Издавач
Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву
http://www.ff.ues.rs.ba

За издавача
Др Драга Мастиловић

Редакција
Др Андреј Ментел, Универзитет у Братислави, Словачка
Др Сања Бошковић Данојлић, Универзитет у Поатјеу, Француска
Др Наталија Касаткина, Универзитет у Јарославу, Русија
Др Клавдија Кутнар, Универзитет у Копру, Словенија
Др Светлана Куртеш, Универзитет у Мадери, Португалија
Др Александар Јокић, Универзитет у Портланду, САД
Др Теодора Попеску, Универзитет Алба Јулија, Румунија
Др Златко Павловић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Бисерка Кошарац, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Огњен Куртеш, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Вишња Вишњевац, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Милка Грмуша, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Главни и одговорни уредник
Др Јелена Марковић

Секретар
Срђан Шуњур

Контакт подаци Уредништва
Адреса: Алексе Шантића 1, 71420 Пале
Мејл: info@ff.ues.rs.ba
Број телефона: 057 225191

Лектура и коректура
Сузана Катава
Др Фредерикос Валетопулос
Др Иван Јовановић
Др Исидора Вотлс

Припрема за штампу
Оља Мрда

Штампа
„KOPIKOMERC“ S. P., Источно Сарајево

Тираж
200

ISBN 978-99976-45-21-0
COBISS.RS-ID 136184577

УНИВЕРЗИТЕТ У
ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ ПАЛЕ

Посебна издања
НАУЧНИ СКУПОВИ

НАУКА И СТВАРНОСТ

Зборник радова са научног скупа
(Пале, 22. мај 2021)

Књига 15

Пале, 2022

Садржај

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК У БАЛКАНСКОМ КОНТЕКСТУ:
ЈЕЗИЧКИ, КЊИЖЕВНИ И КУЛТУРОЛОШКИ ПРИСТУПИ
LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE CONTEXTE BALKANIQUE :
APPROCHES LINGUISTIQUES, LITTERAIRES ET CULTURELLES 11

Svetlana S. Jakimovska, Emma P. Mignocchi
La présence du français à l'Université « Goce Delcev » de Stip – le prisme des étudiants et le prisme des professeurs 13
The Presence of French at the "Goce Delcev" University in Stip - the Prism of Students and the Prism of Professors – *Summary* 32

Jovica M. Mikić
(Auto)évaluation de cours de fle donné par les étudiants de Banja Luka 35
(Само)евалуација курсева француског језика које реализују студенти из Бање Луке – *Резиме* 48

Anastasija B. Gorgiev Stojanović
Rôle de genre dans les manuels de français langue étrangère en Serbie 49
Gender Roles in French as a Foreign Language Textbooks in Serbia – *Summary* 64

Natalia V. Sakellari
Application de la pédagogie différenciée en classe de FLE en Grèce 65
Implementation of Differentiated Instruction in Greek FFL Classroom – *Summary* 80

Sofija B. Filipović
Contextualisation des outils pédagogiques : création d'un manuel de FLE pour les besoins des étudiants de la langue et littérature françaises serbophones 83
Contextualization of Teaching Tools: Creating French as a Foreign Language Textbook Adapted to the Needs of Serbian Speaking Students of French Language and Literature – *Summary* 102

ФИЛОЗОФИЈА, НАУКА И ДРУШТВО ЗНАЊА
PHILOSOPHY, SCIENCE AND KNOWLEDGE SOCIETY 105

Биљана Ж. Балта
Харт и Негри: критика политичког глобализма 107
Hardt and Negri: Criticism of the Political Globalism – *Summary* 125

Šejla E. Avdić
Znanje i zbilja u Platonovoj koncepciji metafizike 127
Knowledge and reality in Plato's conception of metaphysics – *Summary* 137

Srđan D. Maraš
Aesthetic Education in the Age of Spectacular Capitalist Culture 139
Естетско образовање у доба спектакуларне
капиталистичке културе – *Rezime* 161

Владимир М. Дрекаловић
Поредак и слобода – један примјер из егзактне науке 163
Order and Freedom - An Example from an Exact Science – *Summary* 170

Огњен Р. Кандић
Историја филозофије као историја проблема 171
History of Philosophy as a History of Issues – *Summary* 184

КУЛТУРА ПАМЋЕЊА,
ДОГАЂАЈИ, ИСТРАЖИВАЧИ, ПРОЦЕСИ
CULTURE OF REMEMBRANCE:
EVENTS, RESEARCHERS AND PROCESSES 187

Жељко Г. Савановић, Драгиша Д. Васић
Образовање у функцији унапређења
пољопривреде у Врбаској бановини 189
Education in the function
of improving agriculture in the Vrbas Banovina – *Summary* 209

Богдан Д. Дражета
Етнолошка и антрополошка проучавања Источног Сарајева:
постанак, развој и будуће перспективе „новог“ града 211
Ethnological and Anthropological Studies of East Sarajevo: Origin,
Development and Future Prospects of the “New” City – *Summary* 229

Урош Д. Микетић
Лист *Јединство*: прилог проучавању
привредних проблема на Косову 1966–1973. године 231
The Newspaper *Jedinstvo*: A Contribution to the Study of Economic
Problems in Kosovo between 1966 and 1973 – *Summary* 251

ВАСПИТАЊЕ, ОБРАЗОВАЊЕ И НАСТАВА –
ЈУЧЕ, ДАНАС, СУТРА
UPBRINGING, EDUCATION, TEACHING –
YESTERDAY, TODAY, TOMORROW 253

Драго Ј. Бранковић, Славиша В. Јењић
Методичке компетенције –
релевантан циљ и исход школовања будућих учитеља 255
Competencies in Teaching Methodology – the Ultimate Goal and
Outcome of the Future Teachers' Education – *Summary* 273

Татјана Г. Марић, Драженко Л. Јоргић
Инструкција и помоћ родитеља ученицима при учењу и изради
домаћих задатака током пандемије Covid 19 275
Parents' Instruction and Assistance to Students in Learning and Doing
Homework During the Covid 19 Pandemic – *Summary* 291

Влатка Љ. Спасојевић, Миле Ђ. Илић
Утицај контекстуализованог учења у настави на развој
метакогнитивних вјештина и мотивације за школско учење 293
The Impact of Contextual Learning in Teaching on the
Development of Metacognitive Skills and Motivation
for School-related Learning – *Summary* 316

Србољуб В. Ђорђевић, Луција С. Ђорђевић
Развијеност графомоторних способности
код ученика са сметњама у развоју 319
Development of Graphomotor Abilities
of Students with Disabilities in Primary School – *Summary* 337

Гордана С. Дукић
Компетенције наставника за инклузивно поучавање и учење 339
Teacher Competencies for Inclusive Teaching and Learning – *Summary* 359

Драгана Г. Радивојевић, Неда Б. Гаврић
Унапређивање наставе природе и друштва
путем мултимедијалних презентација 361
Improving Teaching of Nature and Society Through Multimedia
Presentations – *Summary* 377

Gorjana D. Vujović
Relacije između dimenzija otpornosti i
psihopatskih crta studenata 379
Relations Between Dimension of Resistance and
Psychopathic Traits of Students – *Summary* 394

Мира Д. Лакетић
Ефекти анализе књижевног лика
у варијантама индивидуализоване наставе 397
Effects of Literary Character Analysis
in Models of Individualized Teaching – *Summary* 421

Соња С. Каурин, Ранка Р. Перуђица
Задовољство студената Филозофског факултета
онлајн наставом током пандемије Covid-19 423
Satisfaction of Students of the Faculty of Philosophy with Online
Classes During the Covid-19 Pandemic – *Summary* 439

Слободан М. Јовић
Педагогизација дјетињства као тема
у српској ауторској поезији за дјецу 441
Pedagogization of Childhood as a Topic
in Serbian Poetry for Children – *Summary* 456

ЈЕЗИК У СВЈЕТЛУ САВРЕМЕНИХ ПРОУЧАВАЊА
LANGUAGE IN THE LIGHT OF CONTEMPORARY STUDIES 457

Maja M. Žarković Mccray
Morphological Productivity of Compound Nouns
in English at the Level of Word-Formation Types 459
Morfološka produktivnost složenih imenica
u engleskom jeziku na nivou tvorbenih tipova – *Rezime* 477

Панајотис Г. Асимопулос, Софија А. Будури
Одећа и обућа у грчким, руским и српским фразеологизмима:
контрастивна семантичкосинтаксичка анализа 479
Clothing and Footwear in Greek, Russian and Serbian Phraseologisms:
A Contrastive Semantico-Syntactic Analysis – *Summary* 493

Милица М. Галић Петровић
Конфликти у глобализујућем друштву и преображај идентитета:
случај превођења 495
Conflicts in the Globalizing Society and the
Transformation of Identity: A Case of Translation – *Summary* 511

Вера М. Вујевић Ђурић
Туђи говор у језику британске штампе 513
Reported Speech in the Language of the British Press – *Summary* 534

Mladen D. Papaz
Modalni indikatori saopštavanja bez predikacije
u novinskim izvještajima na srpskom i njemačkom jeziku 535
Modal Indicators of Reporting Without Predication
in Newspaper Reports in German and Serbian – *Summary* 552

КЊИЖЕВНОСТ У СВЈЕТЛУ САВРЕМЕНИХ ПРОУЧАВАЊА
LITERATURE IN THE LIGHT OF CONTEMPORARY STUDIES 553

Невена И. Лукинић
Значај путописа у настави књижевности савременог доба 555
The Importance of Travelogues
in the Contemporary Literature Teaching – *Summary* 572

Aleksandra Z. Stojanović
Ko je pravi svedok? Svedočenje i pripovedanje u
dokumentarnom romanu *Sonnenschein* Daše Drndić 573
Who is the real Witness? Testimony and Narration
in Daša Drndić's Documentary Novel *Trieste* – *Summary* 589

Бојана С. Лубарда
Феноменологија, филозофија Едмунда Хусерла и Иво Андрић:
Феномен рата у Андрићевим приповеткама 591
Phenomenology, philosophy of Edmund Husserl and Ivo Andric:
Phenomena of War in Andric's short stories – *Summary* 607

Љиљана Ж. Чекић
Музика на сцени бањалучког Народног позоришта
између два свјетска рата 609
Music on the Stage of the Banja Luka National Theater
Between the Two World Wars – *Summary* 631

КЊИГА, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАЊЕ КРОЗ ИСТОРИЈУ
BOOKS, CULTURE AND EDUCATION THROUGH HISTORY 633

Карла К. Селихар, Жељко У. Вучковић
Читаонице ђачких дружина као носиоци просветитељста и
националног препорода српског народа у
Хабзбуршкој монархији у 18. и 19. веку 635
Educational and Cultural Mission of Student Societies' Reading Rooms
in Vojvodina during the 18th and 19th Centuries – *Summary* 648

