Olomouci, Praha

У предшколском узрасту **равнотежа** при стајању показује боље резултате код девојчица, а од 8. године, па до старијег доба она је боља код дечака, а нарочито у пубертету и адолесценцији. Равнотежа при окретању разликује се од равнотеже при стајању, а за њу су значајни фактори вестибуларни систем и неуромишићна координација. Она се нагло развија у предшколском периоду, а у предпубертету и пубертету долази до колебања са тенденцијом опадања код девојчица и са тенденцијом пораста код дечака. Значајно опадање је од 12. до 14. године код девојака и од 14. до 16. године код дечака, а условљено је наглим порастом дужине доњих екстремитета. Оријентација у простору је повезана са развојем нервног система, а нарочито неуромишићне координације. Оријентација нагло расте током детињства и адолесценције, а оптимум достиже око 17. године.

Агилност зависи од развоја нервног система, покретљивости зглобова, снаге мишића и координације кретања. Нагло расте у предшколском и пубертетском периоду, а максимум достиже око 13. и 17. године код девојчица и дечака, а затим долази до смањења и то спорије код девојчица. Дечаци су агилнији, а значајне разлике јављају се у касном пубертету, па до старости.

Прецизност покрета зависи од проприорецептивних осећаја и грађе зглобова. Покрети су најпрецизнији код девојчица и дечака у 8. и 7. години. Након тога прецизност опада да би се побољшала од 10. до 13. године. Висока прецизност је у периоду школског узраста и у адолесценцији. Моторичке акције које изискују прецизност покрета су бацање лопте у циљ, обарање чуњева, бацање лопте у гол и добацивање лопте у руке саиграчу.

4. Базично-моторички тестови

1. Скок у даљ из места – реквизити – одскачна даска, струњаче са обележеним растојањима у цм.

Опис теста – испитаник стоји бос у лаком раскораку иза ивице струњаче, на одскачној дасци, која је задњим делом окренута према напред; из неколико замаха рукама испитаник треба да скочи што даље може; резултат се чита у задњој линији пете; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена експлозивне снаге ногу.

2. Скок увис из места – тест се изводи поред зида на којем је обележена скала у цм.

Опис теста – испитаник је бочно окренут према зиду са подигнутом десном руком и дланом према зиду; чита се вредност дотака највише тачке; након тога испитаник из места треба што више да скочи у вис и изврши дотак прстима; чита се и вредност дохватне висине, а за резултат се узима разлика између доскочне и дохватне висине; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена експлозивне снаге ногу.

3. Трчање на 20м из високог старта – тест се изводи на растојању од 20м; старта и циљна линија се обележе тако да се разликују од подлоге.

Опис теста – испитаник стоји у високом старту иза стартне линије, прсти предње ноге не смеју прелазити линију; мерилац се налази код циљне линије и на команду 'сад' испитаник креће са претрчавањем обележене деонице што брже може; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена брзине.

4. Чунасто трчање 10х5м

Опис теста – тест се ради у простору од 5м чија су почетна и завршна тачка обележене линијама које се разликују од боје подлоге; испитаник стоји иза почетне линије у високом старту и на команду 'сад' треба деоницу да претрчи 10 пута што брже може, али сваки пут мора да са оба стопала пређе обележену линију са обе стране; мери се време претрчане деонице; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена агилности.

5. Гађање хоризонталног циља лоптицом – реквизити – три тениске лоптице, обележена мета, штоперица.

Опис теста – испитаник има три тениске лоптице са којима гађа хоризонтално постављену мету; мета је квадрата 1х1м, а њој су уцртана три концентрична круга; гађа се са удаљености од 10м у року од 1 минута; лоптица се баца једном руком по избору испитаника, ногом не сме да се пређе линија којом је обележена удаљеност од мете; погодак централног круга доноси 3 поена, другог 2 поена, трећег 1 поен; за коначан резултат се сабирају поени; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена прецизности.

6. Подизање трупа за 60'' – реквизити – струњача, палица, штоперица.

Опис теста – испитаник је у лежећем положају, на леђима са погрченим ногама, које фиксира стопалима за рипстол или му стопала држи партнер; руке су на потиљку са исплетеним прстима, а између потиљка и руку поставља се палица; на команду 'сад' треба да се подигне до седа без пуштања руку и палице и поново се спушта у лежећи положај на леђима све док глава не дотакне струњачу; испитаник треба да уради што више правилних подизања за 60''; тест се ради два пута, а узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена репетитивне снаге трбушне мускулатуре.

7. Исправљање трупа за 60'' – реквизити – палица, шведски сандук, еластична трака, штоперица.

Опис теста – испитаник се поставља у лежећи положај на стомаку на шведски сандук тако да труп у потпуности буде испред предње ивице шведског сандука; ноге пружене и фиксирани од стране пара; руке се постављају на потиљак са исплетеним прстима, а између потиљка и руку провлачи се палица; на 1м испред шведског сандука поставља се еластична трака тако да њена висина одговара висини тапацираног дела шведског сандука; почетни положај је са спуштеним трупом до предње стране шведског сандука и на знак 'сад' испитаник почиње са подизањем трупа изнад висине еластичне траке; испитивач броји само правилно изведене покушаје; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена репетитивне снаге леђне мускулатуре.

8. Вис у згибу – реквизити – вратило, штоперица.

Опис теста – испитаник из почетног стојећег става, доводи тело увис са надхватом, тако да брада буде изнад нивоа шипке; заузимањем почетног положаја стартује се време и мери се издржај испитаника у задатом положају; време мерења се зауставља са падом или спуштањем браде испод нивоа шипке; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена статичке снаге раменог појаса.

9. Тапинг руком – реквизити – плоча са обележеним круговима, штоперица.

Опис теста – тест се изводи на плочи на којој су обележена два круга пречника 20цм са међусобним растојањем од 80цм; између та два круга повлачи се линија, на коју испитаник поставља слабију руку, а

бољу у супротан круг; задатак је да за 20” уради што више наизменичних дотака кругова; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена брзине фреквенције покрета.

10. Полигон натрашке – реквизити – два оквира шведског сандука, с тим да је други са тапацираним делом, штоперица.

Опис теста – тест се ради у простору од 12м, прво се од стартне линије повлачи линија на 1м, а друга на 4м од стартне линије и на њу се поставља оквир шведског сандука, тј. горњи део шведског сандука са тапацираним делом; други се поставља на 7м од стартне линије, али попречно са широм страном; на крају се повлачи линија на 4м, која, када се пређе, означава крај теста; испитаник се налази у четвороножном положају у упору за рукама, стопала поставља на линију 1м; на знак 'сад' почиње са кретањем у четвороножном положају, без подизања и окретања; први део шведског сандука прелази без подизања, провлачи се кроз оквир и када и ноге и руке пређу циљну линију зауставља се време; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена координације тела.

11. Искрет палицом – реквизит – палица са мерном скалом.

Опис теста – испитаник у стојећем ставу држи за крајеве палицу дугу 1м, у предручењу; на палици је обележена скала, тако да је почетак (0 вредност) на средини палице, а према крајевима су размаци у цм; испитаник палицу кроз узручење пребацује у заручење и враћа је истим путем назад; после сваког успешног покушаја смањује се размак између руку померањем шака са обе стране за исти размак; тест се прекида када испитаник пусти палицу или не може да завши задатак до краја; са палице се чита вредност; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена гipкости раменог појаса.

12. Претклон у седу разножном – реквизит – мерна скала.

Опис теста – тест се ради у седу разножном под углом од 45°, тако што испитаник седи на почетку мерне скале; у претклону треба да на мерном листу досегне што удаљенију вредност без савијања ногу у коленима; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена гipкости ногу и трупа.

13. Стајање на једној нози – „фламинго“ – реквизит – даска дужине 50цм, ширине 3 цм и висине 4цм.

Опис теста – испитаник једном ногом стане пуним стопалом на даску, друга нога је погрчена у колену и руком се држи за хрт стопала; у том положају треба што дуже да се одржи за један минут; броји се број покушаја одржавања равнотеже; уколико испитаник падне више од 15 пута за 30” тест се прекида; тест се ради два пута и узима се бољи резултат.

Циљ теста – процена равнотеже.

5. Покретне игре за развој моторичких способности

Покретне игре се најчешће примењују и најуниверзалније су средство физичког васпитања деце млађег школског узраста. Издашна кретања која карактеришу игру, код деце овог узраста стимулишу раст и развој, развијају и одржавају моторичке способности, позитивно утичу на рад унутрашњих органа и апарат за кретање. Такође доприносе стварању пожељних форми понашања и социјализацији. Кроз игре деца усвајају и усавршавају кретне навике, а успешност у игри може бити показатељ степена овладаности неким кретним умењима.

У раду са децом млађег школског узраста треба користити што већи избор игара, са различитим модификацијама, реквизитима и справама. Најчешћи облици игара су хваталице које могу бити у паровима, мањим и већим групама, а најинтересантнији облици су са лоптом. У току хваталица могу се давати различити кретни задаци, са постепеном усложњавањем у зависности од способности и могућности деце како би се утицало на развој базичних моторичких способности. Кроз покретне игре моторичке способности се не испољавају појединачно већ се остварује комплексан утицај на моторички простор, с тим да је, у зависности од циља игре, одређена моторичка способност на врху хијерархије простора.

5.1 Примери покретних игара са лоптом

У кругу или игра „цица маце“ – ученице се поделе у неколико мањих група, а у сваком кругу се налази по једна ученица; ученице које чине круг се додају међусобно, а ученица у кругу покушава да дотакне или ухвати лопту; када у томе успе у круг улази дете које је последње било у контакту са лоптом

Варијанте:

- додавање лопте бољом, слабијом руком
- додавање лопте одбијањем од тла, котрљајуће лопте
- увођење правила три секунде

- повећавање круга, броја играча у кругу
- повећавање броја лопти у кругу

Циљ игре: игром се развија прецизност додавања, техника хватања, брзина, координација, оријентација у простору и времену, снажљивост, брзина реаговања и сарадња.

„Битка“ – простор игре је подељен на два једнака дела; одељење се дели у две групе и свака група има свој простор; свака ученица има своју лопту; на знак наставника, ученице почињу да пребацују лопту у противнички простор са циљем да што мање лопти остане на властитом простору; на други наставников знак игра се прекида и броје се лопте у оба простора; она екипа која има мањи број лопти у свом делу терена је победник; за ову игру потребно је нагласити да се лопта пребацује само руком, нема шутирања лопте, увек само по једна лопта, нема изласка из властитог дела терена и после знака за прекид игре нема више бацања лопте.

Циљ игре: Ова игра утиче на развој технике бацања, хватања, прецизност гађања, прегледност игре, сарадње у оквиру групе, снажљивости у одређеној ситуацији, брзине реакције, снаге избачаја лопте и агилности.

Што више задржати лопту – ученице се деле у две групе које се слободно крећу по терену; наставник баца лопту и екипа која прва ухвати лопту треба што више да је задржи; уколико друга екипа успе да им узме лопту, тада они започињу међусобно додавање.

Варијанте:

- додавање лопте десном, левом руком
- додавање лопте са одбијањем од тла
- додавање котрљајуће лопте
- додавање лопте након једног, два или више вођења
- без „повратне“ лопте – лопта се не сме вратити оном ученику од кога је примљена
- са ограниченим бројем додавања – екипа која прва стигне до задатог броја додавања добија поен, победник је она екипа која скупи више поена

Циљ игре: покретна игра утиче на развој технике додавања и хватања, прецизност додавања, прегледност игре, способност кретања са и без лопте, сарадње, оријентације у простору и времену, доношење брзих

и адекватних решења, брзине кретања, снаге руку и раменог појаса, издржљивост, агилност.

Хватање лопти – ученице се поделе у две екипе и свака има свој део простора, у једној екипи сваки играч има лопту и на знак наставника пребацују лопте у противнички део терена, а играчи у том простору треба да ухвате што више лопти, јер свака лопта која падне доноси негативан поен екипи; када се све лопте пребаце мењају се улоге; победник је она екипа, која скупи мање негативних поена.

Варијанте:

- бацање лопте бољом руком, а када се савлада игра онда може и слабијом руком
- повећавање растојања између граничних простора
- бацање лопте из скока, седећег положаја
- одређивање висине пребацивања лопти (еластична трака)

Циљ игре: игром се доприноси усавршавању технике бацања и хватања лопте, развија се прецизност гађања, координација, брзина трчања, сарадња унутар екипе, развијају се мишићи руку, раменог појаса, доњих екстремитета и мишића тупа (седећи положај).

Лопта је спас – овај вид покретне игре ради се у одређеном простору; у игри је једна лопта са којом се ученице међусобно додају; одређује се једно дете које вија остале, а да би се спасли потребно је додати лопту оном играчу који је у највећој опасности да буде ухваћен, јер играч који има код себе лопту не може бити ухваћен; ако је ухваћен неки играч без лопте, онда се мењају улоге.

Варијанте:

- могућност држања лопте код себе максимално 5 секунди
- инсистирање на правилу три корака
- повећавање простора кретања
- укључивање већег броја лопти, а тиме и више мотача

Циљ игре: развија се брзина кретања, брзина реаговања, окретност, оријентација у простору и времену, међусобна сарадња, правовременост у реаговању, способност процењивања и проналажења адекватног решења у одређеној ситуацији.

Лопта путује – ученице су подељене у две групе и постављене дуж бочних страна терена; испред бочних линија према средини, обележен је гранични простор који не сме да се пређе у току игре; на средини терена

је једна лопта, и мада није неопходно, сваки играч има једну лопту; циљ игре је да се погађањем лопте она претера преко граничне линије противника; екипа која то успе је победник; пре почетка игре ученицама указати на основна правила игре и на то да се не сме прелазити гранични простор кад се узима лопта, да се лопта не сме зауставити у тренутку њеног преласка граничне линије ни рукама ни ногама већ само лоптом; свако непоштовање правила кажњава се негативним поеном.

Варијанте:

- гађање лопте бољом руком и тек када се савлада игра, гађа се левом руком
- смањивање величине лопте, која се гађа – прво се даје кошаркашка, па фудбалска и на крају рукометна лопта
- повећавање простора за кретање лопте
- повећавање броја лопти
- подела ученица у четири групе, две су на бочним линијама и две на чеоним, лопта се може пребацити преко било које линије

Циљ игре: игра развија технику бацања, прецизност гађања, колективизам, брзину реакције, брзину и јачину избачаја, снагу руку и раменог појаса.

6. Закључак

У истраживањима физичког развитка, а посебно у истраживањима развоја моторичких способности, дошло се до података који указују на постојање разлика у темпу развоја појединих елемената моторичке ефикасности и на постојање специфичне динамике односа између моторичких особина у различитим фазама развитка. До тих сазнања дошло се применом различитог броја моторичких задатака (тестова) са различитим кинематичким и динамичким карактеристикама кретања. Најчешће су истраживане моторичке способности школске популације, у циљу оцене њиховог развоја (Полић, 1955; Ђорђевић, 1975; Бала, 1982; Илић, 1983). Анализа утицаја одређених наставних садржаја на моторичке способности, односно анализа оцена утицаја одређених наставних садржаја, вршена је на основу промена моторичких способности (Аруновић, Илић, 1991; Петровић и сарадници, 1986). Школско физичко васпитање још увек не даје резултате који би представљали стабилну основу у укупном психофизичком развоју деце. Ефекти наставе физичког васпитања нису на нивоу који је нужан за хармоничан раст и развој школске деце, као и за стицање и развој физичких способности, санирање негативних утицаја савременог начина живота, који ће допринети да деца схвате и

прихвате физичко васпитање као веома важан сегмент културне и здраве разоноде. Акцент рада је на тражењу одговарајућих и савремених решења и нових начина реализације наставних садржаја, који ће дати боље резултате, а све у циљу успешнијег решавања задатака физичког васпитања.

Елементарне игре са својим основним карактеристикама могу довести до позитивног помака у развоју свих способности детета. Игра је значајно средство самоспознавања и комуникације међу људима, а њена највећа вредност се испољава у њеној педагошкој функцији. Кроз игре дете решава проблеме, ствара, иницира, доноси одлуке, изграђује однос према другој деци и преузима одговорност за своје изборе. Деци се кроз игре омогућава да упражњавају физичке активности које стимулишу развијање различитих вештина, подстичу сензомоторну координацију, доприносе развијању контроле покрета, оне их оспособљавају за практиковање покрета који укључују крупне мишићне групе, помажу им да уче моторичке игре са правилима и структуром. Задатак наставника је да пажљивим избором активности одговарајућих форми и облика, њиховим дозирањем и варирањем, допринесе оптимизацији развоја. Елементарним играма треба уважавати и постицати индивидуалност сваког детета, природу дечје радозналости, потребе за сазнавањем и проширивањем искустава. У раду је анализирана примена покретних игара у развоју моторичких способности, с тим да се моторичке способности код деце млађег школског узраста могу развијати и усавршавати уз помоћ других организационих облика рада, као што су полигони, метод станица, рад са врстама, групни рад.

ЛИТЕРАТУРА

- Бабиак, Ј. (1980). *Вредновање и оцењивање моторичких способности ученика у физичком васпитању, статус или напредак. Физичка култура 1*, Београд.
- Бала, Г. (1981). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бала, Г., Стојановић Мирјана и Стојановић Марко (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Гајић, М. (1985). *Основи моторике човека*. Нови Сад: Факултет физичке културе.

- Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда (1986). *Вежбе и игре лоптом – за децу предшколског узраста*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменковић, О. (1988). „Специфичности наставе физичког васпитања с обзиром на пол ученика у основној школи“. Нови Сад: *Педагошка стварност*.
- Каменов, Е. (1989). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г. (1982). „Утицај телесног вежбања – игре на психички развој и менталне способности детета од 7 до 11 година“. Београд: *Настава и васпитање*.
- Перић, Д. (2003). *Више од игре*. Београд: Ашковић.
- Радовановић, Н., Д. Младић (2001). *Ефекти диференцираног програма наставе физичког васпитања на психосоматски статус ученика Новог Сада, Београда и Ниша*. Нови Сад: Факултет физичке културе; Београд: Креативни центар.

Angela Mesaroš Živkov

MOTOR ABILITIES OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Summary

Numerous researches have shown that a guided development of motor abilities brings much better results if coinciding with the periods of increased sensitivity to a given motor ability. Knowing the specific characteristics of each ontogenic period and the work principles is the basic precondition for a coherent guiding of the development of a child's motor abilities and an optimal programming of the exercise process. Basic motor abilities – explosive strength, repetitive strength, static strength, speed, coordination, resilience, accurateness and balance can be monitored and assessed by a battery of motor skills tests. When working with younger school children, games should prevail, since it is a known fact that through play a child activates its abilities, expresses its individuality and compares himself to his peers, which all contributes to forming a realistic notion of self. Basic motor abilities can be subjected to a guided development through different activities, since that increases the choice of skills, habits and knowledge children acquire.

Key words: basic motor abilities, younger school children, motor skills testing.

РАЧУНАР У РАЗВИЈАЊУ ПОЈМОВА О СКУПУ И ПРИРОДНОМ БРОЈУ

САЖЕТАК: У раду на развијању појма природног броја, примењују се, углавном, два поступка. Први је „поступак кардинала“, који подразумева увођење природних бројева, као кардиналних бројева коначних, непразних скупова, који представљају класе еквивалентних скупова. Други је „поступак бројача“, који се огледа у формирању низа природних бројева, уочавању места датог броја у низу, што омогућује пребројавање елемената скупова, мерење и сл.

У овом раду, уз ослањање на први поступак, приказана је примена рачунара и образовног софтвера GeoGebra, у раду на развијању појмова о природном броју, релацијама $>$, $<$, $=$, операцијама сабирања и одузимања у скупу природних бројева. Приказани су, такође, примери примене наведеног софтвера у развијању појмова о скупу и скуповним операцијама и релацијама.

Приказани примери могу се користити као интерактивне апликације за увежбавање наведених садржаја, у раду са децом старијег и припремног предшколског узраста, као и за израду штампаног дидактичког материјала.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: скуп, број, операције, сабирање, одузимање, рачунар, софтвер.

Увод

Добро је познато да је у почетном математичком образовању доминантан скуповни приступ. Један од разлога свакако је тај, што је и модерна математика заснована на теорији скупова, други лежи у чињеници да је овај приступ најпримеренији нивоу развоја менталних структура предшколског детета, а трећи, да мисаоно-логичке операције са предметима, које дете спроводи већ у најранијој фази преоперационог периода, воде ка различитим формама груписања и серијације (Пијаже, Инхелдер, 1978).

Груписања и серијације су у функцији развијања сазнања о заједничким својствима (боја, облик, материјал, употреба, и сл.) различитих предмета. Груписање предмета на основу неког утврђеног заједничког својства (задатог критеријума) јесте класификација. Познато је (Пијаже, Инхелдер, 1978.) да класификација, као мисаоно-логичка операција, има

* prentovicb@open.telekom.rs

своје развојне фазе: фазу фигуралних колекција, фазу нефигуралних колекција, фазу инклузије класа.

Значај заснивања првих математичких сазнања на скуповном приступу огледа се у томе што је скуп по својој природи конкретнији од броја. Док су скуп и скуповне операције доступни перцептивном и манипулативној сазнању, то су операције са бројевима менталне операције и нису доступне непосредном перцептивном захватању. Њихово остварење искључиво је резултат мишљења. У том контексту, операције с конкретним предметима и скуповима су неопходне претпоставке и предрађе за извођење менталних операција с бројевима.

С друге стране, један од поступака увођења појма (природног) броја, који се популарно назива „поступак кардинала“, заснован је на чињеници да су природни бројеви заједничке карактеристике класа међусобно еквипотентних скупова. Другим речима, природни бројеви представљају кардиналне бројеве непразних коначних скупова.

Напред наведено упућује на закључак, да су операције са предметима и скуповима у непосредној функцији формирања појма броја. Стога се на овим операцијама не смемо задржавати дуже него што је потребно (и могуће) да се нормално пређе на операције с бројевима.

Ова питања, која се тичу методике увођења и развијања појмова о скупу, броју, мисаоно-логичким операцијама и сл. детаљно су обрађивана у многим радовима. (Првановић 1971, Каменов 1975, Сотировић и Липовац, 1974; Прентовић Р., Прентовић Б. 2011; Прентовић, 2008; Прентовић, 2012).

У овом раду биће приказана једана од могућности примене рачунара и образовног софтвера GeoGebra у реализацији наведених садржаја о скупу и природном броју у васпитно-образовном раду из области логичко-математичких активности.

У ту сврху биће приказан један број апликација формираних у програму GeoGebra, у којима су обрађени скуп, скуповне операције, кардинални бројеви, релације у скупу природних бројева, операције у скупу природних бројева итд. Ове апликације, могу се корисно употребити у васпитно-образовном раду на реализацији логичко-математичких активности са предшколском децом старијег (5-6 година) и припремног (6-7 година) узраста, као и у настави математике у првом разреду основне школе.

Када је реч о методама васпитно-образовног рада, односно наставе у првом разреду основне школе, оне су најближе класификацији наставних метода коју су установили познати руски дидактичари Лернер и

Скаткин (Илюшин, Собкин, 1992; Апатова, 1997). Тежиште је стављено на објашњавачко-показивачку методу, за чију примену је потребно да радна соба, односно учионица буде опремљена рачунаром, на коме је инсталиран програмски пакет GeoGebra, који је бесплатан, пројектор и пројекцијско платно.

Од осталих наставних метода, у активној сарадњи са родитељима оне деце, који поседују персонални рачунар и који то желе, могућа је примена репродуктивне и проблемске методе.¹

Математички аспект

Током друге половине XIX и почетком XX века, у процесу изградње теорије о природном броју доминирају две тенденције.

Прва од њих претпоставља увођење природног броја као објекта, који поседује одређена својства уведена аксиомама (Пеано², Хилберт³ и др.).

Друга је реализација идеје о природним бројевима као кардиналним бројевима коначних, непразних скупова (Расел⁴, Фреге⁵ и др.).

У радовима (Првановић, 1987, Прентовић, Р. & Прентовић, Б. 2011, Прентовић, Б. 2008) показано је постојање аналогije између ових дефиниција, с једне, и поступака које користи васпитач приликом увођења природног броја у процесу почетног математичког образовања, с друге стране.

За потпуније сагледавање наведене аналогije и примене апликација израђених у програму GeoGebra, корисно је подсетити се елементарних дефиниција и тврђења везаних за теорију скупова и односа природних бројева и коначних скупова.

Дефиниције скуповних релација:

Скупови A и B су једнаки, у ознаци $A = B$, ако сваки елемент скупа A припада скупу B , и ако сваки елемент скупа B припада скупу A

$$A = B \stackrel{\text{def}}{\Leftrightarrow} (\forall x)(x \in A \Leftrightarrow x \in B)^6.$$

¹ О увођењу деце у рад са рачунаром, видети више у (PribišeV-Beleslin, 2011).

² Giuseppe Peano (1858– 1932), италијански математичар.

³ David Hilbert (1862– 1943), немачки математичар и филозоф.

⁴ Bertrand Russell (1872– 1970), енглески филозоф и математичар.

⁵ Friedrich Ludwig Gottlob Frege (1848– 1925), немачки математичар и филозоф.

⁶ Символи $\stackrel{\text{def}}{\Leftrightarrow}$ и $:=$ значе: „ако и само ако по дефиницији“ и „једнако по дефиницији“.

Скуп A је **подскуп** скупа B , у ознаци $A \subseteq B$, ако је сваки елемент скупа A , припада скупу B

$$A \subseteq B \stackrel{\text{def}}{\Leftrightarrow} (\forall x)(x \in A \Rightarrow x \in B).$$

Скуп A је прави подскуп скупа B , у ознаци $A \subset B$, ако је $A \subseteq B \wedge A \neq B$.

Дефиниције скуповних операција:

Унија скупова A и B , у ознаци $A \cup B$, јесте скуп свих елемената, који припадају бар једном од скупова A или B

$$A \cup B := \{x | x \in A \vee x \in B\}.$$

Пресек скупова A и B , у ознаци $A \cap B$, јесте скуп свих заједничких елемената скупа A и скупа B

$$A \cap B := \{x | x \in A \wedge x \in B\}.$$

Разлика скупова A и B , у ознаци $A \setminus B$, јесте скуп свих елемената скупа A који не припадају скупу B

$$A \setminus B := \{x | x \in A \wedge x \notin B\}.$$

Партитивни скуп скупа A , у ознаци $\mathcal{P}(A)$, јесте скуп свих подскупова скупа A :

$$\mathcal{P}(A) := \{X | X \subseteq A\}.$$

Скуп A **еквипотентан** је са скупом B , у ознаци $A \sim B$, ако постоји бијекција

$$f : A \xrightarrow{1-1; \text{na}} B,$$

Директна последица је: коначан скуп A **еквипотентан** је са скупом B , ако је број елемената скупа A једнак броју елемената скупа B .

Без доказа наводимо следеће тврђење.

Теорема Еквипотенција скупова је релација еквиваленције на партитивном скупу $\mathcal{P}(A)$, произвољног скупа A , тј. еквипотенција скупова је

1. **рефлексивна:** $(\forall M \in \mathcal{P}(A))(M \sim M)$;
2. **симетрична:** $(\forall M, N \in \mathcal{P}(A))(M \sim N \Rightarrow N \sim M)$;
3. **транзитивна:** $(\forall M, N, P \in \mathcal{P}(A))(M \sim N \wedge N \sim P \Rightarrow M \sim P)$.

Објашњење: Нека је дат коначан скуп $A = \{a_1, a_2, a_3, \dots, a_n\}$. Тада његов партитивни скуп $\mathcal{P}(A)$ чине: **празан** скуп, сви **једночлани** подскупови, сви **двочлани** подскупови, ..., коначно и сам **n -точлани** скуп A .

Еквипотенција, као релација еквиваленције врши једну партицију скупа $\mathcal{P}(A)$, на класе еквиваленције.⁷ За класе еквиваленције које зове-
мо

кардинални бројеви, уводимо следећа обележавања

$$0 := \{\emptyset\},$$

$$1 := \{\{a_1\}, \{a_2\}, \{a_3\}, \dots, \{a_n\}\},$$

$$2 := \{\{a_1, a_2\}, \{a_1, a_3\}, \{a_1, a_4\}, \dots, \{a_{n-1}, a_n\}\},$$

$$3 := \{\{a_1, a_2, a_3\}, \{a_1, a_2, a_4\}, \{a_1, a_2, a_5\}, \dots, \{a_{n-2}, a_{n-1}, a_n\}\},$$

⋮

$$n := \{a_1, a_2, a_3, \dots, a_n\}.$$

Значи: 0 је својство класе, коју чини празан скуп, 1 је својство класе, коју чине сви једночлани подскупови, 2 је својство класе, коју чине сви двочлани подскупови, 3 је својство класе коју, чине сви трочлани подскупови, ..., n је својство класе коју чини (n -точлани) скуп A .

Дакле, **кардинални број** произвољног скупа M , дефинише се као класа свих скупова еквипотентних са M и обележава се са $card M$.

Свакој од класа еквиваленције, изузимајући $\{\emptyset\}$, придружује се одговарајући кардиналан број $1, 2, 3, \dots, n$, и називају се **природни бројеви**.

Сада се применом кардиналних бројева коначних скупова могу увести операције сабирања, множења и одузимања, на скупу \mathbb{N} .

Дефиниција: Нека су A и B два непразна, коначна, дисјунктна скупа, тако да је

$$card(A) = a, \quad card(B) = b,$$

где $a, b \in \mathbb{N}$. **Збир бројева** a и b , у ознаци $a + b$, јесте број

$$a + b := card(A \cup B).$$

Дефиниција: Нека су A и B два непразна, коначна скупа и нека је $B \subset A$, тако да је

$$card(A) = a, \quad card(B) = b,$$

где $a, b \in \mathbb{N}$. **Разлика бројева** a и b , у ознаци $a - b$, јесте број

$$a - b := card(A \setminus B).$$

Услов $B \subset A$, свакако повлачи $card(B) < card(A)$, тј. $b < a$.

⁷ Наведена партиција скупа $\mathcal{P}(A)$ представља мисаоно-логичку операцију класификацију истог скупа, на основу задатог критеријума – једнакобројности.

Иначе, за елементе скупа \mathbb{N} дефинсане су следеће релације:

$$1) m < n \stackrel{\text{def}}{\Leftrightarrow} (\exists p \in \mathbb{N})(m + p = n) \quad (\text{„мање од“});$$

$$2) m \leq n \stackrel{\text{def}}{\Leftrightarrow} (m < n \vee m = n) \quad (\text{„мање или једнако“}).$$

Примери примене апликација у програму GeoGebra

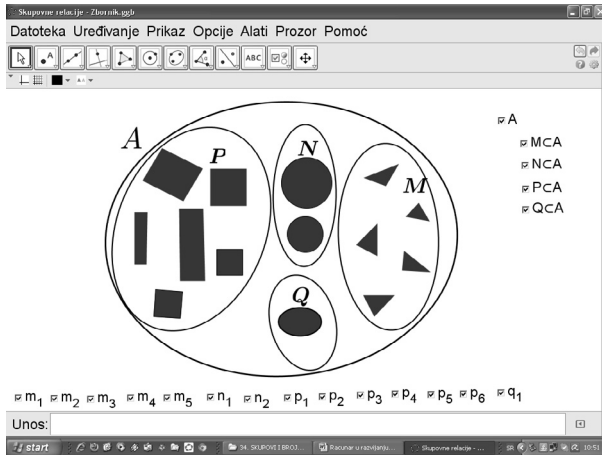
Пре него што буду приказани примери апликација, биће наведена упутства која се односе на развијање појмова скупа и броја. Наиме, савремена методика формирања појма природног броја полази од скупова и скуповних операција, и поступно води ка броју и нумеричким операцијама. У раду (Првановић, 1971), препоручује се да пре формирања појма броја, дете треба водити тако да:

- формира појмове уопште;
- формира појам скуп;
- формира појам подскуп;
- формира појмове **пресек**;
- формира појмове унија и разлика два скупа;
- формира појам релација уопште;
- формира појам релација еквиваленције, и да врши партицију скупа на класе еквиваленције;
- да уочава елементарне релације поретка;
- да формира појмове еквивалентност и релација еквивалентности;
- да врши елементарне мисаоно-логичке операције над скуповима.

Овај аутор истиче „да се сви набројани појмови могу успешно формирати на нивоу предшколског образовања“.

Скуп и подскуп

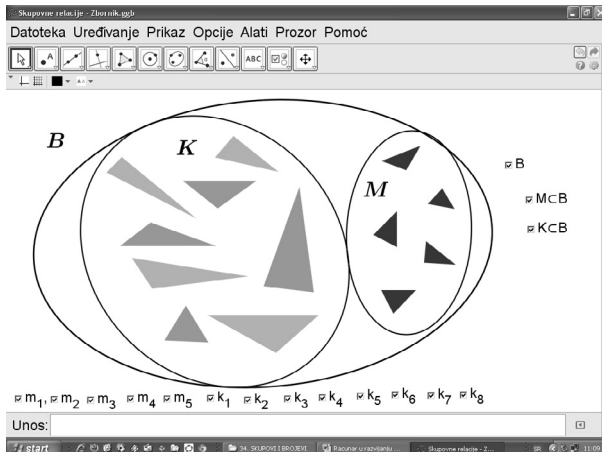
Апликација 1. у програму GeoGebra, приказује скуп A геометријских фигура црне боје и подскупове M (троуглова), N (кругова), P (четвороуглова) и Q (елипси). Ова и све остале апликације поседују и поља за потврду, тј. поља за постављање на дисплеј или уклањање, сваког елемента датих скупова.



Апл. 1.

На тај начин логичке наредбе дају апликацијама динамички карактер и могућност варирања елемената датог скупа и подскупова. Отварањем или затварањем поља за потврду $\square A$ и $\square MCA$, $\square NCA$, $\square PCA$, $\square QCA$, скуп, односно одговарајући подскуп постављају се на дисплеј или уклањају. Поља за потврду $\square m_1$, $\square m_2$, ... омогућују постављање на дисплеј, или уклањање појединих елемената скупа и, као последицу, уклањање, или враћање, одговарајућег подскупа.

Слично томе, апликација 2. са истим особинама као и претходна приказује скуп B (свих троуглова) и подскупове M (црних) и K (сивих) троуглова.

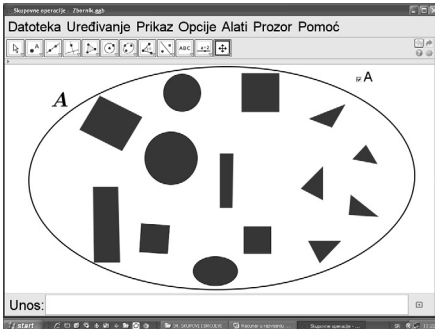


Апл. 2.

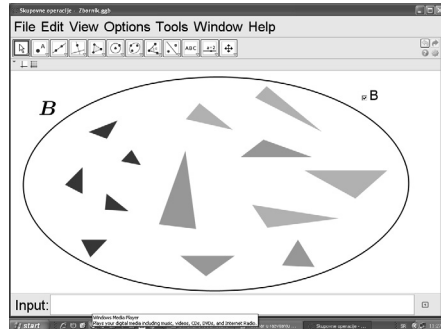
Скуповне операције

И у овим примерима отварање или затварање поља за потврду: A, B, A ∪ B, A ∩ B, A \ B, пружа могућност да се резултат одређене операција прикаже на дисплеју, или уклони. Поља за потврду m₁, m₂, ... омогућују постављање на дисплеј, или уклањање, појединих елемената скупа, што има за последицу промену резултата.

Апликације 3. и 4. приказују скуп A (свих црних геометријских фигура) и скуп B (свих троуглова)

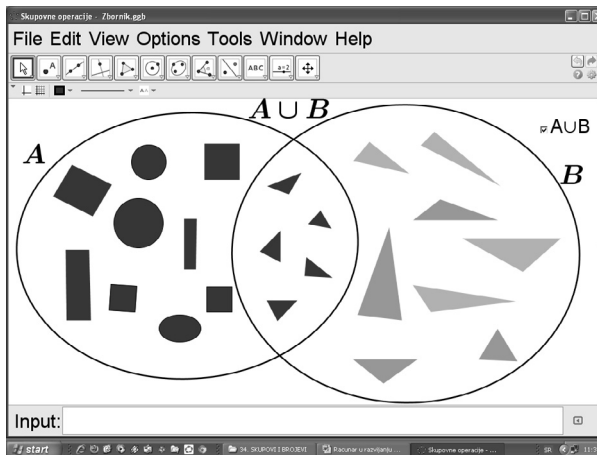


Апл. 3.



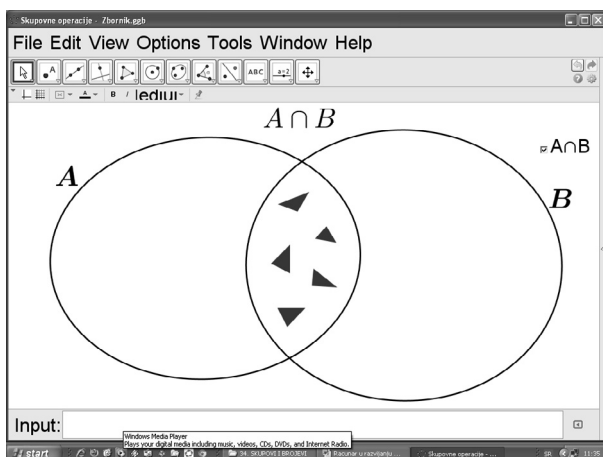
Апл. 4.

Апликација 5. приказује **унију** скупова A и B тј. скуп чији су елементи геометријска фигура црне боје или троугао.



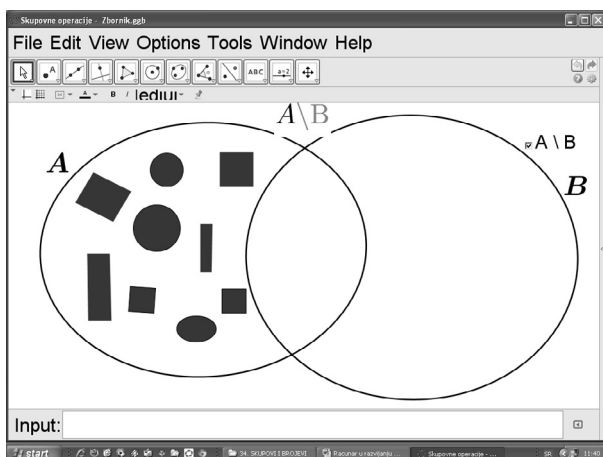
Апл. 5.

Апликација 6. приказује **пресек** скупова A и B као скуп чији су елементи троуглови црне боје.



Апл. 6.

Апликација 7. приказује **разлику** скупова А и В као скуп чији су елементи геометријска фигура црне боје, који нису троуглови.



Апл. 7.