Гордана М. Рудић, Данка М. Ивошевић
Промене у каталошким стандардима и логичкој основи
каталогизације у електронском окружењу 649
Changes in Cataloging Standards and the Logical Basis
of Cataloging in the Electronic Environment – *Summary* 666

ПОЛИТИКА И СТВАРНОСТ
POLITICS AND REALITY 667

Vuk B. Vučetić, Stefan Z. Ratković
Politički slogani na lokalnim izborima u Republici Srpskoj 669
Political Slogans in the Local Elections
in the Republic of Srpska – *Summary* 699

ЕДУКАЦИЈА У ОБЛАСТИ ЗАШТИТЕ
И УНАПРЕЂЕЊА ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ
EDUCATION IN THE FIELD OF
ENVIRONMENTAL PROTECTION AND IMPROVEMENT 701

Горан В. Мутабџија
Концепти простора као границе модерне:
филозофско-географски аспект 703
Concepts of Space as Borders of Modernity:
Philosophical-Geographical Aspect – *Summary* 726

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ 727

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS 733

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК У БАЛКАНСКОМ КОНТЕКСТУ: ЈЕЗИЧКИ, КЊИЖЕВНИ И КУЛТУРОЛОШКИ ПРИСТУПИ

LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE CONTEXTE BALKANIQUE : APPROCHES LINGUISTIQUES, LITTERAIRES ET CULTURELLES

Svetlana S. Jakimovska*
Université « Goce Delcev » - Stip
Faculté de Philologie

Emma P. Mignocchi
Université « Paul Valéry » - Montpellier
Faculté Science du langage ITIC

Originalni naučni članak

LA PRESENCE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE « GOCE DELCEV » DE STIP – LE PRISME DES ETUDIANTS ET LE PRISME DES PROFESSEURS

L'objectif du présent article est de faire l'état des lieux de l'apprentissage du français à l'Université « Goce Delcev » de Stip. On commence par la constatation d'un manque d'intérêt pour l'apprentissage du français au niveau universitaire et on illustre les conditions dans le milieu local et dans le cadre universitaire pour déterminer les causes de ce manque. L'article se penche de plus près sur le manque d'intérêt pour l'apprentissage du français au niveau universitaire et on cherche à déterminer les causes de ce manque. La méthode utilisée pour ce faire est le questionnaire donné aux étudiants. Le questionnaire nous permet d'analyser les connaissances et les représentations des étudiants quant à la France et aux français. Grâce au questionnaire on a aussi pu déterminer les principales difficultés des étudiants lors de l'apprentissage du français. La prononciation et l'orthographe étant établis comme défis principaux, on procède à l'élaboration des solutions tenant compte du fait que l'enseignement s'effectue en ligne à cause de la pandémie. L'article présente aussi le point de vue des enseignantes en élaborant les ressources utilisées pour remédier aux difficultés, mais aussi pour vivifier l'apprentissage en ligne. Finalement, on tire certaines conclusions du travail effectué et on discute des idées qui pourraient être appliquées à l'avenir.

Mots-clés : Université « Goce Delcev », FLE, questionnaire, prononciation, orthographe

* svetlana_jakimovska@yahoo.com

INTRODUCTION

L'université « Goce Delcev » de Stip[1], situé dans le Nord-Est de la Macédoine, est fondée en 2007 et comprend quinze facultés dont la Faculté de Philologie. Dès son début, dans le cadre de la Faculté, est établi le Département de langue et littérature françaises. Comme il s'agit d'une université intégrée, le français est une matière optionnelle qui peut être étudiée par tous les étudiants de l'Université.

Pourtant, pendant 15 ans de l'existence de l'Université, on a pu constater un manque d'intérêt pour l'apprentissage du français. Les causes sont à chercher dans les autres niveaux de l'éducation, à savoir, les écoles primaires et secondaires. En fait, le français n'est étudié que dans deux écoles primaires et une école secondaire. Ce manque de continuité a certainement entraîné une diminution de l'intérêt pour le français au niveau universitaire. La baisse d'intérêt pour l'apprentissage du français a été constatée à de différents niveaux dans tout le pays à plusieurs reprises et surtout pendant le colloque *La langue et la littérature françaises dans le système éducatif en République de Macédoine : état des lieux et perspectives*[2].

Comprenant que la relance du français devrait se faire en dehors et dans le cadre de l'université, les professeurs du département ont organisé une campagne en coopération avec le gouvernement local. L'objectif de la campagne était de promouvoir les valeurs francophones et de montrer l'utilité de la langue française. Plusieurs visites des représentants de la France se sont produites, plusieurs évènements culturels, portant sur le film, la gastronomie et la chanson française ont été organisés. Finalement, des cours de français gratuits sont organisés par la bibliothèque locale et subventionnés par le ministère de la Culture.

Quant au développement de la francophonie dans le cadre de l'université, outre les colloques et les conférences auxquelles ont participé des professeurs de français de Macédoine et de l'étranger, on a développé la coopération avec des universités françaises. Une telle coopération a été établie avec l'Université « Paul Valéry » de Montpellier. La convention de coopération bilatérale prévoit, entre autres, que les étudiants en Master de FLE puissent faire leur stage à

[1] Le site officiel de l'Université : Goce Delchev University - Stip (ugd.edu.mk).

[2] Pour plus d'informations sur l'apprentissage du français en Macédoine, consulter les actes du colloque (Babamova : 2013).

Stip. Conformément à cette convention, pour la première fois dans l'histoire de l'Université, une stagiaire de France a effectué son stage à distance tout au long du deuxième semestre.

LE PRISME DES ÉTUDIANTS

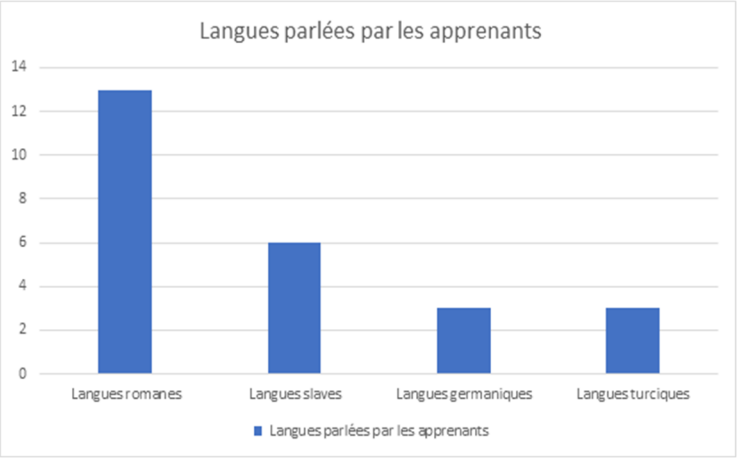
Afin de comprendre les attitudes des étudiants quant à la langue et à la culture française et pour déterminer les pistes de travail avec une stagiaire française, on a préparé un questionnaire pour les apprenants.

Le questionnaire portait sur trois aspects principaux : informations sur les apprenants (leurs âge, études, langues qu'ils parlent), puis questions sur leur connaissance du français et de la France et, finalement, questions liées aux motifs et aux problèmes de l'apprentissage du français.

Le groupe d'étudiants questionnés comporte 23 étudiants (dont 9 de la Faculté de tourisme et business logistique, 7 de la Faculté de musique, 5 de la Faculté de médecine et un étudiant de la Faculté d'économie). Les étudiants sont âgés de 19 à 47 ans. Il s'agit donc d'un groupe assez hétérogène, mais, pourtant, les plus nombreux (10 étudiants) étaient ceux qui avaient 19 ou 20 ans.

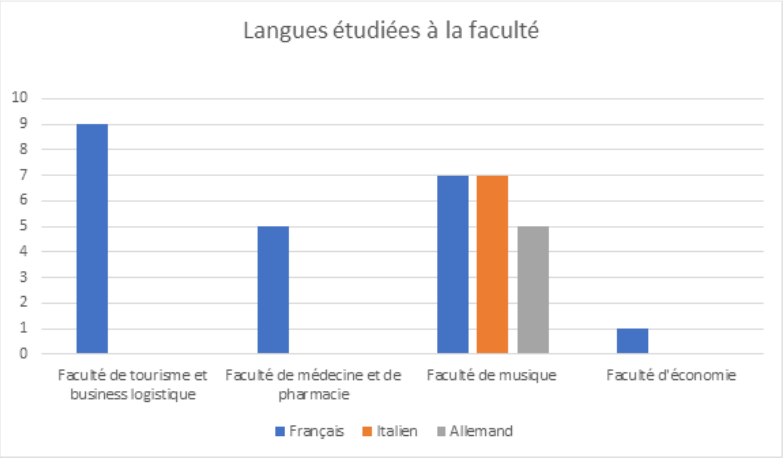
Quant au répertoire langagier des apprenants, il est représenté par le graphique 1.

Graphique 1 : Langues parlées par les étudiants, regroupées par familles linguistiques



Du graphique on déduit que les langues maîtrisées par les apprenants font partie de différentes familles linguistiques. On ne prend pas en compte le macédonien et l'anglais car ces langues sont maîtrisées par tous les apprenants. La famille de langues romanes se compose du français, de l'espagnol et de l'italien. Le serbe, le croate et le russe forment les langues slaves. L'allemand représente la famille germanique et le turc, la famille de langues turciques. Grâce à ce graphique, on a constaté que les apprenants ont connaissance d'au moins deux langues de familles différentes c'est-à-dire qu'ils sont plurilingues. D'un point de vue didactique, étudier avec des locuteurs connaissant autant de langues est un atout car ils connaissent la méthodologie d'apprentissage d'une langue et car selon les groupes de langues, ils peuvent avoir une idée générale sur la construction et la structure de cette langue. A contrario, cela peut aussi être un désavantage à cause de l'interférence négative (Jarvis & Pavlenko : 2008) qui, comme l'expérience a prouvé, concernait surtout les étudiants en musique[3]. En fait, les étudiants en musique sont obligés d'apprendre plusieurs langues, tandis que le nombre de cours est assez limité. Par conséquent, leurs connaissances ne sont pas stabilisées ce qui entraîne parfois des interférences négatives. Cela devient aussi évident si l'on regarde le graphique 2.

Graphique 2 : Langues que les étudiants apprennent à la faculté



[3] On a remarqué que l'italien d'un point de vue cognitif perturbe l'apprenant dans sa prononciation et il a tendance à accentuer la dernière syllabe.

Le deuxième volet des questions portait sur les représentations et les connaissances du français et de la France, en général.