Природни бројеви

У методици развијања почетних математичких појмова преовладава уверење да је дете достигло значајан ниво у формирању појма броја ако је оспособљено да:

- формира скуп са задатим бројем елемената,
- из колекције предмета издвоји одређен број елемената,
- преброји предмете који се не могу обухватити једним погледом,

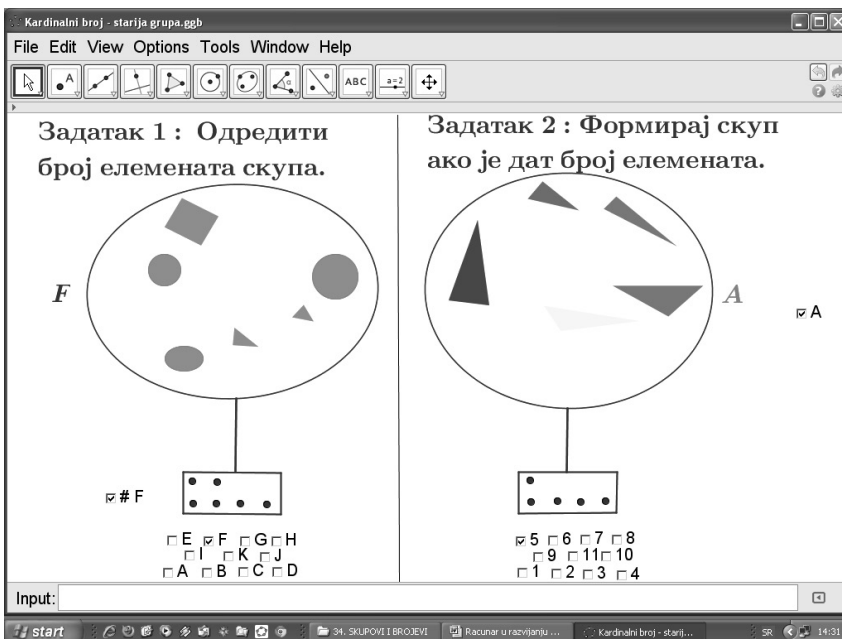
- запамти број и да у вези са тим изврши неку операцију,
- замени један скуп еквивалентним скупом предмета друге врсте или симболима.

Уз наведене поступке и упутства која се односе на развијање појмова скупа, методика формирања појма природног броја управо је и усклађена са наведеним захтевима. У складу са наведеним захтевима, формиране су апликације у програму GeoGebra, које треба да помогну успешнијем развијању појмова о броју и нумеричким операцијама.

Све апликације поседују и поља за потврду, тј. поља за постављање на дисплеј или уклањање, како елемента датих скупова и самих скупова тако и нумеричких резултата. Тиме логичке наредбе дају апликацијама интерактивни карактер, могућност варирања задатих елемената и решавање великог броја разноврсних задатака.

Кардинални број скупа

Апликације 8. и 9. омогућиће решавање два задатка. Први представља одређивање броја елемената датог скупа.

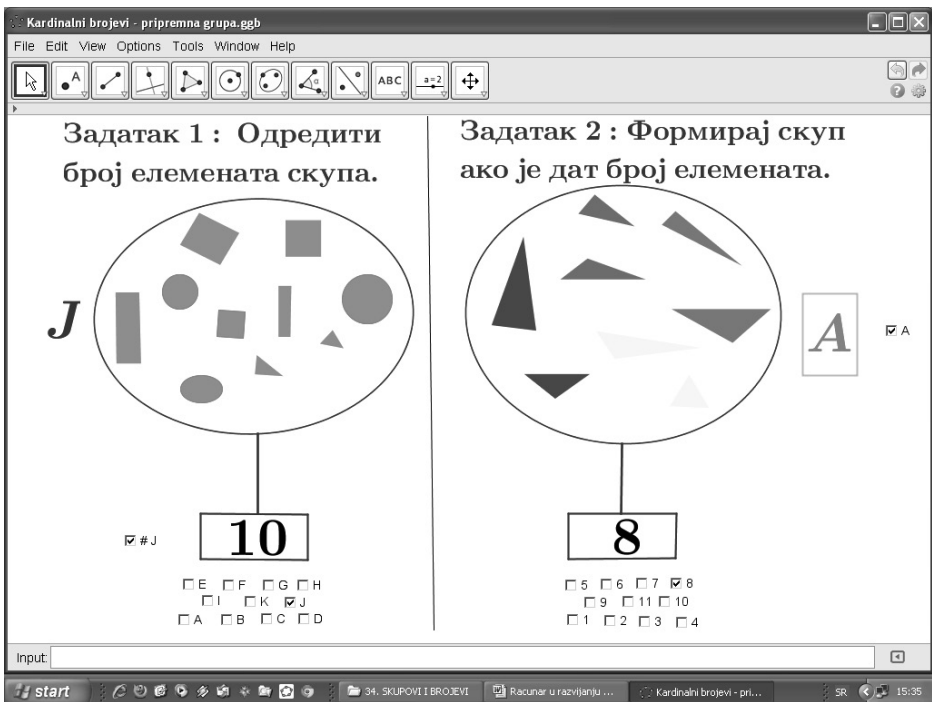


Апл. 8.

Решава се тако што се на доњем делу дисплеја укључи једно поље за потврду (на пример F) што је и наредба за приказивање скупа F, затим се укључивањем поља #F, добија број елемената скупа.

Други задатак, формирање скупа са задатим бројем елемената, решава се тако што се на доњем делу дисплеја укључи једно поље за потврду (на пример 5), што је и наредба за приказивање броја (у апликацији 8. представљеног тачкама, а у апликацији 9. представљеног бројем). Затим се укључивањем поља A, добија тражени скуп A.

У апликацији 8, кардинални број скупа приказан је одговарајућим бројем тачака унутар једног правоугаоника, што је намењено деци средњег и старијег узраста, а у апликацији 9. представљен је бројем записаним у декадном систему, што је намењено деци припремног предшколског узраста или првог разреда.



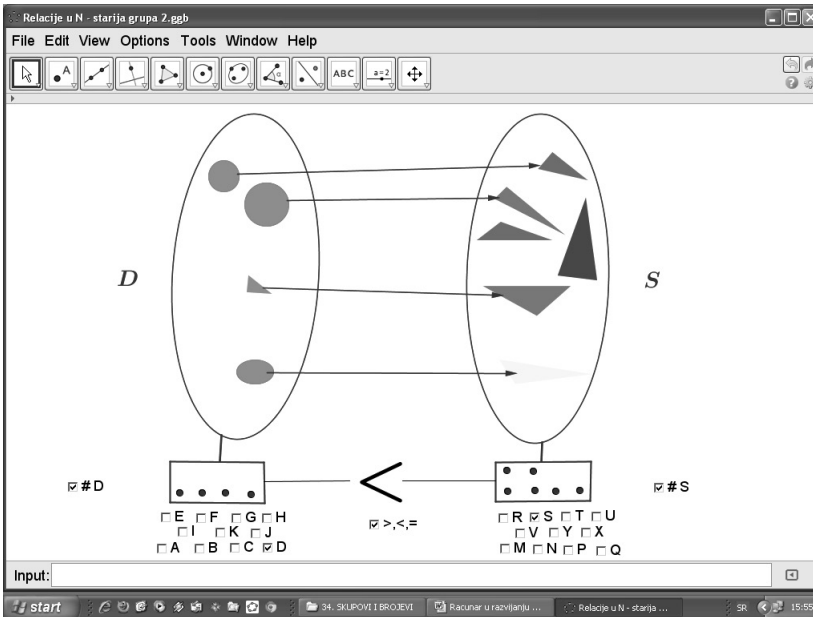
Апл. 9.

Упоређивање скупова по бројности и поредак у скупу \mathbb{N}

Апликација 10. решава задатак упоређивања скупова по бројности, тако што се укључи по једно поље за потврду, на пример D и S, што су наредбе за формирање скупова D и S, као и придруживање еле-

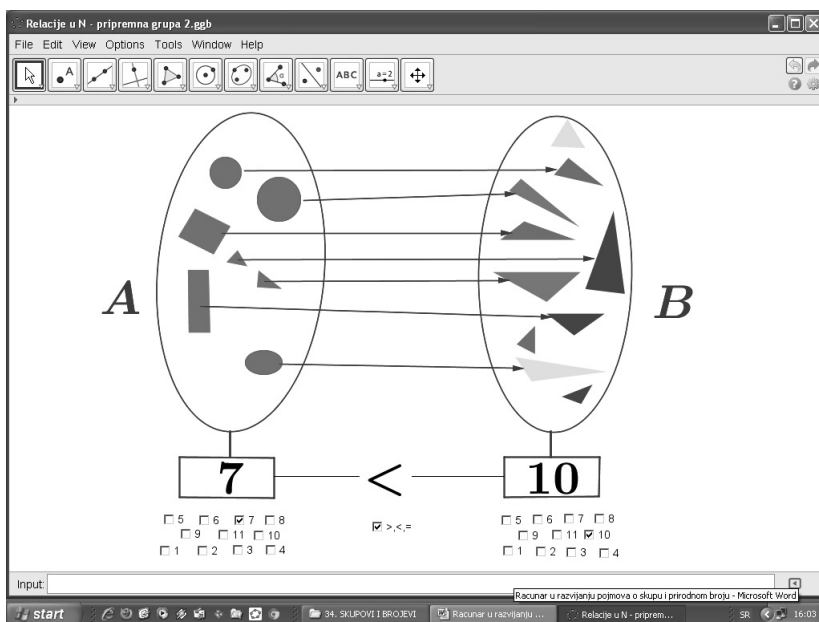
мената скупа D , елементима скупа S . Број стрелица једнак је мањем од кардиналних бројева скупова D и S .

Укључивањем поља # D и # S , у одговарајуће правоугаонике се тачкама „уписују“ кардинални бројеви скупова D и S . Укључивањем поља $>$, $<$, $=$ између правоугаоника се појављује један од симбола $>$, $=$, $<$, што показује који скуп је бројнији, тј. да ли су скупови једнакобројни.



Апл. 10.

Ова, као и апликација 11, упоређује природне бројеве, преводећи проблем на упоређивање кардиналних бројева коначних скупова.

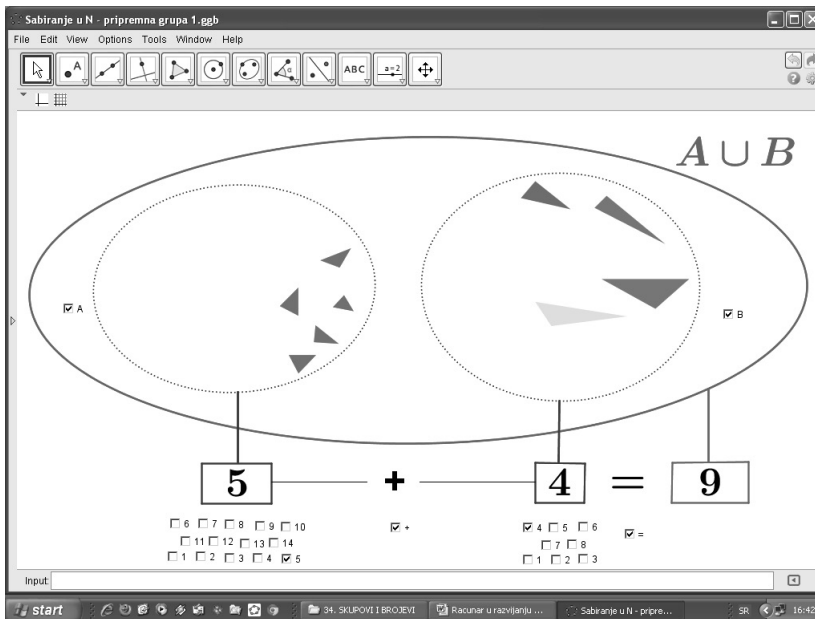


Апл. 11.

Сабирање и одузимање природних бројева

Апликација 12. сабира природне бројеве тако што се укључи по једно поље за потврду, на пример 5 и 4, што су наредбе за уписивање сабирака 5 и 4 у одговарајуће правоугаонике. Затим се укључивањем поља за потврду А и В, формирају петочлани скуп А и четворочлани скуп В и отвара поље за потврду + . Његовим укључивањем формула се унија дисјунктних скупова А и В и отвара ново поље за потврду = , чијим се укључивањем формира квадрат у који је уписан кардинални број скупа $A \cup B$, број 9 који представља тражени збир.

У апликацији намењеној старијој групи бројеви су представљени одговарајућим низом тачака.

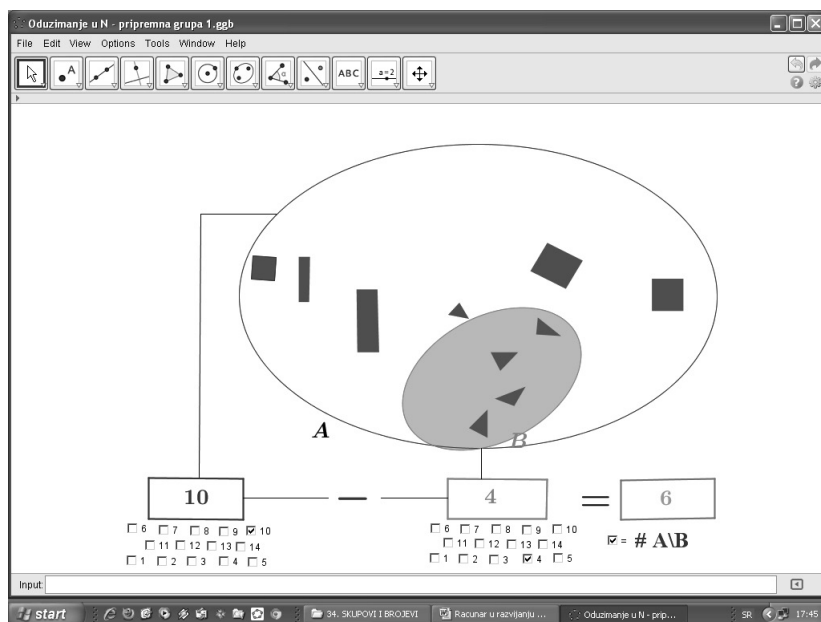


Апл. 12.

Апликација 12. сабира природне бројеве тако што се укључи по једно поље за потврду, на пример 5 и 4, што су наредбе за уписивање сабирака 5 и 4 у одговарајуће правоугаонике. Затим се укључивањем поља за потврду А и В, формирају петочлани скуп А и четворочлани скуп В и отвара поље за потврду + . Његовим укључивањем формула се унија дисјунктних скупова А и В и отвара ново поље за потврду = , чијим се укључивањем формира квадрат у који је уписан кардинални број скупа $A \cup B$, број 9 који представља тражени збир.

У апликацији намењеној старијој групи бројеви су представљени одговарајућим низом тачака.

Апликација 13. одузима природне бројеве тако што се укључи по једно поље за потврду, на пример 10 и 4, што су наредбе за уписивање умањеника 10 и умањеоца 4 у одговарајуће правоугаонике. Такође се формирају десеточлани скуп А и затамњени четворочлани скуп В и отвара поље за потврду = . Његовим укључивањем формира се квадрат у који је уписан кардинални број скупа $A \setminus B$, број 6 који представља тражену разлику. У апликацији намењеној старијој групи бројеви су представљени одговарајућим низом тачака.



Апл. 13.

Иначе, ако би корисник уписао умањеник који је мањи од умањилаца у формираном квадрату не би био уписан ни један број, а у случају да су умањеник и умањилац једнаки, добија се резултат 0.

ЛИТЕРАТУРА

- Апатова, Н. В. (1997). Дидактичке аспекте компјутерног учења / Н. В. Апатова, О. Н. Гончарова, С. А. Солдатова. // Учене записке Симферополског гос. ун-та. – №3 (42). – С. 133-146.
- Иљушин, С. А., Собкин, Б. Л.: Персоналне ЕВМ у учебном процесу. М., 1992.
- Каменов, Е. (1975). „Логичке игре“. *Предшколско дете*. Београд, 2/75.
- Каменов, Е. (1997). *Модел Б Основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Нови Сад: Драгон.
- Лернер, И. Ј. (1981). *Дидактичке основе метода учења*.
- Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1978). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Првановић, С. (1971). „О предшколском математичком образовању“. *Предшколско дете*. Београд, 2/1971.
- Прентовић, Б. (2008). „Природни бројеви у теорији и у почетном математичком образовању“. *Педагошка стварност*, LIV, 5-6, Нови Сад.

- Прентовић, Б. (2012). „Мисаоно-логичке операције и развијање почетних математичких појмова“. *Зборник ВШССОВ*, 2/2012, Кикинда.
- Прентовић, Р., Прентовић, Б. (2012). *Методика развијања почетних математичких појмова*. Нови Сад: Дидакта.
- Прибишев-Белеслин, Т. (2011). *Компјутерска искуства деце*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Сотиновић, В., Липовац, Д. (1974). *101 игра логичким блоковима*. Нови Сад: РУ „Радивој Ћирпанов“.

Branko Prentović

COMPUTER IN DEVELOPING A CONCEPT OF SET AND NATURAL NUMBER

Summary

Two methods mostly apply when working on developing a concept of natural number. First method is 'cardinal method', which represents introduction of natural numbers as cardinal numbers of finite, non-empty sets, which, in turn, represent classes of equipotent sets. Second method is 'counter method', which represents creating a sequence of natural numbers, finding a place of a given number in that sequence, which enables counting elements of a set, measuring etc.

In this paper, application of computers and GeoGebra educational software in working on developing a concept of natural number, relations like $>$, $<$, $=$, operations like addition and subtraction in set of natural numbers, is shown, by using first method. Examples of application of aforementioned software in developing a concept of set and operations and relations among sets are also shown.

Examples that are shown may be used as interactive applications in practicing aforementioned matter, when working with children of older, preparatory preschool age, as well as in creating printed didactic materials.

Key words: set, number, operations, addition, subtraction, computer, software.

ЧИТАНКЕ СТОЈАНА НОВАКОВИЋА

САЖЕТАК: Упркос различитим променама које је доживела током свог развоја, читанка је остала доминантан део уџбеничког комплета. У раду ће се анализирати читанке Стојана Новаковића: *Српска читанка за ниже гимназије и реалке. Књига прва*, из 1870. године и *Српска читанка за ниже гимназије и реалке. Књига друга*, из 1895. године. Образлагаће се концепција и садржај наведених читанки.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: српска читанка, прва и друга читанка, Стојан Новаковић, гимназија, реалка.

1. Читанка

Читанка је репрезентативан уџбеник који рефлектује историју, обичаје, културу, уметност и духовност народа. Оувек је претендовала на остваривање високих образовних и васпитних вредности и циљева. Често је била једина лектира и тада се њена улога остваривала и у школи и шире, у односу према различитим читаоцима и многим спољним односима у широј друштвеној и културној заједници. У току свог развоја претрпела је различите промене, али је увек опстала као доминантан део уџбеничког комплета.

Прва читанка за средње школе у Србији била је *Српска читанка за ниже гимназије и реалке. Књига прва*¹ Стојана Новаковића² из 1870. године у издању Државне штампарије из Београда (друго издање из 1878. године), док ће се *Српска читанка за ниже гимназије и реалке. Књи-*

* natasaivetic@orion.rs

¹ Законом о устројству реалке из 1865. године реалка је организацијом рада и унутрашњим уређењем усклађена са гимназијом те су у прва два разреда предмети исти након чега се ученици опредељују да ли ће средње школовање завршити у реалци или гимназији које су изједначене и укупним трајањем. О овоме више у: Ћунковић (1970: 99) и Станисављевић (1992: 109).

² Стојан Новаковић (1842-1915), филолог, историчар и историчар књижевности, министар просвете и црквених дела. Изузетно цењен и признат као научник широких интересовања, професор гимназије и Велике школе и један од најуспешнијих министара просвете и црквених послова који је значајно подигао и унапредио рад свих школа.

га друга, истог аутора појавити 1895. године, такође у издању Државне штампарије у Београду.³

1.1. Српска читанка за ниже гимназије и реалке. Књига прва

Српска читанка за ниже гимназије и реалке. Књига прва написана је и штампана у историјском времену у којем се много говорило о школама и о начинима на које се могу унапредити и развити извори народног образовања. Због тих настојања, изучавању језика се даје практичан значај с циљем да изучавање језика не остане само пука теорија, него да се научено може применити како би ученик могао јасно да каже и напише и своју мисао и оно што чује. Овај став Школске комисије⁴, која је прегледала рукописе уџбеника и давала мишљење, кореспондира са најновијим настојањима у образовању да се испитују и унапреде нивои функционалне писмености у разумевању прочитаног текста.⁵

Стојан Новаковић је сматрао да је народни језик у гимназијама „најзабаченији предмет“, а као разлоге за то наводи стари правопис који је до 1868. године био у службеној употреби, али и ранији наставни програм⁶, који је изучавање језика подразумевао у прва два разреда и самим тим одузимао могућност да се настава језика темељно изучава будући да је одређени временски период исувише кратак, а ученици неспремни и по узрасту и по знању које су доносе из основних школа. У ограниченом времену, теоријско знање није имало могућности за практичну примену, те је усвојено градиво остајало нејасно, неутврђено и без могућности да се даље продубљује.

Продужавањем времена учења језика на четири године у малој гимназији⁷ Школска комисија створила је услове да се испуни практични наставни задатак који је поставила. Тај задатак аутор је покушао да испуни својом читанком презентујући практичну подлогу за изучавање језика на одабраним текстовима које је уврстио у читанку. То је била прва чи-

³ У међупериоду су објављене и читанке у коауторству Стојана Новаковића и Светислава Вуловића, што ће бити предмет другог истраживања.

⁴ Школска комисија основана је 1849. године претходивши Главном Просветном Савету и помагала је министру просвете у свим пословима везаним за јавну наставу. О овоме више у: *Просветни зборник закона и наредба* (1895: 20).

⁵ О разумевању прочитаног текста у настави српског језика више у: Иветић, 2012: 241-250.

⁶ Прецизан број часова за сваки предмет и разред први пут је регулисан у Привременом наставном плану за гимназије донетом 1873. године (Ђунковић, 1970:101).

⁷ Закон устројства гимназија из 1863. године дозвољава постојање и полугимназија са четири разреда ако услови нису омогућавали другачије. Исто, 97.

танка и попуњавала је празнину која је у настави језика постојала будући да нису постојали никакви уџбеници језика, па су се за анализу граматичких примера користиле или основношколске читанке или друге књиге које нису биле одговарајуће за наставу. Основном практичном задатку Школске комисије да ученик треба да зна јасно да каже и напише оно што мисли и чује, Стојан Новаковић додаје задатке који ће помоћи ученику да боље разуме и целину прочитаног, да научи правописно правилно, да пише и да јасно и разумљиво чита и правилно изговара прочитано. Читање партиципира са осталим предметима и од разумевања прочитаног зависи и његова примена у будућем животном сналажењу у различитим областима.

Испуњавање наведених задатака наставе језика неопходно је за развој науке и тај циљ руководио је аутора у писању читанке која ће практично утицати примерима из живог говорног језика. Као таква она може употпунити многобројне наставне облике давањем примера за језичка правила, уочавањем примера у практичном говору, примерима за правописне диктате, за читање, гласно изражајно говорење и препричавање различитих облика текстова. Без читанке, изучавање језика и граматике било би сувопарно и једнолично. И савремена настава повезује језик и књижевност вршећи честе корелације, па се и у томе огледа савременост напредних начела аутора у писању читанке.

Осим подлоге за изучавање језика, читанка треба ученицима да буде и водич у свет књижевних дела и да их навикава на читање одабраних дела. Читанка, пре свега, мора да одговара узрасту ученика и прати његов развој својом поступношћу. У сваком следећем разреду текстови треба да следе узрасни и интелектуални развој ученика. Аутор је текстове поделио у четири целине: „забавна поука у стиховима и прози; народна историја и етнографија, чланци из јестаственице⁸ и обични поучно-морални чланци и изреке.“ Из избора се види да читанка није лишена извесног енциклопедизма. Не поседује методичку апаратуру. Осим назива и имена писца доследно се наводе извори, језици превода и делимично књижевне врсте. Читанку је одобрила Школска комисија.

Народну књижевност у првој читанци репрезентују српске народне песме: *Огњена Марија у паклу, Предраг и Ненад, Урош и Мрљавчевићи, Смрт војводе Пријезде, Пропаст царства српскога, Цар Лазар и царица Милица, Косовка дјевојка, Смрт мајке Југовића, Starina Novak i*

⁸ У тадашњем наставном плану и програму Јестаственицу су чиниле природне науке: минералологија, ботаника и зоологија.

knez Bogosav, *Смрт Марка Краљевића*, *Smrt Senjanina Ive*, и *Свети Саво и Хасан-паша*; народна приповетка *Невоља*; три групе српских народних пословица; запис *Хајдук и Кмет*, из *Живота и обичаја народа Српскога* као и *Бока Которска* из Ковчежића Вука Стефановића Караџића. Народне пословице делом су дате и из Збирке Мијата Стојановића, у групама на оба писма.

Дела која представљају очигледне примере народне историје и етнографије јесу: *Један разговор из најстарије историје српске*, *Стеван Немања и Свети Сава* и *Цвети 1815-те и Обреновићи* Стојана Новаковића, *Црногорац и Црногорка* М. Медаковића, *Бачијање у источној Србији* М. Ђ. Милићевића и *Божих* Милорада Шапчанина.

У групу поучно-моралних чланака могли су да се нађу преводи Ђуре Даничића из *Старог завета*: „Јосиф у Мисиру“, „Давид пастир“, „Рођење Исусово“, „Приче Исусове“, „Виноградари и царева свадба“, „Исус на крсту“ и „Пророци“; поуке о дужностима и примерном владању, о умерености у јелу, о добротинству, милосрђу и великодушности из „Пријатеља српске младежи“; „Мудре риечи“ из *Исократа* и из *Босилка*. Овакав избор поучних и моралних текстова показује да је аутор био под утицајем ранијих начела писања читанки у којима су често преовлађивали управо општепоучни и морални ставови. У другој читанци оваквих текстова ће бити неупоредиво мање.

Преводи у читанци су са француског, немачког и енглеског језика, а преведена дела приредио је сам аутор читанке и она покривају групу текстова из јестватвенице и забавних текстова. Управо су то групе текстова у чијем састављању је аутор имао највише потешкоћа будући да у српској књижевности није нашао довољно избора. Та чињеница се може разумети сагледавајући временски тренутак развоја и нашег школства и дечје књижевности. Већ у наредној читанци аутор ће уврстити низ песама Јована Јовановића Змаја. Као што су се касније појавили и добри дечији песници, тако ће се појавити и афирмисати и школовани научници чији ће радови бити примери за природне науке. У овој читанци примере јестатвенице употпуњују текстови познатог научника Јосифа Панчића о Жупи и Копаонику.

Упркос неоспорном труду и знању, ни сам аутор није био у потпуности задовољан избором текстова. Као разлоге наводи недостатак довољно разноврсног и богатог избора у књижевности, нарочито у дечјој књижевности, из којег би могао да начини репрезентативан избор књижевних текстова из сва три књижевна рода. Тешкоће је имао и при избору текстова из јестатвенице. Унео је и доста превода иако је био свес-

тан да то није најсрећније решење. У погледу језика трудио се да очува аутентичност и стога је уврстио и „источни и јужни говор“ сматрајући то својом дужношћу. Предлагао је да се у основним школама изучава изговор краја у којем је школа, а у средњим школама да се ученици упуте у језичке различитости. Исто тако, ученике треба упутити у оба писма и научити их да се вредност књижевног дела мери својом суштином и естетским критеријумима. Зато је неке текстове штампао латиницом и у читанку уврстио и писце из других крајева.

Српска читанка за ниже гимназије и реалке. Књига прва Стојана Новаковића прва је тежила повезивању језика и књижевности, упућивала у одабране примере народне књижевности, и тежила да буде квалитетна лектира и практични уџбеник за изучавање језика.

2. Српска читанка за ниже гимназије и реалке Краљевине Србије. Књига друга

Српска читанка за ниже гимназије и реалке Краљевине Србије. Књига друга објављена је 1895. године у Београду. Ту другу књигу аутор је приредио са жељом да се његове читанке могу користити у целој нижој гимназији и реалци. Наиме, након објављивања прве читанке Стојана Новаковића, другу и трећу читанку написао је Светислав Вуловић 1874. односно 1876. године. Сачињено је неколи читанки за потребе наставе.⁹ До других издања читанки Светислава Вуловића није дошло зато што је Главни просветни савет¹⁰ захтевао да се прва читанка Стојана Новаковића и друга читанка Светислава Вуловића обједине у једну. Тако су наведени аутори редиговали постојеће и саставили нову *Српску читанку за ниже гимназије и реалке Краљевине Србије. Књига прва* чије су треће издање из 1883. и четврто из 1885. године штампани уз напомену да су редиговани и исправљени на основу примедби које је одобрио Главни просветни савет. Оне су имале још два издања.¹¹

Стојан Новаковић очигледно незадовољан таквим издањима читанке, иако то нигде експлицитно не наводи, одлучује да сам напише и другу читанку, те да под својим именом изда обе читанке за коришћење у нижој гимназији или реалци.

⁹ Навели смо и друго издање прве читанке Стојана Новаковића.

¹⁰ Главни просветни савет, основан 1880. године, износио је мишљење у вези са свим питањима наставе и школског развоја. О овоме више у: Просветни зборник закона и наредаба (1895: 21-25).

¹¹ Видети *Српску библиографију 1868-1944. Књига 12. Нико-Пети* (1995). Београд: Народна библиотека Србије.

У састављању своје друге читанке руководио се и даље идејом да читанка мора да негује народни језик и упознаје ученике са народним животом. За неговање народног језика потребни су текстови поузданих и проверених писаца. Читанка треба да буде зборник текстова који представљају темељ народнога језика и зато их не треба мењати. Зато су већи део прве читанке чинили примери из народне књижевности будући да је народна књижевност најпоузданија основа народнога језика и дела писца који су припадали књижевном канону.¹² И у другу читанку уврштене су епске народне песме: *Предраг и Ненад*, *Диоба Јакшића*, *Женидба Милића барјактара*, *Ропство Јанковић Стојана*, *Женидба Душанова*, *Почетак буне против дахија* и *Марко Краљевић* и *Муса Кесеџија*.

Док су народне епске песме преузете изворно из збирки *Српских народних пјесама* Вука Стефановића Карацића, уз упадљиво одсуство лирских песама, народне приповетке су преузете из различитих извора. Народна приповетка *Со и хлеб* дата је по белешци Светислава Вуловића, *Мајстор и шегрт*, *Љут судија*, *О страшном суду* и *Горе од горега* преузете су из бележака Ј. Војиновића, а приповетку *Деведесет и девет Радована* из народне приче М. Ђ. Милићевића. Приповетка *Свети Сава и радници* објављена је претходно у *Вили* за 1867. а *Хала и свети Сава* у *Вили* за 1868. годину. Исте додине, у тим часописима објављене су и неке од горенаведених приповедака о чему аутор читанке даје прецизне податке доследно наводећи изворе: *Мајстор и шегрт* у *Вили* за 1867. годину, а *Љут судија* и *О страшном суду* у *Вили* за 1868. годину.

Следе писци који се својим делом у највећој мери ослањају на народну књижевност пишући о догађајима из народне историје или описујући српску земљу. Вук Стефановић Карацић заступљен је текстовима о догађајима из историје: *Узеће Ужича*, *Устанак на Цвети* и *бојеви на Љубићу* и *Бојеви на Пожаревцу*. Из *Мемоара* проте Матеје Ненадовића унети су одломци „Кочина крајина“, „Црква пре сто година“, „Школа пре сто година“, који описују народни живот у прошлости. Одломци из дела Милана Ђ. Милићевића такође илуструју народни живот у прошлости.

Поткрепљујући практично начело да ученици треба да упознају и западну језичку варијанту у избор текстова уврстио је Андрију Качића¹³:

¹² Књижевни канон чине класична дела проверених и врхунских уметничких вредности која репрезентују нашу културу и традицију. О канону су писали Иванић (2002), Микић (2002), Пантић (2002).

¹³ Тако је Андрија Качић-Миошић у чувеним *Разговорима угодним народа словинскога* из 1756. године изнео хронику важнијих догађаја из живота Јужних Словена користећи грађу и из народне традиције и испевајући песме у десетерцу користећи народни поетски је-

Песма од краља Владимира, Песма од краља Степана Немање, Ђурађ Кастриотић, и Матију Рељковића, ауторе који су такође писали о народном животу у прошлости и чија су дела захваљујући популарности прештампавана.

Доститеј Обрадовић је у другој читанци представљен избором басана и пажљиво одабраним поучним одломком „Из манастира на науке“, из аутобиографског *Живота и прикљученија*. Наслаге старих архаичних речи из црквенословенског језика, склоп реченице и ред речи отежавају ученицима разумевање, те стога избор из Доситејевог дела није шири.

У недостатку простора и немогућности обраде целовитог дела у читанке се уносе и одломци одабраних књижевних дела. Неопходно је да они буду пажљиво одабрани и да репрезентују дело у целини будући да се на датом узрасту читају као мисаоно заокружене и самосталне целине. Умешност аутора читанке огледа се у и способности да издвоји одломак из шире уметничке целине и ограничи дужину водећи рачуна о томе да изабрани одломак пружи довољно обавештења.

Ученици се не смеју лишити почетног увођења у свет књижевности упознавањем и дужих књижевних дела, те су стога из дела прозних писаца у читанку унети одломци који репрезентују дело: „Запевка сестре Батрићеве“, „Гађање из пушака и тумачење знакова“ и „Ручање и гатање“ из *Горског вијенца* Петра Петровића Његоша; „Неапол“ и „Стара Помпеја“ из *Писама из Италије* Љубомира Ненадовића као и друга писма. Том избору придодати су одломци „На гробовима“ и „Сунцу на заходу“ из *Бачког растанка* Бранка Радичевића, „Чета“ из *Смрти Смаил-аге Ченгића* Ивана Мажуранића.

Избор писаца и дела у другој књизи читанке и даље следи избор који је већ састављен

у првој књизи читанке, па су се о овој читанци нашли: Ђура Даничић, Јован Илић, Јован Суботић, Јован Јовановић Змај (најшири избор песама функционално одабраних: *Дижимо школе, Мати, мати, Тица у кавезу, Невинашце, Цигара*), Стјепан Митров Љубиша, Владан Ђорђевић, Светислав Вуловић.

Биографске текстове о значајним именима српске књижевности писали су: И. И. Срезневски о Вуку Стефановићу Караџићу и Светислав Вуловић о Петру Петровићу Његошу.

У другој читанци број превода је сведен на минимум. „Изреке Солумунове“ и „Мудре ријечи“ из *Светог писма* штампани су у преводу Ђуре Даничића. Сведен је и број поучно-моралних садржаја.

3. Уместо закључка

Многа од дела из одломака у избору Стојана Новаковића у првој и другој књизи читанке и данас се читају и тумаче у школама. То говори о ваљаном и умешном избору писаца и текстова који су унети у читанке, поштовању основних принципа при њиховом састављању, а што може бити од користи и данашњим састављачима уџбеника. Нису сви избори ни у свим читанкама, посебно у другачије интонираним временима, преживели време у којем су настали. Читанке Стојана Новаковића у многоме јесу.

Тема о читанкама је увек интердисциплинарна с обзиром да оне својом функцијом задиру у различите образовне и васпитне аспекте, а не само оне које се тичу искључиво језика. Избором текстова могу да отворе различита питања и да дају бројна тумачења. Посматране дијахроно, читанке Стојана Новаковића су и у свом времену савремене по начелима на којима су створане. Иако је временски распон међу њима велики и осећа се знатна разлика у савременом приступу, обе су напредне за тренутак у којем су настале. Избором грађе у њима се огледа филолог и историчар књижевности, научник великог угледа и разноликог поља рада и интересовања.

ИЗВОРИ

Српска читанка за ниже гимназије и реалке. Књига прва. Саставио Стојан Новаковић. У Београду. Штампана и издање Државне штампарије. 1870.

Српска читанка за ниже гимназије и реалке. Књига друга. Саставио Стојан Новаковић. У Београду. Штампана и издање Државне штампарије. 1895.

ЛИТЕРАТУРА

Деспотовић, П. (1902). *Историска педагогика*. Београд: Издање дворске књижарнице Мите Стајића.

Два века образовања у Србији. (2005). Образовне и васпитне идеје и личности у Србији од 1804. до 2004. (ур.) З. Аврамовић. Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Иванић, Д. (2002). „Око канона српске књижевности – зашто смо мислили да је важно ово питање поставити на семинару?“ *Књижевност и језик*, 49 (1-2): 71-74.
- Иветић, Н. (2012). „Разумевање прочитаног текста у настави српског језика“. *Узданица*, год. XI, бр. 1: 241-250.
- Колаковић, М. (2008). *Народна књижевност у књизи за народ*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Микић, Р. (2002). „О канону српске књижевности“. *Књижевност и језик*, год. 49 (1-2): 75-78.
- Министри просвете Србије 1811-1918*. (ур.). (2000). Б. Јордановић. Београд: Педагошки музеј.
- Пантић, М. (2002). „Увод у расправу о канону српске књижевности“. *Књижевност и језик*, 49 (1-2): 79-82.
- Пешић, Р., Милошевић-Ђорђевић, Н. (1984.) *Народна књижевност*. Београд: Вук Карацић.
- Просветни зборник закона и наредба* по којима су уређене и по којима се управљају школе и друге просветне установе у Краљевини Србији. (ур.) М. Марковић и З. Р. Поповић. (1895). Београд: Краљевска српска штампарија.
- Станисављевић, В. (1992). *Два века српских уџбеника: Сентандреја, 1717 – Крф, 1918*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђунковић, С. (1970). *Школство и просвета у Србији у 19. веку*. Београд: Педагошки музеј.

Nataša Ivetić

READING BOOKS EDITED BY STOJAN NOVAKOVIĆ

Summary

Despite the various changes it underwent during its development, the reading textbook remains a dominant part of every textbook set. In this article, we shall analyze Stojan Novaković's readers "Serbian Reader for lower grammar school and *realka* high school. Book one" first published in 1870, and "Serbian Reader for lower grammar school and *realka* high school. Book two" first published in 1895. The concept and the content of these reading books will be explained.

Key words: Serbian reading book, readers One and Two, Stojan Novaković, grammar school, *realka*.

ВРЕМЕ И ПРОСТОР У НАРОДНОЈ БАЈЦИ *БАШ-ЧЕЛИК*

САЖЕТАК: Рад се бави анализом простора и времена у народној бајци *Баш-Челик*. Текст указује на чињеницу да простор и време граде оквирну формулу бајке. Осим тога, те две димензије утичу на развој радње. Уочен је манир парадокса када је реч о темпоралној димензији, који подразумева и њену неомеђаност, али и њену конкретизацију, која је уско повезана са брзином јунаковог делања. Рад указује на дистинкцију дана и ноћи у бајци, потом семантизује освајање простора и анализира јунакову (не)могућност враћања у простору бајке. При томе, простор карактерише као једнодимензионалан и *проводљив*, што га поистовећује са уметничким простором руске скаске. Наглашена је веза простора и јунакове функције, потом је указано на ослабљену везу између лажних јунака и простора, али и на нераскидивост повезаности *правог* јунака са простором.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: усмена бајка, време, простор, Баш-Челик, јунак, (по) ноћ, *проводљивост*, функције.

Време и простор представљају главне конститутивне елементе уводне формуле бајке, односно моменат приповедачког имеператива, у којем се од рецепијента захтева пажња, јер нас наратор из реалног света уводи у свет бајке. Таква уводна формула доживљава и извесне модификације, али уз готово неизоставно присуство ова два елемента.¹ Стога, уводна формула бајке *Баш-Челик* није изузетак: „Бијаше један цар, и имађаше три сина и три ћерке” (*Баш-Челик*, 1969: 97). Временска одредница „бијеше” упућује на неодређеност временске димензије, а синтагма „један цар” имплицира на простор царства, које је, сходно конвенцијама

* tamarajovanovic87@gmail.com

¹ Не треба заборавити ни чињеницу да *Друга књига сеоба* Милоша Црњанског почиње уводном формулом бајке: „Било једном једно краљевство у срцу Европе, које се звало Хунгарија“, утискујући се у свест читаоца као сигнал који га упућује да трага за бајковитим елементима у делу. И одиста, иницијална реченица *Друге књиге сеоба*, у себе укључује управо време и простор. Заправо, у уводној формули овог романа реч је о неомеђеном времену, али лоцираном простору, што представља извесну одступницу од бајке. Тако аутор призива свет бајке, да би га потом довео у питање. Међутим, на плану структуре романа уочићемо да се главном јунаку све догађа на путу, и да је простор и освајање тог простора услов за догађајност у роману, што свакако имплицира на бајку (Види: Милош Црњански, 2008: 5).