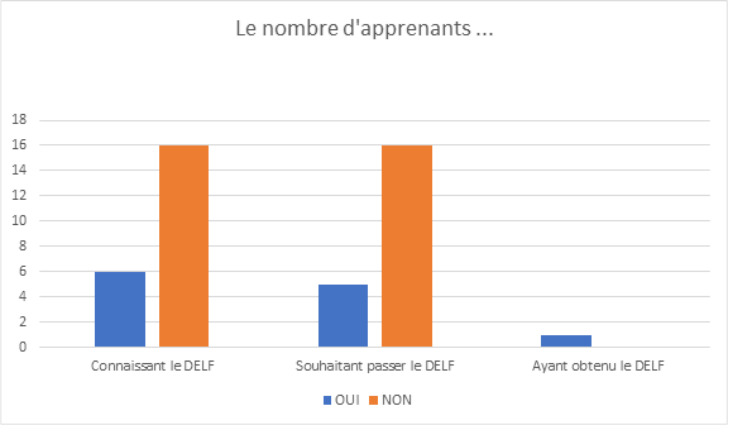
On a pu constater que les connaissances des étudiants de la France concernent, en général, la capitale, Paris, et ensuite des domaines tels que la culture (musique, littérature, musées), la gastronomie, la mode et l'histoire (surtout la Révolution française et Napoléon).

Les représentations des Français étaient aussi stéréotypées. Les étudiants ont tous insisté sur la politesse comme caractéristique principale des Français, mais ils les ont aussi dépeints comme des personnes gentilles, élégantes et charmantes. Le seul défaut indiqué, c'était l'arrogance.

L'intérêt de visiter la France provient des représentations assez positives. Comme motifs principaux les étudiants annoncent la découverte de Paris, de la tradition et de la culture française en général, de la gastronomie, de l'histoire et de la nature, en particulier.

Alors qu'en est-il du DELF ?

Graphique 3 : Nombre d'étudiants connaissant le DELF, souhaitant passer le DELF et ayant obtenu le DELF



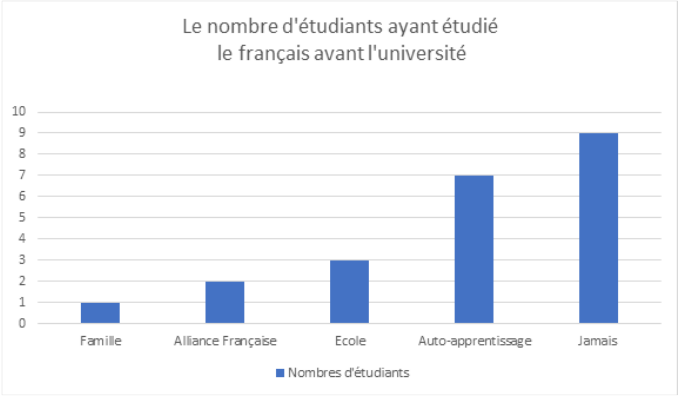
Sur vingt-deux apprenants, seulement six ont connaissance du diplôme d'étude de la langue française. Deux d'entre eux ne souhaitent pas passer cet examen. D'autre côté, parmi les dix-huit autres apprenants ne connaissant pas le DELF, deux d'entre eux souhaitent le passer. Il y a dans ce groupe un apprenant qui a passé le DELF et qui a le niveau B1 seulement : il suit les mêmes cours que les autres apprenants de niveau A1 car les cours proposés aux apprenants ne sont

pas faits selon le niveau des apprenants, mais selon la formation. On a pu constater que trop peu d'apprenants s'intéressent à ce diplôme. Cela peut s'expliquer par le nombre limité de cours (une heure et demie pendant dix semaines) et par la discontinuité dans le semestre suivant qui ne permettent pas de s'intéresser et de se former à l'examen.

Le troisième volet des questions portait sur l'apprentissage du français.

D'abord, on s'est penché sur l'apprentissage du français avant les études universitaires. Les réponses des apprenants sont représentées par le graphique 4.

Graphique 4 : Nombre d'étudiants ayant étudié le français avant l'université



On a constaté que la plus grande partie (neuf étudiants) n'ont jamais appris le français, tandis qu'un nombre important (sept étudiants) ont appris le français en autonomie c'est-à-dire, par l'intermédiaire des plateformes différentes. Les connaissances préalables des autres étudiants ont été dues à l'école, à l'Alliance française ou à l'usage dans le cadre de la famille.

L'apprentissage en autonomie indiquait une motivation importante pour l'apprentissage du français qui concernait la question suivante du questionnaire sur les motifs de l'apprentissage du français. Quinze étudiants ont répondu qu'ils apprenaient le français pour le plaisir ou pour leurs futures carrières, tandis que huit étudiants apprenaient par obligation. C'étaient surtout les étudiants en musique qui étaient obligés d'apprendre le français par leur programme d'études, mais certains d'entre eux, ont quand même déclaré apprendre le français pour le plaisir. D'ici, on peut constater que, de manière

générale, les apprenants sont intéressés par les langues et par le français.

Ensuite, nous avons voulu savoir si les apprenants s'intéressent au français en dehors de la classe. Le questionnaire nous a montré que plus de la moitié s'intéressent à la musique française ; aux films, mais aussi à la presse écrite. Ces informations nous ont permis de penser à l'élaboration des supports authentiques susceptibles de les motiver dans leur apprentissage du français.

La question sur l'usage du français en dehors de la classe est liée à la question précédente, mais aussi aux conditions sociales ou à la place du français et de la francophonie dans le milieu social. Malheureusement, la plupart des étudiants ont répondu qu'ils n'utilisaient pas du tout le français dans la vie de tous les jours. Il s'agit en fait de 14 étudiants qui ont souvent ajouté à la brève réponse *non* les adverbes *franchement* ou *malheureusement*. Cela nous a permis de conclure que les étudiants aimaient le français et qu'ils voudraient utiliser leurs connaissances. Certains mentionnent aussi le manque d'occasions dans lesquelles ils pourraient parler en français. Les autres réponses peuvent être divisées en deux groupes. D'abord, trois étudiants ont distingué Internet comme un lieu où ils utilisaient le français. L'usage des autres étudiants est dû aux conditions personnelles, le plus souvent familiales. De la sorte, une étudiante a une famille en Suisse et elle parle français quand elle visite ses parents. Une autre aide sa mère en écrivant des courriels ou en traduisant les messages reçus pour leur entreprise familiale. Un étudiant qui vit à l'étranger utilise parfois le français dans la communication avec ses collègues. Il y a aussi une étudiante qui utilise le français dans les restaurants lors de ses voyages en France et une autre qui communique avec ses amis français. Finalement, il y avait une étudiante dont la sœur était professeur de français et qui parlait parfois avec elle pendant les réunions familiales. Les réponses à cette question-ci ont de nouveau confirmé que le manque d'intérêt pour le français est dû à la faible présence des entités françaises ou francophones dans le milieu social.

Enfin, nous nous sommes intéressées aux difficultés des apprenants lors de l'apprentissage du français. Presque tous les étudiants ont confirmé avoir fait face à certaines difficultés sauf une étudiante ayant déclaré qu'*elle apprenait vite et qu'elle surmonte facilement beaucoup de difficultés*. Il y avait une autre réponse assez vague indiquant que *la langue est difficile, mais utile et qu'elle est*

tellement musicale. Dans toutes les autres réponses, la grammaire représente la source principale des difficultés. Il est à souligner que les étudiants questionnés n'étaient pas philologues et qu'ils ont utilisé ce terme assez général ne sachant pas qu'il couvre non seulement la morphologie et la syntaxe, mais la phonologie aussi. Par conséquent, avec le mot-clé *grammaire* on indique aussi comme problématiques *la prononciation* et *l'accent*. Cela veut dire que les étudiants ont mis en exergue les règles de grammaire (probablement règles morphologiques, à cause de leur niveau) et la prononciation. Un étudiant remarque que la prononciation n'est pas la seule difficulté à surmonter et signale que la compréhension orale est difficile pour lui parce que, comme il dit, *il n'écoute pas le français tous les jours*. Cette réponse pointe indirectement vers l'insuffisance de la présence culturelle française ou francophone dans le pays. Enfin, l'écriture (l'orthographe) fait partie des difficultés mentionnées par les apprenants.

L'analyse du questionnaire était d'une importance majeure pour établir des pistes de travail ultérieures. Il nous a permis de comprendre le point de vue des apprenants quant aux aspects différents. D'abord, on a constaté qu'il s'agissait d'un groupe d'étudiants plurilingues, assez motivés pour apprendre le français.

Du point de vue culturel, de leurs représentations de la France et des Français, on a perçu un certain niveau de stéréotypisation qui imposera la nécessité de représenter la diversité de la France et de la francophonie.

En ce qui concerne l'aspect linguistique, on a pu constater que les règles morphologiques et la prononciation sont les obstacles les plus difficiles à surmonter. Cela veut dire que les professeurs doivent y porter beaucoup d'attention, mais il faut aussi travailler sur l'orthographe et la compréhension orale.

LE PRISME DES ENSEIGNANTS

Les défis auxquels les enseignantes ont dû faire face au début du semestre n'étaient pas seulement de nature linguistique. En fait, à cause de la pandémie, on était obligés d'adopter le travail avec des outils numériques ou de travailler à distance. Les deux plateformes utilisées dans le cadre de l'Université « Goce Delcev » étaient MC Teams et Moodle.

Dès les premiers cours, on a pu se rendre compte que le travail de ce type ne présente pas d'obstacles pour la compréhension écrite, la compréhension orale et l'expression orale. Par contre, le tchat, un espace très limité, est resté le principal espace réservé à l'expression écrite. D'autre part, l'enseignant ne peut pas voir ce que les étudiants écrivent dans leurs cahiers et les corriger en temps réel.[4].

L'expression écrite et l'orthographe comme un aspect de cette compétence se sont imposées comme l'un des principaux défis de l'enseignement de FLE en ligne. Il est à noter que l'orthographe était déjà mentionnée par les apprenants comme une difficulté majeure.

Le deuxième défi était de nature linguistique et concernait la phonologie. En fait, ce que les étudiants ont mentionné dans le questionnaire, a été confirmé par la pratique. Les systèmes phonétiques macédoniens et français étant différents, les étudiants avaient beaucoup du mal à adopter les règles de prononciation et même, de prononcer certains sons. En effet, la plupart des fautes concernaient la prononciation des voyelles ce qui s'explique par le fait que le système vocalique français[5] possède seize voyelles alors que le macédonien[6] n'en possède que cinq. En ce qui concerne les consonnes, on n'a remarqué qu'un type de faute qui se répétait et c'était la prononciation de la dernière consonne, dans les lexèmes du type : *grand, petit, restaurant* que les étudiants prononçaient [gʁɑ̃d] ; [pəˈtit] ; [ʁɛs.tɔ.ʁɑ̃t]. Le même type de faute a été perçu avec les voyelles en position finale que les étudiants macédoniens prononçaient aussi. Par exemple, les lexèmes *grande* et *petite* ont souvent été prononcés comme [gʁɑ̃de] ; [pəˈtite]. Il s'agit d'une difficulté récurrente, le plus

[4] Il est à noter que même s'il y a de différents moyens de suivre l'expression écrite des étudiants, comme le partage de leurs écrans ou la prise en photo des productions écrites, cela demandait un équipement correspondant (tous les étudiants ne disposaient pas d'un ordinateur et suivaient les cours de leurs portables). Parfois ils n'étaient pas suffisamment habiles à partager les écrans et les photos vite, ce qui aboutissait à la perte de temps qui était déjà très limité.