бајке, неименовано. Опажамо парадоксални механизам уводне формуле бајке. Наиме, тиме је наглашен значај ова два елемента, јер њиховим укључивањем у приповедачки ток наратор од слушаоца изискује пажњу, али и инфериорност у односу на догађајни свет бајке услед сазнања да не добијамо конкретан локалитет, као ни темпоралну омеђаност. Тај парадокс је потврђен чињеницом да је указано на јединственост простора и времена уз помоћ одређења „једном”, да би се потом таква посебност укинула суспензијом именованог простора и времена. У сваком случају, семантизација времена и простора бајке је од изузетног значаја за њену анализу јер се „композиција бајке (као и композиција сваког епског дела) заснива, на ликовима (јунацима) и збивању, које се одвија у времену и простору“ (Пешикан-Љуштановић, 2007: 36).

Манир парадоксалне концепције времена, који се односи на њену (не)одређаност, а сведочи о њеној (не)важности, очуваће се у читавој структури бајке *Баиш-Челик*. Тако, са једне стране, уочавамо апстрактност времена: „пошто прође доста времена“ (*Баиш-Челик*, 1969: 99); а са друге стране, примећујемо да ће време доживети своју конкретизацију у сегменту бајке који се односи на просидбу кћери преминулог цара и њихово одвођење од стране оностранице силе. Чињеница да цар има три кћери условиће и три такве хаотичне ноћи. Стога ће време прве просидбе и одвођења девојке бити назначено као „једна ноћ“. Када је реч о другој таквој ноћи, биће сугерисано да је „исто време“ као и претходне вечери. И сасвим очекивано, трећа царева кћи биће одведена у „исто доба” када и њене две сестре. Иако је овом приликом на плану структуре бајке реч о формулативним понављањима, назнаку да се просидба одиграва у исто доба не треба занемарити. Наиме, идентичност времена, у овом случају не сведочи о неважности темпоралне димензије, напротив, то нам сугерише да се такво непознато биће, од којег читаво царство подрхтава, појављује у одређено доба ноћи. Дакле, његова манифестација у догађајном свету бајке, уско је повезана са временом. Коначно, то време ће бити демистификовано треће ноћи, гласом старијег и средњег царевића: „Не дамо је ове треће *поноћи* [курзив Т. Ј.], заиста морамо бар за ову најмлађу сестру знати куд је дајемо и за кога је дајемо, да је морем походити као сестру своју“ (*Баиш-Челик*, 1969: 99). Конкретизацију времена треба разумети у симболичком контексту традиционалних веровања. Наиме, поноћ је опасан, гранични период када наступају онострана бића (види: М. Толстој и Раденковић, 2001: 101). У складу са наведеним, поноћ односно *глуво доба* није погодно за реаговање јунака и уопште за излазак из куће (види: М. Толстој и Раденковић, 2001: 126).

Тако ноћ постаје време пасивности јунака, а активности нечисте силе. Ову тврдњу можемо утемељити на исказу Добриле Братић: „Овострани и онострани свет међусобно се искључују и у простору и у времену, па само пасивност једног подразумева активно деловање другог. Они се на изванредан начин односе као равноправни ривали у борби за успостављање сопствене стварности“ (Братић, 1993: 17). Консеквентно томе: „ако је натприродним бићима потребна 'одсутност' друштва да би развила своју мрачну делатност, онда је ноћ као период предвиђен за спавање вишеструко погодан тренутак“ (Братић, 1993: 13).

У складу са наведеним, тек са свитањем новог дана јунаци одлазе у обилазак простора око дворца и постају јунаци акције, али без значајнијих резултата.² Иако свитање подстиче јунаке на делање, простор не бележи трагове непријатељске силе, те отежава пут од бриге до њеног разрешења. Слично се дешава и у суседном царству: „У том је граду живљео један силан цар који је свакога јутра ишетао у град и тужно сузе прољевао што му народ у граду од дивова страда и поједен би ...“ (Баиш-Челик, 1969: 103). Тај приказ нам имплицитно указује да је ноћ време делања дивова, а јутро време сагледавања последица таквог делања. При томе је неопходно нагласити да је тек моменат јунаковог удаљавања од сигурног простора (јунаковог дома) и продирање у простор који му је непознат заправо пут ка разрешењу проблемске ситуације, што ће бити потврђено ликовима три царевића, односно прецизније речено – ликом најмлађег царевића; или уколико угрожен простор посети странац, који у бајци има функцију јунака³, те одређеним поступцима успе да учини простор заштићеним. У оба случаја, из борбе познатог и непознатог производи безбедан простор. При томе је јунак тај који, у обе варијанте, успева да простору омогући неопходну сигурност. У првом случају, царевић успева да заштити сопствено царство (што ћемо прочитати тек на самом крају бајке), док у другом случају царевић враћа сигурност граду који су дивови успели готово да истребе.

Следствено чињеници да је неопходно из познатог простора заћи у непознати како би познатом простору била повраћена нарушена сигурност, јунаци усмене бајке *Баиш-Челик* одлучују се за одлазак од куће што условно речено можемо протумачити као освајање тог непознатог простора. Међутим, како знамо да је ноћ непријатељски интервал свакод-

² „Како сване, они одмах стану гледати да ли има каквога год трага куд је она сила ишла од двора царског...“/ „Сјутрадан, како сване, отиду браћа око двора и даље, па траже трага...“ (Баиш Челик, 1969: 98,99).

³ О дистинкцији између јунака и лажног јунака (Проп, 1982: 86).

невнице за јунаке када су код куће, то ће бити потврђено и када се нађу на путу. Осим тога, и док су на путу, јунаци наступање ноћи схватају као време њихове неактивности, па зато траже коначиште, али и време опасности, па због тога један јунак добија функцију стражара. Потврда опасности путничке ноћи је аждаја која походи јунаке. Битна дистинкција у односу на ноћ коју проводе у царству и ноћ која их затиче на путу, у овој бајци по правилу у близини језера, јесте што на путу јунаци постају активни, те је сасвим извесно да ће аждају савладати. Временски период који обухвата три ноћи омогућава сваком јунаку понаособ да се докаже и постане јунак акције. При томе се и у овом случају изузима динамика кретања, а чин акције се огледа у одбрамбеном механизму јунака, који стражари свестан чињенице да је ноћ интервал делања оностраних бића, а у складу са тим и сам је спреман на делање.

Поред опасног интервала ноћи, страх поспешује и чињеница да је јунацима простор на путу непознат: „опреме се и пођу даље путовати, ама нијесу знали ни где су ни у којој земљи“ (Баш-Челик, 1969: 100). Дакле, није важно где се налазе, да ли постоје пречице, нису приказане препреке у виду избора одређеног пута, битна је само динамика кретања која упућује на јунаково делање. На тај начин, простор бајке у извесном смислу приказан је као једнодимензионалан. Такав простор кореспондира са уметничким простором руске скаске. Наиме, „једна од основних црта унутрашњег света руске скаске је мали отпор материјалне средине у њој, 'велика проводљивост' њеног простора“ (Лихачов, 1972: 404). Под карактеристиком *велике проводљивости* простора Лихачов, између осталог, подразумева да су препреке на које јунак наилази само сижејне, не и стварне; при томе јунак не зна за колебање, оно што намери то и учини, дакле, не постоји физички отпор средине (Лихачов, 1972: 405).

Једина консеквенца чињенице да је простор непознат јунацима, чији је задатак да га освоје, јесте страх.⁴ Оно што је немогуће идентификовати изазива страх, а страх јунака бајке нагони на делање, док ће сигуран простор царства учинити јунаке пасивним. Сходно томе, противљење два царевиха, у иницијалној позицији бајке, приликом одвођења њихових сестара од стране непознате силе, неће бити делотворно, јер све остаје на вербалној позорници, без воље за конкретним делањем.

Оно што је нарочито занимљиво јесте чињеница да простор утиче на функцију јунака и на јунаков преображај. То је посебно истакнуто управо ликовима, који су просци царевихевих сестара, а потом и њихови

⁴ „Велики страх их спопадне...“ (Баш-Челик, 1969: 100).

мужеви. Наиме, као просци они спадају у делокруг *противника* (*штеточина*) (види: Проп, 1982: 86), јер угрожавају простор царства главног јунака и то уочавамо у опису њиховог доласка у његово царство: „задрма се цијели двор, нека хука, вриска, пјевање, сијевање, би рекао сама ватра сипа“ (*Баи-Челик*, 1969: 97). Дакле, манифестују се као онострана бића, о чему је већ било речи, и одводе царевићеве сестре. На тај начин, простору је нанета штета и јунаци одлазе на пут како би сопственом дому повратили изгубљену сигурност.⁵ Међутим, када се најмлађи царевић нађе у царству својих зетова, они ће, том приликом, у себи објединити функцију *дариваоца/снабдевача* (јер јунаку дарују чаробно средство – перо) и *функцију помоћника* (јер потпомажу јунаковом премештању кроз простор, а касније га и спасавају) (види: Проп, 1982: 86-90). С једне стране, такав преображај је мотивисан, јер помажу јунаку уз чију сагласност су оженили своје изабранице, али са друге стране, с обзиром на чињеницу да преображај ових јунака обухвата две крајности (од улоге негативаца до улоге позитиваца), то је неочекивани обрт. Такви неочекивани обрти иду у прилог управо *великој проводљивости* простора, који је у апсолутном дослуху са јунаковим циљем, те му не пружа очекивани отпор и преображава одређене јунаке у складу са новонасталом ситуацијом.

Чињеница да је простор у извесном смислу једнодимензионалан компликована је тиме што простор не трпи враћање јунака. Барем не док се препреке не савладају. У складу са наведеним, царев син дође у пећину са девет дивова, али је отклон од те препреке, у виду враћања, немогућ: „Када то царев син виђе, јако се препане, би се вратио, ама се не може, нема се куд камо.“⁶ Дакле, потребно је пронаћи решење, како би препрека била савладана, а продирање кроз простор поново омогућено.

Потврда наведеној чињеници, да је враћање у простору могуће једино уколико је препрека савладана, јесте ситуација у којој царевић у кули, након што је убио змију и спасио, непознату девојку од смрти успева да се врати: „па онда похита да се натраг врати. Пређе преко бедема, уз јелу се испење и низ јелу сиђе на земљу“ (*Баи-Челик*, 1969: 103). Поред савладане препреке враћање кроз простор олакшано је

⁵ У обрасцу угроженог простора могли бисмо да препознамо сижетну формулативност коју методом индукције можемо да уочимо и у другим облицима народне књижевности. Наиме, непријатељ који одводи жену из простора јунаковог дома, јунаков пут, који је заправо чин одбране нарушене сигурности, јунакова победа која му обезбеђује повратак у сопствено царство јесте образац који се понавља. Потврда томе је народна песма Бановић Страхиња, која у својој структури садржи наведене елементе.

⁶ „оба старија брата врате се своме двору и у своје царство“ (Види: *Баи-Челик*, 1969: 101).

захваљујући помоћном реквизиту – јели. У том смислу, јела ће постати оса која омогућава да се висинска препрека у виду бедема савлада. Стога је јела помоћни реквизит који успева да укине разлику у простору (ниско-високо). Међутим, она у том смислу није усамљени случај. Сетимо се епизоде у којој протагонист шетајући кроз пустињу не може погледом да савлада даљину и уочи нешто што би му у том тренутку могло бити од помоћи. Ипак, захваљујући дрвету он ће успети да савлада препреку у виду даљине: „Најпослије попне се на једно дрво високо, па кад изађе уврх дрвета, погледа на све стране не би л’ штогођ виђети могао. Гледајући тако дуго опази ватру да се сјаји, па му се учини то близу, скине се са дрвета, па пође да ватру донесе и код браће наложи“ (*Баш-Челик*, 1982: 101). Дакле, у овом случају, уз помоћ дрвета савладана је дис-тинција у простору (близу-далеко).

Несметано враћање кроз простор омогућено је јунацима који нису „прави“, односно јунацима од којих конвенције бајке не очекују разрешење и долазак до циља. У складу са наведеним, два старија брата се враћају у своје царство (види: *Баш-Челик*, 1969: 105). Дакле, жанр бајке им омогућава враћање у почетну тачку, иако нису доспели до циља, односно, у овом случају, нису пронашли сестре и вратили их кући. Таква ослабљена веза јунака са простором, која подразумева неспутано кретање/враћање ка почетној тачки сигурности и пасије, раскринкаће јунаке и атрибуирати их као лажне, док ће атрибут *правог* бити припојен јунаку чија је веза са простором и даље нераскидива. Тиме је доказано да је најмлађи царевих спона између радње, времена и простора, односно да је јунак, што је поетичким карактеристикама бајке већ унапред задато (по правилу најмлађи син је *прави* јунак).

Осим што конвенција бајке не дозвољава протагонисти да се враћа кроз простор у моменту када је наишао на препреку, односно када циљ још увек није остварен, ни сам јунак, уколико је наравно реч о *правом*, то не жели. Стога, главни јунак одбија цареву понуду да не тражи његову кћер, а своју жену, него да буде сигуран у царству свог таста, што би значило стационарање у одређеној тачки у простору.⁷ Исто тако одбија новчану понуду змајског, соколовског и орлујског цара, која подразумева јунаково враћање кући или стационарање у тачки у којој се затекао без оствареног циља.

⁷ „(...) остани код мене, ја ћу ти испросити другу ђевојку, и не бој се, ја те опет милујем као сина свога“ (*Баш-Челик*, 1969: 107). Сазнање да је цар спреман да прихвати зета као сина, а кћери да се одрекне, само како би задржао таквог јунака у свом царству, поново нас асоцира на епску песму *Бановић Страхиња*.

Иако простор бајке доживљавамо као једнодимензионалан, у народној бајци *Баш-Челик* разликујемо постојање неколико засебних просторних целина: царство које су три царевића наследила услед очеве смрти, царство у којем се најмлађи царевић оженио, потом три царства у којем су се сестре главних јунака удале и простор Баш-Челика. Судаћи по току бајке, царства су изолована, али су заправо у међусобној кореспонденцији. Односно, да би јунак доспео до циља неопходно је да прође одређеном путањом, која му се сама по себи намеће.⁸ Стога је јасна чврста веза између јунака и простора, што опет асоцира на простор руске скаске: „радња скаске је путовање јунака по огромном свету скаске“ (Лихачов, 1972: 406).

Осим тога, пажљивим читањем уочавамо да је повлашћена тачка у простору светлост. Она углавном представља опасност и има готово магнетно дејство на јунаке. У пећину, у којој обитавају дивови, главни јунак долази због светлости ватре; у кулу, у којој спашава непознату девојку смрти, јунак долази због светлости свеће. Дакле, светлост је сигнал који мами јунака да дође до одређеног простора, у којем га неизоставно чека и опасност, односно препрека. У складу са наведеним је и перо које, када јунак запали, јунаци помоћници, који су му уједно и даривали то чаробно средство, прискочиће му у помоћ.

Без обзира што је услов за догађајност бајке јунаково путовање по, чини се, безграничном простору бајке, нема детаљнијих описа простора, знамо само да је реч о царству, планини, пећини... Дакле, можемо да закључимо да „у усменој бајци нема развијене и самосталне дескрипције простора и практично нема простора у коме се не одвија сиже, сви простори који се помињу имају функцију у развоју сижеа“ (Пешикан-Љуштановић, 2007: 37). Чак и податак да су царевићи заноћили у непосредној близини језера, не треба схватити као дескрипцију. Наиме, близина језера није елеменат који пружа комплетнију визуру пејсажа, већ простор који сугерише опасност.⁹ Сходно томе, из језера ће изронити аждаја.¹⁰ Дакле, опет је простор чврсто повезан са радњом, која је дужна да пред јунака поставља препреке. При томе, неопходно је подсетити се да препреке извиру из сижеа, јер „намере не наилазе на отпор средине, већ се сударају с другим намерама, често немотивисаним.

⁸ „Истог дана наиђу на пут који води томе граду“ (*Баш-Челик*, 1969: 103).

⁹ „Извори, реке и воде су и иначе нечиста места, станишта злих демона“ (Братић, 1993: 28).

¹⁰ „У веровањима и приповеткама, као станиште аждаје помиње се дубока вода, најчешће језеро.“ (види: М. Толстој и Раденковић, 2001: 2-3).

Зато препреке у скаски не могу бити предвиђене“ (Лихачов, 1972: 405). Таква неочекиваност препрека рефлектоваће се и на темпоралну димензију бајке, стога ће фреквентна временска одређења бити: „одједном“, „уједанпут“, „кад наједанпут“...

Иако главни актери бајке, у складу са *проводљивошћу* простора и једносмерношћу времена, пред нама не старе, не умарају се, не болују, ипак у иницијалној тачки народне бајке *Баи-Челик* примећујемо да влада и закон логичке каузалности времена. Доказ за то је исказ: „Кад га већ старост обузе, дође вријеме да умре“ (*Баи-Челик*, 1969: 97). Наиме, ова реченица доноси и на свом лексичком и на свом семантичком плану димензију времена. Логичко ткиво ове реченице јесте да је смрт консеквенца старости. Дакле, не налазимо тачно одређење година цара који умире, али знамо да га је старост обузела и да га је то неминовно довело до умирања. У складу са наведеним, остали јунаци бајке *Баи-Челик*, било да су лажни или *прави* не подлежу смрти, јер им још увек није време за то. У неким другим књижевним жанровима чињеница да је јунак *лажан* и да је његово појављивање епизодично, могла би да буде пропраћена и његовом смрћу. У бајци то није могуће, могуће је само, као што смо већ поменули, враћање лажних јунака у почетну позицију без оствареног циља, односно негативне реакције на наметнуте препреке; док је смрт или последица старости или категорија коју везујемо за онострана бића. Наиме, управо да би јунак очувао свој живот, он усмрћује онострано биће. Нажалост, таква логичка каузалност временске димензије (бајке) непримењива је у свету њених приповедача и рецепијената.

Такође, уочили смо и апстракност временске димензије усмене бајке *Баи-Челик*. Међутим, неопходно је нагласити и изузетак у таквој концепцији времена. То читавамо у епизоди у којој змајеви треба да донесу што је брже могуће воду са Јордана како би оживели јунака. И ту је време прецизирано, па тако сазнајемо да је најбржи трећи змај, јер нам саопштава: „Ја могу за девет тренутака“ (*Баи-Челик*, 1969: 114). Дакле, време је доживело своју конкретизацију у моменту када јунаков живот зависи од тога. Ипак, није наглашено које време је неопходно како би оживљавање било омогућено, већ је изабран минимални тајминг. Стога, и у овом случају време је уско везано за радњу и на тај начин постаје потврда њене динамичности, али и сведочи о каузалној вези између јунака и времена – што је краћи временски рок доношења воде која треба да реанимира, то је извеснија дужина трајања јунаковог века.

Дакле, брзина јунака, односно минималан интервал који је јунаку потребан за делање, у бајци је од пресудне важности. Потврда за то је

и царева жеља, тачније наредба синовима која претходи његовој смрти: „На смрти дозове синове и шћери своје, па синовима препоручи да своје сестре даду за онога који *први* [курзив Т. Ј.] дође и запроси их“ (*Баш-Челик*, 1969: 97). Стога можемо да изведемо закључак да је јунацима бајке неопходна брзина како би остварили своје замисли. И да управо та брзина сведочи о томе ко заслужује да досегне циљ.

И сами јунаци су свесни чињенице да је брзина од круцијалне важности, те не трпе чекање, баш као што у простору не посежу за враћањем: „Ја сам дошао да вам просим сестру најстарију, и то *сад овај час* [курзив Т. Ј.] да је водим, јер ја *не чекам* [курзив Т. Ј.], нити ћу више доћи да је просим, па ми сад одговор дајте, или је дате или не дате, хоћу да знам“ (*Баш-Челик*, 1969: 97). Та брзина делања биће у неколико наврата наглашена у бајци: „Кад то механција чује, *брже* [курзив Т. Ј.] потрчи и цару све јави, а цар му даде много новца, па *брже* [курзив Т. Ј.] пошаље своје људе да сва три царева сина њему доведу“ (*Баш-Челик*, 1969: 105).

Лажни јунаци (најстарији и средњи царевић) оглушују се о очеву жељу, која је утолико важнија, јер је последња, при томе, показују неразумевање за концепцију времена и простора. Тако ће најстарији брат приликом просидбе сестре рећи: „Ја је не дам. Како ћу је дати када не знам шта си и откуда си? Ноћас дошао, хоћеш одмах да је водиш, па не знам ни ће би ишао сестри у походе“ (*Баш-Челик*, 1969: 97). У овом случају, он одбија да преда сестру њеном просцу, јер је простор из којег биће долази и у које треба да одведе његову сестру за њега непознаница. При томе, смета му чињеница да је ноћас дошао и да жели одмах да је води. Дакле, он као лажни јунак, не само што се оглушује о очеву последњу наредбу којом је истакнут значај управо брзине просаца, већ и не поседује самосвест о томе да јунак нема времена за чекање и враћање, као и да је тек у додиру са непознатим простором могуће сопственом простору вратити сигурност. Чињеница да најмлађи царевић испуњава очеву жељу и даје сестру првом просцу, већ у иницијалној позицији бајке означава га јунаком.

У бајци је посебно интересантно то што се Баш-Челиково јунаштво налази просторно дистанцирано од њега. Зато ће јунак уз сарадњу јунака помоћника бити у могућности да освоји простор, који ће у складу са конвенцијама бајке бити симплификован *проводљивошћу*, односно Баш-Челиково јунаштво. По правилу, борба јунака са непријатељем, у усменој бајци, јесте чин који се одиграва на простору који не припада протагонисти, већ на страном, туђем одредишту које припада непријатељу. На тај начин, јунак осваја простор, али не са циљем да се у њему задр-

жи, него да сопствено царство врати у првобитно стање. Тако јунакова покретљивост представља жељу за стационарање, а препознајемо је у завршној формули бајке, која готово по правилу, па тако и у овој бајци, означава повратак у царство обезбеђујући атрибут среће главном јунаку: „Царевић онда узме своју жену па оде са њоме кући” (*Баиш-Челик*, 1969: 116).

Из наведеног проиходи да простор царства гради оквирну формулу бајке и на тај начин структурира цикличну композицију. Наиме, у иницијалној позицији простор царства је угрожен, а финална тачка треба да представља враћање јунака простору царства и то онаквом какво је оно било пре него што је заплет бајке почео. Отуда је јунакова веза са простором чврста, јер у процесу његове одбране он постаје то што јесте – јунак, а оствареним чином одбране простора обезбеђује бајци стереотипност у исходу фабуле односно *happy end*.

ЛИТЕРАТУРА

- Баиш Челик* (1969). У књизи: *Антологија народних приповедака*, приредио и предговор написао др Војислав Ђурић. Нови Сад: Матица српска. Београд: Српска књижевна задруга.
- Братић, Д. (1993). *Глуво доба*, уредник Иван Чоловић. Београд: Плато.
- Лихачов, Д. С. (1972). *Поетика старе руске књижевности*, превео Димитрије Богдановић. Београд: Српска књижевна задруга.
- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2007). *Усмена и ауторска бајка у настави, Унапређивање наставе српског језика и књижевности. Зборник радова*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за српски језик и лингвистику.
- Проп, В. (1982). *Морфологија бајке*, уредник Иван Чоловић, превели: Петар Вујичић, Радован Матијашевић, Мира Вуковић. Београд: Просвета.
- Толстој, С. М., Раденковић, Љ. (2001). *Словенска митологија – енциклопедијски речник*. Београд: Zeptr Book World.
- Црњански, М. (2008). *Друга књига сеоба*. Сабрана дела Милоша Црњанског, књ. 4, приредио Мило Ломпар. Суботица: Штампар Макарије – Октоих.

Tamara Jovanović

TIME AND SPACE IN *BAŠ-ČELIK*, A FOLK FAIRYTALE

Summary

This article focuses on the analysis of space and time in the folk fairytale entitled *Baš-Čelik*. This text points out the fact that space and time build the outline of this fairytale. In addition to that, these two dimensions influence the plot development. When analyzing the temporal dimension, the author notices the manner of paradox since this dimension is in the fairytale unlimited but at the same time concrete and this concretization is closely linked to the pace at which the protagonist acts. The author also points out the distinction between day and night in the fairytale. There is also the semantization of the occupation of the space and the hero's (in)ability to return within the space of the fairytale, whereas the space is defined as one-dimensional and *conductive*, which makes it equal to the artistic space of the Russian *skazka*. The correlation between the space and the hero's function is also emphasized, and afterwards the author points out the weakened relation between false heroes and space comparing it to the unbreakable connection of the *real* hero to the space.

Key words: oral fairytale, time, space, *Baš-Čelik*, hero, (mid)night, *conductivity*, functions.

ИСТРАЖИВАЊА

СТАВОВИ ПРЕМА ТУЋИЦАМА У КОНТЕКСТУ ТЕОРИЈЕ ШИРЕЊА ИНОВАЦИЈА

САЖЕТАК: У раду се даје приказ истраживања које је део ширег истраживачког пројекта и односи се на испитивање ставова према туђицама. У уводном делу рада истиче се теоријско упориште разматрања проблема у Теорији ширења иновација, као и значај одабраног предмета истраживања. Потом се теоријски разматрају туђице и истиче локализовање проблема у области иновација и отворености за иновације. Основни циљ истраживања је добијање дескриптивних података као и експлорација теме која је слабо емпиријски заступљена, али за коју постоји теоријско упориште. Основни резултати показују да су млади веома склони да прихватају и користе туђице, те да имају веома позитивне ставове према њиховој употреби.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ставови, туђице, иновације.

Увод

Истраживање представљено овим радом део је ширег истраживачког пројекта, а односи се на испитивање ставова према туђицама код ученика завршних разреда средњих школа.

Основно упориште за испитивање какво мишљење средњошколци имају према туђицама, односно какве их емоције за њих везују и како су спремни да реагују у односу на њих је у *Теорији ширења иновација*.

Теорија ширења иновација бави се факторима и релевантним чињеницама које доприносе да се иновације усвоје, било да су идеје, мишљења и/или производи у питању (Rogers, 1983). Ова теорија истиче да на *отвореност за иновације* тј. на прихватање појединих иновација и позитиван став према њима утицај имају поједине *културолошке, социо-демографске и варијабле социјалне мреже*. Осим тога, теорија разматра да поред наведених варијабли, утицај на усвајање иновација и став према њима имају и *психо-диспозиционе варијабле*, односно особине личности потенцијалних усвојилаца иновација (Valente, 1995; Rogers, 1983; Codeluppi, 2002). Коделупи (2002) је своју критику упућену *Теорији ширења иновација* засновао на разматрању покушаја ове теорије да де-

* micevicj@sbb.rs

финише општи закон усвајања иновација, без прављења разлика када су у питању индивидуалне карактеристике потенцијалних усвојилаца иновација. Критика се односи и на то да теорија не одређује и не изучава варијанте психо-социјалних карактеристика, црта личности, оријентисаности ка промени, нивое културе нити друге карактеристике потенцијалних усвојилаца, које су повезане са усвајањем иновација и ставовима према њима (Codeluppi, 2002).

Проучавање ставова према туђицама сматра се значајним и занимљивим, имајући у виду да људи према њиховој употреби имају различите ставове и склони су да их различито користе. На једном полу су пуристи који показују нетрпељивост према страним речима, чистунци који желе пошто-пото да сачувају језик од сваког страног утицаја, а на другом полу су особе толерантне према употреби страних речи и израза. Ни Вук Караџић ни Ђуро Даничић (Тартаља, 2000), борећи се за увођење народног језика у књижевност, нису били противници сваке позајмице. Сматрали су да је за појам који није познат у народу боље узимати готову страну реч, него стварати насилно неприродну кованицу. Нарочита важност придаје се туђицама у различитим научним дисциплинама, где се тежи ка извесној уједначености интернационалног карактера.

Испитивање ставова према туђицама у одабраном узорку адолесцената, сматра се нарочито значајним, имајући у виду да је адолесценција период психо-социјалног експериментисања и самосталне експлорације у којем се одвија активан процес избора међу постојећим алтернативама, уз доживљај нових искустава и спознаја на путу ка открићу индивидуалне одговорности (Лакић, 2005). Бунт, импулсивност, тежња ка експериментисању, карактеристике су које се сматрају нормалним, али и пролазним међу младима (Markey, 2003). Период адолесценције, као развојнокомпликован период живота, могу додатно да искомпликују екстремни и хаотични захтеви средине (бурне друштвене промене, криза, изолација) који могу да успоре, зауставе трансформацију и осујете sazревање личности (Дуканац и Џамоња-Игњатовић, 2005).

Испитаници су генерација одрасла у време рата (ратова), међународне изолације и бомбардовања, пропасти једног система. Такви друштвено-политички и социо-економски услови (Васовић, 1995) погодни су тло за стварање неотрадиционализма, где се појединци и читаве групе враћају традиционалним коренима, уз афирмацију националних вредности, глорификовање прошлости, конзервативизму према свему новом и другачијем, нарочито оном што долази са тзв. Запада, а све је то праћено падом стандарда и вредности на свим нивоима.

1. Теоријска разматрања туђица

Према Клајну (1991), пуризам као систематски отпор према страним језичким утицајима, углавном се развио у земљама средње, јужне и источне Европе, у 18. и 19. веку, када је њихов књижевни језик био у формирању и када се одбрана од туђих утицаја постављала и као питање очувања националног идентитета. Наш језик, мада има склоности ка пуризму, ипак је у основи отворен према утицајима са стране. За већину појмова које је доносила модерна цивилизација примили смо и стране изразе. Никада нисмо ни покушали да радио назовемо „разглас“, аутомобил „самоход“, а хеликоптер „вртолет“, као што је то учињено у неким другим словенским језицима. Грешка пуриста је била у томе што су говорили о „страним речима“ као о јединственом појму, не увиђајући да се речи страног порекла међу собом осетно разликују по степену одомаћености, односно прилагођености. Зато је успостављена подела на *туђице* и *позајмљенице*, мада данас уместо те поделе говоримо о континуираној скали од сасвим туђег до адаптираног.

Када расправља о све чешћем коришћењу енглеских речи у медијима, Клајн истиче да за многе од тих речи не постоји адекватан превод, али и да је поједине такве речи могуће заменити изразима на српском језику. Наглашава да речи сваког језика спонтано настају и да нико не може званично да буде задужен за њихово стварање. Неки англицизми су незгодни за промену по падежима (*шоу, шоуа...*), а неке сложенице, иако их је могуће адекватно превести (*ток-шоу*, као разговор или интервју) тешко их је истиснути, јер су постале познате публици. За неке речи постоје адекватни преводи, нпр. за англицизам *рејтинг*, адекватна изведеница је гледаност. Ипак, многи англицизми су тешки за прилагођавање, а многи су у целој Европи остали под истим енглеским именима и непреведени, нпр. *риалити-шоу*. Данас је терминологија медија у све већој мери интернационална, тако да је и ми морамо прихватити.

Ниједан језик није тако богат да би унапред имао речи за све што треба да се искаже, поготово не језици малих земаља као што је наша у које иновације (техничке, научне, политичке, модне и др.) долазе скоро искључиво из иностранства, па са њима долазе и страни називи. Ако бисмо желели да се потпуно ослободимо туђица, требало би да кажемо за *интернет* – међумрежа, за *селектора* – изборник, *артиљерију* – топништво и сл. Такве смешне кованице много би

нам више сметале него стране речи и биле би исто тако неразумљиве (Кузмић, 2006).

Ако је у прошлом веку могао играти значајну улогу у смислу борбе за националну независност, пуризам данас, бар кад је реч о Србији, представља само одјек прошлости, наслеђену навику која се по инерцији преноси са „колена на колена“. Зато практично ниједан стручњак за језик више не заступа пуристичке ставове, али се они редовно провлаче међу лаицима. Обичај пуриста је да кажу како је та и та страна реч „сасвим непотребна“ јер ми имамо „ лепе своје изразе“. Међутим, пажљивим испитивањем обично се утврди како „сувишна“ страна реч није сувишна, јер има мало другачије значење, или посебне асоцијације или стилску вредност, тако да је огромна већина позајмљеница прихваћена са разлогом, а њихово избацавање представљало би сиромашење језика (Клајн, 1991).

2. Предмет и циљ истраживања

Предмет истраживања је испитивање ставова ученика завршних разреда средњих школа према туђицама, а циљ је добијање дескриптивних података и експлорација теме.

2.1 Метод

Основни метод истраживања је неексперименталан, анкетно истраживање на узорку.

2.2 Узорак

Узорак чини 557 испитаника, ученика завршних разреда средњих школа у Кикинди. Највећи број испитаника чине ученици Гимназије „Душан Васиљев“ $N_1 = 181$, затим ученици Техничке школе $N_2 = 155$, следе ученици Хемијско-технолошке и грађевинске $N_3 = 117$ и Економско-трговинске школе $N_4 = 104$.

Метода узорковања утврђена је карактеристикама узорка, предметом и циљевима истраживања и условљена објективним условима под којима се истраживање реализовало. Узорак испитаника није бирао неким поступком случајног узорковања већ је намеран и пригодан. Поред тога, узорак испитаника сматра се репрезентативним, јер одражава структуру популације коју представља. Популација је дефинисана у односу на заједничку карактеристику – ученици завршних разреда средњих школа, као и у односу на конкретни локалитет, Северно-банатски округ. Узорак испитаника сматра се адекватним јер

својом величином омогућава да се остваре циљеви и задаци истраживања као и да се изведу поуздани закључци истраживања.

2.3 Нацрт и варијабле

Основни нацрт истраживања је експлоративан јер је реч о проблему за који не постоји довољно интегрисан систем теоријских знања и емпиријских истраживања. Нацрт се заснива на теоријским разматрањима кључних појмова (отвореност за иновације, туђице), а основна истраживачка варијабла је *варијабла отворености за иновације, тј. ставови према туђицама*.

У нашем истраживању варијабла *става према туђицама* односи се на општи став према употреби *туђица*, испитује се извесна информисаност, као и аспект става који засићују одређене емоције, предрасуде и спремност да се одобрава или не одобрава њихова употреба у различитим околностима.

Иновације се најчешће дефинишу као модификација одређеног процеса или производа. Поред тога, иновације могу да означавају увођење и примену друштвено-сврховитих, рационалних и у духу одређеног времена адекватних идеја. Без обзира да ли је реч о материјалним продуктима или о идеји, иновације се заснивају на новом и готово непознатом, према чему људи могу имати различите ставове, од оних позитивних, од потпуне *отворености* за усвајање нових идеја, мишљења и/или производа, па до негативних ставова, *отпора* или *резистенције* према њиховом усвајању и/или коришћењу (Kirkpatrick, 1985). Свака иновација је у тесној вези са дифузијом тј. са распростирањем – ширењем одређених новина. Иновације започињу стадијумом новитета, када је мали број људи упознат са одређеним иновацијама, а завршавају се стадијумом интеграције, када се иновација потпуно прихвата и постаје нераздвојни део индивидуе, друштва и/или институције (Коковић, 2000).

2.4 Инструмент

Инструмент отворености за иновације који испитује ставове према туђицама састоји се из ајтема са позитивном и негативном дирекцијом ставки и понуђеним алтернативним изборима одговора. Инструмент се састоји и од примера коришћења туђица.

Ајтеми у *Инструменту отворености за иновације – ставови према туђицама*, испитују ставове према коришћењу туђица у јавном говору, о утицају медија на језик, о могућности адекватних превода

туђица, о особинама људи који их користе као и о евентуалној законској регулативи њихове употребе (8 ајтема). Део овог Инструмента односи се на конкретне примере коришћења туђица и на одобравање њихове употребе у свакодневном говору, у ТВ-емисијама, у модном и политичком речнику, када су имена музичких група, локала или радњи у питању, у рачунарству или у другим уједначеностима интернационалног карактера.

Ајтем-анализа у нашем прелиминарном истраживању показује да овај Инструмент има релативно слабе основне метријске карактеристике: КРОНБАХОВА АЛФА: 0.66; Стандардизована АЛФА: 0.66; Просечна интер-ајтем корелација: 0.20.

Међутим, уколико се ајтем број 3 (ози_3: Језик је обogaћен употребом страних речи и израза) инвертује (обрне му се смер), добијају се сасвим задовољавајуће основне метријске карактеристике: КРОНБАХОВА АЛФА: 0.81; Стандардизована АЛФА: 0.81; Просечна интер-ајтем корелација: 0.36.

Метријске карактеристике дела *Инструмента отворености за иновације – ставови према туђицама* који испитује примере коришћења појединих туђица и одобравање њихове употребе, показује задовољавајуће метријске карактеристике: КРОНБАХОВА АЛФА: 0.80; Стандардизована АЛФА: 0.80; Просечна интер-ајтем корелација: 0.34.

3. Резултати истраживања

Фреквенцијска анализа и значајност разлика за сваки ајтем *Инструмента отворености за иновације – ставови према туђицама*, дати су у табели 1.

Табела 1: *Фреквенцијска анализа Инструмента отворености за иновације (ставови према коришћењу позајмљеница – туђица)*

варијабле инструмента отворености за иновације (ставови према туђицама)	ДА	ДА%	НЕ	НЕ%	Chi ² тест
ози_1: Језик јавног говора мора да буде очишћен од употребе страних речи.	237	42.54%	320	57.45%	12.36
ози_2: Медији морају да поведу рачуна како и колико користе речи страних језика.	286	51.34%	271	48.65%	0.40

ози_3: Језик је обogaћен употребом страних речи и израза.	360	64.63%	197	35.36%	47.70
ози_4: Медији прекомерном употребом речи страних језика кваре језик омладине.	238	42.72%	319	57.27%	11.77
ози_5: Ако се настави са употребом страних речи у језику, оне ће потпуно завладати.	232	41.65%	325	58.34%	15.52
ози_6: Тамо где имамо адекватан израз за превод, боље је користити ту реч, него страну.	430	77.19%	127	22.80%	164.82
ози_7: Стране речи у језику користе људи неспособни да пронађу адекватне речи.	206	36.98%	351	63.01%	37.74
ози_8: Законом би требало забранити коришћење страних речи.	123	22.08%	434	77.91%	173.64

Хи-квадрат тест значајности разлика у фреквенцама показује да постоје значајне разлике код свих ајтема (пниво < 0.05; пниво < 0.01), осим код другог (Табела 1):

- За ајтем број 1 (ози_1: Језик јавног говора мора да буде очишћен од употребе страних речи) 237 испитаника (око 43 %) рекло је да се слаже са тим ајтемом, а 320 испитаника (око 57 %) изјавило је да се са тим ајтемом не слаже;
- Када је реч о ајтему број 2 (ози_2: Медији морају да поведу рачуна како и колико користе речи страних језика), 286 испитаника је рекло: да (око 51 %), а 271 испитаник је рекао: не (око 49 %);
- Са ајтемом број 3 (ози_3: Језик је обogaћен употребом страних речи и израза), 360 испитаника (око 65 %) се слаже, а 197 испитаника (око 35 %) се не слаже;
- Две стотине тридесет и осам испитаника (око 43 %) се слаже са ајтемом број 4 (ози_4: Медији прекомерном употребом речи страних језика кваре језик омладине), а 319 испитаника (око 57 %) се не слаже;
- На ајтем број 5 (ози_5: Ако се настави са употребом страних речи у језику, оне ће потпуно завладати) 232 испитаника одговорило је потврдно (око 42 %), а 325 испитаника одговорило је одрично (око 58 %);

- Са ајтемом број 6 (ози_6: Тамо где имамо адекватан израз за превод, боље је користити ту реч, него страну) 430 испитаника се слаже (око 77 %), а 127 испитаника се не слаже (око 23 %);
- Када је реч о ајтему број 7 (ози_7: Стране речи у језику користе људи неспособни да пронађу адекватне речи), 206 испитаника одговорило је са: да (око 37 %), а 351 испитаник одговорио је са: не (око 63 %);
- На ајтем број 8 (ози_8: Законом би требало забранити коришћење страних речи), 123 испитаника је потврдно одговорило (око 22 %), а 434 испитаника је одговорило одрично (око 78 %).