[5] Pour plus d'informations sur le système phonologique français voir *Introduction à la phonétique du français* (Carton, 1974).

[6] Pour plus d'informations sur le système phonologique macédonien voir *Граматика на македонскиот јазик* (Конески, 1996: pp.85-210).

probablement due au caractère phonétique de l'orthographe macédonien où l'on prononce chaque lettre sans exception[7].

La difficulté dans la prononciation des voyelles venait de leur niveau d'aperture et de leur lieu d'articulation. C'était surtout le cas de la voyelle [y] qui n'existe pas en macédonien à la différence de la voyelle [u] qui fait partie de son système vocalique. La distinction entre ces deux phonèmes posait souvent un problème aux apprenants macédonien et ils assimilaient souvent la voyelle [y] par la voyelle [u] et prononçaient [tu] au lieu de [ty], par exemple.

En ce qui concerne les voyelles regroupant les sons [e] ; [ɛ] ; [ə] la difficulté se trouvait lorsque dans un même mot les différents sons apparaissent comme dans « essentiel » [esɑ̃sjɛl]. Une autre faute récurrente provenait de la non-distinction des formes *le* et *les*. En fait, les apprenants ne repèrent pas le marqueur pluriel *s* et ne font pas la différence entre [lə] / [le] : ils prononcent [le] dans les deux cas. La difficulté serait donc, d'expliquer aux apprenants le son [ə], inexistant en macédonien.

Un défi majeur pour les apprenants et pour les enseignantes étaient les voyelles nasales qui n'existent pas du tout en macédonien. La voyelle nasale qui posait le plus de problèmes était [œ̃]. Les apprenants prononçaient les mots comportant le groupe *un* et l'article indéfini *un* comme [un]. Lorsque dans une phrase nous avions le masculin [œ̃] et le féminin [yn], les apprenants ne faisaient pas de distinction entre le genre et les prononçaient de la même manière. Cette difficulté s'est ensuivie à celle opposant le [y] au [u].

Finalement, il est à souligner que les difficultés de nature phonologique mentionnées ci-dessus ne peuvent pas être considérées isolément des autres aspects de la langue. En effet, la distinction de [œ̃] et [yn] concerne l'article indéfini, la distinction [lə] / [le] concerne le nombre de l'article défini. Dans les deux cas, la bonne prononciation est étroitement liée à l'assimilation des connaissances morphologiques. De même, la distinction [y] / [u] peut être liée à l'assimilation de certaines formes grammaticales, mais aussi à la bonne expression ou compréhension orale.

[7] Pour plus d'informations sur l'orthographe macédonien voir *Правопис на македонскиот јазик* (Цветковски, Веновска-Антевска, Груевска-Мацоска, Јачева-Улчар & Саздов: 2017).

Certainement, au cours de notre travail on a pu constater d'autres difficultés plus ou moins importantes, comme la traduction de certains lexèmes ou expressions de tous les jours, la présence ou absence de certains référents dans les deux cultures, les faux-amis etc. Néanmoins, dans le chapitre qui suit on va se concentrer sur les solutions offertes pour les problèmes provenant du travail à distance (notamment l'expression écrite) et les difficultés de prononciation des étudiants.

LES SOLUTIONS PROPOSÉES

Comme on l'a déjà mentionné, d'après notre expérience et les résultats du questionnaire, le travail en ligne a eu le plus grand impact sur l'expression écrite des étudiants, ou plus précisément sur l'orthographe, indiquée déjà dans le questionnaire avec la prononciation comme une difficulté majeure. En fait, ce type d'enseignement rend impossible la vérification de tout ce qui est écrit par l'étudiant en temps réel. L'espace réservé le plus à l'écrit était le tchat qui est assez limité. On a pu faire la dictée comme exercice étroitement lié à l'orthographe, mais l'évaluation devait se résumer à l'autoévaluation (avec les dictées en ligne aussi) ou à une évaluation asynchrone. Par conséquent, on a utilisé le tchat (et parfois les tableaux collaboratifs, comme WhiteBoard) pour vérifier certaines réponses des étudiants et pour donner des explications sur l'orthographe aussi. Cependant, on a trouvé des activités permettant de profiter de ce type de communication. Il s'agissait, par exemple, des réponses sur des sujets différents données en même temps par tous les apprenants. On a aussi profité des émoticônes ou des gifs pour vivifier le cours, pour expliquer ou illustrer certains concepts ou pour réagir à certaines réponses des apprenants.

L'expression écrite qui recouvre l'orthographe devait être développée, en grande partie, par le travail autonome des étudiants. Pour cette raison, on a dû trouver des supports qui provoqueraient l'intérêt des étudiants. Aux exercices déjà intégrés dans le manuel *Taxi ! Méthode de français* (Capelle, Menand, 2003) (comme l'écriture d'une carte postale, selon une consigne donnée) on a ajouté des supports consistant en images ou clips vidéo. Il s'agissait de décrire ou de raconter les contenus de ces supports. En ce qui concerne les vidéos,

on a souvent utilisé les vidéos courtes intitulées *Avez-vous déjà vu ?*[8] qui, à cause de leur simplicité et de leur humour, correspondaient aux compétences des étudiants et leur ont beaucoup plu.

On a aussi utilisé deux plateformes qui promeuvent l'expression écrite : Birdessine[9] et Teamimg[10].

La première plateforme est très simple à utiliser est permet la création des BD personnalisées. Les protagonistes sont des oiseaux et les bulles sont à remplir par les étudiants. Les créateurs du site ont donné quelques exemples.

Image 1 : Exemple de l'usage de la plateforme Birdessine donné par les créateurs

La deuxième plateforme permet d'écrire des commentaires sur n'importe quelle image téléchargée sur cette plateforme.

Dans les deux cas on peut lier l'exercice avec des aspects culturels. On peut donc proposer aux étudiants des contenus se référant à la culture française, comme c'est le cas du croque-monsieur de l'image ci-dessus. On peut aussi demander aux étudiants de chercher des images se référant à la France et à la francophonie et d'ajouter des commentaires ensuite. On peut leur proposer une image et puis demander qu'ils ajoutent des commentaires. Une image avec Asterix et Obelix, par exemple, a suscité une vive discussion sur l'histoire de la Gaule, mais aussi sur la BD et les films avec ces héros.

[8] Les vidéos sont disponibles sur : Avez-vous déjà vu..? - L'intégrale (PARTIE 1) - YouTube.

[9] La plateforme est disponible sur : BirdsDessines.fr | Partagez vos Birds Dessinés.

[10] La plateforme est disponible sur : Collaborate on images - with a point and click (teamimg.vercel.app).

Ensuite, on a demandé aux étudiants de faire parler les personnages de l'image 2.

Image 2 : Exemple d'une image qu'on peut utiliser sur le site Teamimg

Comme la prononciation était une difficulté majeure mentionnée par les apprenants dans le questionnaire, mais aussi, perçue par les enseignantes pendant les cours, on a décidé de profiter de la connaissance et du savoir d'une stagiaire native du français et de porter une attention importante à la prononciation.

Dans le manuel *Taxi ! Méthode de français*[11], la compétence orale s'inscrit à différents moments de la leçon. A chaque début de leçon, le manuel propose différents textes correspondant aux thèmes des unités qu'on utilise comme support de lecture orale. Il faut souligner que les étudiants disposent d'une certaine autonomie quand ils écoutent un texte et quand ils lisent. Les erreurs ont été notées et corrigées après la fin de la lecture. Certains mots et phrases ont ensuite été répétés avec une articulation accentuée[12]. Grâce à la visioconférence, l'apprenant a pu saisir visuellement le mouvement des lèvres de l'enseignante, il a répété et, d'après la réaction de l'enseignante, il a pu vérifier sa prononciation. La visioconférence a donc permis aux enseignantes de maintenir une certaine proximité avec les apprenants, même à travers une caméra. Cela est déjà souligné par Enrico, Bitty et Garotti (Enrico, Bitty & Garotti, 2011) qui indiquent que la visioconférence n'est pas limitée à l'interaction vocale et/ou textuelle (clavardage). Ils affirment qu'en visioconférence on utilise un répertoire de signaux coverbaux à

[11] Certains aspects de la phonétique française sont expliqués à la page 117 du manuel *Taxi !1*. Une présentation plus détaillée expliquant le système vocalique et les consonnes français est disponible pour étudiant dans le manuel *Француски јазик* (Јакимовска, 2014 : pp.11-17).

[12] Sur la correction des fautes de prononciation, on a consulté le livre *Initiation à la Phonétique corrective du FLE* (Meunier, 2020).

travers le canal vocal et intonatif (l'intonation et les aspects paralinguistique du discours) et à travers le canal visuel et kinesthésique (expression faciale, regard, geste, posture).

Dans le cadre de chaque leçon du manuel on trouve une modalité réservée à la phonétique, regroupant deux activités. La première, intitulée *Communiquez* met l'apprenant dans une situation pseudo-réelle, ou il devra s'exprimer seul ou à plusieurs. La seconde activité s'intitule *Prononcez* et il s'agit d'un exercice fondé, le plus souvent, sur la répétition d'une phrase syllabe par syllabe.

Comme la lecture, la répétition et même, parfois le jeu de rôles, sont des activités considérées comme « classiques » par les étudiants et qui ne provoquent pas de grand intérêt, on a décidé d'ajouter des virelangues et des chansons pour dynamiser la classe[13].

Dans ce sens, les virelangues ont été le plus souvent réservées pour la fin de la séance et elles ont parfois remplacé l'activité *Prononcez,* mentionnée ci-dessous. On a aussi choisi de telles virelangues qui correspondaient aux difficultés de prononciation de certains sons, mais aussi aux certaines difficultés morphologiques. Par exemple, la virelangue *Ta tante t'attend dans ta tente* était utilisée pour pratiquer la prononciation de la voyelle nasale [ɑ̃] mais aussi pour pratiquer les adjectifs possessifs. De même, avec la virelangue *Ecartons ton carton car ton carton nous gêne,* on peut pratiquer la prononciation de la voyelle nasale [ɔ̃], mais aussi l'impératif, les adjectifs possessifs etc. Parfois, les virelangues ont été pratiquées avec des vidéos[14].

Un autre support servant à promouvoir la prononciation des apprenants, mais aussi à dynamiser les cours était la chanson française. Il s'agit d'un document authentique qui met les étudiants en contact avec la culture française, mais il s'agit aussi d'un moyen d'apprendre de manière ludique qui motive les apprenants. Comme Dumont, P. et Dumont, R. (Dumont & Dumont, 1998) affirment le chant est un moyen de développer la socialisation, car c'est d'abord un travail collectif ; c'est un travail qui fait appel au sens et qui engendre du

[13] Certains exercices de prononciation, virelangues, liens pour des vidéos portant sur la prononciation etc. sont disponible dans le cahier d'exercices *Француски јазик 1- практикум* (Јакимовска, 2017) qui comporte, dans chaque leçon, une partie intitulée *coin phonétique*.

[14] Certaines virelangues françaises sont disponibles sur YouTube Les virelangues / French Tongue Twisters - YouTube, French tongue twisters | Les virelangues - YouTube, Virelangue français | "Combien ces six saucissons-ci" - YouTube etc.

plaisir en reproduisant un son, en suivant le rythme. Le chant utilise à la fois les paroles et la musique, les apprenants sont motivés par la musique, la variété des rythmes, de l'instrumentalisation des voix et du sens de la chanson. En travaillant sur des chansons on a pu constater que lorsque l'apprenant chante, une fluidité s'installe dans la prononciation, le rythme l'aide à trouver la bonne prononciation. Cela n'est pas le cas de la lecture car lorsque l'apprenant lit, il bute parfois sur certains mots. La gestualité est également présente dans la chanson. Dumont, P. et Dumont, R. (Dumont & Dumont, 1998) expliquent que le geste participe à la bonne prononciation et aide à acquérir le sens du rythme. Parfois les étudiants étaient censés de choisir la chanson, mais en général on a travaillé sur *La liste* de Rose[15] et *Je veux* de Zaz[16]. Les deux chansons ont été choisies à cause des structures relativement simples correspondant au niveau des étudiants.

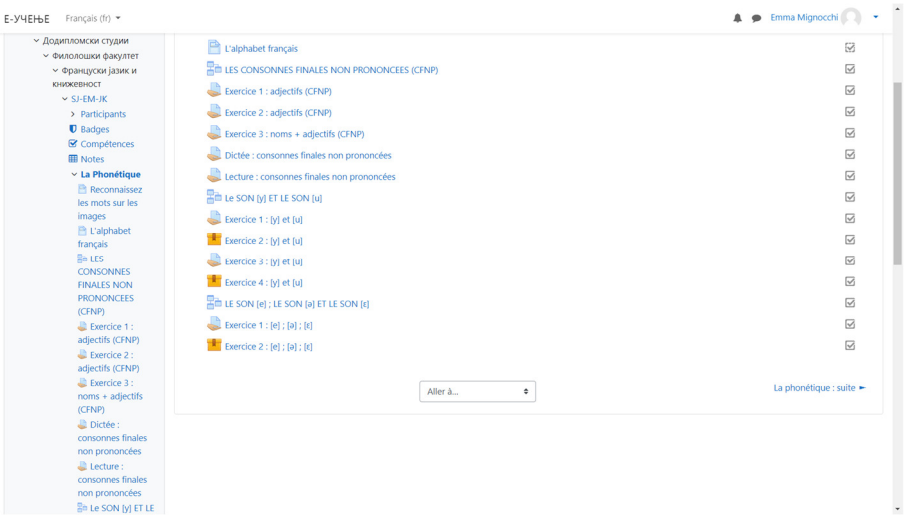
Avec la pandémie qui a profondément bouleversé notre mode d'enseignement ainsi qu'avec le peu d'heures de cours dont disposent les apprenants, on a réfléchi à développer des supports numériques pédagogiques. Pour adapter aux apprenants les supports pédagogiques numériques on a pris en considération la façon d'enseigner, les représentations des apprenants, mais aussi les supports déjà utilisés et les difficultés des apprenants. Les activités numériques devraient permettre aux apprenants de consolider leur savoir sur la prononciation des phonèmes français et les aider à progresser. En plus, ce mode d'apprentissage permettait une certaine liberté aux apprenants car c'était à eux de gérer leur temps de manière autonome. Les activités ont été conçues sur la plateforme éducative en ligne Moodle.

Pour concevoir le dispositif pédagogique, on s'est appuyées sur le dispositif d'apprentissage de l'UC Louvain (Belgique). Il s'agit d'un dispositif d'auto-apprentissage qui, comme le nôtre, a été conçu : « Pour atteindre en si peu de temps la performance attendue au niveau supérieur, la progression doit être soutenue et renforcée par des activités d'apprentissage en dehors de la classe » (Wachs & Weber, 2021 : 9-14). La prononciation est contextualisée et la découverte d'un phonème s'articule avec la découverte d'un aspect de la culture française ou francophone. L'image 3 présente le dispositif des activités.

[15] La chanson est disponible sur Rose - la liste - YouTube.

[16] La chanson est disponible sur ZAZ - Je veux (Clip officiel) - YouTube.

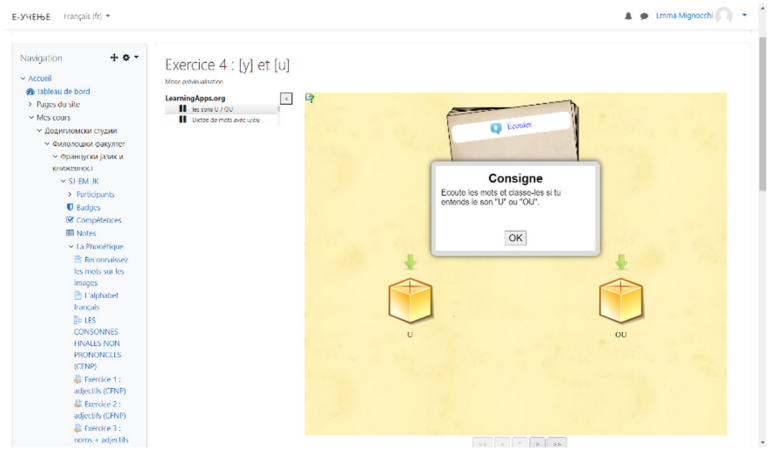
Image 3 : Dispositif des activités développées sur Moodle



On remarque qu'il s'agit d'une progression logique, en spirale. D'abord, on commence par l'alphabet et à travers de diverses activités (vidéo, mémorisation, auto-enregistrement l'étudiant apprend à discriminer et à mémoriser les lettres. Ensuite, on se penche sur des problèmes particuliers comme la non-prononciation de la consonne finale ou la distinction entre [y] et [u] etc. La logique de spirale est suivie dans le cadre des groupes d'activités portant sur une difficulté donnée. De sorte, on donne, d'abord, le cadre théorique et les exercices vont de simple écoute et perception des particularités jusqu'à la production et à l'auto-évaluation. La prononciation est aussi liée aux autres compétences grammaticales ou à l'enrichissement du vocabulaire. Par exemple, lorsqu'on pratique la non-prononciation de la lettre finale, on répète aussi les adjectifs de couleur.

Le mode de fonctionnement des exercices, ainsi que le rôle actif de l'apprenant peuvent être illustrés par un exercice proposant à l'apprenant de regrouper les mots de prononciations différentes dans deux boîtes.

Image 4 : Exemple d'un exercice interactif



Pour la conception des activités phonétiques, on s'est appuyées sur *100% FLE phonétique essentielle du français* (Kamoun, Ripaud, Dufour, Márkina & Mottironi, 2017) et *Phonétique progressive du français-Niveau débutant (A1/A2)* (Charliac, Le Bougnec, Loreil, Motron, 2018).

CONCLUSION

Dans l'article on a essayé de présenter brièvement les attitudes et les perceptions des étudiants et des enseignantes sur le français à l'Université « Goce Delcev » de Stip. On a pu constater un manque d'intérêt pour l'apprentissage du français, dû, entre autres, aux conditions sociales et éducatives dans toute la région.

En ce qui concerne le cadre universitaire, on a essayé de promouvoir l'apprentissage du FLE par la présence plus intense des professeurs de FLE, mais aussi par des coopérations avec des universités françaises, permettant aux étudiants français en master de FLE d'effectuer leur stage à Stip.

Pour comprendre le point de vue des étudiants, quant à la France et au français, on a préparé un questionnaire qui nous a révélé leurs représentations assez stéréotypées de la France et des Français. Dans le questionnaire, les apprenants ont aussi pointé vers la grammaire, la prononciation et l'orthographe comme les difficultés principales lors de l'apprentissage.

Ensuite, les enseignantes ont analysé les difficultés rencontrées au cours de leur travail qui se sont aussi résumées à la bonne prononciation de certains sons et à l'orthographe lors du travail synchrone.

Les solutions qu'on a proposées pour vivifier les cours et améliorer le travail et qui concernaient l'orthographe étaient principalement liées à deux plateformes : Birdessine et Teamimg. Quant à la prononciation, le travail synchrone était complété par le travail avec des chansons ou virelangues, tandis que de nombreux exercices (souvent interactifs) ont été développés sur la plateforme Moodle pour le travail asynchrone. On a aussi essayé de lier les exercices aux autres aspects étudiés comme la culture, par exemple.

Il est à souligner que dans le présent article on n'a mentionné qu'un essai de promotion du français et du développement de la francophonie, dans un milieu particulier. Bien sûr, il reste encore beaucoup à faire. Il faut œuvrer pour une plus grande présence du français dans le milieu social, surtout dans les deux premiers niveaux de l'éducation.

D'autre part, il faut aussi toujours promouvoir le français et développer l'apprentissage du FLE dans le cadre universitaire. La coopération bilatérale avec des universités françaises et la présence des stagiaires natives, se sont avérées comme des moyens très efficaces dont témoigne le nombre élevé des apprenants du FLE aujourd'hui.

Bibliographie

Babamova, I. (2013). *La langue et la littérature françaises dans le système éducatif en République de Macédoine : état des lieux et perspectives*. Skopje : Boro Grafika.

Capelle, G. &Menand, R. (2003). *Taxi ! Méthode de françias 1*. Paris : Hachette.

Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris : Bordas.

Charliac, L. Le Bougnec, J.-T. Loreil, B. Motron, A.-C. (2018). *Phonétique progressive du français - Niveau débutant (A1/A2)*. Paris : Clé International.

Dumont, P. & Dumont, R. (1998). *Le français par la chanson : nouvelle approche de l'enseignement de la langue et de la civilisation française à travers la chanson populaire contemporaine*. Paris : L'Harmattan.

Enrico, P. Bitti, R. & Garotti, P. L. (2011). Nonverbal communication and cultural differences: Issues for face-to-face communication over the internet. in A. Kappas & N.C. Kramer (eds.), *Face-to-face communication over the internet – Emotions in a web culture, language and technology* (81–99). New York : Cambridge University Press.

Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008) *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London : Routledge.

Kamoun, C. Ripaud, D. Dufour, M. Márkina, Y.-G. & Mottironi, E. (2017). *100% FLE phonétique essentielle du français*. Paris : Didier.

Meunier, C. (2020). *Initiation à la Phonétique corrective du FLE*. Paris : BoD-Books on Demand.

Wachs, S. & Weber C. (2021). Présentation. in *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 69 (9-14). Paris : CLE International.

***

Јакимовска, С. (2014). *Француски јазик 1*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“.

Јакимовска, С. (2017). *Француски јазик 1- практикум*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“.

Конески, Б. (1996). *Граматика на македонскиот јазик*. Скопје: Детска радост.