Резултати фреквенцијске анализе ајтема који испитују одобравање коришћења употребе туђица су дати у табели 2.

Табела 2: Фреквенцијска анализа Инструмента отворености за иновације (примери коришћења појединих туђица)

варијабле инструмента отворености за иновације (туђице-примери)	ДА	ДА%	НЕ	НЕ%	Хи ² тест
ози_9: У свакодневном говору (<i>на пример</i> : хао; in-out; О.К...итд.)	460	82.58%	97	17.41%	236.56
ози_10: ТВ емисије (<i>на пример</i> : Insider, Go Play Around the City; City... итд.)	280	50.26%	277	49.73%	0.01
ози_11: У моди (<i>на пример</i> : fashion; mode-collection; trendy; fancy; brand; outfit... итд.)	328	58.88%	229	41.11%	17.59
ози_12: У рекламама и телевизији (<i>на пример</i> : TV shop; advertaising; marketing... итд.)	238	42.72%	319	57.27%	11.77
ози_13: У политици (<i>на пример</i> : лидер; глобално; дефинитивно; транспарентно... итд.)	279	50.08%	278	49.91%	0.00
ози_14: Имена музичких група (<i>на пример</i> : Night Shift; No Name, Love Hunters... итд.)	333	59.78%	224	40.21%	21.33
ози_15: Имена локала и радњи (<i>на пример</i> : Радовић company; Legend; Black and White... итд.)	337	60.50%	220	39.49%	24.57
ози_16: У рачунарству (<i>на пример</i> : fajl; folder; surfovanje; четovanje... итд.)	465	83.48%	92	16.51%	249.78

Хи-квадрат тест значајности разлика у фреквенцама, показује да постоје значајне разлике (пниво < 0.05; пниво < 0.01), код свих ајтема, осим код 10. и 13. (Табела 2):

- За пример коришћења туђица, у ајтему број 9 (ози_9: у свакодневном говору (*на пример*: ћао; in-out; О.К...итд.)) 460 испитаника се сложило (око 83 %), а 97 се није сложило (око 17 %);
- За пример број 10 (ози_10: ТВ емисије (*на пример*: Insider, Go Play Around the City; City...итд.)) 280 испитаника одговорило је да одобрава (око 50 %), а 277 испитаника (око 50 %) не одобрава;
- За прихватање туђица у примеру број 11 (ози_11: у моди (*на пример*: fashion; mode-collection; trendy; fancy; brand; outfit...итд.)) 328 испитаника је одговорило потврдно (око 59 %), а 229 испитаника (око 41 %) одговорило је одрично;
- За пример коришћења туђица у ајтему број 12 (ози_12: у рекламама и телевизији (*на пример*: TV shop; advertaising; marketing...итд.)) 238 испитаника се слаже (око 43 %), а 319 испитаника се не слаже (око 57 %);
- Када је реч о ајтему број 13 (ози_13: у политици (*на пример*: лидер; глобално; дефинитивно; транспарентно...итд.)) 279 испитаника одобрава употребу (око 50 %), а 278 испитаника не одобрава употребу (око 50 %);
- За пример коришћења туђица у ајтему број 14 (ози_14: имена музичких група (*на пример*: Night Shift; No Name, Love Hunters...итд.)) 333 испитаника (око 60 %) одговорило је потврдно, а 224 испитаника (око 40 %) одговорило је одрично;
- За пример коришћења туђица у примеру број 15 (ози_15: имена локала и радњи (*на пример*: Радовић company; Legend; Black and White...итд.)) 337 испитаника се слаже (око 60 %), а 220 испитаника (око 40 %) се не слаже;
- За пример коришћења туђица код примера број 16 (ози_16: у рачунарству (*на пример*: фајл; фолдер; сурфовање; четовање...итд.)) 465 испитаника одобрава коришћење (83 %), а 92 испитаника (око 16 %) не одобрава.

4. Дискусија резултата истраживања

Добијени резултати неспорно указују на то да одабрани узорак истраживања, односно, ученици завршних разреда средњих школа у Кикинди имају позитивне ставове према туђицама, односно да су изразито толерантни према њиховој употреби.

На употребу иновација, односно на њихово усвајање или неусвајање, утичу директне и непосредне везе и комуникације, као и сличност социјалног статуса (Burt, 1987), што је сигурно и у нашем истраживању утицало на сличност добијених одговора у групи испитаника који су исто годиште, односно похађају исте разреде, а може се претпоставити да међу њима не постоје ни превелике и екстремне разлике у социјалном статусу, а и ова иновација, у односу на неке друге иновације, не зависи од материјалног и социјалног статуса.

Поред директних веза, непосредне комуникације и утицаја социјалне једнакости, на усвајање или неусвајање иновација утицај има и положај у групи – популарност или вођство, као и утицај друштвеног система на понашање индивидуе, а младима је изузетно важно да буду популарни у групи, да прате трендове, да буду савремени и модерни, а нарочито када су говор и изражавање у питању.

Већина досадашњих истраживања бавила се испитивањем индивидуалног прага за усвајање или неусвајање иновација, као и испитивањем критичне масе, како би објаснила друштвено понашање, побуне, ширење политичких револуција или јавно мњење (Granovetter, 1987). Испитивачи тврде да су извесни услови неопходни како би се код индивидуе створио праг за усвајање новине или како би се у друштву створила критичка маса за усвајање иновације. Праг се заснива на неопходној пропорцији људи који су већ усвојили новину и који утичу и чине особу вољну да је и она усвоји (Granovetter, 1987). Тако је понашање индивидуе, функција понашања других у групи или систему. Постоје индивидуе са ниским прагом усвајања (усвајају новину много пре других) и са високим прагом усвајања (усвајају новину када је велика пропорција других особа у групи или систему усвоји).

Критична маса се дешава рано у процесу ширења иновација и обухвата око 10 % до 20 % популације која је усвојила иновацију. Сматра се да је то довољан број индивидуа неопходних за даље ширење иновација на остатак друштвене групе или система (Valente 1995).

Добијене резултате свакако треба ставити и у контекст развојног ступња на којем се налазе, а то је период адолесценције, период у којем су односи са вршњацима веома важни. Адолесценту је стало до што бољег статуса у групи и жели да буде признат од својих другова. Адолесцент интензивно тежи да се прилагоди активностима и стандардима својих вршњака. Јављају се и појачана хетеросексуална интересовања која могу изазвати сложена и понекад конфликтна емоционална стања и активности. То је и време наглог интелектуалног развоја. Адолесцент ре-

шава сада врло велике и тешке школске задатке. Он мора да стекне многе навике, вештине и знања која ће му касније бити потребна. Нова стечена знања и искуства из многих научних области служе му да још боље разуме себе и своју средину. У добу адолесценције долази до даљег стицања и процењивања вредности. Индивидуа је све више свесна себе, развија сопствене идеале и прихвата себе у хармонији са својим идеалима. То може бити време конфликта између младалачког идеализма и стварности (Ђорђевић, 1994).

У адолесценцији контакти са вршњацима постају бројнији и интензивнији. У односима са њима, јављају се две новине: природа и значај контаката са вршњацима из детињства се мења, добијајући све сложеније форме. Суштину односа са вршњацима чине узајамно разумевање и поштовање разлика међу личностима. Прихвата се чињеница да су сви људи различити, али и да различите личности могу да сарађују на обострано задовољство. Адолесцент је сада у стању да схвати и разуме другу особу као јединствену личност, а према пријатељима осећа оданост (Капор-Стануловић, 1988). Период адолесценције називају и периодом „олуја и удара“. Млад човек у овом периоду понавља варварство (према Рекапитулационој теорији Стенли Хола). Малолетник проживљава одушевљење и потиштеност, егоизам и алтруизам, нежност и суровост. Живот му је пун конфликта (Мићевић, 2005, према: Печјак, 1984), динамике, промена и тежње за променама и иновацијама.

Закључна разматрања

Преузимање страних речи и њихово укључивање у српски језик је неминовна појава, поготово под утицајем модерне технологије и глобализације.

Ништа необично није да се ради у офису, игра у плеј-офу, да лајкујемо, хејтујемо, шерујемо, да смо некад „ин“, а некад „аут“. Понекад се хранимо фаст-фудом, а одмарамо се у бекстејџу уз бестселер купљен у шопинг-молу. Ипак, неопходно је наћи праву меру, не бити пуриста који не прихвата ништа ново, ништа страно, али ипак бити критичан према иновацијама и усвајати их темпом који подразумева дозу критичности, проверљивости и дистанце.

Ипак, као што теоретичари и истраживачи адолесценције сматрају, немир је пратећа околност адолесценције и међу младима, бунт, импулсивност, тежња ка експериментисању, карактеристике су које се сматрају нормалним, али и пролазним (Markey, 2003). Усвајање иновација, свакако се може сматрати и тежњом ка експериментисању, импул-

сивношћу, па и бунтом, менталном флексибилношћу као и толеранцијом на ново, које ће сазревањем узимати са резервом, критичније и мање толерантно.

ЛИТЕРАТУРА

- Burt, R. S. (1987). Social contagion and innovation: Cohesion versus structural equivalence. *American Journal of Sociology*, 92, (стр. 1287-1335).
- Codeluppi, V. (2002). *Le tendenze del Marketing*. Milano: Universita IULM.
- Granovetter, M. (1987). Threshold models of collective behavior. *American Journal of Sociology*, 83, (стр. 1420-1443).
- Kirkpatrick, D. L. (1985). *How to manage change effectively*. San Francisco: Jossey-Bars.
- Markey, C. N. (2003). Personality, puberty and preadolescent girls' risky behaviors: Examining the predictive value of the Five Factor Model of personality. *Journal of Research in Personality*, 37, (стр. 405-419).
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Valente, T. W. (1995). *Network Models of the Diffusion of Innovations*. Hampton Press.
- Васовић, М. (1995). Основне карактеристике групних идентификација у популацији. У: З. Голубовић (Ур.), *Друштвени карактер и друштвене промене у светлу националних сукоба* (стр. 171-224). Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију.
- Дуканац, В. и Џамоња-Игњатовић, Т. (2005). Утицај друштвених промена на базичне карактеристике личности адолесцената. У: В. Ђурчић (Ур.), *Унутрашња и спољашња реалност адолесцената* (стр. 169-173). Београд: ИП Жарко Албуљ.
- Ђорђевић, Д. (1994). *Развојна психологија*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Капор-Стануловић, Н. (1988). *На путу ка одраслости*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Клајн, И. (1991). Избор речи и обрта. У: М. Кун (Ур.), *Језички приручник*. (стр. 145-183). Београд: Центар за истраживање програма и аудиторijума.
- Коковић, Д. (2000). *Социологија образовања: друштво и едукацијски изазов*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- Лакић, А. (2005). Породица као прва спољашња реалност адолесцената. У: В. Ђурчић (Ур.), *Унутрашња и спољашња реалност адолесцената* (стр. 61-71). Београд: ИП Жарко Албуљ.
- Мићевић, Ј. (2005). *Дете у појединим теоријама и учењима*. Кикинда: ИЗДК.
- Тартаља, И. (2000). *Теорија књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Jelena Mićević Karanović

**ATTITUDES TOWARDS LOANWORDS IN THE CONTEXT OF
DIFFUSION OF INNOVATIONS**

Summary

The article offers an overview of a research done as a part of a broader research project and deals with the analysis of attitudes towards loanwords. In the introductory part, the author gives the theoretical framework for the analysis of the problem in the Diffusion of Innovations Theory, and explains the importance of the chosen research subject. There follows a theoretical discussion on loanwords and an emphasis on localizing the problem in relation to innovations and people's openness towards innovations. The basic goal of the research is gaining descriptive data, as well as exploration of the topic which is poorly empirically analyzed but does have a theoretical grounding. Main results show that the young tend to easily accept and use loanwords and have very positive attitudes towards their use.

Key words: attitudes, loanwords, innovations.

ЕКВИВАЛЕНТНА И ДИФЕРЕНЦИЈАЛНА ЗНАЧЕЊА ЛЕКСИКЕ ТРАДИЦИОНАЛНЕ ДУХОВНЕ КУЛТУРЕ У ДВА СУСЕДНА АРЕАЛА СРПСКОГ ЈЕЗИКА, У МАЧВИ И У ВОЈВОДИНИ

САЖЕТАК: Лексички корпус Мачве садржи илустративне примере из традиционалне духовне културе. Овај аутентични савремени извор лексичке грађе сведочи о сличности и разликама са примарним значењима лексема из шире традиције забележеним у речницима РСАНУ, РМС и РСГВ. У раду се експлицира колико је слика која проистиче из концепције наведених речника примерена оној коју нам креира ексцерпирана лексика говора Мачве.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: лексикографија, лексика духовне културе, семантика лексема, архисема, диференцијална сема.

1. Диференцијална лексика истог језичког простора

Овај рад бави се анализом семантичких садржаја лексема које припадају традиционалној култури Мачве и њиховим поређењем са семантиком истих лексема са подручја Војводине експлицираном у раду Љ. Недељков (2006). Биће разматрана она значења која су до сада забележена на терену и то само денотативна. Испитује се колико се семантика лексике која припада духовној култури, а дата је у дефиницијама у великим описним речницима и у речницима војвођанских говора, односи на језички простор Мачве.

Лексика је део језичког система најподложнији променама, јер се у њој најнепосредније и најбрже одражава култура народа. Језик реагује на све промене дајући им име па се лексика везана за културу, лексика традиционалне културе, мења. Вреди истаћи да увек треба имати на уму и подударана и диференцирања семантичког садржаја лексема из традиционалне духовне културе у савременим народним говорима у односу на културолошке моделе на простору српског језика и да решења треба тражити у лексичкој спојивости структуре, обиму и распореду значења у језичком осећању носилаца културе, припадника аутентичног културног модела, у оквиру истог, српског типа културе.¹ Нарочито је за дијалекат-

* andjelka11@gmail.com

ска испитивања инспиративна лексика која припада статусу архаичног, чија је семантика временски далека и приступачна само проучавањем живог говора локалне културе. У жижи интересовања је диференцијална лексика условљена различитом материјалном културом истог језичког простора. Поређењем просторно блиских култура изражених језиком са лексикографског становишта важно је установити истоветност тумачења значењске структуре. Истраживање у оквиру једног типа културе потврђује семантичку хомогеност лексике и доказује да ли се у оквиру једног типа културе разликују модели културе.

Пошто Мачва представља етнолингвистички² неиспитано подручје, потребно је дати неколико уводних напомена о њеном становништву и говору. Динарски елемент, тврди Цвијић, чини у западној Србији 70% становништва (Цвијић, 1923: 67-68). Савремено становништво у Мачви, захваљујући миграцијама, динаризвано је (Васиљевић, 1996: 145-153). У говору Мачве запажа се утицај говора становништва суседне Босне као и говора Срема. Мачва је, дакле, у смени становништва делила судбину западне Србије; мачвански говор потврђује овакав закључак (Николић, 1966: 16).³ Тако је, према Вуковој генијалној визији, лексика овог говора представљала важну компоненту у периоду настајања српског стандардног језика.

Више од једног века стар је језик, чији је развој Вук усмерио. Лексика је једна од најосетљивијих и свакој промени најподложнија област једног језичког система у којој се најнепосредније и најбрже одражава друштвено-политички, економски и културни развој народа: „...нема културе без језичког израза нити језика без културног садржаја: при томе језик је средство изражавања културе, али и њен формативни принцип“

¹ Овај рад бави се лексиком духовне културе која се односи на део српске традиционалне културе, на обичаје: „Ако традиционалну културу Срба посматрамо као заједнички тип културе за целу популацију која је у битним и општим цртама иста за све Србе, онда се као модел културе може сматрати образац културе (у оквиру поменутог културног типа) карактеристичан за неки простор у одређеном временском периоду“ (Недељков, 2006: 537).

² Пошто језик види као нераскидиву целину са културом коју он изражава, руски научник Никита И. Толстој етнолингвистику сматра правцем у науци о језику, који се бави проучавањем језика у односу са етносом (са духовном и материјалном културом, менталитетом и народним стваралаштвом) (Толстој, 1995: 31). Савремени научници сматрају етнолингвистику интердисциплинарном науком сложене методологије (Илић, 2002: 211), (Бугарски, 2005: 26). Према С. Милорадовић „дијалекатска грађа је потка на којој се оцртавају етнолингвистички подаци“ (Милорадовић, 2003: 119).

³ Мачвански говор припада млађем штокавском дијалекту, шумадијско-војвођанским говорима за које је карактеристична екавска замена јата, али недоследна, четвороакцентна система, дефлекција новијег типа са синкретизмом у Д, И и Л мн. и стабилан вокализам (Николић, 1966: 310).

(Бугарски, 2006: 32). Реагује на све промене налажењем изражајних средстава да их обележи, да им да име. Тако добијамо нове речи за нове појмове и предмете и оне улазе у општи лексички фонд језика. Општи фонд речи се не мења, или то чини врло тешко и споро. Тако је тај фонд јединствен и сталан као заједничка особина свих дијалеката и књижевног језика.

2. Специфичност мачванског говора

Особина да језик свој језички фонд на разне начине мења и допуњује властитим средствима не мењајући истовремено првобитну физиономију нарочито је изражена у културолошки компактној средини каква је Мачва. Као мале језичке оазе могу се посматрати оваква подручја, која измењени услови живота једва да су дотакли, чије се становништво које је скоро дословно српске националности и православне вере, претежно бави пољопривредом остајући тако у вековном културном моделу. Говор овог краја у свом развоју задржао је извесне специфичности. Те специфичности су следеће:

1. његов нормални, несметани и спонтани развој унеколико је успорен друштвено-економском ситуацијом и културним животом;

2. тај самостални развој није ометан новим језичким условима урбаних средина⁴;

3. тако недостају услови за прихватање утицаја страног језика, што доводи до конзервације лексичког фонда;

4. заједнички живот изворних представника једног говора под различитим условима на заједничком терену условљава неку врсту изолованости;

5. међутим, у савременим условима говорник је принуђен да за све нове појаве нађе одговарајућа обележја и он ствара. Треба узети у обзир и патетичну склоност мачванског локалпатриоте да у говору истиче препознатљиво своје, старинско па овај говор не губи пребрзо своје одлике;

6. језик села тако, начином живота одвојен од културних токова урбане средине, не губећи своју стваралачку снагу чува старе речи, делимично ствара нове и модификује позајмљене, ретко прихвата „позајмице“ из општег језика и других српских говора у њиховом комплетном об-

⁴ Шабац је једини град у Мачви, насељен претежно Мачванима и Поцерцима, тако да његов говор трпи утицај околних села. С друге стране, менталитет становништва је такав да је радозналост за туђе културе мала. Велики писац, Јанко Веселиновић, једва да је стигао до Београда.

лику. На тај начин у дотадашњи, до извесне мере конзервирани, лексички фонд, брижљиво гајен и чуван од најстарије и старије генерације, постепено се увлаче нови елементи различитог карактера: то су нове нијансе значења које већ постојеће речи добијају под утицајем друштвених промена и некритичког прихватања страних речи, урбаног жаргона који прихватају школарци у граду и оног које нуде наметљиви медији и речи досељеника актуелизованих најновијим миграцијама. Те тешко прихваћене позајмице модификују се и та модификација се своди на просто прихватање сличног с изговором према мачванском узусу или се врши проста замена синонимних префикса обичнијим у Мачви, то је просто обликовање синонимних речи и израза по навици, намери и начину разумевања, као у раном децјем говору. Народ ствара неку врсту калка у оквиру истог језика, то су комплетне позајмице не само за нове појаве него речи уопште, без обзира да ли су их у свом лексичком фонду имали или не. Тако су се почеле у ретким случајевима, ако се има у виду бројност већинског мачванског становништва, напоредо употребљавати и домаћа и стандардна реч, док су стране, ако се изузму турцизми, још увек потиснуте из употребе.

Интересују нас оне карактеристике развоја лексике које су се испољавале одвајкада и које памте најстарији становници на овом терену, пре свега, зато што нам је циљ да покажемо како су се посебно у лексички вршиле одређене промене и допуне разним средствима и начинима најчешће властитим, а не директним позајмицама. То је знак да развој језика у овом погледу иде својим специфичним правцем, знатно различитим од стандардног али не и од српског народног, и да притом користи сва средства која му стоје на располагању.

Пажња у овом раду усмерена је на лексички корпус савременог мачванског говора који је представљен јавности у скорије време у виду монографије (Лазих, 2000) и дескриптивног речника (Лазих, 2008), насталих у протеклим деценијама теренским испитивањем говора Мачве, у којима је семантика лексема дата у дефиницији која је заснована на брижљиво забележеном контексту. Семантика лексике Мачве у овом раду допуњена је накнадно добијеним подацима које су дала три информатора.

3. Семантика лексике на извору

Структура дескриптивног речника подразумева заступљеност лексике датог језика тако да она представља „целовит, исцрпан и пропорционално заступљен избор лексике који се, на нивоу постојећег стандар-

да, односи на културни идентитет једне језичке заједнице у одређеном времену и простору“ (Шипка, 2002: 39-48). Општи речник, тезаурус, треба да прикаже лексику једног језика из свих ареала и то синхронијски и дијахронијски. Уколико у нашим речницима које можемо сматрати тезаурусима (Петровић, 2002: 278) не би био заступљен избор мачванске лексике, они не би остварили циљ какав Шипка претпоставља. истичући важност извора за речник у одређивању лексичке семантике, нарочито десигнацију и домен примене као битне компоненте лексичког значења (Шипка, 1998: 27). Дакле, „указује се на потребу одабирања извора за ексцерпцију лексичке грађе“ (Недељков, 2005: 183-191). Извор за ексцерпцију скоро да условљава методологију рада, ако се узме у обзир да је разлика у семантици лексике из различитих крајева условљена екстралингвистичким факторима и да постоји и у семантици лексема верски и национално хомогене средине. Ако је ово „речник свестраног, лингвистичког и екстралингвистичког обавештавања“ (Станојчић, 1977: 673), можемо га применити и на лексичко-семантичку анализу групе речи из духовне културе Мачве. Анализираћемо примере у којима семантички садржај лексема и контекст могу послужити као *додатак* у прилог семантичком садржају лексема и контекста којим се он илуструје. Тако би се у великим дескриптивним речницима избегла неуједначеност у заступљености лексике из свих подручја српског језика. У грађи Речника САНУ, у врло малом обиму заступљена је и лексика из Мачве. У списку извора РСАНУ стоји податак да је на терену прикупљена збирка од 800 речи из Ужица, Шумадије и Мачве.

Анализирамо семантику лексема које припадају лексисици из породичне и верске традиције. Ослањајући се на закључке Д. Шипке, Ј. Недељков наводи да базичну лексику представља она која је везана за човеков свакодневни живот тако да извор, *речничка макроструктура* по терминологији Д. Шипке, подразумева репрезентативност демонстрирајући прави *обухват*, распоређеност и густину (Шипка, 1998: 40). На примеру лексема које издваја Ј. Недељков у свом раду *Модели културе – проблем језичке експликације* (Недељков, 2006), биће наведене све релевантне језичке употребе равномерно територијално заступљене, на основу исказа информатора тако да ће свака употреба бити поткрепљена одговарајућим контекстом. На тај начин биће представљена семантичка структура издвојених лексема традиционалне културе што ће, надамо се, унеколико осветлити културни идентитет представника мачванског говора.

Избор текстова из којих се исписује лексичка грађа утицаће на сагледавање културолошких вредности, традиције и порекла носилаца једног језика. Обратиће се пажња на околност да лексичка јединица као језичка чињеница забележена на терену у савременом језику има акумулативну функцију – „прибира и чува у себи традиционалне културне и цивилизацијске вредности заједнице која тим језиком говори... (Станојчић, Поповић, 1995). Однос према фолклорној грађи у речницима може се формирати и на основу закључака у радовима Р. Бугарског: „...језик... делује као спона између многих поколења“ (Бугарски, 2003: 39). Социолингвистички гледано, језик овде има идентификациону, а не комуникациону улогу. Прихватајући виђење Д. Шипке да су „временски условљене промене у лексикону и његовим јединицама“ (Шипка, 2002: 41), Ј. Недељков предлаже тачно утврђене критеријуме за избор извора за корпус дескриптивног речника: „Наша размишљања тичу се макроструктуре општег речника. Проблематика којом ћу се бавити је избор извора за лексикону везану за нашу духовну традицију“ (Недељков, 2006: 184).

Користиће се метод поређења и анализе семантике лексике која се односи на веровања и обичаје, а изабрана је из поузданог извора описних речника: „одабране су лексеме које функционално-семантички припадају овој тематској целини“ (Недељков 2006: 185). Поређење ће се вршити са значењем истих лексема у народној традицији Мачве (Лазећ 2000, 2008).

4. Лексика народне духовне традиције у Мачви и у Срему

Нема етнолошких радова о духовној традицији овог краја, сем поменутих радова писца ових редова. За нас могу бити значајни радови посвећени речничком корпусу неког од сличних суседних говора какви су нпр. војвођански, поцерски, босански. Од значаја су објављене свеске РСГВ. Лексеме из словенског фолклора су регионално дистрибуиране, најчешће неактуелне, односно непознате. Сматрам да их је могуће актуелизовати дијалекатским испитивањем неиспитаних живих народних говора.

Предмет анализе: Дефиниција семантике еквивалентне лексике засниваће се на текстовима који представљају исказе информатора у Мачви и поредиће се са семантиком датом у речничкој дефиницији. Анализа семантичких аспеката лексичког материјала духовне културе посматраће се паралелно из два једнојезична речника: *РСАНУ* и *РМС*, затим *РСГВ*⁵,

⁵ Речник српских говора Војводине (у тексту РСГВ).

као и из радова аутора овог рада⁶ (уз теренска истраживања, објављену и необјављену лексичку грађу). Анализирају се основна обележја живе мачванске лексике као носиоца културе, да би се резултати упоредили са испитивањима добијеним за област Војводине поступком издвајања архисеме у дефиницији лексеме, а затим и сема нижег ранга, како би се утврдиле разлике у култури, које су нарочито видљиве у области семантике лексике.

Истраживање доприноси утврђивању семантике лексике наше традиционалне духовне културе на конкретном терену у односу на значења илустрована у дефиницијама наших великих дескриптивних речника; исти методолошки приступ омогућио би поређење семантике културно маркиране лексике из различитих модела културе у оквиру српског језика. Параметри изражени у обради културно маркиране лексике којом се бавимо, треба да буду такви да омогуће очување постојећег културног кода и упознавање и несметану рецепцију мачванског локалног идентитета који је део прошлости.

У свом раду Љ. Недељков анализира лексеме (бадњак, вареник(а), василица, васиљца, чесница, вертеп, Врбица, врбица, Материце, повојница, поступа(о)ница) познате, на основу података из предговора РСМ: „на целом терену српског језика, али њихов семантички садржај експлициран у дескриптивним речницима на неки начин не одговара семантичком садржају који ове лексеме имају у Војводини“ (Недељков, 2006: 539).

У овом раду поређењем значења појединих лексема датих у дефиницијама у РСАНУ, РСМ и РСГВ одређиваће се кореспонденција или дивергенција између истих лексема у наведеним речницима са онима у Мачви. Лексеме из народне традиције Мачве узете су из монографије аутора овог текста *Јела и тића у Мачви (вареника и чесница)* и из 2008. године објављеног речника истог аутора (*бадњак, вареника, вертеп, чесница, врбица*). Лексема *васиљца, Врбица, Материце, повојница* и *поступаоница* нема ни у једном раду А. Лазић па је њихова семантика проверена на терену. Нема радова о лексици Мачве нити монографија о мачванском говору, сем монографије Б. Николића из 1966. године. Анализираће се речи чија су значења потврђена, познате су на ширем језичком подручју; поред *десигнације* бавићемо се *доменом примене* сматрајући га саставним делом лексичког значења (Шипка, 1998: 27).

⁶ Семантику лексике Мачве наводимо према Лазић А. (2000) *Јела и тића у Мачви*, у тексту ЈПМ и из дијалекатског речника истог аутора, *Грађа за речник говора Мачве* (2008), у тексту РМач. настало у протеклим деценијама теренским испитивањем, у коме је семантика лексема дата у дефиницији заснована на брижљиво забележеном контексту.

а) Љ. Недељков наводи проблем лексикографске природе: „у дефиницији није дата архисема за лексеме: **вареник(а), повојница, постапа(о)ница**.“

РСАНУ дефинише лексему **вареник** 1. „варено кувано⁷ вруће пиће, вино или ракија...“; **вареника** 2. в. вареник 1 „црно вино грејемо и гради-мо од њега варенику.“ Семе лексеме **вареника**, која се јавља само још у облицима **варена** и **варена ракија** у Мачви би биле: *прокувана, врућа, заслађена ушпинованим шећером, ређе замеђена ракија*, која није ритуално пиће, као што је вино у Војводини. Дефиниција РСАНУ примењена на говор Мачве била би, дакле, прихватљива само у оном делу у коме би се заједничка архисема односила на ракију – „варено вруће пиће, ракија“, што не одговара подацима из Војводине: „црно кувано ослађено вино као ритуално божићно пиће.“ Из навода информатора могу се препознати семе нижег ранга: „заслађена, ређе замеђена.“

а.б. Лексема **повојница** у Мачви је непозната. Дефинише се у САНУ као „*част, дар детету у повоју*“, дефиниција се допуњава у РЈАЗУ „*што се шаље породиљи*“. Према наводу Љ. Недељков централна сема за лексему **повојница** била би „*ритуални дар новорођеном детету*.“ Централна сема упућује на лексему **бабине** онако како је она дефинисана у РсГВ под 2: „*даривање породиље и детета у периоду бабиња*“, где су **бабине** 1. „*период после порођаја који породиља обично проведе у постељи*.“ Неке семе нижег ранга којих нема у дескриптивном речнику упућују да лексема **бабине** у Мачви има исти основни семантички садржај као лексеме **повојница** и **бабине/бабиње** у Војводини. Семе нижег ранга су: „*платно/ вез за кошуљицу беби и колач/ погача*“. У селима јужне Мачве се од целог комада платна које су купили кум или кума правила максимално велика блузица, у коју је облачена беба пре поласка у цркву за чин крштења (данас је то махом готово одело за бебу или платно које се пребаци преко старијег кумчета). После чина крштења, кум добија дарове, платно и кошуљу. Колач се није носио, него је увек то била погача пошто колачи до пре три деценије нису били чести у мачванском јеловнику (за разлику од суседног Срема) па се није могао установити обичај ношења колача. Даље, за бабине се не везује веровање да је добијања дара услов за будући брак, али зато у дар може, додатно, бити укључен шаљиви део: два јајета донета на бабине наслутиће да следеће дете буде мушко. Дакле, садржај лексеме **бабине** у Мачви покривен је двема лексемама,

⁷ Придеви *варено* и *кувано* с почетка дефиниције су синоними, тако да је један сувишан.

бабине/ бабиње и **повојница** у Војводини. Тако архисема⁸ за анализиране лексеме није иста, као што се разликују и семе нижег ранга у два испитивана подручја.

а.в. Облици лексеме **поступаоница** у Војводини и фонетизам **поступоница** у Босни, са архисемом „*ритуални колач који се прави кад сопствено дете прохода*“, иако су актуелни у суседној Босни и Срему, у Мачви нису потврђени. Нема етнографских извора за Мачву који би потврдили да је и у Мачви у прошлости значење било исто као у Војводини. Можда су обичај у Војводину донели досељеници из Босне.

б) Код следеће групе лексема Љ. Недељков запажа да „лексема није обрађена као полисемичка, мада се то види из контекста“: **вертеп**, **Врбица**, **врбица**. Реч **вертеп** РСАНУ дефинише на следећи начин: „цсл 1.б. „*мало позориште са луткама у коме су...сцене у вези са Христовим рођењем*“, а у РсГВ то је: „*божићни обичај; а. приказивање Христовог рођења на позорници или по кућама; б. поворка учесника обучених у костиме личности из времена Христовог рођења; в. макета цркве или стаје Христовог рођења која се носи у поворци.*“ У Мачви једва да постоји сећање на овај обичај и код најстаријих становника. У питању је *божићни обичај да мања група младих иде од куће до куће и пева божићне песме, а домаћин учесницима нешто дарује*. Архисема „*божићни обичај*“ била би иста и у Мачви и у Војводини. Семе нижега ранга условљене су екстралингвистичким факторима. Значења ове две лексеме у Војводини условљена су моделом културе; на обичај Срба у Војводини утицао је обичај становника, који су припадници других нација и вера. Централна сема одговара свим значењима, а лексема **вертеп** могла би се дефинисати тако да се, поред централне семе, може уочити њена полисемична структура.

б.б. Према РСАНУ **Врбица** цркв. „*субота уочи Цвјетнице, Лазарева субота*“; **врбица** „*гранчица врбе која се освећује на дан Цвјетнице, Врбице.*“ РсГВ садржи податке који омогућавају прецизнију обраду одреднице тако што би се значење проширило семама нижег ранга. Наша сазнања са терена Мачве разликују се. Лексеми **Врбица** одговарала би архисема наведена у РСАНУ, али би значење лексеме **врбица** могло бити другачије дефинисано: „*плетење венаца од младих врбових гранчица за Лазареву суботу*“ (Венце плету девојке од танких врбових гранчица и украшавају их цвећем, стављају их око струка и око главе и тако иду

⁸ Термин *архисема* користи се према значењу које има у Премк, 2004: 43 и Шипка, 1998: 33.

у цркву). Обратимо пажњу на чињеницу да су миграције у Мачву довеле претежно Динарце, па ипак се значења разликују у Мачви и динарском крају.

Према подели Љ. Недељков друга група посматраних лексема има само исту архисему, а семе нижег ранга разликују се у Војводини од оних у дескриптивним речницима: **бадњак**, **василица**, **чесница**.

а. У РСАНУ лексема **бадњак** дефинише се као „*сирова церова, храстова или друга главња (или грана) која се уочи Божића ложи на ватру (...)*“ У РсГВ дефиниција је иста као у РСМС: „*сирова храстова или каква друга главња или грана која се уочи Божића ставља на ватру (...)*“ Љ. Недељков закључује да је за лексему **бадњак** архисема: „*обредно дрво које се пали на Бадње вече*“ и она није експлицирана ни у једној дефиницији у прегледаним речницима.⁹ У ГоСуВ то је „*дрво или пањ који се пали на Бадње вече*“, где је сема нижег ранга „*врста дрвета*“ условљена екстралингвистичким факторима с обзиром да у Војводини нема ни храста ни цера, па се за бадњак могу користити и друге врсте дрвета. Диференцијална сема „*део дрвета*“ „*део стабла или корена дрвета*“ разликује се у различитим ареалима. Дакле, значења из дескриптивних речника са експликацијом *врсте дрвета* и *дела дрвета* разликује се територијално. Овом дефиницијом Војводина је непокривена, што упућује на важност екстралингвистичког фактора за семантички садржај ове лексеме, а простор Мачве покривен је, јер је цела Мачва била под шумом Китог док је Турци нису исекли да би онемогућили скривање хајдука; данас су многобројне мале шуме пуне храста и цера, који се скоро искључиво користе за бадњак. Бадњак не може бити ниједно друго дрво, као што може у Војводини. У Мачви би архисема, основно значење за цео ареал, само донекле одговарала оној из РСАНУ, бадњак јесте „*сирова храстова или церова грана*“, али „*која се на дан Божића прва ложи на ватру*.“ Њоме се, у ствари, цара ватра (Лазих, 2008: 23) и то ујутру на Божић, не на Бадње вече. Очигледно се разликује само једна специфична сема, секундарно значење које се даје после основних.¹⁰

б. У РСАНУ **василица** је „*колач који се по обичају меси на Мали Божић (Нову годину)*“, према РСМС то је Василијевдан. РсГВ дефинише га као „*колач који се прави на дан Светог Василија 14.1. по новом календару*.“ Љ. Недељков сматра да би архисема за **василицу** била „*ритуални но-*

⁹ РСАНУ, РСМС, РсГВ.

¹⁰ Термини *основно* значење и *секундарно* значење дају се према (Д. Горган Премк, 2004: 13).

вогодишињи колач.“ Чинило се да ареал Мачве нема ову реалему тако да она није присутна ни у ЈПМ нити у РМач. Информатор Будимир Крсмановић из Змињака 1925. годиште, 85 година стар, сетио се да је *Мали Божић* у Мачви *Стара Нова година*, седми дан после Божића. За Василијев дан информатори нису никад чули, али је драгоцено њихово сећање: „василица је мали сомун“, хлеччић који се прави за *Стару Нову годину*. Дали се у ритуални колач ставља жито, информатори се двоуме и кажу: „Дали су мајке живе, знале би детаље!“

в. **Чесница** се у РСАНУ дефинише као „*погача или (?) пита која се меси за Божић*.“ У РМС стоји и „у коју се обично мете *златан или сребрн новац*.“ У Војводини се не може рећи *пита или погача*, јер се ради о различитим реалемама. Лексеме *пита* и *погача* имају различит садржај у Војводини и у Мачви. Војвођанске погаче „укисело“ у Мачви су именоване као „лепиње“, а *погача* је у Мачви умешена од белог брашна са содом бикарбоном, мало соли, брашном и водом. Ни пите у Мачви нису колачи од брашна, масти и шећера филоване воћем, него савијаче од растезаног теста, као у Босни. Тако је у Мачви према ЈПМ (Лазић 2000: 140) **чесница** „*масна погача која се меси специјално за Божић и у коју се ставља златни или сребрн новац*.“ Тесто за масну погачу меси се од брашна, соли и воде, развлачи се и неколико пута премазује машћу да би се „листало“. Чесница се у Мачви никада не надева филмом. Љ. Недељков, међутим, изводи архисему „*обредни божићни колач премазан медом у који се ставља метални новац*.“ За разлику од значења у Војводини, где је *чесница* друга реалема у односу на ону дефинисану у РСАНУ, у Мачви би, кад је реч о лексеми *чесница*, могло бити речи само о додатном семантичком садржају у односу на значења дата у помињаним речницима и у Војводини.

3. Лексема код које је иста архисема, исте су неке семе нижег ранга, а у Војводини има и одређену семантичку специфичност за коју у дескриптивном речнику нема потврда је име црквеног празника **Материце**, чија би дефиниција могла обухватити додатни семантички садржај у Војводини и у Мачви. У РСАНУ стоји да је то „*(предбожићни) православни празник посвећен мајкама*“, а у контексту налазимо додатну информацију: *везивање ногу удатим женама*, у РЈАЗУ: *откупљивање слаткишица*; у РМС: *куповање нове одеће деци*. Постојећа дефиниција употпуњена додатним смисловима изведеним из контекста одговарала би значењу ове реалеме у Мачви, до кога се дошло на основу испитивања: *Материце су предбожићни православни празник посвећен мајкама, на који се удатим женама везују ноге да би се оне откупиле орасима, сувим шљивама и*

другим слаткишима. ГоСуВ бележи семантички помак, као и дијалекатски речници, уколико поредимо семантику лексема са различитих ареала истог говорног подручја са оном забележеном у дескриптивним речницима. Тако овакви радови потврђују истинитост размишљања М. Пешикана: „Тек када се исцрпу све могућности, долази на ред дијалекатска, тзв. покрајинска провинцијска лексика, коју је штета без нужности одбацивати кад је у питању добра лексика, тј. не просто дијалекатске варијације ликова речи или дијалекатски варваризми у говорима запљуснутим страним утицајем него стварна синонимична или садржајна допуна општој лексици књижевног језика“ (Пешикан, 1982: 215).