Цветковски, Ж. Веновска-Антевска, С. Груевска-Мацоска, С. Јачева-Улчар, Е. & Саздов, С. (2017) *Правопис на македонскиот јазик*. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.

Sitographie :

Avez-vous déjà vu..? - L'intégrale (PARTIE 1) - YouTube
BirdsDessines.fr | Partagez vos Birds Dessinés
French tongue twisters | Les virelangues - YouTube
Goce Delchev University - Stip (ugd.edu.mk)
Les virelangues / French Tongue Twisters - YouTube
Rose - la liste - YouTube
Virelangue français | "Combien ces six saucissons-ci" - YouTube
ZAZ - Je veux (Clip officiel) - YouTube

Svetlana S. Jakimovska
Emma P. Mignocchi

THE PRESENCE OF FRENCH AT THE "GOCE DELCEV" UNIVERSITY IN STIP - THE PRISM OF STUDENTS AND THE PRISM OF PROFESSORS

Summary

The objective of this article is to describe the status of the learning of French at the "Goce Delcev" University of Stip. We start by noting a lack of interest in learning French at the university level and we illustrate the conditions in the local environment and in the university setting to determine the causes of this lack. The article takes a closer look at the lack of interest in learning French at the university level and seeks to determine the causes of this lack. The method used to do this is the questionnaire given to the students. The questionnaire allows us to analyze students' knowledge and representations of France and the French people. Thanks to the questionnaire, we were also able to determine the main difficulties of students when learning French. With pronunciation and spelling identified as the main challenges, solutions are being developed taking into account that teaching is being done online due to the pandemic. The paper also presents the point of view of teachers by elaborating the resources used to remedy the difficulties, but also to enliven online learning. Finally, some conclusions are drawn from the work carried out and ideas that could be applied in the future are discussed.

Key words: "Goce Delcev" University, FLE, questionnaire, pronunciation, spelling

Annexe : Questionnaire pour les étudiants

1. Nom, âge, nationalité, études ?
2. Quelles langues parlez-vous ?
3. Quelles langues apprenez-vous à l'université ?
4. Que savez-vous de la France ?
5. Quelle représentation avez-vous de la France et des Français ?
6. Aimeriez-vous venir en France ? Pourquoi ?
7. Est-ce que vous savez ce que c'est le DELF ? (Si, oui est-ce que vous souhaitez passer le DELF ?)
8. Avez-vous déjà étudié le français ? Si oui, dans quel contexte ? (Soulignez votre réponse.)

-en famille ;
-avec des amis ;
-à l'Alliance française ;
-auto-formation.

9. Pourquoi apprenez-vous le français ? (Soulignez votre réponse.)

-pour le plaisir ;
-pour venir étudier en France ;
-pour votre future carrière ;
-c'est imposé par le programme universitaire.

7. Est-ce que vous :

-lisez en français ?
-écoutez de la musique française ?
-regardez des films, des émissions ?

8. Quelles sont vos difficultés en français ?

Jovica M. Mikić*
Université de Banja Luka
Faculté de Philologie

Stručni rad

(AUTO)ÉVALUATION DE COURS DE FLE DONNÉ PAR LES ÉTUDIANTS DE BANJA LUKA

Les étudiants de la IV année de la Chaire de français à Banja Luka assurent entre le mois de mars et le mois juin un cours de FLE destiné aux étudiants des autres facultés. Les apprenants et les étudiants-enseignants remplissent pendant le cours un questionnaire dont la fonction est d'effectuer son évaluation formative. La présente contribution fait part des résultats de l'analyse des réponses de tous les 24 acteurs du cours organisé en 2019. Les participants partagent l'opinion que les étudiants-enseignants établissent un bon rapport avec les apprenants, favorisent leur interaction et apportent de l'aide en cas de difficulté ; par contre, ils soulignent souvent que les étudiants-enseignants ne fournissent pas toujours des tâches motivantes, ne donnent pas suffisamment d'informations de retour à propos du progrès des apprenants et ne proposent pas le matériel authentique. En plus, les apprenants sont surtout contents de pouvoir travailler en petits groupes et d'enrichir leurs connaissances lexicales et grammaticales, mais certains sont conscients que la fréquentation irrégulière du cours les empêche de développer davantage leurs compétences. L'analyse fait émerger certains aspects qui méritent l'attention particulière dans la formation des futurs enseignants du FLE afin de les rendre capables de mettre en œuvre les principes de l'approche communicative.

Mots-clés : cours de FLE, (auto)évaluation, formation des enseignants, approche communicative

* jovica.mikic@flf.unibl.org

1. INDRODUCTION

Les circonstances qui caractérisent l'enseignement actuel des langues étrangères (diversification des objectifs, publics et situations d'apprentissage ; centration sur l'apprenant ; développement des formes évaluatives ; mise à disposition de nouveaux moyens de communication et sources d'information ; rythme intensifié de publication du matériel didactique de différent type) rendent le métier d'enseignant visiblement plus complexe que dans le passé. La question se pose de savoir dans quelle mesure, et sous quelle forme, la formation initiale de futurs enseignants peut contribuer à l'acquisition des compétences exigées. Certes, fournir aux étudiants des bases théoriques ne suffit pas pour la préparation optimale des futurs praticiens. Dans ce sens, la possibilité offerte aux étudiants d'animer toute une série de séances de FLE représente une occasion précieuse de compléter leur cursus de formation. Conscientiser ses propres pratiques, obtenir à ce propos des informations de retour de la part des apprenants, ne peut que diminuer l'insécurité professionnelle, rien que naturelle et compréhensible lorsqu'on commence à exercer le métier d'enseignant.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons essayé, à partir de l'évaluation des séances du FLE organisées à la Faculté de Philologie à Banja Luka, d'analyser les opinions, les attitudes et les propositions des acteurs, et d'en déduire des informations utiles pour l'organisation du cours de didactique du FLE à la même Faculté.

2. ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES : LEURS RÔLES ET LEUR FORMATION INITIALE

L'évolution des courants méthodologiques dans la didactique des langues étrangères a pour conséquence le changement des rôles et fonctions de l'enseignant. La méthode grammaire-traduction lui attribue le statut du personnage dominant qui détient le savoir et l'autorité ; dans la méthode directe il dirige les activités en classe tout en laissant une certaine initiative aux apprenants ; dans la méthode SGAV l'enseignant sert de modèle linguistique, corrige les erreurs, aide à saisir le sens, favorise l'expression des apprenants et fait fonctionner le matériel technique (Germain, 2001, pp. 103–104,128–129, 156). Pour s'adapter aux principes de l'enseignement actuel, marqué par la mise en œuvre de l'approche communicative, l'enseignant devrait modifier la représentation classique de sa profession ainsi que

l'attitude vers les apprenants. En ce qui concerne l'aspect pédagogique, on s'attend à ce que l'enseignant soit capable d'harmoniser les objectifs et les capacités des apprenants, de permettre à chaque individu de participer selon son propre rythme sans pour autant perdre le contrôle sur le groupe, de suivre le progrès de tous les élèves, d'analyser les erreurs et les difficultés et d'y remédier, de susciter et maintenir la motivation des apprenants (Точанац-Миливојев, 1997, pp. 73–74). L'avènement de l'approche communicative contribue donc à une conception plus éclatée de l'enseignant, qui assume un triple rôle : organisateur et gestionnaire de formation ; conseiller ou tuteur des apprenants ; leur interlocuteur (Narcy, in : Cuq et Gruca, 2003, p. 140).

La capacité de répondre à toutes ces exigences s'acquiert graduellement, au fur et à mesure de l'exercice du métier d'enseignant. Il est quand même légitime de se demander dans quelle mesure la formation initiale des enseignants de langues étrangères peut contribuer à la préparation pour une tâche ainsi complexe, et quel est le modèle qui se prête le mieux à l'atteinte de ce but. Les didacticiens français distinguent trois approches, combinées de manières diverses : la formation disciplinaire et didactique qui correspond à une logique de contenus et de méthodes ; la formation personnelle correspondant à une logique psychologique ; la formation professionnelle correspondant à une logique socio-économique (Cuq, 2003, p. 104). Par profil d'enseignant on entend couramment un ensemble de compétences professionnelles et de capacités personnelles « requises en fin de formation initiale et jugées nécessaires à l'exercice du métier » (Cuq, 2003, p. 104). Selon les recherches menées à l'échelle européenne, les modèles courants de formation initiale des enseignants des langues étrangères peuvent être réduits au trois types principaux : *modèle-u*, dans lequel les études philologiques de base sont suivies de la spécialisation dans un de plusieurs profils, dont celui d'enseignant ; *modèle d'insertion*, où l'on étudie essentiellement des contenus philologiques, avec une partie didactique insérée de manière incohérente dans la dernière étape du cursus ; *modèle consécutif*, selon lequel les études philologiques de base sont accompagnées de modules didactiques parallèles dès le début du cursus ou dans une de ses premières étapes (Дурбаба, 2011, p. 226). Essayant de trouver le modèle optimal, certains chercheurs proposent la spécialisation en didactique des langues durant les études de base, ce qui inclurait un programme de pratique professionnelle dans les établissements scolaires (Дурбаба, 2011, p. 227).

Ce besoin de procurer aux étudiants des occasions de mener des activités en classe pendant la formation initiale – impérative à nos yeux – soulève la question d'évaluation et auto-évaluation des pratiques. Dans une acception plus large de ce terme, l'évaluation ne consiste pas seulement à faire le bilan de la compétence de l'apprenant ; on peut évaluer aussi « la rentabilité de certains matériels pédagogiques ou méthodes, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement, etc. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 135).

Certains didacticiens soulignent le fait que les enseignants ne sont pas toujours conscients de l'ensemble des composantes qui entrent en jeu dans le travail en classe, à savoir les compétences professionnelles, les traits de la personnalité, la représentation de ce qui se passe réellement en classe, la capacité de gérer la classe et de mettre en œuvre la méthodologie et les techniques appropriées (Mezzadri, 2003, p. 58). Cet auteur exprime la conviction que la conscientisation de sa propre action donne la possibilité d'améliorer le professionnalisme ; il propose une grille d'autoévaluation utile à ceux qui enseignent déjà, ainsi qu'aux étudiants qui se préparent à exercer ce métier. Son questionnaire porte sur le déroulement d'une leçon particulière et il est divisé en quatre parties *La leçon*, *L'application des principes méthodologiques*, *Les erreurs*, *Le rapport avec les apprenants*, chacune contenant plusieurs énoncés. Certains didacticiens donnent des exemples de grilles portant sur différents aspects d'une ou plusieurs séances, comme la communication en classe, l'articulation des activités didactiques, la compréhension et l'expression orale et écrite, le traitement du lexique et de la grammaire, les phases d'évaluation (Puren et al., 1998). Avec des adaptations nécessaires, ces questionnaires et grilles sont applicables, selon nous, à un ensemble de leçons (une unité didactique), voire un cours dans sa globalité.