5. Да закључимо

У овом раду анализиран је семантички садржај десет лексема из савременог мачванског говора чији се контекст односи на обичаје и веровања (**бадњак**, **вареник(а)**, **василица**, **васиљица**, **чесница**, **вертеп**, **Врбица**, **врбица**, **Материце**, **повојница**, **поступа(о)ница**). Анализирана је објављена и необјављена лексичка грађа исписана на терену у селима јужне Мачве. Семантика дата у дефиницији наведених лексема темељи се на аутентичном контексту, који представља исказ информатора. Значења лексема нису проверена у књижевном делу мачванских писаца, што би требало испитати.

Анализирано је значење лексеме у односу на значења дата у дефиницијама великих дескриптивних речника у којима се не планирају извори према тематици, ни по било којем критеријуму. Они дају адекватан пресек савременог језичког стања, јер је лексика ексцерпирана из текстова који илуструју последњих пола века развитка српскохрватског књижевног језика. Нису коришћени извори који би репрезентовали савремени, а који традиционални начин живота, у свим видовима његовог испољавања. Мали број лексема из Мачве прикупљених на терену помиње се само у РСАНУ па не изненађује да у односу на значења илустрована у дефиницијама дескриптивних речника појам, елемент који носи апстрактну информацију о категоријалној вредности лексеме, у различитим ареалима има додатна, специфична значења која га диференцирају од истог појма из другог типа културе у оквиру српског језичког подручја.

Поређење семантичке реализације испитиване лексике са оном која је забележена у дефиницијама за ареал Војводине за исте појмове потврђује да се семантички садржај семема у два блиска ареала углавном разликује те да су еквивалентна значења малобројнија од диференцијалних у два блиска говора језички хомогене средине нарочито када су

у питању елементи реализације, делови семантичког садржаја о индивидуалним карактеристикама лексема на основу којих се једна лексема разликује од друге са истом архисемом, тј. када су у питању диференцијалне семантичке компоненте, диференцијалне семе или семе нижег ранга.

Семантика лексема потврђена у суседној Војводини представљала је неку врсту изазова, јер се наметало питање колико је она блиска семантичком садржају лексема у говору Мачве, територијално и језички блиске области. Утврђено је да је од 9/10 анализираних лексема, интегрална семантичка компонента, архисема, иста у дескриптивним речницима и у Мачви за само четири лексеме: *вареника*, *врбица*, *Врбица*, *Материце*. Истоветност ове минималне јединице значења у Војводини и Мачви потврђена је за лексеме: *василица*, *врбица*, *Врбица*, *Материце*. Може се извести закључак да постоје семантичке разлике на нивоу минималних дистинктивних семантичких обележја која дејствују унутар специфичног семантичког поља. Семантички садржај речи из породичне и верске традиције Војводине, различит је од онога који је потврђен на мачванском терену чак и када је у питању главно или основно значење.

Када се пореди семантика истих лексема из Мачве и Војводине, стиче се утисак да је у Мачви за исту централну сему мање сема нижег ранга, што би се могло протумачити као нека врста семантичке оскудице када се не би имале у виду културолошке особине језика и утицај екстралингвистичких фактора на његову семантику. Рекло би се такође да је бележење традиционалне лексике у жижи интересовања лексикографа тек у новије време, и да није било тако током настајања наших великих дескриптивних речника. Даља испитивања традиционалне лексике у Мачви могла би се објединити са истраживањем у Војводини. Евентуално би се испитивања могла проширити на суседне области Шумадије, али би било значајно детаљно испитати Мачву као културну целину.

Испитивање културолошких особина испољених у језику показује, када је мачвански говор у питању, да се ради о аутентичном моделу културе у оквиру српске језичке заједнице, што се испољава у семантици лексике. Мачва је културолошки различита од Војводине (разлика у приказаним моделима је велика, иако није суштинска) и даља испитивања ће то вероватно и показати.

ИЗВОР И ГРАЂА

Речник српских говора Војводине (св. 1: А-Б, 2000; св. 2: В-Д, 2002). Редактор Драгољуб Петровић. (у тексту РСгВ)

- Речник српскохрватског књижевног језика МС*. Нови Сад. (у тексту РМС)
Речник српскохрватског књижевног и народног језика САНУ. Београд. (у тексту РСАНУ)
- Лазић, А. (2000). *Јела и пића у Мачви*. Нови Сад. (у тексту ЈПМ)
- Лазић, А. (2008). *Грађа за речник говора Мачве*, Културни центар, Шабац. (у тексту РМач)

ЛИТЕРАТУРА

- Бугарски, Р. (2003). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Чигоја штампа XX век.
- Бугарски, Р. (2005). *Језик и култура*. Београд: Чигоја штампа XX век.
- Бугарски, Р. (2006) „Култура и језик“. *Сусрет култура*, зборник радова. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет: 31-37.
- Васиљевић, М. (1996). *Мачва, историја, становништво*. Београд: ЈП ПТТ саобраћаја Србија.
- Гортан Премк, Д. (2004). *Полисемија и организација лексичког система у српскоме језику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Згуста, Л. (1991). *Приручник лексикографије*. Сарајево: Свјетлост.
- Ивић, М. (1997). *О Вуковом и вуковском језику*. Београд: Чигоја штампа, Библиотека XX век.
- Илић, М. (2002). „Етнолингвистика у Србији“. Нови Сад: *Зборник Матице српске за Славистику*, 62: 211-234.
- Кашић, Ј. (1969). „Речник српскохрватског књижевног језика“. Нови Сад-Загреб, 1967: I-II (приказ), Нови Сад: *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XII: 237-239.
- Милорадовић, С. (2003). „Етнолингвистика – могућност интердисциплинарног истраживања језика“. *Јединство наука данас (интердисциплинарни приступ сазнању)*, Бања Лука: Научни скупови, Књига 4, Том I: 115-122.
- Недељков, Љ. (2005). „Лексика традиционалне културе у дескриптивном Речнику“, Београд: *Развој модерног српског језика 34/1*: 183-192.
- Недељков, Љ. (2006). „Модел културе – проблем језичке експликације“, *Зборник радова Филозофског факултета у Новом Саду. Сусрет култура*: 537-545.
- Николић, М. Б. (1966). *Мачвански говор*, Београд: Српски дијалектолошки зборник, књ. XVI, сепарат 2, Институт за српскохрватски језик: 179-313.
- Петровић, Д. (2002). „Дијалекатска лексика и речник стандардног језика“. *Дескриптивна лексикографија стандардног језика и њене теоријске основе*, Београд – Нови Сад: САНУ-МС: 277-283.
- Пешикан, М. (1982). „О селекцији речи у описним речницима“. *Лек*. Нови Сад: 209-216.

- Станојчић, Ж. (1977). „Речник у служби изградње књижевног језика. Нови Сад: *Летопис Матице српске*, година 153. књ. 419. св. 5: 671-679.
- Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (1995). *Грамматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Толстој, Н. И. (1995). *Језик словенске културе*. Ниш.
- Цвијић, Ј. (1923). „Метанастасичка кретања, њихови узроци и последице“, *XXIV Насеља 12*, СЕЗБ. Београд.
- Шипка, Д. (1998). *Основи лексикологије и сродних дисциплина*. Нови Сад: Матица српска.
- Шипка, Д. (2002). „Унутрашња и спољна лексичка динамика и њена лексикографска обрада“. *Дескриптивна лексикографија стандардног језика и њене теоријске основе*. Нови Сад – Београд: 39-48.

Andelka Lazić

EQUAL AND DIFFERENT MEANINGS OF THE LEXICON OF TRADITIONAL SPIRITUAL CULTURE IN TWO NEIGHBORING AREAS OF THE SERBIAN LANGUAGE, IN MAČVA AND VOJVODINA

Summary

The lexical corpus of Mačva contains illustrative examples rooted in the traditional spiritual culture. This authentic, contemporary source of lexical material bears witness to similarities and differences to the primary meanings of lexemes belonging to wider tradition recorded in the dictionaries RSANU (Dictionary of Serbian-Croatian Literary language and vernacular SANU), RMS (Dictionary of Serbian-Croatian literary language MS. Novi Sad) and RsgV (Dictionary of Serbian speech of Vojvodina Editor Dragoljub Petrović). In this article, the author makes it explicit to what extent the image which originates from the concept of the dictionaries mentioned is close to the one created for us by the excerpt lexicon of Mačva.

Key words: lexicography, lexicon of the spiritual culture, semantics of a lexeme, an archiseme, differential seme.

ИНТЕРНЕТ КАО АЛАТ У КРЕИРАЊУ НАСТАВЕ

САЖЕТАК: У раду је дат сегмент из истраживања о настави и учењу уз помоћ рачунара, које је потврдило да је интернет кључ креативне и занимљиве наставе, високе мотивације и великог подстицаја за учење кроз истраживачки рад. Такође, истраживање је показало високу спремност и зрелост испитаника за промене у приступу образовању кроз кооперативност у „великој образовној заједници“ и диверсификацију садржаја уз помоћ интернета. О утицају васпитача и наставника на креативно понашање детета, ученика или студената, наука педагогија има довољно доказа, а њихова велика заинтересованост за учење уз помоћ интернета и креирање наставе интегрисањем информационо-комуникационе технологије, отвара пут стваралаштву кроз богатство социјалне интеракције.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: интернет, креативност, настава, промене у приступу.

1. Увод

Развој науке и технике, нарочито у области информационе технологије, довео је до измењених односа на релацијама науке, образовања и васпитно-образовног рада. На садржаје, методе, технике, као и на укупну организацију наставе, утичу промене у науци: повезују се већ оформљене научне дисциплине и формирају се нове интегрисане области и знања. Педагогија као интегративна наука у овим околностима захтева нове приступе дидактици и методици, а савремене тенденције у проучавању васпитно-образовне делатности наглашавају интеракцијско-комуникацијски аспект образовања и наставе.

Интернет има огромне потенцијале за учење и богаћење наставних садржаја, како за талентоване и креативне ученике/студенте, тако и за оне који имају сметње у развоју или неки облик инвалидитета. Висок проценат активности на интернету у слободно време и захтеви наших испитаника за учењем садржаја из ове области, показују пут квалитета наставе и учења уз помоћ рачунара. Ако креативност и стваралаштво зависе од степена слободе наставника, ученика и студената да предлажу и бирају садржаје које ће предавати/учити, али и од степена аутономије школе у креирању сопствених наставних планова и програма, први корак

* ljiljanak@businter.net

ка овом напретку јесте интегрисање информационо-комуникационе технологије у општи курикулум. При утврђивању битних елемената за израду оквира школских програма, наставних садржаја и идеја о циљевима образовања, уважава се мишљење наставника, ученика и студената. Уважавање мишљења и прихватање критика кључних актера наставе, сигурно води њеном већем квалитету: „важни структурални елементи курикулума су *ученичко гледиште*, наставничко виђење курикулума, планирање, развој курикулума и други“ (Colin, 2002).

Постоји више концепција курикулума, а три главне концепције су: предметни (академски) курикулум, курикулум усмерен ка друштву и курикулум усмерен ка ученику (Милутиновић, 2005). Појам „курикулум“ различито се тумачи у различитим контекстима. За неке теоретичаре курикулум обухвата проблеме садржаја наставних предмета, док за друге он обухвата све образовне активности. За сваку концепцију курикулума, у вредносном смислу, испитују се различита мишљења. Истраживање, чији је сегмент представљен у нашем раду, базирано је на значају (прихватању, уважавању) ученичког и студентског гледишта о учењу и настави уз помоћ рачунара. Резултати истраживања са аспекта социо-демографских карактеристика узорка, показали су да испитаници највише активности на рачунару у слободном времену имају на интернету, да желе више наставних садржаја из области интернета и да показују високу спремност за нове облике наставе и учења уз помоћ информационо-комуникационе технологије.

2. Резултати истраживања о настави и учењу путем рачунара

Представљени резултати истраживања су сегмент из ширег истраживања о проблемима у настави и учењу помоћу рачунара у основној и средњој школи. Истраживање је трајало у периоду од 2008/9. и 2009/10. школске године. Структуру узорка чинили су ученици завршних разреда средњих школа, у највећем броју ученици завршних разреда гимназије, сва три смера, а у пилот-истраживању и ученици осмог разреда из више основних школа. Узимајућу у обзир и студенте Универзитета у Новом Саду који су процењивали наставу у средњој школи, истраживање је обухватило приближно 1200 испитаника. Подаци који описују социо-економске и демографске карактеристике узорка, показује да је 95 % ученика имало рачунар код куће и да је њих 83 % имало приступ интернету (с обзиром на годину истраживања, вероватно је тај проценат данас виши). Већина ученика је рачунар добила у основној школи, а као најчешћи разлог куповине рачунара, ученици наводе свест родитеља о важности ком-

пјутерске писмености за њихову будућност и за школске потребе (потребе образовања). Према изјашњавању испитаника, њихови родитељи били су у 75 % случајева запослени, 50 % родитеља има средњу стручну спрему, 17 % вишу и 25 % факултет, а приближно 50 % родитеља не зна да користи рачунар. Кућни рачунар у 60 % случајева испитаници су делили са члановима породице.

Табела 1.: Број испитаника из гимназија по градовима

Гимназија	ученици	
Град	фреквенције	проценти
Нови Бечеј	19	2,3 %
Оџаци	40	4,9 %
Суботица	62	7,6 %
Сомбор	171	20,9 %
Нови Сад	169	20,7 %
Кикинда	117	14,3 %
Зрењанин	130	15,9 %
Бачка Паланка	109	13,3 %
Укупно ученика:	817	100 %

Табела 2.: Фреквенција одговора на питање: Да ли имаш рачунар (компјутер) код куће?

ДА	778	95,2%
НЕ	33	4%

Табела 3.: Фреквенција одговора на питање: Да ли кућни рачунар има приступ интернету?

ДА	684	83,7%
НЕ	109	13,3%

Табела 4.: Родитељи су ми купили рачунар зато што...

Разлог куповине рачунара:	Укупно:	
због школе	191	23,4%
због моје будућности	437	53,5%
зато што га имају другови/другарице	26	3,2%
неки други разлог	125	15,3%

Табела 5.: Оцени себе оценом од 1 до 5 шта најмање – највише радиш на рачунару

На рачунару најмање(1)- највише(5)	1 %		2 %		3 %		4 %		5 %	
Играм се	233	28,5	182	22,3	136	16,6	116	14,2	126	15,4
Слушам музику „on-line“	23	2,8	35	4,3	76	9,3	155	19%	512	62,7
Гледам филмове „on-line“	97	11,9	119	14,6	192	23,5	205	25,1	178	21,8
Учим	128	15,7	150	18,4	266	32,6	168	20,6	80	9,8
Користим интернет	64	7,8	28	3,4	42	5,1	118	14,4	538	65,9
Нешто друго: правим музику, обрада фотографија; xxx;	12	1,5	29	3,5	20	2,4	18	2,2	52	6,4

Табела 6.: Фреквенција одговора на тврдњу, указује на потребу да се употреба рачунара интегрише и у друге наставне предмете

Смета ми што школске рачунаре не можемо да користимо и за друге предмете, а не само за вежбе из рачунарства и информатике.									
потпуно нетачно		делимично нетачно		неодлучан сам		делимично тачно		потпуно тачно	
72	8,8%	62	7,6%	152	18,6	195	23,9	332	40,6%

Гимназијалце највише нервирају споре, често у прекиду, интернет-везе и/или што школски рачунари немају приступ интернету. Сматрају да је потребно уредити и осавременити итехничке реурсе школа како у просторном смислу, тако и у смислу новије информационо-комуникационе технологије и да у школама мора постојати учионица са рачунарима и приступом на интернет мимо часова информатике или друге наставе.

Према фреквенцији одговора на тврдње које се тичу нових облика учења могли смо закључити да испитаници у већини имају позитиван став према новим, савременим облицима наставе и учења уз помоћ информационо-комуникационе технологије: учења на даљину и преко компјутера. Ово је занимљиво и похвално, јер је концепт спремности за промене и отвореност за ново, вишедимензионалан и комплексан феномен. Подразумева капацитет који постоји у свакој индивидуи, а сродан је појму менталне флексибилности.

Већина гимназијалца у нашем узорку, иако их професори нису упознали са концептом учења на даљину, изразили су позитиван став и спремност за усвајање иновација, а повезан је са учењем и интеграцијом преко интернета. Више задатака преко компјутера и интернета захтевали су и испитаници обухваћени пилот-истраживањем (табела 10).

У пилот-истраживању узорак су чинили ученици по једног одељења трећег и четвртог разреда из три гимназије у Војводини: Кикинде, Зрењанина и Сомбора, укупно 168 ученика; ученици осмих разреда 7 основних школа у Кикинди и селима у општини Кикинде, и једне основне школе у Зрењанину, укупно 162 ученика.

Основне школе у Кикинди: „Свети Сава“, „Вук Караџић“ и „Фејеш Клара“; Основна школа „Славко Родић“ у Банатском Великом Селу, Основна школа „Миливој Оморац“ у Иђошу, Основна школа „1. октобар“ у Башаиду“; Основна школа „Вук Караџић“ у Зрењанину.

Табела 7.: Фреквенције варијабле школа:

	Фреквенције	Проценти
Основна школа	162	49,1
Средња школа	168	50,9
Тотал	330	100,0

Табела 8.: Фреквенције одговора на питање: Родитељи су ми купили компјутер зато што...

Понуђени одговори:	Фреквенције	Проценти
Ми је потребан за школу	51	15,5
Важно је за моју будућност	105	31,8
Да се не разликујем од другова	31	9,4
Био је потребан и њима	71	21,5
Требао је и мом брату/сестри	27	8,2
Ми је потребан за школу и важно је за моју будућност	8	2,4
Све наведено	2	,6
Недостаје	35	10,6
Тотал	330	100,0

Табела 9.: Фреквенције одговора на питање: Кућни компјутер има приступ интернету?

	Фреквенције	Проценти
ДА	221	67,0
НЕ	78	23,6
Недостаје	31	9,4
Тотал	330	100,0

Табела 10.: Фреквенције одговора на питање: *Шта би променио у настави рачунарства и информатике?*

	Фреквенције	Проценти
1 - ништа	29	8,8
2 - више интернета	138	41,8
3 - богатији и савременији програм	30	9,1
4- више групних вежби	27	8,2
5 - више праксе	19	5,8
6 - другачији распоред наставе	5	1,5
7 - већу и модернију опремљеност	25	7,6
9 – више забаве	6	1,8
10 - више часова	14	4,2
11 - помоћ око градива	2	0,6
12 - више програмирања	1	0,3
13 - понашање наставника	1	0,3
14 - концепцију часа	4	1,2
15 - смањено градиво	1	0,3
Недостаје	28	8,5
Тотал	330	100,0

Закључна разматрања

Дидактичар Рајан Винкел (Rainer, W., Bierman, R., према: Јанковић, 2004) је аналитичку структуру наставног процеса схематски представио као рефлектор, тако да „светло рефлектора“ може бити усмерено на сваки аспект наставе. С обзиром на велику спремност и мотивацију ученика коју прати породична подршка у смислу технолошке опремљености, резултати нашег истраживања показали су да је „рефлектор“ усмерен на државу, школу и наставнике, да пружи нови, савремени приступ методама и облицима организовања образовних процеса, али и нов приступ садржајима. Висок проценат испитаника сматра да су уџбеници непотребно преопширни и да су садржаји које уче организовани на застарелим принципима, неприлагођени интересовањима, често и нера-

зумљиви. Интернет им пружа могућност да брзо дођу до потребног материјала и тема које их занимају. Приступ дигиталној грађи отвара могућност „кретања“ по темама на много природнији начин („...покажи ми све о великим научницима“...), брзу размену садржаја и дискусију између заинтересованих ученичких група у коју се могу укључити и наставници.

Иновативност наставе је сада заробљена циљевима и преобимним садржајима које пројектује држава, тако да наставнику остаје да буде иновативан у организацијској структури наставе и при избору метода и техника рада. Кроз секције, изборне модуле, на принципу интересовања и разноврсности, отварају се потенцијали за „отвореност духа“, идеје и стваралаштво. Креативност свакако захтева већи степен професионалне слободе и аутономије наставника, ученика, и школа, што се постиже модернизацијом кроз децентрализацију. Финансијска (и друга) партиципација родитеља може премостити материјалне проблеме. Ако већина ученика већ сада има компјутер код куће, куповина лап-топ рачунара за школске потребе у скорој будућности је реална. Такође је могућа партиципација породице у коповини мобилних интернет-пакета.

Немачки дидактичар Паул Хајман (Paul Hajman, према: Јанковић, 2004) тврдио је да наставницима не требају готове теорије већ да наставнике треба припремити да промишљају своју праксу, да је анализирају и закључују о појавама у њој. Хајман је у својој теорији *берлинског структурализма* представио метатеоријску основу као помоћ наставницима да заснивају теорије: наставницима не треба давати налоге шта да раде, већ им треба давати моделе помоћу којих ће се указивати на то, на шта да обрате пажњу и које одлуке треба да донесу у одређеним ситуацијама (Paul Hajman, Wolfgang Schulz, према: Јанковић, 2004). Према овом теоријском упоришту, и наше моделовање не би било збир готових упутстава већ би га чинили принципи за иновативни модел метатеоријског карактера: принцип креативности, интересовања и разноврсности; принцип децентрализације, партиципације и интеграције; принцип кооперативности, социјалне интеракције и инклузије путем интернета.

ЛИТЕРАТУРА

Крнета, Љ. (2004). „Проблеми претраживања и презентовања на интернету уз осврт на смернице Web-дизајну“. Нови Сад: *Педагошка стварност*, 1-2/2004.

- Крнета, Љ., Глушац, Д. (2012). *Баријере у настави рачунарства и информатике у гимназијском образовању и могућност њиховог умањења*. Докторска дисертација. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“.
- Липовац, М. (1992). *Образовање и инветивно-иновативна креативност: ко-релативни односи између образовања и иновација на техничко-техно-лошком подручју*. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“.
- Милутиновић, Ј. (2005). *Циљеви образовања и концепције курикулума*. Педагошка стварност, бр. 9-10, (стр. 694-704). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Првослав, Ј. (2004). *Теорије учења и наставе*. Сомбор: Педагошки факултет.
- (Wolfgang, K. Š., Felix, V.C., Cristine, M., Rajner, W., Herwing, B., сажето према: *Didaktika, Školska knjiga, Zagreb, 1994*).
- Тома, С., Левков, Љ., Спасић, С., Шекибовић, Р., Радуновић, Д. (2006). *Гимназије за Европу*. Београд: ЦРОДС.
- Сузић, Н., (1999). *Интеракција као вид учења и поучавања*. Бања Лука: Министарство просвете Републике Српске.
- Colin, J. M. (2002). *Curriculum*. Образовна технологија, str.1-10, 4/2002. UDK: 37.011 Educational Tecnology YU ISSN 1450-9407. Београд: Учитељски факултет.

Ljiljana Krneta

INTERNET AS A TOOL IN CREATING THE TEACHING PROCESS

Summary

The article describes a segment of a research on the teaching process and computer-aided learning, a research that has confirmed that Internet is the key to creative and interesting teaching process, involving highly motivated students encouraged to learn through research. Also, the research has shown noteworthy readiness and maturity among the respondents when it comes to changes in the approach to knowledge through cooperativeness in „a large educational community“ and the diversification of the contents through the Internet. The pedagogic science has already given enough proof of the influence teachers have on the creative behavior of their pupils, and their deep interest for learning through the Internet and creating the teaching process by integrating into it the information-communication technology, opens up the doors for creativity through the wealth of social interaction.

Key words: internet, creativity, teaching process, changes in the approach.

ШАЛАЈКЕ – ПЕСМЕ УЗ ШАЛАЈ У СЕВЕРНОМ БАНАТУ: ПРОБЛЕМИ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ, ФУНКЦИЈЕ И ОБЛИКА

САЖЕТАК: *Шалајке* представљају једну од распрострањенијих мелопоетских форми унутар традиционалног музичког наслеђа простора северног Баната. Међутим, ове мелопоетске форме се не појављују увек под овим именом, нити као јединствена форма у смислу музичко-текстуалног облика. Другим речима, групи *шалајки* припада читав корпус разноликих традиционалних мелопоетских облика који у себи садрже реч *шалај*, што отвара бројна питања на тему терминологије, функције и могућих облика песама уз *шалај*. Овај рад испитује *шалајке* кроз широку категорију под називом песме уз *шалај*, разматрајући при томе проблеме везане за терминологију и етимологију речи *шалај*, као и питања анализе мелопоетског облика и функције ових песама, упоређујући податке преузете из етномузиколошке литературе и мелографских записа са резултатима добијеним директним теренским истраживањима.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *шалајке*, *шалај*, терминологија, етимологија, мелопоетски облик, функција *шалајки*, рефрен.

Централни проблем овог рада јесу *шалајке* – мелопоетска форма која припада музичкој традицији северног Баната.¹ Етномузиколошка и етномузикографска литература која је написана и прикупљена до сада, а која се односи на ову тему није бројна. Бележењем и описивањем *шалајки* на севернобанатским просторима до сада су се бавили Лука Надлачки (Надлачки 1945-1970, рукопис)² и Јован Јерков (Јерков, 2003), а управо на ове ауторе се позивају и Миодраг Васиљевић (Васиљевић, 1960: 209) и Драгослав Девић (Девић, 2001: 38) када у својим студијама помињу *шалајке*.

* ddstojanovic@yahoo.com

¹ Истраживање обављено за потребе овог рада било је ограничено на простор северног Баната у Србији, иако је *шалајка* као форма забележена и на просторима северног Баната у Румунији и јужној Мађарској (Јерков, 2003).

² Лука Надлачки је *шалајке* бележио, сакупљао и о њима писао у периоду од 1945. до 1970, како је на рукопису и назначено. Рукопис никада није издат, а тренутно се налази у власништву Народног музеја у Кикинди. Странице рукописа нису нумерисане.

Поред наведене литературе везане за ову проблематику, као извор информација коришћени су и подаци са теренског истраживања које је обавила ауторка овог рада. У потрази за откривањем форме и идентитета *шалајке* на терену северног Баната на почетку XXI века већ на самом почетку истраживања појавио се раскорак – неслагање података доступних у литератури у односу на стање на терену на простору северног Баната, и то пре свега на подручју именована поменуте мелопоетске форме. Проблем разлике се, дакле, односио на назив – терминолошку одредницу ове традиционалне мелопоетске форме. Наиме, кроз писану литературу као једини назив ових мелопоетских форми појављује се само термин *шалајке*, док је теренско истраживање готово без изузетка давало другачије резултате, према којима су се као најчешћи термини истицали *уз шалај* и *кроз шалај*.³ Овакав антагонизам између именовања ове категорије песама у литератури и у народној терминологији и пракси заинтересовао ме је и навео да се упустим у дубљу анализу не само *шалајке* као специфичне народне мелопоетске форме, већ и у анализу и трагање за евентуалним узроцима овакве терминолошке разлике.

Податак од кога се сигурно може почети су, наравно, поменути термини *уз шалај* и *кроз шалај* који долазе директно из народне праксе именована овог мелопоетског облика. Они се појављују као термини који означавају низ шаљивих песама које садрже реч *шалај* (било као уметнута реч, било као рефрен), а које се певају једна за другом у моменту веселог расположења. Овакве песме су вероватно произашле из рогаљских песама,⁴ веома су бројне и могу укључивати и песме раличите мелопоетске форме које у себи имају рефренско или градивно *шалај*.

Када су подаци преузети из стручне литературе у питању, већ је напоменуто да су се питањима *шалајки* до сада детаљније бавили Лука Надлачки (Надлачки 1945-1970, рукопис) и Јован Јерков (Јерков, 2003).

³ Од 2002. године бавим се теренским истраживањима традиционалне музичке праксе на подручју северног Баната. Кад год бих упитала за *шалајке*, људи би (чак и они који припадају старијим генерацијама), видно збуњени, одмахивали главом; али када бих почела да певушим неку од песама које су Надлачки (1945-1970, рукопис) и Јерков (2003) приложили уз своје радове (Надлачки је приложио само текстове, док Јерков прилаже и сопствене транскрипције *шалајки*, као и транскрипције истих урађене од стране других аутора и истраживача – Сава Вукосављев, Тихомир Вујичић, Исидор Хаднађев), не само да се казивачи и казивачице не би сетили, већ би одмах запевали низ оваквих, најчешће једнострофичних песама на различите текстове; међутим, већина би категорично тврдила да се овакве песме *не* зову *шалајке*. „То су једноставно шаљиве песме, *уз шалај*, *кроз шалај*“, говорили би.

⁴ Рогаљ – место где се окупљала омладина у Банату ради забаве – свирања, певања и играња у периоду до Другог светског рата. Рогаљ је најчешће био хошак – угао две улице где би се уз музику млади предвече окупљали, забављали и упознавали.

Лука Надлачки у својој збирци *шалајки* наводи око две хиљаде текстова, без записа или снимка мелодије, док Јован Јерков, настављајући се на податке преузете од Надлачког, поред краће студије писане у романтичарском стилско-текстуалном дискурсу из које се ипак могу извући основни конкретни подаци везани за облик, функцију и начин учења *шалајки* у прошлости доноси у прилогу и сопствене и друге записе поменутих мелопоеетских форми (у питању је дванаест примера) са простора северног Баната у Србији (Војводина) и дела Баната у јужној Мађарској.⁵ Морам напоменути да сам и сама приликом теренског истраживања пронашла мелодије готово идентичне неколицини наведених записа у прилогу Јована Јеркова; такође напомињем да су ови примери које је објавио Јован Јерков начињени и на поменутом простору Србије и на простору Мађарске, док је моје теренско истраживање, које је изложено у овом раду, базирано само на резултатима добијеним на простору северног Баната, претежно захватајући град Кикинду. Када је стручна литература новијег датума у питању, од велике помоћи у интерпретацији и анализи овог мелопоеетског облика био ми је и рад Иване Арсенијевић, који доноси додатна запажања о *шалајкама* као о специфичном строфичном мелопоеетском облику (Арсенијевић, 2003).

Шта су, заправо, *шалајке*?⁶ *Шалајке* представљају вокалну или вокално-инструменталну мелопоеетску форму (односно банатског становништва према (не)постојању инструменталне пратње у *шалајкама* је потпуно слободан – инструменталне пратње може бити, али и не мора). Вокална деоница представља катрен⁷ састављен у виду низа од четири стиха са бројем слогова распоређених као VII (4, 3), VII (4, 3), VIII (4, 4), VI (4, 2 или 3, 3), где се на крају последњег мелостиха појављује рефренски додатак *шалај*, који тако и овај последњи мелостих привидно попуњава до овако добијене унутрашње симетрије:

$$\begin{aligned} & \text{VII (4, 3) + VII (4, 3) = XIV} \\ & \text{VIII (4, 4) + VI+r [= VIII (4, 2, r (2) или 3, 3, r (2))] = XIV+r (2)} \end{aligned}$$

⁵ Мисли се на транскрипције Тихомира Вујичића (Батања, Мађарска), Саве Вуковсављева и Исидора Хаднађева.

⁶ Мисли се на *шалајке* – катренски мелопоеетски облик који су под тим називом помињали Надлачки и Јерков; такве мелопоеетске форме пронашла сам и сама током теренског истраживања, иако не под идентичним именом.

⁷ Катрен (фр. *quatrain*, *quatre* – четири) – строфа од четири стиха (четворостих). Једна од најфреквентнијих, најчешће у три облика римовања: укрштени (абаб), обгрљени (абба) и парни (аабб) (Живковић, 1985: 321).

Са овим у вези чини се оправдано мишљење др Младена Марковића да се поетска основа оваквих песама може тумачити као синтеза два четрнаестерца, симетричног и асиметричног – XIV (7, 7) + XIV (8, 6) (Марковић, 1988),⁸ тим пре што поменути аутор то оправдава и чињеницом да се и у самом начину певања осећају веће целине које се могу представити управо као два четрнаестерца (о чему сведоче и снимци са терена и транскрипције истих), а у прилог томе говори и у основи музички дводелни (битематски) облик *шалајки*, где је тематски материјал А изложен у оквиру првог четрнаестерца у виду микроструктуре aa или aa1, а тематски материјал Б је изложен у оквиру другог четрнаестерца, у микроструктури обележен као бц. Такође, постоји готово изоритмичан однос између прва два мелостиха у катрену (који би чинили први четрнаестерац) и, опет, различит у односу на прва два мелостиха, али такође готово изоритмичан међусобни однос између трећег и четвртог мелостиха у катрену (који би, логично, чинио други четрнаестерац у овако добијеном дистиху).

Ивана Арсенијевић, пак, наводи следеће: „четрнаестерац 7, 7 ретка је појава у нашој традицији, као и леонински стих,⁹ док парна рима: VII са VII и VIII са VI јесте, што иде у прилог тумачењу те појаве као катрена“ (Арсенијевић, 2003: 2). Да ли је учесталост неке појаве довољан критеријум да се одредимо према *шалајци* као према катрену или према дистиху засебно је питање, а оно што можемо закључити јесте да сасвим извесно она носи карактеристике које нам омогућавају да је сврстамо било у мелострофичан облик дистиха, било у мелострофу катренског типа, где би засебна четири мелостиха творила сливену сложену мелострофичну целину.

Тематика *шалајки* је најчешће шаљива, пошалична, понекад сатирична или даје критички опис (увек уз дозу хумора) љубавне или свакодневне ситуације која се врло често односи на живот младих. То потврђују и речи и записи Луке Надлачког (Надлачки, 1945-1970, рукопис), Јована Јеркова (Јерков, 2003), као и искази казивача и казивачица на терену.

Прилике за певање *шалајки* у прошлости била су било каква догађања организована веселим поводом – рогљеви, диснатори (веселје након заједничког рада око клања свиња), славе, свадбе, рођендани и друга

⁸ Не рачунајући додати рефрен који није део интегралног текста песме.

⁹ *Леонински стих* дају римовани крајеви полустихова истог стиха. (Живковић, 1985: 657).

весела окупљања, али и разни видови мобе – на пример, Лука Надлачки описује певање *шалајки* док се утоварао и љуштио кукуруз, а у вези са таквим приликама за певање помиње само певање жена, што је у великој мери приликом теренског истраживања потврдила и казивачица Ката Гецић (1937) из Кикинде. Функција *шалајки* је, очигледно, била да разоноди и забави у веселим приликама,¹⁰ као и да прекрати време током често напорног и дуготрајног рада.

Према речима Јована Јеркова, *шалајке* су се некада училе од малена, и то чак и у српским забавиштима; он посебно наводи српско забавиште у Ади где су деца учила да свирају гајде и певају народне песме, а међу њима свакако и *шалајке* (Јерков, 2003: 46). Такође, *шалајке* су се могле учити и од старијих, у кући, што потврђује и казивачица Ката Гецић.

У потрази за ранијим записима мелодије, или бар текстова песама типа *шалајке*, обратила сам пажњу на локалне часописе Великокикиндског диштрикта, сада у власништву Народног музеја у Кикинди.¹¹ У сталној рубрици часописа *Југословен* под називом *Рогаљске песме* (од 1935. године каткад се среће и наслов *Шалајске песме*) која је установљена 1934. године налази се доста текстова – строфа типа *шалајке*, али и типа *бећараца*¹² и других пошаличних песама. Овај податак директно указује на то да је песама типа *шалајке* било на простору северног Баната и у време када је настајала ранија литература о овој народној мелопоетској форми, али да се оне ни тада, па ни сада, нису или нису увек именовале као *шалајке*, што би пружало и могућност разрешења проблема изглед „непостојања“ оваквих песама на терену. Наиме, ако се *шалајке* читају из овог кључа, у питању је деценијама присутна мелопоетска форма која је била именована као *рогаљска песма* заједно са другим песамама сличне или исте функције (забавне), а које су се могле певати на рогљу. Очигледно, у народу је селективно пресудило именовање на основу прилике и функције извођења, а не именовање на основу рефренског додатка¹³ које је предложио Лука Надлачки (Надлачки, 1945-1970, руко-

¹⁰ „Где год има других веселих песама, свугде могу и *шалајке* да буду!“ – речи казивачице Кате Гецић (1937), теренско истраживање из 2006. године, Драгана Стојановић.

¹¹ У овом контексту од посебне важности је збирка часописа Југословен – лист за културна, просветна и друштвена питања за град и срез Велико Кикиндски, Велика Кикинда, штампарија Петра Сејакова. Прикупљени часописи су из периода 1931-1940. године.

¹² *Бећарац* – још увек врло актуелна мелопоетска форма двостиховне мелострофичне структуре типа Х (4, 6), са изразито забавном функцијом, понекад ласцивне тематике.

¹³ Именовање врсте песама на основу рефренског додатка иначе није ништа необично, и врло се често среће код јужнословенских народа (Големовић, 2000), те, према томе, ни

пис), а које су потом прихватили и развијали остали аутори који су се бавили овом проблематиком. Што се тиче назива *шалајске песме*, који се понекад појављује у својству наслова раније поменуте рубрике, потребно је напоменути да су казивачи и казивачице са којима сам разговарала,¹⁴ нарочито они старији, изјавили да су чули да може да се каже *шалајити* за овакво певање (ту претежно мисле на *шалајке* које се певају у лаганијем темпу) – што би одговарало термину *шалајање* који уз исто објашњење значења наводи Лука Надлачки (Надлачки, 1945-1970, рукопис), а објашњавало би и повремени назив рубрике у часопису *Југословен* који гласи *шалајске песме*.

Потрага за етимологијом речи *шалај* водила је увек на исто решење: „Рашчлањавањем и дефинисањем речи *шалај* долази се до њеног изворног значења: *шала(ј)*“. Све је подвргнуто шали, па и озбиљни садржаји и наводи“ (Јерков, 2003: 47). Лука Надлачки не објашњава експлицитно реч *шалај*, али наводи искључиво забавну, пошаличну функцију *шалајке* (Надлачки, 1945-1970, рукопис). Речи казивача и казивачица такође говоре у прилог овом тумачењу: „Нисам никог питала шта значи *шалај*, то би отприлике можда била нека веселија мелодија, нешто раздраганија него обична песма.“ (Ката Гецић, казивачица); „Тај припев, та речца долази од „шала је“, па, као – *шалај*; ал’ то није проверено“ (Бранислав Зарић, казивач); „*Шалај*, то су песме уз *шалај*, ту се праве шале и измишљају, па се тако праву шале. *Шалај* је само узречица, она се додаје када не можеш да изведеш шта мислиш, када нешто фали, а ти додаш *шалај*.“ (Милош Степанов, казивач); „*Шалај*, то је онако, када се необавезно веселиш, па викнеш, *шалај!*“ (Златоје Стојановић, казивач)

Речник књижевних термина (Живковић, 1985) и *Српски рјечник* Вука Стефановића Карацића (Стефановић Карацић, 1972) не садрже речи *шалајка*, *шалајити*, нити икакав термин који би подсећао на наведене. Да ли ова чињеница такође може говорити у прилог томе да назив *шалајка* за овакву мелопоетску форму заиста није постојао у народу, супротно стању у до сада већ помињаној литератури? У сваком случају, извесно је да се сама реч *шалај* користи и у говору људи у северном Банату, и то у својству ознаке за шалу и шаљиво подбадање. Такво *шалај* је, чини се, сасвим лако и једноставно је могло ући и у песму, и то у функцији припевног рефрена на крају мелострофе.

овакав покушај именовања *шалајки* од стране Луке Надлачког није без логике.

¹⁴ Највише података добила сам од Кате Гецић (1937), Милоша Степанова (1947), Бранислава Зарића (1949) и Златоја Стојановића (1950); сви наведени казивачи и казивачице су из Кикинде.

Међутим, интересантно је у контексту досадашње дискусије истаћи запажање Иване Арсенијевић: „...поставља се питање да ли *шалајке* репрезентује само рефрен или и специфична конструкција строфе, односно, да ли се и сви остали примери обрађени у овом раду заправо могу подвести под овај термин (то се посебно односи на песме које садрже реч *шалај* у оквиру интегралног текста). Проналажење одговора на ова питања отежава појава извесног броја песама које садрже рефрен *шалај*, али им је поетска основа мелострофе, као и сама њена конструкција другачија.“ (Арсенијевић, 2003: 4-5).

Изврсно наведена примедба и постављено питање које из тога директно произилази, а које би се могло сажети у једноставно: Да ли су све песме које садрже реч *шалај* – *шалајке*?

Резултати који су проистекли из теренских истраживања ауторке овог рада дају следеће резултате¹⁵ – реч *шалај* може се у традиционалним севернобанатским песмама појавити у својству и функцији:

1) сигнала почетка, односно сигнала краја

– ако неко од присутних пожели да чује песме које у себи садрже реч *шалај* (а не морају обавезно бити структуралног катренског типа *шалајки* које се до сада помињу под тим именом у литератури), довољно је да викне „Ај, шалај!“ или „Хајде кроз шалај/уз шалај!“; та реч аутоматски делује као сигнал почетка за којим следи низ једнострофичних мелопоетских целина шалвиог и веселог карактера које у себи садрже реч *шалај*, било као припевни рефрен, било као градивни елемент – део интегралног текста.

– када свирац из било ког разлога не жели или не може више да свира, он узвикне „Ај, шалај!“, што има симболичку вредност најаве краја песме и свирке.

¹⁵ У разрешавању термилошке дилеме и функционалног места речи *шалај* у традиционалној вокалној и вокално-инструменталној пракси северног Баната увелико су ми помогли описи употребе речи *шалај* у народној музичкој пракси Милоша Степанова (1947) из Кикинде. Наводим овде неке од њих:

„Ти ми викнеш – Хајде кроз шалај! – или, – Ај, шалај!, а ја онда кренем редом да свирам све те песме, па кол’ко хоћеш тако.“

„Кад је свирцу хладно, па му стану прсти или се спетља нешто, он викне – Ај, шалај! – и готово, нема више!“

„Те се песме свирају у свадби и после дванаест [мисли на поноћ – прим. ауторке] је најбоље – онда имају у главу сви [лок. припити су – прим. ауторке], и онда се пева уз шалај.“

„Шалај је само узречица, она се додаје када не можеш да изведеш шта мислиш, када нешто фали, а ти додаш шалај.“

2) шалај као градивни елемент песме

На овом месту ваљало би посебно застати, будући је овде реч о особеној функцији речи *шалај* на плану текстуалног конституента мелопоетске синкретичне целине. Такође, било би упутно вратити се на раније постављено питање које гласи: *Да ли су све песме које садрже реч шалај – шалајке?*

У вези са овим интересантно је запазити да су казивачи и казивачице тврдили да, уколико песма има реч *шалај*, та се реч појављује на крају мелострофе; при томе су потпуно превиђали бројне песме где реч *шалај* може да се појави у било ком другом делу мелострофе. Упитани како онда неке песме имају *шалај* на почетку или у средини мелострофе, они би одговарали: „Па то је таква песма.“ Дакле, извесно је да певачи перципирају само рефренско *шалај* као канонски, обавезни елемент који детерминише мелопоетски жанр *шалајки*, а када би се, са друге стране, реч *шалај* појавила у оквиру интегралног текста (што је итекако често и могуће!), они је не би доживљавали као нешто наглашено, посебно, запазиво, рефренско. Можда је управо одатле потекла и појава у литератури где се, када се помињу *шалајке*, готово искључиво мисли на такву мелопоетску структуру у којој се *шалај* појављује у својству сталног рефренског припева.

У структуралном смислу реч *шалај* се у склопу песама уз *шалај/ кроз шалај* може појавити као:

а) рефренски припев¹⁶ на крају последњег мелостиха мелострофе у песмама типа *шалајки*

б) упевни рефрен¹⁷

ц) градивни елемент у оквиру интегралног текста (а да се истовремено не појављује и као неки од типова рефрена у истој мелострофи) који као такав (мисли се на интегрални текст) може да буде и структуре

¹⁶ Рефренски припев представља рефренски додатак на самом крају мелострофе. Будући да се он, тако, у оквиру мелострофе јавља само једном, он своју рефренску улогу потврђује тек на макроплану – упоређивањем и сагледавањем већег броја мелострофа оваквог типа, где тек тада запажамо његову константност. О типовима рефрена видети више у књизи Димитрија О. Големовића, *Рефрен у народном певању – од обреда до забаве* (Големовић, 2000).

¹⁷ Разлика између упевног рефрена, припевног рефрена и рефренског припева (или, евентуално, упева) је у томе да се рефрени (било претпевни, упевни или припевни) могу уочити одмах, на плану само једне мелострофе (дакле, јасно се види да не припадају структури интегралног текста, или се, пак, појављују у сваком мелостиху, чиме се сасвим јасно могу перципирати као рефрени), док се рефренски претпеви, упевни или припеви могу уочити тек на макроплану (Големовић, 2000).

бећарца, сватовца или било које друге мање или више фиксне мелопоетске форме са овог подручја

д) комбинација – појава речи *шалај* и као рефренског припева и као дела интегралног текста у истој мелострофи.

Као што се може приметити, структурална функција речи *шалај* у народној вокалној/вокално-инструменталној музичкој пракси је заиста вишеструка. Не сме се, наравно, заборавити да, када *шалај* има функцију рефрена или рефренског припева, оно пре свега служи текстуалној допуни (попуњавању) одређеног музичког дела мелострофе којим се остварује облик одређене мелопоетске форме. Другим речима, ако је певач исцрпео интегрални текст, а музичка – мелодијска структура мелострофе на било који начин и из било ког разлога захтева даљи ток¹⁸ (као што бива случај у *шалајкама* типа асиметричног катрена), певач/певачица убацује реч *шалај* у виду рефренског додатка, те се тиме постиже очекивани и жељени синкретизам и истовремена појавност музике и текста на плану мелострофе.¹⁹

Али, да ли је (не)рефренска употреба речи *шалај* заиста тако слободна? Судећи по досад изнетим чињеницама, тешко да би се то могло рећи, будући да *шалај* има своје стално место рефренског припева у народним мелопоетским формама типа *шалајки*. Мада, не сме се никако занемарити чињеница да, као што се реч *шалај* често појављује у шаљивом, пошаличном значењу и у говору људи у северном Банату, тако је, сасвим спонтано, могло послужити и као слободан градивни елемент било какве песме шаљивог карактера, а о чему, на свој начин, сведоче и казивачи са терена.²⁰

И, друго питање, да ли је реч *шалај* са плана рефренског продрла у интегрални део текста, или обрнуто? Судећи по мишљењу Димитрија О. Големовића, рефрени су испрва имали своје стално место појаве у оквиру мелострофе (и то најчешће на крају исте), а с временом је рефрен „проди-

¹⁸ Ради постизања неког вида симетрије, на пример.

¹⁹ У вези са овим, Д. О. Големовић каже да „... припев испољен кроз само једну реч (...) има улогу да чини неку врсту завршнице, односно надопуне мелопоетске целине...“ (Големовић, 2000: 51), док Миливоје Кнежевић такође поткрепљује ово становиште речима „... међутим, народна песма, која, сем главног текста, има и споредне предметке, уметке и дометке, ове прима по диктату мелодије којом се она пева“ (Кнежевић, 1959: 303).

²⁰ О вези узречица и рефрена говори и Димитрије О. Големовић: „Кад је говорено о узречицама, напоменуто је да оне најчешће испуњавају паузу у говору, али узречице често представљају и нешто наслеђено, односно традиционално – део „локалног колорита“, или пак одраз својеврсне језичке моде. Присутност „паразитских“ речи честа је особина нашег говора, али и текстова песама, које су те речи вероватно преузеле из говора“ (Големовић, 2000: 81).

рао“ и у остале делове („ка почетку“) мелострофе (Големовић, 2000). Ово потврђује и чињеница да се текст *шалајке* који сам пронашла на терену, а који почиње стихом „Шалај, мати, шалај ти“, где је наведено *шалај* заправо део интегралног текста²¹) такође појављује у готово идентичној форми у часопису *Југословен* из 1934. године,²² с тим што је једина разлика између ове две текстуалне строфе управо у непостојању речи *шалај* у првом мелостиху интегралног текста из 1934. године, који гласи „Ала мати, ала ти“. Према овим подацима сасвим је могуће претпоставити да се и са песмама типа *шалајке* одиграло нешто слично на шта упућује др Големовић (Големовић, 2000) – *шалај* је у почетку био само рефренски припев, да би се, варирањем текста, почео релативно слободно употребљавати и на другим местима – на пример, у интегралном тексту типа *шалајке* или било које друге жанровске мелопоетске форме са простора северног Баната. Последично, реч *шалај* могла је постати и рефрен неког другог типа (није морала бити везана само за функцију припевног рефрена) у склопу било какве мелострофичне целине, која би се, потом, прикључила бројном опусу песама уз *шалај/кроз шалај*.

Из овога произилази да је и мелопоетска структура која је у досадашњим разматрањима и студијама најчешће називана *шалајка*²³ заправо само музичко-формална варијанта мелострофичног облика у коме се певана реч *шалај* јавља као градивни елемент типа рефренског припева. Она, дакле, представља одређени тип мелопоетске форме који у народу постоји као фиксни, али се по функцији и примени – употреби не издваја од осталих песама шаливоог карактера у којима се такође налази реч *шалај*. Заправо, све су то песме уз *шалај*, *кроз шалај*, које спаја заједничка функција, карактер и примена.

Уместо завршетка, нека илустративно послуже следеће речи Милоша Степанова: „Поред *шалаја* можеш свирати свашта!“...

²¹ Пун текст мелострофе са додатим рефреном гласи:

„Шалај, мати, шалај ти,
ала ти је лепа кћи,
ала ти је лепа кћерка
да ми је швалерка, *шалај!*“
Последња два мелостиха се понове.

²² У питању је број часописа *Југословен* од 12. августа 1934, бр. 188, 4, рубрика *Росаљске песме*, власништво Народног музеја у Кикинди.

²³ Мисли се на катренски мелопоетски облик VII, VII, VIII, VI+г у коме је *шалај* припевни рефрен.

ЛИТЕРАТУРА

- Арсенијевић, И. (2003). „Катрен VII, VII, VIII, VI као посебан вид хетерометрије у српској вокалној традицији“, семинарски рад одбрањен на Катедри за етномузикологију Факултета музичке уметности у Београду, рукопис, Београд, 2003.
- Големовић, Д. О. (2000). *Рефрен у народном певању (од обреда до забаве)*. Бања Лука, Београд: Реноме – Бијељина, Академија уметности.
- Живковић, Д. редактор (1985). *Речник књижевних термина*. Београд: Институт за књижевност и уметност у Београду.
- Јерков, Ј. (2003). *Бећарци и шалајке*. Нови Сад: Тиски цвет.
- Југословен* – лист за културна, просветна и друштвена питања за град и срез Велико Кикиндски (1931-1940). Велика Кикинда: Штампарија Петра Сеђакова. Власништво Народног музеја у Кикинди.
- Карацић, В. С. (1972). *Српски рјечник*. Београд: Нолит.
- Кнежевић, М. (1959). „Техника народне певане песме“. Рад са VI конгреса СУФЈ. Блед.
- Марковић, М. (1988). „Вокална традиција српског живља у Сивцу“. *Зборник Матице српске за сценске уметности и музику* бр. 3, Нови Сад: Матица српска – одељење за сценске уметности и музику.
- Теренско истраживање обављено у јануару и фебруару 2006. године у Кикинди од стране Драгане Стојановић, ауторке рада.

Dragana Stojanović**ŠALAJKE AND SONGS UZ ŠALAJ IN NORTHERN BANAT: PROBLEMS OF TERMINOLOGY, FUNCTION AND FORM***Summary*

Šalajke are traditional songs that are broadly represented in the traditional musical heritage in Northern Banat. However, these songs are not always mentioned under the name of *šalajke*, nor as a unique, always the same melopoetic form. In other words, in the group of songs named *šalajke* we can find many different traditional melopoetic forms that include the word *šalaj*, which opens up many questions about its terminology, etymology, and also functions and forms of the songs in the *uz šalaj* category. This paper analyzes *šalajke* songs through the wide(r) category of *uz šalaj* songs, considering the problems of terminology and etymology of the term, their melopoetic form and social function, comparing the data given in ethnomusicological literature, melographic transcriptions and the results which stem from the direct field research.

Key words: *šalajke*, *uz šalaj*, terminology, etymology, melopoetic form, the function of *šalajka* songs, refrain.

НЕКОЛИКО ПРЕТПОСТАВКИ О МОГУЋИМ ТРАНСФОРМАЦИЈАМА СВАДБЕНЕ ИГРЕ И ИГРЕ НЕВЕСТЕ НА ПРОСТОРУ ДАНАШЊЕ ВОЈВОДИНЕ

САЖЕТАК: Дугогодишња културно-историјска дешавања на простору Јужне Угарске, односно данашње територије Војводине доносила су промене, које су неминовно утицале и на стварање специфичних карактеристика у традиционалним облицима извођења. Свакако да је о степену тих промена тешко говорити. Међутим, иако су истраживања и бележења о одликама у традиционалним играма и мелодијама вршена спорадично, од великог значаја могу бити подаци из пера књижевника, путописаца, песника или историчара у дефинисању и сагледавању услова у којима су се рађале карактеристике и специфичности у одликама и извођењу током дугог историјског периода. У раду ће се разматрати могућности облика трансформације обредне игре, начина и места извођења приликом опраштања од свог дома и дочекивања у младожењиној кући и новом дому. Синтезом доступних података који се ослањају на различите писане изворе из периода XIX, односно прве и друге половине XX века, као и на основу сопствених теренских истраживања, заправо се и дошло на идеју о разматрању елемената трансформације игре невесте у поменутиим тренуцима свадбеног весеља.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: сватовац-логовац, мело-модел, коло, формација, јастук – вањукушац, бираће коло, пољупци, трансформација.

На територији данашње Војводине примећено је да се један од *мело-модела* сватовског гласа у традиционалној пракси назива различитим именима: најпознатији је кроз игру звану *логовац* („пева се на логовац“), затим као *брзи бећарац* (Јерков, 2033: 38) *сватовски бећарац* (Големовић, 1994: 124) или једноставно *сватовац*.¹ Специфичност овог *сватоваца* од-

* gordana.roganovic021@gmail.com

¹ Податак се заснива како на сопственим теренским истраживањима, тако и на основу стручних радова везаних за тему свадбеног-сватовског певања у Војводини. Истраживања указују да термин сватовац превасходно означава мело-модел којим се испевавају свадбене песме у Војводини, али се у средини румунског дела Баната насељеног српским живљем под сватовцем подразумева обредна игра у формацији тројке – аналогна игри логовац, позната у већини крајева панонског етнокорелошког простора. (теренски рад у оквиру Етнокампа 2009, 2010, 2011. године у Румунији, у српским селима Баната (Арад Гај, Чанад, Фен-

носи се превасходно на место и тренутак извођења – у пракси се он најчешће односи на централни део свадбеног церемонијала, у тренутку поласка младе из родитељске куће – „када удавача седа на кола.“² Тренутак када се са лаганог, у слободном ритму изведеног *сватовца*, најпознатијег као напев песме *Одби се (бисер) грана од јоргована*, прелази на „бржи“ и контрастирајући музички део, везује се за извођење младе и њен прелазак преко кућног прага, односно тренутак када полази из куће.³ Таква конструкција у дешавањима могла би се повезати и са заокруживањем животног периода у породици где је одгајана и порасла, односно „дефинитивним раскидом са својим родом“ (Стојановић, 2011: 153-154). Међутим, истраживања указују да се овај тип *гласа* не изводи искључиво и само након споменутог мелодијског типа сватовца *Одби се бисер грана од јоргована*.

О ланчаном надовезивању *логовца-сватовца* сведочи и забележени пример из Стапара⁴, где се након испевавања *сватовца* другог мелодијског типа (пред полазак сватова на венчање – пр. 2) прелази на овај бржи тип (пр. 3).⁵ „Одступање“ у лепљењу мелодије *логовца* на мелодију дру-

лак, Сент Петер). О овој теми ће бити више речи у наредном делу рада.

² Информатор Милован Стојшић (1918) из Бачког Градишта (Бечеј).

³ „По доласку у невестину кућу, девер захтева да уђе код невесте, јер јој доноси свадбени део одеће. Брат или другарице невесте чувају врата невестине собе и не дају приступ млади без откупа младе. Док се не погоде са девером или свекром изводе лажну младу (северни Банат, северна Бачка). Тек након исплате траженог новца, девер приступа у собу невесте... Девер ставља млади на главу венац и шлајер, кроз који је три пута пољуби. Обува јој ципеле и у десну ципелу јој ставља новац... Девер са братом невесте изводи невесту пред кумове и младожењу. Скоро је општи обичај да се млада и младожења при сусрету добацују „кућанским привезом“ „паћелом“ (парче тканине које купује свкрва за покривање младенаца на венчању у цркви)... Након опроштаја невесте од родитеља, свадбена поворка је у одређеном реду одлазила у општину и цркву на венчање“ (Bosić, 1990:10).

⁴ Информатор Живојин Ковачев – Чика (1940) и Слободан Бељански (1972) из Стапара. Теренски снимак Влада Ђурковић из Сомбора.

⁵ Занимљивост представља истоимена *славска песма* са Косова и Метохије објављена још почетком XX века, а која се према садржају и метричкој структури стиха у потпуности подудара са поменутим примером бржег дела *сватовца* из Стапара, индиректно указујућу на евентуално првобитно порекло у жанру славских песама:

Домаћине, слављанине

Не крељај ногу.

Несу дошли ови гости

С тобом да збору,

Но су дошли ови гости

Вино да пију!“ (Нушић, 1902: 170)

Промене, односно измештања из једне „жанровске“ групе у другу, нису неуобичајена појава у оквиру наше традиционалне (вокалне) праксе. Како Б. Нушић пише „Док се пије каленица, која тако редом иде, припева се оном кој пије и то сваком друкче. Тако домаћину ће певати“ (Нушић 1902: 170).

гачијег садржаја, уочено је и на примеру из Бачког Градишта, са интересантном појавом „музичке контаминације“ настале надовезивањем бржег музичког дела мелодије *логоваца* на арију *асталске* или *старачке* песме извођене у делу свадбеног веселја (пр. 7) (Рогановић, 2011: 30, 32, 46). Извођење *старачких песама*⁶ у пракси се, поред устаљених прилика, попут слава – „свечара“, крштења, веридби, моба (Петровић, 1911: 67) везивало и за свадбе. Због тога је *асталска* песма – у војвођанском простору позната још као *песма од краљева, старачка, староверска, свечарска* (Рогановић, 2011: 30) или *трпеска песма* (Милојевић, 1870: 74-75) у функционалном смислу, аналогна епским песмама извођеним уз пратњу гусала јужно од Саве и Дунава (Стојановић, 2011: 150) окарактерисана као *сватовац*.⁷ (пр. 7).

Значајно би било претпоставити како је дошло до оваквог следа у развоју *сватовца* са једне стране, и игре *логовац* са друге. Чињеница је да појава диптиха *сватовац-логовац* (Стојановић, 2011: 153) има примену већ дуги низ година. Како је ова појава примећена већ у записима сватовских песама од средине XIX века у делима Корнелија Станковића објављеним 1859. године у Бечу (Види у: Кућац, 1881: 19-20, 41-46), Алојза Калауза (Калауз, 1852: 2-3), Робрета Толингера (Толингер, 1885: 5-6) Фрање Кухача (Кућац, 1881: 36-38) може се претпоставити да има ширу употребу на овим просторима већ више од стотину педесет година. Уколико се сагледају поетски садржаји овог контрастирајућег дела *сватовца-логоваца*, уочава се да најчешће имају шаљив карактер. Свакако да једна од најомиљенијих и најчешће употребљаваних строфа започиње стихом „Терај куме *логова*“⁸ вероватно асоцирана карактеристичном појавом трећег коња *логова* у запрези (подсетимо да је тренутак када се прелази на певање овог мело-модела везан за пењање младе на кола и полазак од родитељске куће). Са друге стране, игра *логовац* према начину како се данас изводи, представља једну од најомиљенијих игара код мештана (српског становништва) на данашњем простору Баната и Бачке. Најчешће извођена у формацији „тројке“ где мушкарац (стоји у средини, између две играчице) приказује вештину у игрању, правећи разноврсне „фигуре“ са про-

⁶ Информатор Милован Стојшић (1918) из Бачког Градишта.

⁷ Извођење песама наративног карактера представља значајну одлику у музичком животу. Прилике за извођење везују се за различите тренутке свакодневнице, извођене су и у току радног процеса – на мобама, или породичним скуповима попут славе и свадбе.

⁸ *Логов* је трећи коњ који се упрезао у запрегу, када је требало повући терет по благљавом путу. У локалном говору кажу *логов* за три „уред“ (у ред) упрегнута коња. Иако је *логов* у функционалном смислу био од изузетног значаја приликом извођења пољских радова – орања, преношења терета и сл. на свадби је било важно и да се прикаже имовно стање породице: лепота коња и каруца у којима су се провозили сватови.

менама позиција саиграчица.⁹ На основу тога се претпоставља да је игра, по узору на три коња „логова“ и добила назив *логовац*.

Једна од претпоставки је да се првобитна појава овог контрастирајућег дела догодила у току еволутивног процеса као својеврсна „музичка контаминација“ која се манифестује тако што се интегралном напеvu сватовских напева о којима је било речи, придодаје нови контрастан напев или боље речено, друга песма или „глас“ (Девих, 1991: 130). Анализирајући карактеристике сватовских песама и појаву „контрастирајућег“ музичког дела, Селена Ракочевић указује да с обзиром на то да су карактеристични првенствено за градске, односно варошке средине, настанак оваквих *хибридних облика песама* би се симболично могли објаснити: „као последица међусобног *сукобљавања* различитих вокалних стилова и жанрова, који се кроз *песму-компромис* међусобно мире и налазе своје место у оквиру новог времена и нове културе, што је, вероватно, један од разлога њиховог настајања.“ (Ракочевић, 2002: 58).

Размишљања о таквој, пре свега занимљивој мелодијској творевини воде у неколико праваца. Једна од могућности је, да је „припев“ (у: Кућац, 1881: 43) односно поменути придодати музички „рефрен“ (Големовић, 2000: 55-56) у прошлости представљао музичко-поетску „јединку“ и самосталну целину. Како су два типа *сватовца* (пр. 1 и 3) и напеви којима се певају уско везана за простор и амбијент младине куће, односно тренутак опраштања и поласка „када седа на кола“ која крећу на венчање, могуће је да је временом дошло до „сједињавања“ два напева, при чему се изнедрио хибридни облик извођења.

Са друге стране, не треба искључити ни следећу претпоставку, која би се односила на *савдбену игру* приликом опраштања од породице/куће. Оваква теза може имати снажну традиционалну потпору услед веома заступљене праксе „опраштања“ младе игром на нашим просторима. Вредно пажње било би и упутство Корнелија Станковића у чланку објављеном у листу *Јавор*, где је аутор напомињући песме које планира да објави – навео следећи назив: *Сватовац (Коло)* (Јавор 1862). Нешто касније је то и учинио у *Србским народним песмама* посвећеним књазу Михајлу Обреновићу (Станковић, 1862). Станковић у *Сватовцу* употребљава, поред напева сватоваца који припадају мелодијском калупу песме *Одби се бисер грана од јоргована и логовца*, и мелодију под називом *Коло*. Како су наведени *сватовци* искључиво везани за девојачку кућу, може се претпоставити да би и *Коло* у својству свадбене игре извођене приликом опраштања

⁹ Иако је карактеристична „тројка“ најзаступљенија и најтипичнија формација у извођењу *логовца*, потребно је нагласити да је у пракси било заступљено и извођење *логовца* „удвоје“ (Теренски рад: место Бечеј. Година: 2011. Информатор Персида Попов (1937).

девојке – могло бити саставни део дешавања код девојачког дома и радњи везаних за одвајање од рода (у: Кућаћ, 1881: 41-46).

Изузетан значај представља податак који сазнајемо захваљујући Милошу С. Милојевићу о *сватовској игри* заступљеној, према његовим речима у Бачкој, Банату, Срему и Барањи, у тренутку када се млада изводи из куће. Куриозитет заправо, поред чињенице да је реч архаичном облику извођења, представља и начин певања „орске песме“. Наиме, тумачењем описа о начину извођења закључује се да је реч о традиционалном извођачком маниру заступљеном и у данашње време, нарочито у срединама динарског становништва, при пратњи орских игара гласом (певањем) у колу, у напевавању и „надметању“ две групе у колу. Милојевић наводи следећи податак: „Ова се пева у два кола. Из једнога певајући питају друга, онда из овог опет тако исто девојке питају и одговарају. Морамо овде казати: да се све ове тако назване орске песме певају и играју. Разлика је у томе што се мушкиње врло често, изговори, и кад већ војводама недостаје мудровања певају ове све за столом, те се с тога тако и зову.¹⁰ Иначе певају их у колу играјући, непрестано девојке, а врло ретко и момци“ (Милојевић, 1870: 74-75). Свакако да овакво извођење у снажној мери подсећа и на стилско-манирску одлику при певању у обредним поворкама попут лазаричких, коледарских или краљичких.¹¹ Да „случај“ буде већи, текст *орске песме* који Милојевић преноси у тексту, представља заправо саставни део текста *сватовца* познатог као *Одби се бисер грана* (пр. 1).¹²

По свему судећи, у делу Срема постоје трагови играња приликом опраштања девојке од рода и у периоду прве половине XX века, иако је према опису и сећању тај догађај обележен доминантном улогом младине мајке и удатих жена из фамилије. У Крчедину (Горњи или Вински Срем), до пред Други светски рат, постојала је пракса да младаина мајка, након

¹⁰ *Трпеске песме* (од „трпеза“).

¹¹ Сања Радиновић указује да се у примерима канонске антифоније ствара континуитет музичког тока и звучна импресија непрекидног кружења, мада традиционално предање није сачувало помен о њеној некадашњој магијској сврси... Осим што обезбеђује звучни континуум песме до самог њеног краја, канонска антифонија при звучној перцепцији производи снажан утисак непрекидног спиралног преплитања две звучне линије (Радиновић, 1997: 449-250).

¹² Текст орске песме биће пренет на начин како ју је Милојевић уобличио и написао: *Изведи брате, / Изведи брате! / Сеју за руку, / Сеју за руку. / „Ја би је извео, / Ја би је извео, / Ал’ ми је жао, / Ал’ ми је жао. / Кад’ ти је жао, / кад’ ти је жао, / што си је дао, / што си је дао?“ / „Ја нисам знао, / Ја нисам знао, / Да је то жао, / Да је то жао. / А да сам знао, / А да сам знао, / Не би је дао, / Не би је дао...“*

Према напомени која стоји испод садржаја песама бр. 134, 135 и 136, Милојевић наводи да је песме добио „од Персе Петровић из Срема, и од других из Бачке, Баната и Барање“ (Милојевић, 1870: 74).

предаје девојке деверу поведе *сватовско коло* држећи десном руком у наручју решето са житом. У даљем току игре се у коло хватају њене заове и сестре, потом и друге удате рођаке. „Када се коло развије, она се отпушта и стаје усред кола и из решета баца жито по сватовима“ (Костић, 2009: 79).

На основу приказаног јасно је да је игра/играње приликом опраштања девојке донедавно представљало саставни део обредно-обичајног миљеа на свадбама у Војводини. Намеће се питање шта може бити узрок изобичавања *свадбеног кола* пред одлазак девојке од родитељске куће? Један од разлога се може назрети у успостављеној пракси да се након венчања сватови *враћају* девојачкој кући, где се обавља ручак. Података о игрању у тим тренуцима има – о томе сазнајемо и из писања Данице и Љубице Јанковић. У Банату (не прецизира се место) након што кум благосиља младине родитеље, младу и младожењу почиње: „гајдаш да свира *велико банатско коло*, а младеж излази из столова да игра. Ређају се разне игре до четири или пет, када се опет скупе сви унутра и спремају за полазак с младом младожењином кући“ (Јанковић, 1957: 113). Милош С. Милојевић наводи да: „у Срему и у другим неким местима иду одма` опет девојачкој кући те ту ручају. Ту се опет певају *трпеске песме, коло игра са песмама...*“ (Милојевић, 1870: 86). О томе сведоче и подаци Вука Крацића о сватовским обичајима у Срему, на основу којих се сазнаје да сватови са венчања дођу кући, наздравља се и руча. Затим се каже да: „дјевојачки пратиоци, почем су сватове донекле испратили, ту су по обичају играли *коло*, сватове с вином нудили, с дјевојком се опростили, враћајући се кући пјевајући“ (Крацић, 1867: 317).

Ако се има у виду да је формација *кола* у Војводини некада представљала најкарактеристичнији, чак и једини начин изражавања у традиционалној орској пракси, те да су се услед снажних културних утицаја са европским културним наслеђем изнедрили сада већ дубоко укоренењени облици попут паровних игара *подвоје*, солистичке или игре у тројкама, није искључено да се некадашња *свадбена игра*, сасвим извесно првобитно као *орска песма* у формацији кола, а потом и уз инструменталну пратњу – „трансформисала“ кроз појаву игре у формацији „тројке“. Подаци из истраживања етнокоролошке и етномузиколошке грађе Срба у румунском делу Баната (*Арад, Арад Гај, Фенлак, Варјаи, Сент Петер*¹³) указују да се и у данашње време игра под називом *сватовац*, у карактеристичној формацији „тројке“ изводи под истом музичком подлогом мелодије и „гласа“ *логовца*, односно „контрастирајућег“ бржег музичког дела *сватовца* (Илић, 2006: 80- 82).

¹³ Истраживања у оквиру Етнокампа у Кикинди. Сви подаци налазе се у архиви АДЗНМ Гусле.

Нешто другачији облик „трансформације“ играња младе приликом опраштања од рода регистрован је у деловима Бачке. Младиним колом уз текст песме Јована Јовановића Змаја *Село сунце, пало вече* завршавала се свадба (Вујчин, 1994: 20), иако би према карактеристикама у извођењу њено место и тренутак извођења требало да буде при опраштању од девојачке куће.¹⁴ Како је *Песмарица* у којој је објављена поменута песма Ј. Ј. Змаја издата 1862. године, намеће се закључак да је текст песме или „укомпонован“ у мелодију у периоду који следи након тога, или је наменски компонована за стихове поменуте песме. Већ у *Јужнословенским поевкама* објављеним двадесетак година након штампања Змајевог *Песмарице*, под називом *Сватовска* из Срема, налази се мелодијски запис песме *Село сунце, стигло вече* (Кућац, 1881: 30-31), а потом, неколико године касније, и у збирци *Сватовац* Роберта Толингера (Толингер, 1885).

15



Сл. 1

¹⁴ Према мишљењу Оливере Васић ова игра је с временом „измештена“ на крај свадбеног весела – те се уместо извођења у тренутку одвајања од рода и опраштања, везала за крај свадбе (подаци забележени на основу разговора са Оливером Васић). У литератури су забележени бројни примери где млада поведе коло при изласку из куће, најчешће игром из локалног репертоара. На основу тога се истраживачи и етнокорелози углавном и слажу у мишљењу да је некадашњом праксом било уобичајено да значајни тренуци свадбеног церемонијала буду, поред обредних песама, праћени и обредном игром, предвиђеном и извођеном искључиво у свадбеном церемонијалу. С временом се догађало да карактеристична обредна игра буде заборављена, или је једноставно услед културног развоја доживела промене у обрасцу, музичкој пратњи, те је њено место заузимала игра из локалног репертоара. „Увучена“ у обред, та игра је добијала другачију намену – постајала је обредна, услед функције и примене у обреду. (Јанковић, 1959: 31).

¹⁵ Толингер (1885: 4).

Истим напевом се (Сивац) приликом уласка у младину кућу изводила игра *Сниска стреја, висок ђувегија* (пр. 4), чиме се утврђује појава још једне текстуалне варијанте. Захваљујући *Народној србској пјеснарици* (Карацић, 1815) у којој су поред песама различите жанровске припадности, садржане и сватовске, а свакако да изузетан значај пружају и подаци, који поред дефинисања тренутака у коме се изводе, садрже и географско порекло – на основу тога и сазнајемо да део забележених песама потиче из Бачке (назначене као *бачванске*). Текст једне од песама извођених „када младожења улази у кућу девојачку“ са почетним стихом *Сниска стреја, висок ђувегија* садржи десетерачку структуру стиха (X: 4, 6) и готово идентичан садржај:

Сниска стреја, висок ђувегија,
Пријо наша девојачка мајко.
Диж’те стреју нови пријатељи,
да наш Ранко не поломи перје.¹⁶

То би се, са једне стране могло довести у везу са евентуалним заједничким пореклом, односно снажном културно-историјском везом становништва са некадашњом матицом, која се делом и налазила на простору Косова и Метохије (Цвијић, 1922: 181-247; Рајковић, 1879: 18-26), а са друге стране, о жанровској транзицији сватовске песме ка обредној игри, у току континуираног присуства на простору Војводине у периоду од готово две стотине година.

Распрострањеност овог *напева* у оквиру свадбеног ритуала забележен је и на простору мађарског и румунског дела Баната насељеног српским живљем, где се песма *Село сунце, стало вече* или *логовац* како је још називају – изводи као „сватовска песма са играњем“, док се текстуална варијанта *Прошла жетва, стигла сетва*, истим напевом певана, карактерише као „свадбарска“ (Фелфелди, 2003: 53-54, 121, 125; Илић, 2006: 83). Из писаних извора друге половине XX века постоје још две текстуалне варијанте *младиног кола* које имају примену у делу Војводине. Према подацима, игра *Кисел воде, кисел воде, и киселе чорбе* (пр. 5) се

¹⁶ (Карацић, 1815: 42). Значајно је поменути да је иста песма, у нешто другачијим садржајним варијантама, али идентичне функције (приликом доласка у девојачку кућу) забележена на Косову и Метохији:

Ниска стреја, висок ђувегија:/ Дигни стреху бабо девојачки,/ нек улегне висок ђувегија./ На главу му перо пауново./ мила га је сестра закитила. (Јастребов, 1886: 373-374).

Ниска стра, висок ђувегија./ Дигни стре’у девојачка мајко,/ Нека прође зете, ђувегија/ Да не сломи перо пауново/ Своја га је накитила мајка,/ Па је њему љуто наручила:/ Ако сломиш перо пауново,/ Немој ми се натраг повраћати,/ Ни девојку за собом водити. (Нушић, 1902: 131).

као паровна игра изводила у Срему¹⁷ (Јанковић, 1949: 161, 353) и јужном Банату, док се у северном Банату и Бачкој, под називом *младино коло* изводила у колу, које поведе млада после венчања (Група аутора, 1994: 221).

Селектирањем доступних података, забележених мелодија и садржаја у њима из доступних података од средине XIX до краја XX века, дошло се до одређених сазнања која указују да су претходно спомињане мелодијске варијанте напева *Кисел воде и киселе чорбе*, односно *Село сунце, стигло вече* поред помињаних формација игре *подвоје*/паровном игром (пр. 5. У: Јанковић, 1949: 161-163, 353; Група аутора 1994: 221-226), игре у отвореном колу са младом као коловођом (пр. 4. У: Вујчин, 1994) садржане и кроз другачији облик извођења. Наиме, у збирци *Јужно-словенске народне попевке* Фрање Ш. Кухача се у тексту испод мелодије *Кисел вода, д(ј)евојачка мода* (пр. 6) закључује да је по свој прилици иста као игра *јастук* или *вањукушац* (Кућац, 1880: 196-198). Свакако да је оваква формулација подстакла на размишљања и у том правцу, због чега се приступило детаљнијим истраживањима која би је разјаснила.

Детаљнијом анализом је уочено да у мелодијама и текстовима игара из XIX и почетком XX века, постоје садржаји који указују на тип који је у етнокореолошкој пракси познат као *бираће коло* (пр. 6, 8, 12, 13). Критеријум од кога се пошло заснован је на *мелодијској* структури напева као основном идентификационом принципу – на основу тога је селектирано неколико примера и варијанти игре овог типа.

Према својим одликама, игра *јастук* или *пољупци* припада типу *бираћег кола* са играчем – солистом унутар кола. Након испевавања одговарајућег дела текста, играч је бирао особу супротног пола из кола, након чега би клекнули на јастук и пољубили се – бирана особа остајала би у колу, док је претходник из унутрашњости кола приступао осталим играчима кола. Када се говори о територијалној распрострањености игре са јастуком, називаном још и *јастук, јастучке*,¹⁸ *перјаница, пољупци*¹⁹ *вањукушак (вањукушац)* или *троњак* (Шић, 1846: 210 -211; Кућац, 1880: 195-198; 1881: 34) на основу података се може рећи да је на нашој територији обухватала широки простор: Славонију, Далмацију, Босну, Србију, Срем, Бачку и Банат (Шић, 1846: 211; Кућац, 1880: 197-198). Како се може видети, овакав тип игре, са извесним одступањима и разликама које

¹⁷ Према подацима Александра Муљуша, песма *Село сунце, стигло вече* се „певала док тече весеље“ у момковој кући. (Миљуш, 1988: 137).

¹⁸ Анкета Министарства просвете о стању игара вршена 1948. године, под руководством Оливере Младеновић. Назив *јастучка* је забележена у селу на територији Бачке.

¹⁹ Теренска истраживања у оквиру Етнокампа у Кикинди. Материјал и снимци се налазе у архиви АДЗНМ Гусле; Фелфелди, 2003: 53-54.

се тичу мелодијско-поетских садржаја, самим тим и употребе помоћног реквизита – јастука као „видом надградње једноставних бирачких кола и каснијим културним круговима“ (Maletić, 1986: 278) заступљен је и на простору Јужне Угарске, односно данашње Војводине, као и румунског – мађарског дела Баната .

Уколико се вратимо даље у прошлост, и подацима из четрдесетих и педесетих година XIX века у Вуковом *Српском рјечнику*²⁰ и Луки Илићу (Ilić, 1846: 211) уочићемо потврду о заступљености игре *јастук* (*eine art коло – Tanz*) на простору данашње Војводине. О томе Вук каже следеће, назначавајући да је игра заступљена „у Војводини, по варошима“: „Кад се игра *јастука*, играчи се ухвате у коло, а једно стане унутра с јастуком, па пред кога баца јастук, с онијем се пољуби, па онда оно из кола узме јастук, а оно се ухвати на његово мјесто“ (Караџић, 2006: 248).²¹ У Банату (Панчево, Вршац, Иђош код Кикинде) у протеклим временима на крају свадбе, изводила се игра са јастуком, у нешто другачијем облику (Јанковић, 1949: 116; 1957: 31). У последњем свадбеном колу *Оро* или *оре*²² извођеном увече око ватре, након што су „распратили“ кумове, младенци су на симболичан начин „спајани“ завршном свадбеном игром. Према опису сестара Јанковић, „на сред улице“ око запаљене ватре која се прескакала, образовано је *коло* – на крају кола су се налазили младенци. „Тада се распори јастук, перје се разлети и заклони младу и младожењу, који се онда одвоје од осталих играча и изгубе се“ (Јанковић, 1949: 116, 183, 360). Оне додају да се у Иђошу „на растурање и бацање перја може играти свако коло“ (Јанковић, 1949: 116).²³ У Дески (надомак Сегедина; мађарски део Баната) се пред зору јастук износио пред младожењину кућу, у тренутку када кум полази кући. „Прво су наложили велику ватру пред улазом, пошто су кум и његов пратилац морали да напусте кућу прескачући ватру. Музичари свирају у близини ватре, док свако није прескочио пламен“... Млади плешу (играју) коло²⁴ – међу њима су и млада и младожења – за то

²⁰ Фототипско издање Вуковог *Српског рјечника* из 1852. године. (Караџић, 2006: 248).