3. CONTEXTE DE LA RECHERCHE : COURS DE LANGUE ET LEUR ÉVALUATION

À la Faculté de Philologie de Banja Luka, depuis 2016 on organise des cours gratuits des langues qu'on y étudie : allemand, anglais, français, italien, russe et serbe comme langue étrangère. Ceux qui font leurs études à toutes les unités de l'Université, ainsi que ceux qui y travaillent, représentent le public majoritaire des cours. Ceux-ci sont planifiés et réalisés par les étudiants du 8ème semestre du département respectif, dans le cadre de l'enseignement de didactique

de langue étrangère. Les groupes d'apprenants sont formés en fonction des niveaux de compétences ; chaque groupe a deux séances de 60 minutes par semaine, soit 26 séances au total. Un groupe est pris en charge par un seul étudiant-enseignant, ou bien par deux étudiants qui travaillent ensemble en alternance. Vers la moitié du déroulement du cours, un questionnaire, dont l'objectif est l'évaluation des pratiques, est soumis à tous les acteurs.

Ce questionnaire anonyme s'inscrit dans le domaine de l'évaluation formative et auto-évaluation (cf. Conseil de l'Europe, 2001, pp. 141, 144–145 ; Cuq 2003, pp. 30, 91 ; Josifović Elezović 2016, pp. 29–30). Les auteurs du questionnaire affichent cette fonction dans son titre, en ajoutant que « les résultats seront utilisés exclusivement dans le but d'améliorer la qualité des cours ». Les deux versions contiennent pratiquement les mêmes énoncés, et la seule différence consiste en utilisation de la première ou la troisième personne du singulier (p. e. « Il propose des tâches intéressantes et stimulantes » dans la version pour les apprenants ; « Je propose des tâches intéressantes et stimulantes » dans celle qui s'adresse aux enseignants). Une page du questionnaire est dédiée à l'(auto)évaluation des enseignants ; elle contient 18 items-questions auxquels on répond en entourant un des chiffres allant de 1 (« pas du tout ») à 5 (« à un haut degré ») ou bien en choisissant le constat « Je ne sais pas ». L'autre page contient six questions : la première demande si le cours a satisfait les attentes des acteurs et on y répond en entourant une des affirmations semblables à celles de la première page ; les cinq question qui suivent prévoient les réponses ouvertes : Dans quelle mesure et pourquoi ce type d'enseignement convient à l'acteur ? ; Qu'est-ce ce qui a principalement apporté de l'aide dans l'apprentissage ? ; Quelle est la source principale de difficultés dans l'apprentissage ? ; Quels savoirs/compétences les apprenants ont-ils développé dans le domaine de la langue, de la culture ou dans d'autres domaines ? ; Quels sont les propositions ou idées pour améliorer ce type d'enseignement.

Du point de vue de la formation initiale, ces cours donnent la possibilité aux étudiants d'acquérir les premières expériences dans l'enseignement, alors que l'évaluation leur permet de conscientiser leurs propres pratiques et de réfléchir sur leur optimisation. Quant aux professeurs de didactique de langues, l'analyse des réponses peut contribuer à appréhender plus concrètement les résultats de l'action de formation et d'y apporter d'éventuelles réorientations.

4. MÉTHODOLOGIE

Conformément à l'objectif et la conception du questionnaire, dans cette recherche contextualisée nous nous sommes proposés de dégager les opinions les plus significatives par rapport au cours en tant que tel et aux démarches mises en œuvre par les étudiants-enseignants. Plus précisément, nous avons essayé de trouver des réponses aux questions suivantes : Dans quelle mesure les acteurs sont satisfaits de ce type d'enseignement ? Quels facteurs favorisent l'apprentissage et quels autres y font des obstacles ? Quels sont les points forts et les points faibles des activités des enseignants ? Quels sont les savoirs et savoir-faire dont on privilégie le développement ? Quels sont les possibilités d'améliorer ce type d'enseignement ? Dans quels domaines les opinions des deux types d'acteurs sont convergentes et dans quels autres elles présentent des différences importantes ?

Dans ce but, nous avons dépouillé les questionnaires remplis par les acteurs du cours de FLE réalisé entre le mois de mars et le mois de juin de 2019 : 18 apprenants-participants et de 6 étudiants-enseignants. Étant donné la structure du questionnaire, pour examiner les données recueillies nous avons mis en œuvre l'analyse quantitative et qualitative. Pour les réponses données sur une échelle numérique nous avons calculé la valeur moyenne et l'écart type : la première pour voir quels sont, selon les acteurs, les points faibles et les points forts du travail effectué ; la seconde pour déterminer les éléments à propos desquels les opinions sont plutôt divergentes ou convergentes au sein d'un groupe d'acteurs. Pour les questions qui prévoient les réponses ouvertes nous avons essayé d'identifier les mots-clés afin de déduire les notions fondamentales signalées par les acteurs. Le traitement séparé des réponses des deux groupes d'acteurs (enseignants et apprenants) nous a permis de repérer les aspects du travail où les opinions sont identiques ou semblables et ceux où elles sont différentes.

Le caractère anonyme du questionnaire n'a pas permis d'examiner les spécificités du travail des enseignants singuliers, qui a sans doute influencé les résultats obtenus. Nous nous sommes limités alors à dégager des tendances générales qui pourraient avoir un impact sur l'organisation ultérieure des cours de ce type, ainsi que sur la formation initiale des étudiants.

5. RÉSULTATS

5.1. RÉPONSES DES APPRENANTS

5.1.1. ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Tableau 1. Évaluation numérique de la part des apprenants

Énoncé	Moyenne	Écart type
1. être bien préparé	4,61	0,50
2. proposer la littérature supplémentaire	3,29	1,05
3. donner des explications compréhensibles	4,50	0,71
4. souligner ce qui est important	4,78	0,43
5. encourager l'interaction	4,72	0,75
6. inviter à l'échange	4,11	0,96
7. savoir si les apprenants comprennent	4,38	0,72
8. suggérer la conceptualisation	4,00	0,73
9. aider les apprenants en difficulté	4,56	0,51
10. traiter les apprenants comme individus	4,72	0,57
11. être disponible en dehors de la classe	4,41	0,71
12. avoir le style de présentation intéressant	3,94	0,97
13. varier la voix	4,00	1,25
14. motiver les apprenants à faire le mieux possible	4,28	0,67
15. donner des tâches intéressantes	3,82	0,88
16. organiser les tests adéquats	4,31	0,79
17. informer régulièrement sur le progrès	3,31	1,08
18. varier les modalités d'évaluation	3,75	1,13

En jugeant d'après la note moyenne (4,50 ou plus), les apprenants-participants estiment que les points les plus forts des enseignants-étudiants sont les suivants : ils soulignent ce qu'ils considèrent comme important (4,78), ils traitent les apprenants comme individus (4,72), ils encouragent la conversation et l'interaction en classe (4,72), ils sont bien préparés pour les cours (4,61), ils apportent leur aide à ceux qui rencontrent des difficulté dans l'apprentissage (4,56), ils fournissent des explications compréhensibles (4,50). En même temps, l'écart type pour ces réponses-là est relativement petit

(entre 0,43 et 0, 71), ce qui suggère la convergence des attitudes. Les notes les plus bas (inférieures à 3,50) font penser que, selon les apprenants, les enseignants sont le moins forts dans deux aspects : proposer la littérature supplémentaire (3,29), donner aux apprenants les informations régulières sur leur progrès en français (3,31). L'écart type pour ces deux réponses est relativement grand (1,05 et 1,08), ce qui dit que les apprenants ont donné des notes différentes.

5.1.2. ÉVALUATION DU COURS

La grande majorité des apprenants déclarent que leurs attentes à propos du cours sont satisfaites « dans une large mesure » ; les réponses « peu » et « complètement » n'apparaissent qu'une seule fois chacune. En répondant à la première partie de la question suivante, de nombreux étudiants confirment explicitement ou implicitement que ce cours leur « plaît », bien que certains disent que ce n'est « rien de nouveau » ou que « ça pourrait être mieux ». Les apprenants indiquent trois raisons principales de leur satisfaction : « on travaille en petits groupes », « on peut communiquer et interagir », « les enseignantes sont bonnes ». Les autres avantages mentionnés sont « une bonne atmosphère » et le fait que « le cours est gratuit ». Certains apprenants soulignent des aspects négatifs du cours qui peuvent être résumés ainsi : « parfois ça devient monotone parce qu'on sent le manque de supports et de tâches diversifiés ».

Quant aux aspects qui les aident dans l'apprentissage, les participants donnent des réponses hétérogènes : « les explications des enseignants », « la bonne conception du manuel », « l'interaction avec les autres apprenants », « l'occasion d'écouter des enregistrements ou l'enseignant qui parle en français », « beaucoup de tâches et devoirs », etc. Selon plusieurs participants, l'apprentissage est rendu plus difficile par « le manque du temps », c'est-à-dire à cause de l'impossibilité de fréquenter régulièrement les cours et de faire tous les devoirs à la maison ; certains répondent que « rien ne les empêche de travailler ».

Le plus souvent, les participants pensent avoir appris « la grammaire » et « le lexique ». Certains ajoutent « la prononciation », « les règles de lecture », « la compréhension et l'expression ». Les aspects culturels mentionnés concernent « le comportement des Français », « les expressions utilisées dans le français moderne », « les spécialités de la cuisine française ».

Les participants donnent plusieurs propositions pour améliorer ce type d'enseignement : « utiliser le matériel authentique », « réaliser

la communication partiellement en serbe », « prolonger la durée du cours », « corriger les erreurs », « proposer des tâches plus diversifiées », « noter les règles grammaticales », « intensifier la conversation et l'interaction orale », « changer de manuel ».

5.2. RÉPONSES DES ENSEIGNANTS

5.2.1. AUTO-ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Tableau 2. Auto-évaluation de la part des enseignants

Énoncé	Moyenne	Écart type
1. être bien préparé	4,17	0,41
2. proposer la littérature supplémentaire	2,83	1,17
3. donner des explications compréhensibles	4,00	0,89
4. souligner ce qui est important	4,50	0,55
5. encourager l'interaction	4,83	0,41
6. inviter à l'échange	3,17	1,47
7. savoir si les apprenants comprennent	4,00	0,89
8. suggérer la conceptualisation	3,83	0,98
9. aider les apprenants en difficulté	4,67	0,52
10. traiter les apprenants comme individus	4,83	0,41
11. être disponible en dehors de la classe	4,67	0,52
12. avoir le style de présentation intéressant	3,00	1,10
13. varier la voix	4,00	0,89
14. motiver les apprenants à faire le mieux possible	4,50	0,55
15. donner des tâches intéressantes	3,00	1,10
16. organiser les tests adéquats	4,20	0,84
17. informer régulièrement sur le progrès	3,33	0,52
18. varier les modalités d'évaluation	4,33	0,82

Dans l'auto-évaluation de leur travail, les étudiants-enseignants donnent en moyenne les meilleures notes (4,50 ou plus) aux aspects suivants : traiter les apprenants comme individus (4,83), encourager la conversation et l'interaction en classe (4,83), aider les apprenants en difficulté (4,67), être disponible en dehors de la classe (4,67), souligner ce qui est important selon eux en tant qu'enseignants (4,50), motiver les apprenants à réaliser le mieux possible ce qu'on leur demande de

faire (4,50). Encore une fois, aux meilleures notes correspond une relative homogénéité des attitudes confirmée par l'écart type le moins grand (entre 0,41 et 0,55). Ils considèrent que leurs défauts potentiels (en moyenne 3,00 ou moins) portent sur trois aspects du travail : proposer la littérature supplémentaire (2,83), présenter les contenus de manière intéressante (3,00), fournir des tâches intéressantes et stimulantes (3,00). Dans le cas des enseignants aussi, l'écart type relativement grand (1,10 ou plus) dénote la divergence des opinions à propos des rôles jugés moins bien joués.