²¹ О популарности ове игре тога времена сазнаје се из песме *Јастучић* Јована Суботића. (Суботић, 1858: 17-18).

²² О игри *оре* или *ора* сазнајемо од Данице и Љубице Јанковић. Два различита назива потичу из њихова два извора (Јанковић, 1949: 116, 1957: 31) те није сасвим јасно да ли је у питању штампарска грешка, или могућност два назива за истоимену игру. Из тог разлога су укључена она назива за игру.

²³ Присуство ватре као средства чишћења од демона, и заштитна улога перја којим се „очишћени“ младенци заклањају посредно је требало да утичу на заваривање демона и подстакну плодност нових младенца (Јанковић, 1957: 31).

²⁴ Аутор Ласло Фелфедли (László Felföldi) употребљава термин *плес* – *плесати*.

време се из кришом донешеног јастука сипа перје у врат деверу и играчима (Фелфелди, 2003: 53-54).

У Чанаду је забележена „мешавина“ игре *подвоје* и јутарњег играња са јастуком. У зору би се поставио јастук и тањир – након (игре) плеса са младом, клекне се на јастук, пољубе се при чему је било обавезно ставити и новац на тањир (Исто: 53). Према опису се сазнаје да се унутар кола налазио играч са марамом у руци, кружећи по унутрашњости кола – за то време играчи у колу играју у карактеристичном мотиву од два корака. На други део мелодије, солиста унутар кола стављао је мараму око врата изабране особе, и њоме повлачио саиграча ка центру кола. Овде су се стојећи, или клечећи на јастуку пољубили, након чега су мењали улоге (Фелфелди, 2003: 54). Према речима Ласла Фелфелдија, плес са јастуком, формално сличан игри *Пољупце*, на мађарском језику преведеном као *чокош-коло* (*csókos kolo*) био је нарочито познат све до четрдесетих година XX века у овом делу Баната – старији казивачи га се сећају као омиљене забаве на свадбама и весељима. Уз чињеницу да се игра *Пољупце* изводила уз пратњу мелодије *Село сунце, стигло вече* (пр. 13) Л. Фелфелди указује да „ток, мелодија и текст плеса укзују на страно порекло, и сродност са немачким и мађарским плесовима (Фелфелди, 2003: 54).

Ипак, о некадашњој обредној функцији *бираћег кола* може се говорити на основу података из крајева где су се задржали такви архаични облици извођења. Примера ради, игра *паун(а)* садржана мотивом „бирања“ у колу је или првог дана свадбе, или као *последња свадбена игра* извођена у деловима централне и југозападне Србије²⁵ (Васић, 1984: 300; Васић, 1994: 23-25; Михаиловић и Миљковић, 2001: 21-25), док је у Херцеговини игра *паун* (Широки Бријег) извођена на свадбама као прва игра по реду (Јанковић, 1952: 147). Занимљивост представља податак да је игра *Паун пође на венчање* као сватовска игра у околини Косовске Митровице – према речима народних играча „коло уз певање које се водило око куће, док се венчање обављало у кући“ (Јанковић, 1937: 67).

²⁵ Текст песме гласи: Паун пасе, трава расте/ Паун мој, паун мој./ На чије ће дво-ре пасти?! Паун мој, паун мој./ Кога ли ће пољубити?! Паун мој, паун мој. (Нова Варош; Васић, 2004: 27-28).

Синтетишући податке о игри *паун (пауна)* Оливера Васић, указује на доминацију ове игре у склопу свадбеног церемонијала, и на разлике у начину извођења. Као свадбена игра сачувала се у средини исламизираниг становништва Старог Влаха, где су је изводиле само жене у среду и петак увече – циљ играчице ван кола био је да уђе у центар круга и удари тојагом играчицу са улогом „пауна.“ Према казивању, ову игру је изводила невеста на вашарима (Оливера Васић претпоставља да је реч о такозваним *младинским вашарима* где су први пут јавно приказиване те године доведене младе). Даница и Љубица Јанковић игре имитативног карактера сврставају у *драмско-мимичке игре*, уочавајући у њима основ и зачетке многих драмских родова (Јанковић, 1951: 36).

Бројне варијанте игре типа *бираћег кола* са солистом унутар кола, мотивом бирања играча супротног пола и његовог уласка у унутрашњост кола и чином љубљења (уколико је примењиван) као гестом којим се на неки начин и „заокружује“ сврсисходност „спајања“ – представљају значајан део репертоара наших орских игара у периоду XIX и прве половине XX века.²⁶ На територији Бачке, Баната и Срема јасније се могу сагледати трагови игара праћених песмом (у овом случају се говори само о играма типа *бираћег кола*) у репертоару дечијих игара, нарочито у периоду од краја XIX до прве половине XX века (пр. 8, 9, 10, 11 и 12). Како се у традиционалним дечјим играма заправо налазе преживели делови обредне праксе, са архаичним елементима некадашње праксе одраслих, од изузетног значаја би било приступити њиховој озбиљнијој анализи. Весна Марјановић указује на то да деца као активни посматрачи – у неким околностима и као активни учесници, у својим играма „конструишу модификоване, прилагођене или трансформисане елементе обрета смештајући их у оквире забаве и један крајње обичан, али не и сасвим јасан систем понашања најмлађих чланова заједнице“ (Марјановић, 2005: 157). Она додаје да у групи *игара имитације* матрица за игру настаје угледањем на околину (Марјановић, 2005: 26). У овом случају је у игри женске деце (Јорговић, 1894) манифестована ситуација типична за вршење радњи у *бираћем колу*. Вербални садржаји се дешавају у два нивоа: један представља одабир играча који ће ући у коло и пољубити се са играчем у центру кола, и потом заменити улоге (пр. 9, 10)²⁷, док се другим само изражава жеља и тежња за пољупцем (пр. 6, 8, 11, 12).²⁸ Иако је по

²⁶ Како су културно-историјске прилике донеле убрзавање темпа живота, такав след околности се почео одражавати и на карактеристике у орским играма, услед све веће доминације инструменталне музичке пратње. На тај начин, наступило је значајно „изобичавање“ игара уз пратњу песме у репертоару одраслих. Са једне стране је интензитет извођења и бројност варијаната мело-поетских садржаја сведен на скромне размере, док се са друге стране свеприсутнијом доминацијом инструменталне пратње развијао већи број игара уз музичку пратњу.

²⁷ ...Вол'о би је пољубити/ Него друге три./ Ко је не би пољубио./ Бог га видео./ Кидајте се танке сламке,/ да се љубимо./ а ти Видо љуби, љуби/ кога хоћеш ти. (пр. 9);

...Кидајте се танке сламке,/ да се љубимо./ Љуби Маро, лена Маро,/ кога хоћеш ти. (пр. 10);

²⁸ ...и у колу, и у колу/ мој л(и)јени Лазо,/ да ме хоће, да ме хоће/ пољубити младу,/ волела би', волела би'/ но цареву благо. (пр. 6);

...ала Смиња медна уста има,/ да ме хоће пољубити њима,/ волела бих нег' двадесет и два. (пр. 8);

...ала Смиња медна уста има,/ да ме хоће пољубити њима,/ волела бих него с' другим трима. (пр. 11);

...у те Тезе медна уста има,/ да ме хоће пољубити њима./ У те Тезе чарне очи има,/ да ме хоће погледати њима./ Волео бих него оца жива,/ и нег' мајку која ме родила,/ и нег' кума који ме крстио,/ и сестрицу која ме оржала,/ и братића који ме је љуб'о. (пр. 12).

свему судећи реч о некадашњој пракси бирања супротних полова, услед транзиције игре ка дечијем репертоару женске популације се у садржају обраћање врши у женском роду (волела би') иако се унутар кола налази женски лик (Смиља).

Многобројне „гласом“ праћене игре су се задржале у одређеној мери и у оквиру инструменталног репертоара изгубивши, услед заборављања текстова песама некадашњу „функцију“ која се суштински односила на садржај (певани текст) у песмама за игру, односно поруке која се њоме слала. Сазнање о постојању забележене *мелодије за игру* под називом *босанка*, објављене 1899. године (порекло мелодије није познато – аутор га не наводи) говорило би у прилог реченом, уз чињеницу да се ради о *идентичној мелодијско-ритмичкој* садржини напева *Кисел` воде и киселе чорбе* односно, мелодије песме *Село сунце, стигло вече* (сл. 2. у: Маџаревић, 1899: 2).



Сл. 2

На основу свих изнетих података може се закључити да су се обредне песме и игре у процесу културно-историјског развоја Срба у Војводини након великих сеоба, заборављања/изобичавања првобитних *напева* којима су се певале, односно (уколико нису у потпуности изобичајене) „преиначавања“ некадашњих образаца, формација, тренутака и места извођења у оквиру свадбеног церемонијала. Чињеница је да се с временом, како су се аутентичне свадбене песме и игре „стриктне обредне конотације (чије се далеко порекло везује за југоисточне, односно југозападне српске крајеве) у Војводини све више заборављале, настала је нова *мелодипоетска форма*“ (Ракочевећ, 2002: 59). Придружићемо се мишљењу Ракочевећ, уз констатацију да се идентичним следом у дешавањима догодила и „трансформација“ на пољу орске, односно играчко-плесне структуре. Постепеним „одбацивањем“ традицијског свадбеног обредно-обичајног

модела, догодило се да некадашња патријархална друштвено-историјска начела музичко-фолклорног живота буду на изванредан начин преиначена.

Чињеница је да је све доминантније учешће „банди“ и професионалних музичара током XX века с временом довело до „разбијања“ аутентичних облика извођења, попут спомињаних *орских песама* приликом дешавања код девојачке куће. Такав след околности је само могао допринети бржем упливу савременијих начина изражавања, и утицати на укључивање новијих елемената при оформљавању особених традиционалних кореолошко-структуралних карактеристика у извођењу. У том смислу и не изненађује податак да је *сватовац* у одређеном културно-историјском периоду као искључиви део вокалне музичке праксе обредне функције, с временом стекао различите статусе у различитим (а опет блиским) друштвеним срединама – заустављен у времену наставио је да постоји као *сватовац* у склопу свадбе и сватовска песма, „ослобођен“ обрета и развојем присутан као игра *логовац*, у делу етнокореолошке средине остаје заступљен као игра под називом *сватовац*, или је окарактерисан чак и као „брзи бећарац“ (Јерков 2003). *Бираће коло* као начин „обредног спајања“ младенаца унутар заштићеног „магијског круга“ преко чијих граница демони и духови не могу прећи, због тога могу представљати сасвим изванредан и могући чин – о томе сведоче неведени примери из традиционалне праксе централне и југозападне Србије. Игра *пољупци/пољупце* са јастуком као „видом надградње једноставних биначких кола и каснијим културним круговима“ (Maletić, 1986: 278) могу представљати „развијенији“ и донедавно примењивани тип у сватовским играма на простору Војводине.

Међутим, да би се покушало одговорити на питања како и којим следом су се догађале промене, потребно је – колико је то могуће – спознати околности, прилике и значајне појединости које се тичу одлика у репертоару протеклих времена. Циљ рада је заснован на анализи могућих облика трансформације игре у деловима свадбеног обрета у Војводини. Свакако да и изречене тезе имају недоумица, међутим, детаљнија и целовитија литерарна истраживања (која би превасходно морала бити заснована на подацима из текстова у часописима, новинама и стручним текстовима објављиваним током XIX и почетком XX века) допринела би њеном свеобухватнијем сагледавању, и евентуалном дефинисању комплексних процеса који су се догодили.

ЛИТЕРАТУРА

- Васиљевић, М. (2009). *Народне песме из Војводине*. Нови Сад: Матица српска. Одељење за сценске уметности и музику. Завод за културу Војводине.
- Васић, О. (1984). „Народне игре Пештерско-сјеничке висоравни“ *Народне мелодије, игре и ношње Пештерско-сјеничке висоравни*. Београд. Радио-Београд: Графички центар РТБ. (191-314).
- Васић, О. (1990). *Народне игре и забаве у титовоужичком крају*. „Улога пауна у селима ужичког краја у прошлости и данас. Београд: Институт САНУ у сарадњи са Завичајним музејем, Титиво Ужице.
- Васић, О., Големовић, Д. (1994). *Таково у игри и песми*. Горњи Милановац: Типопластика.
- Васић, О. (2004). „Улога игре пауна у селима ужичког краја, у прошлости и данас. *Етнокорелологија – Трагови*. Београд: Art Grafik. (26-34).
- Васић, О. (2005). „Колање у западној Србији“ *Етнокорелологија – Опстајање*. Београд: Art Grafik. (81-91).
- Вујчин, Љ. (1994). „Народне игре Бачке“ У: *Народне игре Србије* грађа св. 6. Београд: Центар за учење народних игара Србије. ФМУ Београд.
- Големовић, Д. (1994). „Народна музика Бачке“ У: *Народне игре Србије* грађа св. 6. Београд: Центар за учење народних игара Србије. ФМУ Београд.
- Група аутора (1994). *Циганчица. Српске игре подвоје*. Нови Сад: ПЧЕСА. Библиотека „Споменак.“
- Гудало, часопис за унапређење гласбе* (1886). Велика Кикинда. Година прва. Уређује: Милан Петровић.
- Девић, Д. (1991). „Сватовска песма 'Одби се грана од јоргована' и особеност њеног напева“ У: *Зборник Матице српске за сценске уметности и музику*. Нови Сад: Матица српска. Бр. 8-9. (125-131).
- Плић, О., Л. (1846). *Narodni slavonski običaji*. Zagreb: Tisak Franje Suprana.
- Илић, Л., С. (2006). *Музичко наслеђе Срба, Шокаца и Карашеваца у Румунији*. Нови Сад: Матица српска. Одељење за сценске уметности и музику. Музиколошки институт САНУ.
- Јанковић, Љ. и Д. (1937). *Народне игре II књига*. Београд: Штампарија Драг. Грегорића.
- Јанковић, Љ. и Д. (1949). *Народне игре V књига*. Београд: Просвета.
- Јанковић, Љ. и Д. (1952). *Народне игре VII књига*. Београд: Просвета.
- Јанковић, Љ. и Д. (1957). *Прилог проучавању остатака орских обредних игара у Југославији*. Београд: САНУ. Посебна издања књига ССLXXI. Етнографски институт књига 8. Научно дело. Издавачка установа САНУ.
- Јастребов, И. С. (1886). *Обичаји и песни турецких Сербовъ*. С. Петербургъ.
- Јерков, Ј. (2003). *Бећарци и шалајке – мелодијски модели и варијанте*. Нови Сад: Издавачка кућа „Тиски цвет“.
- Јорговић, А. (1894). *Српске дечије игре за женску децу*. Нови Сад: Српска манастирска штампарија.

- Калауз, А. (1852). *Србски напеви-сбирка србски пјесама за фортепиано*. Друга свезка. Wien. F. Wessely. 2-3
- Караџић, В. С. (1815). *Народна србска пјеснарица*. Част втора. Беч. Печатња Ј. Шнирера. (посредством <http://scc.digital.nb.rs/document/S-II-1585>).
- Караџић, В. С. (1867). *Живот и обичаји народа српског*. Беч. У наклади Ане удове В. С. Караџића. У штампарији Л. Соммера.
- Костић, Д. (2009). *Мој Срем – обичаји, песме и игре*. Стара Пазова. Издавач: Савез аматера Стара Пазова.
- Kuhač, Franjo (1880). *Južno-slovienske popievke III knjiga*. Zagreb: Tiskara i litografija C. Albrechta.
- Kuhač, F. (1881). *Južno-slovienske popievke IV knjiga*. Zagreb: Tiskara i litografija C. Albrechta.
- Maletić, A. (1986). *Knjiga o plesu*. Zagreb: Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske. Biblioteka Povijest plesa.
- Марјановић, В. (2005). *Традиционалне дечје игре у Војводини*. Нови Сад: Матица српска.
- Мацаревић Ј. (1889). *Збирка српских народних игара* (друго поправљено и допуњено издање). Београд.
- Miljuš, A. (1988). „Neki specifični detalji u svadbenom običaju sremskog sela Morovića i analiza pesama koje se pevaju tom prilikom“ *Folklor u Vojvodini sv. 2*. Novi Sad. Sveske Folklor u Vojvodini izdaje Udruženje folklorista SAP Vojvodine. (136-142).
- Михаиловић, С., Миљковић, Ж. (2001). „Народне игре у Левчу и Грузи“ *Народне игре србије*, грађа. Београд: Центар за проучавање народних игара. ФМУ Београд.
- Нушић, Б. (1902). *Косово опис земље и народа*. Нови Сад. Издање Матице српске. I свеска.
- Остојић, Т. (1922). *Етнографска збирка САНУ бр. 268*.
- Панић-Кашански, Д. (1996). *Игре и њихова музичка пратња у брчанском крају* (магистарски рад). Београд: ФМУ. (ментори др Оливера Ж. Васић и др Димитрије О. Големовић).
- Петровић, Б. (1911). *Народни обичаји – Моба*. Нови Сад: Рад.
- Радиновић, С. (1997). „Елементи макроструктуре заплањских обредно-обичајних песама у функцији ’зачараног кружног кретања’“. IV Међународни симпозијум *Фолклор, музика, дело*. Београд: Факултет музичке уметности.
- Ракочевић, С. (2002). *Вокална традиција Срба у Доњем Банату*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Скупштина општине Панчево.
- Рогановић, Г. (2011). „Асталске песме – ’песме од краљева’ у Бачкој.“ *Соко бира где ће наћи мира – асталске песме и епска традиција Срба Бачвана*. Сомбор: Гарден принт (28-50).
- Стојановић, Д. (2011). „Банатске гајде у Северном Банату кроз репертоар Бранислава Зарића“. *Зборник ВШССОВ*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача. Година VI, број 1. (148-156).

- Суботић, Ј. (1858). *Дџла Јована Суботића, књига 1. Пјсне лирске*. Карловци. У Митрополитској-гимназијалној Типографији.
- Толингер, Р. (1886). *Сватовац за гласовир у две руке*. (бр. 2). Нови Сад. Издање српске књижаре браће М. Поповића.

Gordana Roganović

**SEVERAL ASSUMPTIONS ABOUT THE POSSIBLE
TRANSFORMATIONS OF THE WEDDING DANCE AND THE BRIDAL
DANCE IN VOJVODINA**

Summary

Cultural and historical events happening in Vojvodina have been bringing changes which have directly influenced the forming of specific characteristics in the traditional ways of performing dances. The degree of these changes is of course hard to define. Research and recordings on the characteristics in the traditional dances and melodies have been only sporadically done, but data found in literature, travel books or historical texts can be of great help in defining and analyzing the conditions in which these characteristics were born and the specifics in the characteristics and performing during a long historical period. In the article, the author discusses the possibilities of transformation of a ritual dance, the way and manner of performing in the situations of leaving one's home and being welcomed into the new one, the home of the groom. The idea to analyze the elements of transformation of the bridal dance in these moments of the wedding celebration came from a synthesis of the existing data obtained from different written sources from the 19th and 20th centuries and from the results of the author's own field researches.

Key words: the melodic cliché *svatovac-logovac*, melodic model, *kolo*, formation, the *jastuk-vanjkušac kolo*, the choosing *kolo*, kisses, transformation.

Прилог:

1. Одби се бисер грана, од јоргована

"Одвајање младе од рода"

Транскрипција: Гордана Рогановић

Данилка Будић (1938)

Вера Мишковић (1937)

Олга Цвејин (1923)

У Сомбору 18.02.2006.

4 Од - би се би - - - сер гра -
 - на, од јор - го - - ва - на.

Одби се бисер грана, од јоргована.

Одби се бисер грана, од јоргована,
 и лепа Смиља од своје мајке,
 од своје мајке, и свога рода.
 "Врати се Смиљо, мајка те зове,
 мајка те зове, кошуљу даје".
 "Била ме мајко, од пређе звати,
 од пређе звати, кошуљу дати,
 док нисам стала уз милог кума,
 уз милог кума и уз девера,
 док није био прстен на руци -
 прстен на руци, венац на глави."
 Опроштај иште лепа Смиља
 од миле мајке, од браће драге,
 од милих сеја, од родитеља.
 "Изведи брате сестру за руку."
 "Ја би` је изв`о, ал` ми је жао."
 "Кад` ти је жао, што си је дао"?
 "Да сам знао, не би` је дао!"

3. Домаћине, не мичи ногом

Живојин Ковачев - Чика (1949)
из Стапара
Теренски снимак Влада Ђурковић

$\text{♩} = 110$

До - ма ћи - не, до - ма - ћи - не, не ми - чи но - гом, ни - су о - ви гос - ти до - шли
7
да и - ду с`бо - гом, већ су о - ви гос - ти до - шли да пи - ју с`то - бом!

"Домаћине, домаћине,
не мичи ногом,
нису ови свати дошли
да иду с`богом,
већ су ови свати дошли
да пију с`тобом!

Дрш`те чаше сви у руци,
домаћине вино вуци,
вуци вино док не сване
док ти буре не издане,
а кад буре издане -
а ми ћемо лаку ноћ -
сутра ћемо опет доћ`."

4. Сниска стреја, висок ђувегија

Приликом уласка у младину кућу
Народне игре у Бачкој, свеска 6
Београд, 1994.

Транскрипција: Маринко Попов

3
Сни - ска стре - ја сни - ска стре - ја ви - сок ђу - ве - ги - ја,
сни - ска стре - ја сни - ска стре - ја ви - сок ђу - ве - ги - ја.

Сниска стреја, сниска стреја,
висок ђувегија,
сниска стреја, сниска стреја,
висок ђувегија.

Сниска стреја, висок ђувегија.
Држ`те стреју, нови пријатељи,
да нам Јово не поломи перје.

5. Кисел` воде, и киселе чорбе

"Српске игре подвоје"
(кинетозрамаи и партитуре)
Циганчица - Српске игре
подвоје у Војовини. ПЧЕСА
Нови САД, 1994 (221-224)

Младино коло

Свирао: Миша Кум, Рума 1957.
Запис: Сава Вукосављев

Allegretto M.M. ♩ = 108

Ки-сел` во-де, ки-сел` во-де, и ки-се ле чор бе, ки-сел` во-де, ки-сел` во-де
7
де-во-јач-ке мо-де, де-во-јач-ке мо-де.
14

Кисел` воде, кисел воде и киселе чорбе,
кисел` воде, кисел` воде девојачке моде, девојачке моде.

Сад` је мода, сад` је мода шешир без обода,
сад` је мода, сад` је мода шешир без обода, шешир без обода.

Дођи драги, па ми купи папуче у боји,
мама каже, мама каже, то ми лепо стоји, то ми лепо стоји.

Ситним ришом нек` нарише папучар по њима,
да пркосим ја колу, нашим злотворима, нашим злотворима.

6. Кисел` вода, девојачка мода (Из Србије)

Źižno-slovenske narodne popevke (III knjiga)

Tiskara i litografija G. Albrechta

Zagreb, 1880. (197-198)

Запис: Фрањо Кухач

Andante ♩ = 69

Ки-сел` во - да, ки - сел` во - да д(ј)е - во - јач - ка мо - да;

5
ки - сел` во - да, ки - сел` во - да д(ј)е - во - јач - ка мо - да.

Кисел` вода, кисел` вода
Д(ј)евојачка мода,
кисел` вода, кисел` вода
шешир без обода.
И три коло, и три коло
на педест и два,
и колу, и у колу
мој л(иј)еџи Лазо.
Да ме хоће, да ме хоће
пољубити младу,
волела би`, волела би`
но цареву благо.

7. Оре дика на четири бика

сватовац

"старацка"- асталска песма

Стојшић Р. Милован (1918)

из Бачког Градишта

27.11.2004. Бачко Градиште

♩ = сса 190_†

A



Ај, о-реди-ка на че-тириби-ка, о-реди-ка на че-тирибик`
о-ре,о - ре па по-гледа го - ре, о-ре,о - ре па погледа горе,
кад'есунце за облакз-и - ћи, кад'есун-це за облакз-и ћи,
оћел'цуранаргаљи-зићи, оћел' цуранаро гаљи-зићи.

B



А - лај во - лем па во - лем,
ај, на два вола да орем. Још да ми је цурабе ла,

C ♩ = сса 70



ај, во-лове да те - ра! Стан'те,стан' те во-ло-ви,
да се ди - ка о-дмо - ри, да за-пали цигарма ли с'цу ром да ди
ва ни, да за-пали цигарма - ли с'цуромдади - ва ни.

8. Игра коло на двадесет и два

Тихомир Ђорђевић
Збирка одабраних песама у
један, два, три и четири гласа
Јагодина, 1909.(стр. 18)

И - гра ко - ло, и - гра ко - ло на два - де - сет и два, и два.

Игра коло, игра коло
на двадесет и два,
игра коло, игра коло,
на двадесет и два.

Игра коло на двадесет и два,
у том колу лепа Смиља игра.
Ала Смиља медна уста има,
да ме хоће пољубити њима,
волела бих нег` двадесет и два.

9. Путем иде девојчица

Мартонош
(Кањижа)

А. Јорговић
Српске деџе игре за женску деџу
Нови Сад, 1894. (стр. 10)

Пу-тем и - де де - вој-чи-ца чи - ја ли је кћи, чи - ја ли је кћи.

Путем иде девојчица,
чија ли кћи, чија ли је кћи?

Путем иде девојчица,
чија ли кћи?
То је наша лепа Вида,
Петровића кћи.
Вол'о би је пољубити,
него друге три.
Ко је не би пољубио,
Бог га видео.
Кидајте се танке сламке
да се љубимо.
А ти Видо, љуби, љуби
кога хоћеш ти.

10. Паде листак на ливаду

Лок

Allegretto (Средња брзина)

А.Јорговић

Српске дечије игре за женску децу

Нови Сад 1984. (стр. 11)



Па-де лис-так на ли-ва-ду, чи-ја ли-ва - да, чи-ја ли-ва - да.

Паде листак на ливаду,
чија ливада, чија ливада?

Паде листак на ливаду,
чија ливада?
Ливада је лепе Маре,
што је одбегла.
Одбегла је лепа Мара,
цару под шатор.
Цар јој даде жуте чизме,
да с њом поигра.
А царица перјаницу,
да с њом попева.
Кидајте се танке сламке,
да се љубимо.
Љуби Маро, лепа МАро,
кога хоћеш ти.

11. Игра коло на педесеторо

Ириг

У темпу сремског кола

А. Јорговић

Српске народне игре за женску децу

Нови Сад, 1894. (стр. 9)



И - гра ко - ло, и - гра ко - ло на пе - де - се - то - ро,



и - гра ко - ло, и - гра ко - ло на пе - де - се - то - ро.

Игра коло, игра коло на педесетор,
игра коло, игра коло на педесеторо.

Игра коло на педесеторо,
и у колу лепа Смиља игра.
Ала Смиља медна уста има,
да ме хоће пољубити њима,
волела бих него с другим трима.

12. Игра коло на двадесет и два

Семиклуп (Остојићево)
(Стари) Бечеј

Етн. зб. САНУ 268-53

И-гра ко - ло на два-де - сет и два, на два - де - сет и два.

Игра коло на двадесет и два,
на двадесет и два.

Игра коло на двадесет и два,
у том колу лепа Теза игра.
У те Тезе беле руке има,
да ме хоће загрлити њима.
У те тезе медна уста има,
да ме хоће пољубити њима.
У те Тезе чарне очи има,
да ме хоће погледати њима.
Волео бих него оца жива,
и нег' мајку која ме родила,
и нег' кума који ме крстио
*и сестрицу која ме држала,
и браћића који ме је љуљ'о.

**(Последња два стиха додаје Ленка из Бечеја)*

Варијанта:

Цичи, дречи краљичица
дере се к'о луда,
зато краљац и не мари
он воли да љуби (припуши па љуби).

** Пева се као "Кисел` воде"... Етн. зб. САНУ 268-54*

**„ИГРА НА ПРСТИ, НЕ ОПИРЕ СЕ НА ЗЕМЉУ“
(Прилог проучавању играчке и музичке традиције области
Горњи Висок)**

САЖЕТАК: У складу са временским и материјалним могућностима, наше истраживање је првенствено имало за циљ да забележи обичаје и музичко-играчки фонд Горњег Висока и да направи пресек тренутног стања играчког наслеђа ове области.

Колега Игор Попов и ја забележили смо игре које чине основу играчког репертоара, али и оне које су доспеле из других крајева Горње Висока, а које су се током времена „примиле“ и заживеле на овом тлу. Наравно, њих су Височани обликовали по сопственом укусу и прилагодили сопственом стилу и начину играња.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Горњи Висок, традиција, игра, музика, обредна, забавна.

Захваљујући претходним истраживањима области Висок¹, које је вршила неколицина истраживача: Тихомир Р. Ђорђевић 1897, Борко Стојановић од 1987. до 1992. (и данас), др Оливера Васић са групом студената 1994. године, имали смо могућност да пратимо евентуалне промене које су пратилеле играчки фонд током протеклих година.

Прва истраживања овог терена вршили смо у седам горњевисочких села 2007. године, да бисмо и током наредних година интензивно наставили са истраживањима у Зрењанину и Кикинди, где се налази велики број досељеника из ове области. Иако су се асимиловали са становницима Баната, Височани су ипак очували велики део нематеријалне културне баштине свог краја.

Истраживања су обављена у сеоским срединама, техником опсервације, интервјуа, аудио и видео-записима. Испитаници су били оба пола, различите старосне доби и православне вероисповести.

* magdallena_s@yahoo.com

¹ Висок је област која лежи између главног гребена Старе планине и Видлича, односно, представља јужни део западног крила Старе планине. Чине га: Горњи, Доњи и Средњи Висок.

Села у којима смо вршили истраживања су: Паклештица, Рсовци, Височка Ржана, Славиња, Росомач, Јеловица и Дојкинци. Ова планинска села југоисточне Србије су демографски опустела и у њима живи углавном старачко становништво.



Када говоримо о играчком наслеђу Горњег Висока, можемо га сврстати у две групе:

1. игре у склопу обреда
2. забавни играчки репертоар

1. Игре у склопу обреда



Веома је значајан податак да су се у свадбеном церемонијалу очували трагови некадашњих, обредних игара, као и поједини моменти у којима су се те игре изводиле.

Шарено оро је, према казивањима, једна од ретких обредних игара која се очувала у сећањима становника до данас.

Према истраживањима др Оливере Васић, која су обављена 1994. године, *шарено оро* се, као једна од ретких обредних игара, играло након свођења младенаца, када је старејковица или кума проверавала невестино поштење. У Паклештици се изводило „на кошуљу“, односно, невестина кошуља се стављала у сито, око кога би тетке и стрине повеле игру. Одмах након *шареног ора* се „растурала свадба“, а невеста је одлазила „на воду“. Дакле, ову игру су изводиле искључиво жене након „прве брачне ноћи“, односно, након свођења младенаца.

ПИ-ЛО ЛИ ЈЕ, ПИ-ЛО ЛИ ЈЕ МА-ГА-РЕ-ТО ВО-ДУ

НИ-ЈЕ ПИ-ЛО, НИ-ЈЕ ЈЕ-ЛО, НИ-ЈЕ ЗОБ ЗО-БА-ЛО,

Пример 1: проф. др Оливера Васић

Према подацима прикупљеним током истраживања извршених између 2007. и 2009. године, запазила сам битну промену. У овом периоду, *шарено оро* се изводило у оквиру два значајна тренутка свадбеног церемонијала, што је условило и његове две различите функције.

1. *Шарено оро* се најпре изводило на момачкој вечери. Играло се у тренутку када се младожења „бричио“ (бријао). Лампу је држала „дена“². Коло је водила младожењина мајка, играјући око младожење који је седео на столици. У руци је држала пешкир, којим га је играјући „ударала“.

2. Други тренутак у којем се *шарено оро* изводило, био је првог дана свадбе. То је била прва игра на свадби, која се играла када се „стуриневеста“ (чим невеста сиђе са кола). Игра је била мешовита (играли су и мушкарци и жене). Водили су је званичници свадбе, а у неким селима и сама невеста (нпр. у селу Славиња је коло водио најпре кум, па после њега и невеста. На тај начин јој је кум предавао значајну улогу и велику част). У Паклештици је ову игру водила свекрва (или свекар), а редослед у колу је био следећи: свекрва, невеста, свекар, кум, кумица, заове, а затим су се ређали и остали сватови, док је барјактар обавезно стајао последњи у колу.

Извођење *шареног ора* око младожење који, док га „бриче“, седи у средини кола, везано је за остатке обреда иницијације, односно преласка из реда момаштва у ред ожењених људи. Са друге стране, играње *шареног ора* након „стурања“ невесте са кола, представља њено увођење у нову заједницу (мужевљевој породици – дом) игром, односно прихватањем невесте од стране чланова њене нове породице. Дакле, овом игром се невеста представљала прецима мужевљевог дома и постајала признати члан породице. Улога барјактара у колу била је да скрене пажњу нечистих сила и злих очију на барјак и да на тај начин заштити младенце.

Током времена, поред промењене функције и намене *шареног ора*, променила се и његова мелодија, као и играчки образац.

² „Дена“ је девојка са којом се младожења раније забављао, али се није њоме оженио. Често су јој, ако она пристане на шалу, стављали улар и шубару и правили разне шале.

Paun Kostic (1930, Rsovci)
Covara
31. 07. 2007. Rsovci

♩ = 154

Flute

Пример 2: Магдалена Шебул и Игор Попов

Првог дана свадбе, у младиној кући, у тренутку када је свекрва обилазила три пута око младе, са запаљеном свећом у руци, присутне жене су певале следећу песму:

„Светли свечо, светли свечо
гледану девојћу.
Гледајте је, гледајте је,
не јадовајте је.
Она се је, она се је
сама најадила.“³

„Свећу свети, редом гледа
мајћу да си види,
мајћу да си види.
А мајћа ђу у кут седла,
не може ју види.“⁴

³ Драгица Дојкић (1934, Рсовци), Јагода Костић (1929, Рсовци), Рсовци.

⁴ Забележио Димитрије Големовић у селу Дојкинци.

♩ = 80

2. игра (Високо)

Ст-бу ст-ма, бе-жа-ла тла-га мо-бу га си
ви-м-гу, мо-бу га си бе-жа-ла! O.F.

Овакво свекрвино кретање представља *колање* (*колање* – шетане игре уз пратњу песме), које припада старијем играчком слоју, те се може претпоставити да је у прошлости било далеко заступљеније у Горњем Високу. Окруживањем невесте, свекрва ју је штитила од нечистих сила, а свећа је, у том случају, могла имати „чистилачку“ улогу, којом је свекрва желела да је „прочисти“ пре уласка у брак и нови дом.

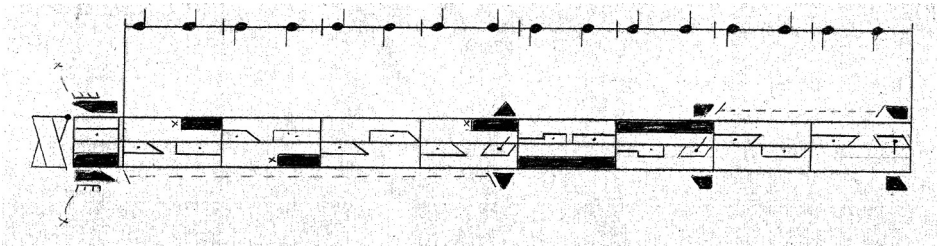
У понедељак ујутру, након свођења младенаца, када се невеста изводила на воду, по путу су свирали *путничку* мелодију, а код воде су обавезно играли неку од игара из локалног репертоара. Вероватно је некада ова игра била тачно одређена, али је с временом остао само траг који се огледа у некој од локалних игара. Ову игру воде свекар, кум или девер и њоме исказују радост због невиности и чистоте невесте, као новог члана породице.

Svirao: Dragan Madic (1942. Dojkinci)
duduk
04. 08. 2007. Dojkinci

♩ = 90

duduk

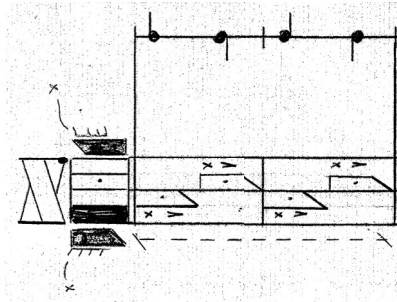
7
14



Пример 3: Магдалена Шебул и Игор Попов

У селу Росомач постоји усамљен податак да су девојчице које су ишле у додоле, (или како се у овом крају називају, „преперуге“) „играле преперугу“.⁵ Јелена Алексић је објаснила да су играле све учеснице опхода (њих 5-15), тако што су, држећи се за руке пуштене низ тело, корачале за десном руком, полазећи десном ногом и певајући различите стихове додолских песама:

„Ми идемо преко поља,
а облаци преко неба,
ој, додоле.“ (додолска, Росомач)⁶



Пример 4: Магдалена Шебул и Игор Попов

⁵ Јелена Алексић (1929, Росомач) – због старости и немоћи казивача, нисмо успели да забележимо податке о томе како су и шта играле, и за сада постоје само врло штуре информације о овој игри „преперуга“. Због тога је овај податак неопходно проверити.

⁶ Песму је отпевала Смиљана Ранчић (1930, Росомач) из Росомача.

2. Забавни играчки репертоар

Прилике за играње су биле бројне. Играло се на вашарима, славама, свадбама, недељом и о празницима (сва три дана Божића, сва три дана Ускрса, за Ђурђевдан). Најчешће место за играње било је „средсело“, односно, центар села, а раније и дворишта цркви или манастира.

Синоними за коло су „оро“ или „танац“. Дешавало се да се у једном селу чују сва три назива.

Први у колу носио је назив: „коловођа“, „танчовођа“ или „оровођа“ и, као по неписаном правилу, он је увек био одличан играч, „играорица“. Последњи у колу се називао: „на лев“, „на леви танац“, „левак“, „на танац“, „кец“ или „на левото крило“. Он је, као и коловођа, морао бити врстан играч.

Коловођа је свирачима плаћао за наручену игру. Ко год би платио могао је бити први у колу. Често се дешавало да на месту коловође буде жена. Коло је трајало онолико колико би га коловођа платио, а за доброг играча је музика и бесплатно свирала. Најчешће се дешавало да онај ко плати коло започне игру, па му се остали придружују. У току играња, коловођа је често у десној руци држао марамицу, којом је машући командовао музици, али и исказивао свој играчки занос и задовољство. Бољи играчи су стајали на почетку кола, сем у селу Дојкинци, где су, по речима Звездане Костић и Радмиле Комљеновић, они играли у другој половини кола, до „кеца“, који је био најбољи играч: „На лев“ су бољи него код коловође“. Деца су учила да играју од старијих на игранкама, затим, од браће и сестара по кућама, али и у школи.

На игранку се позивало тако што „тупан затупа“. Коло је било увек мешовито. Играли су заједно стари и млади, мушкарци и жене. Деца су најчешће играла у другој половини кола, или су могла имати своје засебно, „мало коло“, иза „великог“. У коло се улазило са било које стране, уз питање: „Је л` слободно да играм до вас?“ Увек су једно до другог стајали они који су се „слагали“ у игрању. Дешавало се да се „на оро“ сакупи толико људи, да образују по три кола на центру села, или да се коло по три пута „завије“ (умота).

Најраспрострањенији облик игре био је полукруг. У свим истраживаним селима, житељи су објаснили да се „оровођа“ и „левак“ никада нису спајали, могли су пролазити један поред другог, умотавајући на тај начин коло у облик пужа, могли су се кретати змијоликом путањом, или играти један до другог у затвореном колу, али се ни у том случају нису хватали за руке. Изузетак је податак из села Росомач, где су коловођа и кец могли да се споје, па би тада кец прешао на место коловође и тако су

се смењивали играчи на месту коловође и кеца док год је трајала игра. Нико се није смео пустити из кола док се игра не заврши: „Срамота и увреда то беше!“.

Височани играју на полустопалима, са лаганим повијањима колена и меким додиривањем тла. Карактеристичан је начин на који ступају на тло, газећи од горе на доле, меко и без наглих покрета. Колена су им у току игре повијена. Запазила сам и мноштво импровизација и украшавања основног играчког обрасца. У овим селима постоји велики број талентованих играча, који су, у жељи да се истакну својим играчким умећем, надограђивали основни играчки образац и богатали га, дајући на тај начин игри лични печат. Импровизују и играчи и играчице, али је, ипак, импровизација више заступљена код мушкараца. Украси које изводе су: избачаји слободне ноге, шарање десном испред и иза леве ноге (и обратно) у току кретања за десном или левом руком као и у току играња у месту, затим „уситњавање“ корака, заплети уназад, скок на обе ноге, удар слободном ногом о тло, чучањ мушкарца у току игре... Сви заплети и украси се изводе „из листа“, дакле од колена на доле, док је горњи део тела током играња прилично миран.

О специфичности начина играња и о томе колико је тај стил постао саставни део сваког човека говори прича деда Душка из Височке Ржане, који је пре тридесетак година био на свадби у Неготину и упорно покушавао да игра са тамошњим становницима. Међутим, никако није могао да се уклопи у њихов начин играња, јер „они играју другачије, друкчији им је такт“. Звездана Костић и Радмила Комљеновић су нам рекле за игру *руменка* да може да се игра само уз цовару, јер само на њој може да се одсвира довољно брзо.

За некога ко добро игра каже се: „Игра на прсти, не опире се на земљу“ или „Игра, на земљу не стоји“. Шумадинка Ранђеловић, из Јеловице, објаснила је да добро игра онај који „не скаче много и лагано игра“. Она каже да млади данас много скачу док играју и да више не играју „старе игре“. На сличан начин и Радмила Јеленковић, из села Славиња, објашњава промене које су се десиле: „Стари су играли полагаано, па на прсти полако, а млади лудо играју, све јаче, да би се показали“.

Правац кретања је за десном руком, а у току играња се не прелазе велики простор, што вероватно води порекло од ранијег играња у двориштима домаћинстава (најчешће око торова), или унутар кућа, где је било врло мало простора за игру. (Стојановић, 2002: 5).

Играчи су повезани на неколико начина: за руке пуштене низ тело, под руку, за руке у висини груди, за појас, за рамена (било која игра коју играју мушкарци када мало попију), или пак игра свако за себе⁷.

Омиљена музика уз коју су Височани играли била је, најпре, свирка на гајдама, а касније и „плек музика“⁸ („голема музика“).⁹ Свирачи су увек стајали у центру кола и на тај начин успешно комуницирали са играчима и пратили игру коловође, који им је својом игром диктирао темпо. Височани памте веома мало песама које су пратиле игру, али су и оне, свакако, постојале.

Основни забавни играчки репертоар области чине игре: *чачак*; *пиперана*; *пешачка* (*бугарка*, *клецка*); *Јелено моме*, *Јелено*; *шестица* (*у шес*) и *Жикино коло* (*жикица*).

Доминантна и једна од најраспрострањенијих игара ове области је игра *чачак*. Следећа, по заступљености, јесте *пиперана*. Висок степен импровизације талентованих играча доводи до стварања бројних варијанти игара, па је тако игра *пешачка*, игра са највише забележених варијанти. Игра *самица*, *самата*, *на самца* је остала неразјашњена.¹⁰ Неколико игара је пренешено из централне Србије, на пример: *коленике*, *рузмарин*, *моравца*, *Жикино коло*. *Ужичко*, или како га они називају, „*граорско коло*“, такође је доспело у ове крајеве и „врло добро се примило“. *Мангала* и *четворка* су игре новијег датума, док је игра *руска полка* из времена после Другог светског рата. „*Влашко коло*“, односно игра типа *влајне* је такође нашла место међу играма становника ове области и у последњих десетак година, као и у већини наших крајева, и овде је у експанзији.

Доминантно је играње у колу, али можемо издвојити игру *рузмарин*, која се игра у првом делу у колу, а у другом делу у пару. Игре *самата* и *дрдавка* играју се у пару, у коме играчи стоје један наспрам другог, али нису повезани, него играју „свако за себе“. У забавном играчком репертоару није било игара одвојених према половима, а којом игром ће кренути играчки скуп, зависило је искључиво од коловође, који је плаћао коло.

⁷ Игре *дрдавка* и *самата* играчи играју у пару, један наспрам другог, али нису међусобно повезани, него повијене руке држе на боку.

⁸ Трубачки оркестри.

⁹ Играло се и уз свирку дудука (фруле), цоваре, кланета, кавала (неколицина), ћеманета, виолине, музике (усне хармонике) и, наравно, хармонике. Инструметални састави: тупан (гоч) и гајде, тупан и кланет.

¹⁰ За игру *самица*, *самата*, *на самца*, кажу да је врло стара и да је млађе генерације готово и нису играле, па је то најзначајнији разлог због ког су је житељи Горњег Висока заборавили.

Сасак

Svirao: Radivoj Antonovic (1930. Paklestica)
 duduk
 08. 08. 2007. Paklestica

♩ = 129

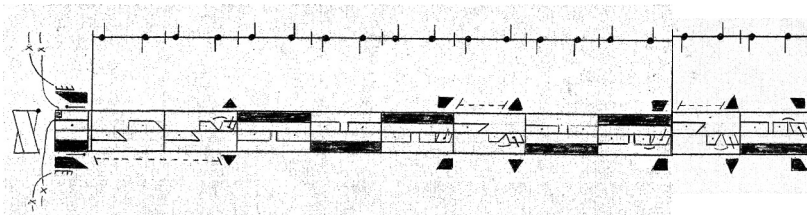
6

14

20

28

37



Пример 5: Магдалена Шебул и Игор Попов

Завршна разматрања

Дакле, како се може закључити из овог, сажетог, представљања дела играчке традиције Горњег Висока, затвореност области утицала је на то да се у њој дуго очувао старији играчки репертоар (игре: *чачак, пиперана, пешачка, самата, за појас, ајдучко, дрдавка, булијана, путничка*), иако су с временом ипак продрле и поједине „стране“ игре, (највише је прихваћено игара из централне Србије). Међутим, то се, до сада, није битно одразило на старији играчки репертоар области. Становници Горњег Висока задржали су своје старе игре и прихватили нове.

Значајно је нагласити да смо током истраживања играчке традиције ове области (2007-2012) забележили укупно 27 игара (обредних и забавних), док је њихов број деведесетих година, током истраживања проф. Васић, био 32. Дакле, у периоду од 1994. до 2012. године, најпре зах-

ваљујући изолованости области, број игара се одржао (изгубило се свега 5 игара), репертоар се није значајно променио, а играчки обрасци су се променили минимално – углавном због све слабијег сећања казивача услед веома ретког извођења наведених игара.

Поред многих других фактора, на начин играња су, свакако утицали рељеф и земљиште височке области. Односно, брдовито и неравно тло захтевало је од играча да уложе посебан напор да би га савладали. Тако, у стилу играња, запажамо широке и сведене покрете, уз осетно меко и гипко ступање на тло. Мноштво импровизација талентованих играча, „играораца“, доводи до стварања бројних варијанти појединих игара и до обликовања једног, прилично богатог и разноврсног, играчког репертоара ове области. Све игре (осим обредних) имају инструменталну пратњу, која, у ствари и подстиче играче на креативност у игрању и импровизовању.

Готово је једнака заступљеност парних и непарних ритмова у мелодијама игара Горњег Висока, као што је и асиметрија музике и игре неретка појава у овој области.

Иако живе у веома тешким условима, становници Горњег Висока радо дочекују госте, отварају им врата својих скромних домова и допуштају им да завире у добро чуване „шкриње“ давно прошлог времена. Говорећи о њима, ја у ствари говорим о оним правим носиоцима и чуварима традиционалних вредности, о њиховој јакој духовној и емотивној везаности за завичај и дедовину и о њиховој усамљености и немогућности да своје духовно богатство пренесу на млађе нараштаје, јер млађих нараштаја више нема.

ЛИТЕРАТУРА

- Васић, О. (2000). „Шарено коло, оро – „обредни завршетак“ свадбеног церемонијала на простору источне Србије“. *Етно-културолошки зборник за проучавање културе источне Србије и суседних области, књ. VI*. Сврљиг.
- Васић, О. (2004). *Етнокорологија, Трагови*. Београд: Арт график.
- Васић, О. (2011). „Играчки дијалекти сеоских игара Србије у колу“. *Србија, музички и играчки дијалекти*. Београд: Факултет музичке уметности.
- Јанковић, Д. Љ. (1949). „Народне игре у Нишави“. *Народне игре, књига V*. Београд: Просвета.
- Јанковић, Д. Љ. (1957). „Однос између преживелих остатака орских обреда и компонената игре“, *Прилог проучавању остатака орских обредних игара у Југославији*. Београд: Научно дело.

- Николић, М. В. (1974). *Стари Пирот, Етнолошке белешке из прошлости града*. Пирот: Музеј Понишавља.
- Петковић, М. (1995). „Сачувани обичаји после потапања села Завој“. *Етно-културолошки зборник за проучавање културе источне Србије и суседних области, књ. I*. Сврљиг, 51-59.
- Стојановић, Б. (2002). „Народне игре и песме Горњег Висока“. *Приручник са семинара*, Пирот: Бисерница.
- Ђорђевић, Т. Р. (1930). *Наш народни живот, књ. II*. Београд: Геца Кон.
- Шебул, М. (2009). „Обичаји и игре у селима области Горњи Висок“. *Дипломски рад*, Кикинда Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Magdalena Šebul

**“DANCES ON TIPS OF HIS TOES,
NEVER TOUCHING THE GROUND”**

(A contribution to studying the music and dance tradition of Gornji Visok)

Summary

As much as our time and resources allowed it, our research primarily focused upon one goal – to record the customs and music and dance of Gornji Visok and make a representation of the current situation in the *oro* dance heritage in this area.

My colleague Igor Popov and I have recorded the dances which make up the base of the dance repertoire, but also those which were brought to Gornji Visok from other areas and have been accepted and kept alive there until now. Of course, people of Visok have modeled these according to their own taste and adjusted them to their own style and the way of dancing.

Key words: Gornji Visok, tradition, dance, music, ritual, fun.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

РЕАЛНА КРИТИКА О СРПСКИМ РЕАЛИСТИМА

(Предраг Јашовић, *Писци српског реализма као књижевни критичари*, Институт за српску културу Приштина – Лепосавић, 2012)

Увод монографије почиње детаљним објашњењем разлике између поетолошког и поетиколошког, али и са јасним одредницама о теми и циљу написаног. У уводу налазимо и кратак осврт на досадашње радове о српским реалистима којима недостаје управо оно што се нуди овом књигом. На тај пропуст аутор гледа не тражећи и не указујући само на кривца, него нуди оправдање и потребу за оваквим радовима којима се неумитно употпуњава слика о српским реалистима, а својом монографијом нуди српској науци о књижевности она сазнања о српском реализму која су до данас недостајла.

Читајући ову књигу, откривамо празнину у мање-више свим досадашњим радовима и стручним освртима на ову важну, озбиљну, али и темељну епоху српске књижевности – *реализму*, јер је евидентно да се о српским реалистима пише са скоро свих књижевно-научних аспеката, па је живот сваког писца подробно истражен и објашњен, како кроз призмину биографског, тако су њихова дела и детаљно тумачена. Овом књигом, Јашовић је оживотворио и одуховио епоху и људе, показао да српски реалисти нису били тек само поете који воле, пате, болују, чезну, прижељкују, страхују, надају се, него интелектуалци који зрело и одговорно посматрају прошлост, храбро живе садашњост и родитељски ишчекују будућност свога народа и државе; интелектуалци који не пишу само у тренутку песничке инспирације, већ врхунски проучавају домаће, али и страно слово (компаративни оквир), прате промене кроз време (дијахронички оквир), али и њихове рефлексије на сва будућа кретања у књижевности – критици и белетристици.

Такође, аутор наводи важнија дела о епохи српског реализма, те краћу критику о наведеном делу, ни мање ни више, већ колико је потребно да јасно упозна читаоца са чињеничним стањем, те да му понуди неопходно знање како би квалитетно могао до краја пратити садржај дела.

Писци српског реализма своју ширину показују у примању страних стилова, али се не доводи у сумњу њихова јасна генетичка и суштин-

ска припадност једној националној књижевности и језику. Имајући ово у виду, ову епоху без предрасуда посматрамо и сагледавамо у односу на кретања у европским књижевностима, све у циљу да се утврде њени корени и правци развоја, али и њена другост. Већ сада можемо истаћи да је аутор могао читаоцима приказати само српске реалисте као књижевне критичаре и то би била изузетна књига. Међутим, интелектуална дубина и људска ширина аутора није дозволила да читалац погледа, додирне и помирише само двадесетак цветова из једне велике баште. Аутор нам верно приказује комплетну башту (европски контекст) да бисмо онај њен део који нам се ставља на увид више ценили и пазили. Тек тада ћемо оних двадесетак дивних имена, која су предмет ове књиге, посматрати на начин како то и заслужују људи европског нивоа.

XIX век је период у ком се води интелектуална битка којом се уцртава јака линија која одваја старо и традиционално од новог и модерног. Ово је епоха врења и апсолутног ангажовања свих интелектуалних снага усмерених ка развоју Србије. Свако се управљао ка том циљу према својим идеолошким и политичким убеђењима. Нашу пажњу аутор усмерава на књижевнике, српске реалисте. Он јасно указује да је недопустиво да се на писце деветнаестог века гледа само кроз призму одреднице *писац*. Овом књигом аутор исцрпно доказује да они нису били само писци, него и изузетно важни чиниоци у културном, научном, образовном и политичком животу.

Поред тога што је изворе српског реализма пронашао у делима писаца из епохе романтизма, у усменој књижевности и грађанској песми XVIII века, Живан Милисавец налази да је и епоха просветитељства, односно рационализма основни извор српског реализма. Он *Живот и прикљученија* Доситеја Обрадовића помиње као „прво наше реалистично дело“. У књизи *Писци српског реализма као књижевни критичари*, аутор наводи и мишљења других (Димитрије Вученов, Јован Скерлић, Милорад Јеврић), налазећи у њима упориште за став да је рационализам основна реализма. Сматра да је Војислав Ђурић најближи истини кад каже: „Данас, после једног века, има се утисак да Доситеј Обрадовић, Вук Караџић и Светозар Марковић обављају један исти посао у три велике стране.“ Зато Јашовић закључује да реализам није самоникла појава, јер је сасвим извесно да је српски реализам добрим делом проистекао из Доситејевог рационализма.

Оно што је одређено као „нова наука“ и „нови људи“ у историји науке и културе добрим делом се одређује тремином *реализам*, а у науци термином *позитивизам*. Јашовић закључује да позитивизам у науци и

филозофији није ништа друго до одговор епохе на заједничку тежњу романтичара који су на темељима Хегеловог динамичког тоталитета, изградили идеалистичку филозофију. Због доминације материјалистичког у свести, што је узроковано индустријском револуцијом средином XIX века, Хегелов апсолут, грађен на метафизичким основама, није могао да задовољи нове тежње нових људи у новим условима. Тога је био свестан Огист Конт који ће у делу *Курс позитивне филозофије* ударити темеље позитивистичкој филозофији.

Позитивисти су, као и романтичари, имали негативан однос према класицистичким поетикама, али на сасвим другачијим основама од романтичара. Док су романтичари били против Аристотелове поетике због нормативизма који је диктирао тероријска правила, као обрасце ставрања, дотле су позитивисти против нормативне поетике и реторике због њихове метафизичке заснованости. Они су били уверени да је песничко стварање лишено сваког метафизичког ореола.

Аутор нас подсећа на значајна имена и њихове филозофске и научне ставове од цивилизацијског значаја: Сент-Бев (1804-1869), Ернест Ренан (1823-1892), Иполит Тен (1828-1893), Гистав Лансон (1857-1934), Велхем Шерер (1841-1886), Александар Н. Веселовски (1838-1907), Анатоол Франсо (1844-1924), Висарион Григоријевић Бјелински (1811-1848), Николај Гаврилович Чернишевски (1828-1889), Николај Александрович Доброљубов (1836-1861), Димитрије Иванович Писарев (1840-1868), Џон Стјуарт Мил (1806-1924), Карлајл Томас (1795-1881), Ралф Емерсон Валдо (1803-1882), а све у циљу да нас подсети да су српски реалисти живели у веку ових великана чији се ехо промишљања свакако чуо и одразио у највећој мери на мишљење књижевника у Србији.

У поглављу *Белетристичка реалистичка критика у Европи* аутор говори о критичким написима који су настали из пера белетристичких писаца. Ово поглавље је значајно јер нам указује у којој мери је критичко мишљење епохе било кохерентно и у којој мери су аксиолошки постулати били јединствени. На другој страни, Јашовић је показао да је могуће, на примеру критичких текстова српских реалиста, сагледати прожимања између литерарног стваралаштва у Европи и Србији. На тај начин сагледавамо утицаје и евентуални спецификум српског стваралаштва, са једне стране, и кохерентност стваралаштва ове епохе у Европи, са друге.

Књижевни корпус српског реализма обилује књижевном критиком и књижевним критичарима. Ово је време кад књижевна критика доживљава свој процват. Књижевна критика проналази аксиолошко утемељење у теорији и филозофији, постаје пуноправни члан науке о

књижевности. Као што постоје *преклапања* стилских оријентација у белетристици у XIX веку, проналазимо их и у књижевној критици. Значајно је да критичари исте епохе имају различита аксиолошка полазишта.

Поглавље *Теоријска разматрања* аутор је поделио на две целине. У првој целини промишља књижевни праксис. Указује на његову кохеренцију и диференцијацију, и тако инсистира на појмовном разграничењу и доктринаром утемељењу појма уметничке критике, односно књижевне критике коју стварају белетристички писци. У другом делу поглавља биће речи о садржини која обухвата појам реализма у српској књижевности са тенденцијом да се утврди шта је то стилски, мотивски, поетички и жанровски спецификум књижевног праксиса који се приписује епохи реализма у српској књижевности.

Свака национална књижевност има свој спецификум. У томе је садржан и њен структурални значај за општи књижевни корпус. Посматрање националане књижевности у односу на општу књижевност, није ништа друго до одвајање посебног од општег. У оквиру сваког књижевнотеоријског уопштавања постоји и тежња за што јаснијим одређењем елемената који одређују националну књижевност да би се одредили носиоци национално-књижевног и интертекстуалног.

У књизи *Писци српског реализма као књижевни критичари* обрађено је 27 писаца. Аутор је у њој приказао како неке њихове биографске податке, тако и њихове критичке радове које је поделио по групама. Јаков Игњатовић, Стефан Митров Љубиша, Милан Ђ. Милићевић, Марко Милјанов Поповић, Лазар Комарчић, Милорад П. Шапчанин, Коста Трифковић, Јован Грчић Миленко, Милован Глишић, Лаза К. Лазаревић, Симо Матавуљ, Пера Тодоровић, Драгиња Гавриловић, Стеван Сремац, Милутин Илић, Јаша Томић, Драгутин Илић, Војислав Илић, Јанко Веселиновић, Светолик Ранковић, Бранислав Нушић, Илија Вукићевић, Милорад Митровић, Милета Јакшић, Иво Ћипико, Радоје Домановић, Светозар Ћоровић.

Књиг је настала као резултат тежње да се попуни велика празнина која је постојала у проучавању српске реалистичке епохе, а везана је за књижевно-критички опус белетристичких писаца. Научна неопходност и истраживачка радозналост образложене су на почетку, у уводу ове књиге. Аутор закључује:

Писци српског реализма су били свестрано друштвено ангажовани и нису правили диференцијацију књижевног праксиса према књижевним изразу. Према потреби и захтевима листова и часописа са којима су сарађивали, али и личним афинетитима, изражавали су се у области

различитих књижевних дискурса, белетристичком или књижевно-критичком; У зависности од израза, који је преовладавао у књижевном стваралаштву писца, писци су сврставани у белетристичке писце, или критичаре. Јасно је да се то односило само на оне који су имали одговарајуће резултате, било у белетристичком, било у књижевно-критичком стваралаштву. Само су референтношћу својих књижевних израза могли свом делу обезбедити трајање. Можемо констатовати да, практично, нема разлике између аксиолошких ставова књижевних критичара и белетристичких писаца; На крају, белетристички писци су били далеко бољи критичари него што су књижевни критичари били белетристички писци. То је један од разлога што се критичари нису наметнули истраживачима, као занимљиве белетристичке чињенице. Суштински гледано, белетристика коју су стварали књижевни критичари је занимљива, као анахрони одјек реализма у првој четвртини двадесетог века.

Од белетристичких писаца књижевне критике, Јашовић истиче: Јакова Игњатовића, Милована Глишића, Симу Матавулја, Перу Тодоровића, Стевана Сремца, Јашу Томића, Драгутина Илића, Војислава Илића, Милорада Митровића и Ива Ћипика. Према томе, готово сви највећи представници епохе српског реализма бавили су се и писањем књижевно-критичких радова са врло озбиљним претензијама.

Критичарима се замерала образованост стечна у уностранству, која није допринела њиховом интересовању за српску књижевност, већ их је удаљила од домаће књижевности. Још више је замерано кад су критичари, услед непознавања друштвене ситуације, вредновали српску књижевност према аршинама светске књижевне критике. То су замерке које спадају у вечиту расправу између белетристичких писаца и књижевних критичара. Најозбиљнија замерка тиче се могућности да се у то време свако, без обзира на степен образовања, могао прихватити критике, било по политичкој линији, било по линији ангажовања око неког листа услед недостатка стручног кадра. И заиста, кад прелистамо неки од књижевних часописа из оног времена видимо да је постојала озбиљна доза неписмености и дилетантства у радовима анонимних критичара.

Уопште узев, можемо констатовати да је књижевна критика белетристичких писаца српског реализма на врло завидном нивоу, како аксиолошким, тако и теоријском. То су радови који обезбеђују врло озбиљну грађу за историју српске књижевности која до сада није проучавана, а како смо видели, није никако од маргиналног значаја. Видели смо да интегралним сагледавањем свих радова долазимо до закључка да су многе

савремене теоријско-методолошке идеје, већ биле антиципиране у епохи српског реализма.

Може се приметити и да се расправа између белетристичких писаца и књижевних критичара пренела и на поље критичког стваралаштва, где белетристички писци теже да књижевним критичарима одузму свако право на дошење суда, било да њихов суд извргавају руглу, било да критичаре представљају дилентатима, или да испред критичара постављају врло високе захтеве, које ни сами нису могли испунити.

На крају књиге су две рецензије. Прва је проф. др Милорада Јеврића, а друга проф. др Славољуба Обрадовића. У рецензијама, углавном, налазимо само потврду и константацију учињеног. Научна монографија Предрага Јашовића попуњава велику празнину у српској науци о књижевности у области проучавања реализма. Њен значај се огледа и у томе што на теоријским основама јасно образлаже један део стваралаштва књижевника из епохе реализма и отвара нове могућности, не само за проучавање ове епохе, већ и других књижевних епоха и праваца.

Сеад Насуфовић

БОГАТЕ ПРИТОКЕ

(Предраг Јашовић, *Књижевне притоке III*, Подружница Удружења књижевника Србије за Поморавље, Јагодина, 2013)

Књижевне притоке III, књига Предрага Јашовића,¹ која је недавно је објављена у Јагодини, представља наставак ауторовог пројекта започетог претходним двома књигама „притока“, једне из 2005. и друге из 2008. године. Предраг Јашовић ће се и у овој књизи бавити диференцијалном критиком коју је раније, у књигама *Књижевне притоке I* и *Притоке књижевности Косова и Метохије*, дефинисао као критику која се „бави стваралаштвом у унутрашњости, и стваралаштвом које је, из неких разлога, на маргинама метрополизоване књижевне критике“. Према томе, диференцијална критика се, како истиче Јашовић, не разликује од конвенционалне књижевне критике према начину приступа, него према грађи коју вреднује. Подстакнут својим, како професионалним тако и интелектуалним, људским, интимним стремљењима, аутор тежи што широкој афирмацији уметника који су значајни због свог деловања, не само у области књижевности већ и уопште на подручју културе, а њихово дело до данас није третирано у оној мери у којој то њихово дело заслужује. Међутим, ова књига је, како је сам аутор казао у предговору: „искорак у односу на

¹ Предраг Јашовић је до данас објавио следеће књиге: поезија – *Парадокс смислу* (1994), *Ружа од ножа* (1995), *Горди изгргаји* (1995, 96, 97), *Узлетшита*, Парафин (1999), *Житије Николића из Ништића* (2006); стручне и научне књиге – *Књига о Борђу* (2003), *Књижевне притоке* (2005), *Реч и значење* (2006), *Рецепција књижевног дела Доситеја Обрадовића* (2007), *Живот и дело Милорада Радуновића* (2008), *Транспозиције књижевности за децу* (2008), *Књижевне притоке II* (2008), *Притоке књижевности Косова и Метохије* (2010), *Ражањске легенде – прилози уз пардичке родослове* (2011), *VerItaS banatske ravnice – Radovan Vlahović и књижевност критичари* (2012), *Писци српског реализма као књижевни критичари* (2012), *Књижевне притоке 3* (2013); приређене књиге – *Никола Вићић, Моја звезда ~ поезија и проза* (2000), *Наша књига, литерарни радови ученика* (2000), *Светлост над Црнциом, литерарни радови ученика* (2003), *Годишњак, ОШ „Радоје Домановић“* (2003), *Осмехивање Сунцу, ђачки радови са конкурса* (2006), *Жарко Пешикан, Метохија иза дуге* (2009); коауторски приређене књиге: *Темнишки зборник* (2007), *Лепота заласка – Зборник радова са 6-ог геронтолошког књижевног стваралаштва Србије*, (2008), *Над Црнциом свици II*, књижевни алманах (2006), *Над Црнциом свици III*, књижевни алманах (2008), *Темнишки зборник* (2009), *Пардик кроз родослове, 1780-2008* (2011). Овом списку можемо додати и близу три стотине радова које је објавио у земљи и иностранству.

претходне књиге „притока“, јер се бави осведоченим ауторима, који теже да се изборе за своје место на поднебљу свог матерњег језика.

У њој су сабрани радови у којима се Предраг Јашовић бави појединим остварењима или већим делом стваралаштва бројних аутора који живе и стварају у разним градовима: Кикинди, Сомбору, Ужицу, Новом Милошеву, Трстенику, Крушевцу, Нишу, Краљеву, Крагујевцу, Београду и Темишвару. Споменути радови су већ раније публиковани као рецензије или су, пак говорени на промоцијама споменутих књига.

Дело је подељено на четири целине: *Дозиви са Косова*, *Одзиви из Лазаревог града*, *Јавке из Војводине* и *Сабор српски*. У првом делу се налазе радови о ствараоцима који, било по месту рођења, боравка и рада, или пак по надахнућу и тематици својих остварења припадају књижевности Косова и Метохије, почевши од Милице Јефтимијевић Лилић, која је, не само једна од најактивнијих књижевних критичара са поменутог подручја, тежећи, не толико доношењу суда, колико откривању универзалних, трајних значења вреднованих дела, већ је и ауторка бројних песничких збирки због чега је Предраг Јашовић сматра једном од првих дама српске књижевности. Једна од великих тековина њеног културно-књижевног прегнућа је тежња да покаже блискост српске књижевности Косова и Метохије са матичном српском књижевности.

Други текст је настао поводом књиге *Сунце у прозору* у којој је Милутин Ђуричковић (иначе позоришни критичар, сакупљач усменог стваралаштва са подручја Косова и Метохије, приређивач антологија) обухватио двадесет осам песника за децу и младе из Црне Горе, али и направио својеврсни пресек књижевних критичара књижевности за децу у 20. веку. У трећем тексту под насловом *Документ о трајању* говори се о значају збирке *Лирске песме са Косова и Метохије из вучитрнског и гњиланског краја* чији је аутор Раде Јанићијевић, којег Јашовић одређује као човека „културолошке и интелектуалне“ освешћености. У следећих пет текстова промишља се о поезији стваралаца чија су дела инспирисана актуелним дешавањима на подручју Косова и Метохије и представљају својеврсни доживљај свега тога. Реч је о ауторима чије стваралаштво, поред свих разлика, карактеришу и неке заједничке одлике: поезија је резултат проживљеног, односно, своја дела они не пишу већ живе, затим пркос пред актуелном стварношћу, али и вера у будућност. У последњем тексту првог дела књиге реч је о Голубу Јашовићу, који је значајан не само због своје поезије, већ и због књиге *Лексика оријенталног порекла у делима Григорија Божовића*. Овом књигом је указано на значај дела да-

тог аутора, али је њоме Голуб Јашовић унапредио и проучавање турцизама на датом подручју сачинивши речник од 1230 речи.

Дакле, у првом делу се налазе текстови посвећени људима који својим стваралаштвом доприносе трајању писане речи и своје културе на подручју Косова и Метохије. У наредним поглављима сабрани су радови о бројним књижевним и културним радницима с тим што је у другом делу пажња посвећена ауторима везаним за Поморавље, а у трећем она која стварају на подручју Војводине, али су по свести о значају сопственог деловања као и по тематици својих остварења, као израза узрокованих савременим збивањима, повезани са ауторима из прве целине.

Јашовић, бавећи се анализом бројних дела, указује, с једне стране на њихову везу са традицијом, узоре у делима стваралаца из претходних генерација, али и на аутентичност књижевног стварања на овим просторима у датом тренутку као и својеврсно померање граница, било да је реч о писању поезије, прозе или пак деловању на подручју науке о књижевности.

Аутор, иако је подстакнут и личним доживљајем, у свим текстовима показује објективан критички суд, као и научну утемељеност својих ставова. Указује на вредност датих дела не занемарујући ни неке негативне појаве које се тичу неадекватног или пак непотпуног приступа проучавању истих. Истакнутим књижевницима и културним радницима се одаје признање уз свест о значају деловања свих њих у низу временске вертикале са које се регрутују књижевне чињенице у процесу формирања књижевно-културне традиције. Истовремено, Јашовић изражава наду да ће сви они наставити да се више ангажују на узвишеним идеалима о очувању националног бића и језичког јединства. На плану садржине целе књиге изражена је и вера у то да ће бити још оних који ће стварањем потврђивати своје постојање.

Ирма Муратовић

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Зборник ВШССОВ објављује изворне радове из свих области истраживања друштвених и хуманистичких наука. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени, као ни они који не задовољавају научне критеријуме Уредништва.

У *Зборнику ВШССОВ* публикују се радови обима једног ауторског табака (ауторски табак има 30.000 знакова, укључујући и размак између знакова, сажетак, резиме и литературу). Изузетно од овога може се одступити у договору са Уредништвом.

Зборник ВШССОВ садржи рубрике: *Истраживања, Студије и чланци, Оцене и прикази.*

Сви текстови треба да буду куцани фонтом Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови писани на српском језику, екавским или ијекавским наречјем, треба да буду писани ћирилицом. Страна имена аутора која се спомињу у тексту треба да буду транскрибована и исписана ћирилицом, а приликом првог помена, треба да буду написана у загради оригиналним језиком и писмом. Презимена аутора у заградама, приликом харвардског начина навођења, такође треба да буду написана на језику и писму на којима је изворник. Поједине речи и изрази могу бити, из научно-стручних потреба, писани на оригиналном језику и писму. Сви цитати на српском језику треба да буду писани ћирилицом.

Рад треба да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. У *Зборнику радова ВШССОВ* се примењује *Правопис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Матица српска: Нови Сад 1993) и текстови треба да буду писани у складу с њиме. Рукопис понуђен за штампу (за рубрике *Истраживања, Студије и чланци*) треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, резиме на енглеском језику (укључујући и наслов рада) и научни апарат (редоследом којим су овде наведени). Сажетак и кључне речи могу да се пошаљу на српском језику, пошто Уредништво има могућност да обезбеди превод сажетка на енглески језик.

Заглавље:

1. Титула аутора, име и презиме аутора, установа у којој је аутор запослен и контакт (е-адреса), на почетку рада у левом блоку;

2. Наслов рада – пише се на средини, великим словима (фонт 14) и болдом. Поднаслови се пишу на средини, малим словима и болдом и нумеришу се арапским бројевима. Уколико у поднаслову има више целина, оне се такође означавају арапским бројевима (нпр. 1.1., 1.1.1., итд.).

Сажетак (начин писања: САЖЕТАК:) (фонт 10) би требало да садржи прецизно одређене спознајне и интерпретативне циљеве рада, сажето дефинисане поступке и методе и резултате рада. Сажетак не треба да буде дужи од 900 знакова с размацама (100 до 250 речи) и не би требало да премаши 10% дужине текста рада.

После сажетка следе кључне речи (начин писања: КЉУЧНЕ РЕЧИ:) (фонт 10). У кључним речима, којих не би требало да буде више од десет, треба указати на главне проблеме истраживања.

Извори се цитирају или наводе у тексту, у округлим заградама, на следећи начин: презиме аутора књиге или рада и година издања – нпр. (Радовановић, 1986); ако се жели упутити на одређену страницу – нпр. (Радовановић, 1986: 58); ако има више аутора са истим презименом – (Ивић, П. 1998: 89) (Ивић, М. 1970: 45); ако аутор има више радова из исте године – нпр. (Бугарски, 1996а) (Бугарски, 1996б).

У фуснотама дају се само коментари аутора.

Литература (библиографија, извори) наводи се по азбучном реду на следећи начин:

Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.

Бугарски, Р. (1996б). *Писмо*. Нови Сад: Матица српска.

Ивић, М. (1970). „О употреби глаголских времена у зависној реченици: презент у реченици са везником да“. *Зборник за филологију и лингвистику*. XIII/1: 43-53.

Ивић, П. (1998). *Преглед историје српскохрватског језика*. Целокупна дела. VIII. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижевна заједница Зорана Стојановића.

Радовановић, М. (1986). *Социolingвистика*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада. Дневник.

Текстови доступни on-line у попису литературе се наводе на следећи начин:

Монографске публикације: Презиме и име аутора, наслов у курзиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум преузимања.

Пример: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalunefairytales.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

Периодична публикација: Име и презиме аутора, наслов текста под наводима, наслов периодичне публикације курзивом (италиком), број и датум публикације (само ако није садржана у интернет адреси), интернет адреса, датум преузимања.

Пример: Опаџић, Zorana. „Odrastanje u multikulturalnim sredinama u srpskoj književnosti za decu i mlade“. *Detinjstvo* <http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index.html?stdlang=ba_rs> 2. 9. 2010.

Радове треба доставити Уредништву (tamaragrujic77@gmail.com; tanjavsssov@hotmail.com), у електронској форми и одштампане (идентичне електронској верзији). Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања *Зборника* и стандардима српског језика.

Сви радови у *Зборнику ВШССОВ* подлежу рецензирању стручњака из надлежне области.

Сви рукописи приспели на време који се уклапају у предвиђен обим и припремљени су у складу с *Унутством*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

ЗБОРНИК ВШССОВ

година VIII, број 1.
Кикинда 2013.

Главни и одговорни уредник
др Тамара Грујић

Уредништво

Проф. др Милица Андевски (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду), проф. др Радмила Живковић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), доц. др Јелена Гајић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), проф. др Оља Арсенијевић (Факултет за менаџмент, Сремски Карловци, Алфа универзитет), др Загорка Марков (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), мр Мирослава Којић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), мр Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), Драгана Стојановић, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда).

Уредништво из иностранства

Prof. dr Mihai Radan (Zapadni univerzitet, Temišvar, Rumunija), prof. dr Mihaela Răducea (Zapadni univerzitet, Temišvar, Rumunija), prof. dr Mitja Krajncan (Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija), prof. dr Marčela Batistić Zorec (Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija), prof. dr Robi Kroflič (Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija), prof. dr Arjana Miljak (Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska), dr Dejan Mihajlović (Institute of Tehnology Monterrey in Ciudad, Mexico), prof. dr Zoran Trpunec, dekan (Fakultet za menadžment resursa СКМ, Sveučilište „Hercegovina“, Mostar, BiH), doc. dr Goran Sučić (Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska), doc. dr Željko Požega (Ekonomski fakultet, Osijek, Hrvatska), prof. dr Vesna Bedeković, dekan (Visoka škola za menadžment i turizam, Virovitica, Hrvatska).

Издавач
Висока школа струковних студија за образовање
васпитача у Кикинди
Светосавска 57, 23300 Кикинда
vsov@businter.net
www.vaspitacka.edu.rs

За издавача
др Тамара Грујић, директор

Превод
Тања Бркљач, мастер

Прелом текста
„Футура“ Петроварадин

Лектура
Мирјана Грубишић

Корице
Миомирка Меланк

Фотографија на корицама
Владимир Сретеновић

Штампа
„Футура“ Петроварадин

Тираж
300 примерака

Зборник ВШССОВ излази два пута годишње.

Реализацију *Зборника ВШССОВ* финансијски подржао Секретаријат за науку и технолошки развој Аутономне Покрајине Војводине и Фонд за културу и физичку културу Скупштине општине Кикинда.

Рецензенти:

Проф. др Милица Андевски, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Радован Грандић, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Оливера Васић, Факултет музичких уметности,

Универзитет у Београду

Проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић, Филозофски факултет,

Универзитет у Новом Саду

Проф. др Првослав Јанковић, Педагошки факултет у Сомбору,

Универзитет у Новом Саду

Проф. др Живка Крњаја, Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Проф. др Драгослав Херцег, Природно-математички факултет,

Универзитет у Новом Саду

Проф. др Бранислав Егић, Технички факултет „Михајло Пупин“ у Зрењанину,

Универзитет у Новом Саду

Доц. др Ервин Варга, Факултет техничких наука, Универзитет у Новом Саду

Доц. др Лидија Мишкељин, Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Доц. др Предраг Јашовић, Државни универзитет у Новом Пазару

Доц. др Весна Срдић, Технички факултет „Михајло Пупин“ у Зрењанину,

Универзитет у Новом Саду

Др Лада Маринковић, проф., Висока школа струковних студија за образовање

васпитача у Новом Саду

Др Јован Љуштановић, проф., Висока школа струковних студија за образовање

васпитача у Новом Саду

Др Зоран Мијић, проф., Висока школа струковних студија за образовање

васпитача у Кикинди

Др Љиљана Крнета, проф., Висока школа струковних студија за образовање

васпитача у Кикинди

Др Весна Марјановић, проф., Висока школа струковних студија за образовање

васпитача у Кикинди

Др Тамара Грујић, проф., Висока школа струковних студија за образовање

васпитача у Кикинди

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

Сва ауторска права задржана. Забрањено је свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција делова текста.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

ЗБОРНИК радова Високе школе струковних студија за
образовање васпитача / главни и одговорни уредник Тамара
Грујић. - 2008 - . - Кикинда : ВШССОВ, 2009 - . 24 cm

Два пута годишње. - Наставак публикације : Зборник
радова ВШОВ "Зора Крцалић Зага"

ISSN 2217-5725

COBISS.SR-ID 263951879



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

ISSN 2217-5725