5.2.2. ÉVALUATION DU COURS

À propos de la question qui porte sur le niveau de satisfaction, cinq étudiants ont répondu « dans une large mesure » et un seul « moyennement ». Les réponses à la première partie de la question suivante confirment que tous les étudiants aiment ce type d'enseignement. Quant aux raisons de la satisfaction, le concept-clé est « la possibilité de mettre en pratique et de transmettre ses propres savoirs » ; il faut y ajouter l'opinion qu' « on travaille en petits groupes, ce qui favorise la communication ».

Ce qui aide les participants à apprendre, ce sont avant tout « les explications des enseignants » et « l'atmosphère détendue », mais aussi « l'écoute du matériel enregistré », « les savoirs acquis en apprenant d'autres langues étrangères », « la révision des contenus », « le matériel supplémentaire » et « la disponibilité pour travailler en classe ». Par contre, l'obstacle principal pour l'apprentissage est le fait que « les participants ne fréquentent pas le cours avec assiduité ».

Selon les étudiants, les participants ont appris « la grammaire », « le lexique » et « les règles de lecture » ; ils mentionnent moins souvent « la communication élémentaire à travers les quatre compétences ». Ceux qui prennent en considération l'aspect culturel signalent généralement « la cuisine française », mais une étudiante mentionne « les formules de politesse » et « des curiosités de le littérature française ». En outre, une étudiante pense qu'ils ont appris à se débrouiller « dans des situations concrètes (p. e. chez le médecin) ».

Quant aux propositions et idées pour améliorer la qualité du cours, plusieurs étudiantes signalent qu'il faudrait « changer de manuel » et « proposer davantage de matériel authentique » ; une étudiante propose « des tâches plus créatives », et une autre a l'idée de « réaliser le cours pendant le semestre d'hiver aussi, pour assurer la continuité dans l'apprentissage ».

5.3. COMPARAISON DES RÉPONSES ET DISCUSSION

En ce qui concerne l'évaluation des enseignants de la part des apprenants et l'auto-évaluation des enseignants, on constate la convergence des attitudes à propos de plusieurs points. Les deux groupes d'acteurs donnent la note moyenne 4,50 ou plus pour les aspects suivants : souligner ce qui est important, encourager l'interaction, aider les apprenants en difficulté, traiter les apprenants comme individus. On peut y ajouter la similarité des attitudes à propos des questions pour lesquelles la note moyenne de l'un des groupes est 4,50 ou plus, et celle de l'autre 4,00 ou plus : être bien préparé, donner des explications compréhensibles ; être disponible en dehors de la classe, motiver les apprenants à faire le mieux possible. Mise à part la littérature supplémentaire (qui, selon nous, a un statut assez flou dans l'apprentissage des langues étrangères), la seule question où les deux groupes donnent la moyenne inférieure à 3,50 porte sur les informations concernant le progrès. Il existe trois autres aspects où les apprenants ont une opinion légèrement plus positive (moyenne entre 3, 82 et 4,11) que les enseignants (moyenne entre 3,00 et 3,33) : inviter à l'échange des expériences, avoir le style de présentation intéressant, donner des tâches intéressantes.

Quant à l'évaluation du cours, on rencontre aussi des opinions identiques ou très semblables. D'abord, presque tous les acteurs déclarent que ce type d'enseignement leur convient et que la manière dont le cours est organisé correspond à un haut degré à leurs attentes. Les justifications différentes sont compréhensibles, mais il faut souligner que, dans les deux groupes d'acteurs, une réponse apparaît à plusieurs reprises : la possibilité de travailler en petits groupes et par conséquence d'interagir plus facilement. Plusieurs apprenants et enseignants mentionnent deux facteurs qui favorisent l'apprentissage : les explications fournies par les enseignants et la possibilité d'écouter les textes enregistrés. Par contre, certains participants ne fréquentent pas le cours avec assiduité et ne réalisent pas les tâches proposées, ce qui est la cause des difficultés mentionnée le plus souvent. La plupart des acteurs considèrent que le progrès est le plus visible dans trois domaines : la connaissance des règles grammaticales, l'étendue du vocabulaire, la capacité de lire correctement. Quant à la culture, les apprenants font plus souvent référence à certains éléments sociolinguistiques, alors que les enseignants citent plusieurs fois la cuisine française (probablement parce qu'elle est présentée dans une unité didactique du manuel). La plupart des enseignants et plusieurs

apprenants ont l'idée que, pour apporter des améliorations à ce type d'enseignement, il faudrait changer de manuel actuel et utiliser davantage de matériel authentique.

6. EN GUISE DE CONCLUSION

Dans les remarques finales nous mettrons en évidence quelques résultats saillants, pour essayer de donner des interprétations possibles de leur apparition et proposer des pistes de réflexion à propos du cours de didactique de FLE à la Faculté.

Un très bon rapport qui s'établit entre participants, qui touche de la solidarité accentuée, est à attribuer sans aucun doute à l'âge pareil des apprenants et enseignants, mais aussi au manque d'expérience de ces derniers. En effet, si l'atmosphère détendue en classe ne peut que favoriser l'apprentissage, la posture de l'enseignant de qualité devrait impliquer une autorité positive basée sur les compétences et la sécurité linguistique, culturelle et pédagogique. L'insistance sur le rapport presque amical peut contrebalancer des doutes concernant la capacité de présenter les contenus intéressants et de proposer des exercices motivants, ainsi que le traitement inadéquat de l'évaluation. Ayant en vue la nature du contrat didactique, l'optimisation des relations entre enseignant et élèves est particulièrement importante dans l'apprentissage institutionnel, et cet aspect mérite un traitement adéquat pendant la formation initiale.

L'accent mis sur le développement des compétences grammaticale, lexicale et orthoépique implique la mise en œuvre de certains des principes de la méthode grammaire-traduction. Il est possible que le choix de cette orientation méthodologique soit influencé par des expériences antérieures dans l'apprentissage des langues étrangères des deux groupes d'acteurs. Sans ouvrir le débat sur les traditions pédagogiques et sur l'efficacité de la méthode traditionnelle, il nous semble que les étudiants ont besoin d'une base plus solide en application de l'approche communicative. Dans ce but, ils devraient non seulement en connaître les principes théoriques, mais aussi, dans les limites du possible, pratiquer l'observation de classe, analyser des séances enregistrées et animer des activités d'apprentissage du FLE.

L'envie de changer le manuel et d'utiliser plus de matériel complémentaire porte à croire que le livre (*Champion 1*), publié il y a presque 20 ans, est considéré comme dépassé au niveau des contenus et de la méthodologie. Par conséquent, la formation des futurs

enseignants doit tendre à les rendre capables d'analyser et évaluer les manuels disponibles selon des critères explicites, ainsi que de sélectionner les documents authentiques et les didactiser, le cas échéant, de manière appropriée.

Soulignons enfin le fait que les deux groupes d'acteurs se déclarent généralement très satisfaits de ce type de cours et que les étudiants de la chaire du français saisissent volontiers l'occasion de mettre en pratique les savoirs et savoir-faire didactiques acquises à la faculté. Cette forme de l'enseignement de langues étrangères présente plusieurs avantages : la Faculté de Philologie renforce sa mission en offrant des services gratuits à la société ; les enseignants sont en situation de mieux répondre aux défis qu'implique le début da l'activité professionnelle ; les professeurs de didactique des langues étrangères, en suivant de près le déroulement du cours, peuvent obtenir des informations utiles pour l'organisation et réorganisation de leur propre travail.

Littérature

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International/S.E.J.E.R.

Cuc, J.-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Germain, C (2001). Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire. Paris : CLE International

Josifović Elezović, S. (2016). *Vrednovanje receptinih jezičkih veština u nastavi engleskog jezika kao stranog*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Filološki fakultet.

Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Peruggia : Guerra, Welland Ontario : Soleil.

Puren, Ch., Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

***

Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.

Точанац-Миливојев, Д. (1997). *Методе у настави и учењу страног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовица М. Микић

(САМО)ЕВАЛУАЦИЈА КУРСЕВА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА КОЈЕ РЕАЛИЗУЈУ СТУДЕНТИ ИЗ БАЊЕ ЛУКЕ

Резиме

Студенти IV године Студијског програма за француски језик и књижевност на Филолошком факултету у Бањој Луци реализују између марта и јуна курсеве француског као страног језика, намењене студентима и запосленима на осталим јединицама Универзитета. Током курса, полазници и студенти-предавачи попуњавају одговарајући упитник чија је сврха да се обави формативна евалуација самог курса и његових извођача. У овом раду представљени су резултати анализе која се односи на одговоре свих двадесет и четворо актера курса реализованог 2019. године. Квантитативном и квалитативном обрадом добијених података утврђено је да актери имају подударан или веома сличан став о следећим аспектима: студенти-предавачи успостављају веома добар однос са ученицима-полазницима, подстичу њихову међусобну интеракцију и пружају помоћ полазницима који имају потешкоћа у учењу; с друге стране, често се истиче да студенти-предавачи не дају увек занимљиве и стимулативне задатке, не пружају редовно полазницима информације о њиховом напредовању и не користе довољно аутентичног материјала. Осим тога, полазници курса нарочито су задовољни чињеницом да могу да раде у малим групама и да обогате своја граматичка и лексичка знања и вештине; неки од њих су пак свесни тога да их нередовно похађање курса спречава да постигну боље резултате у учењу. Резултати анализе упућују на закључак да поједини аспекти захтевају посебну и додатну пажњу током наставе Методике на факултету, како би се студенти што боље оспособили за примену комуникативног приступа у настави страног језика.

Кључне речи: настава француског као страног језика, (само)евалуација, образовање наставника, комуникативни приступ.

Anastasija B. Gorgiev Stojanović*
Université de Niš
Centre d'Innovation

Stručni rad

RÔLE DE GENRE DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN SERBIE[1]

Le but de cet article est d'examiner des représentations iconographiques des rôles attribués aux hommes et femmes dans les manuels contemporains de français langue étrangère en Serbie. Le corpus de notre recherche contient trois collections de manuels *: Le Nouveau Taxi (1-3)*, *Belleville (1-3)* et *Écho (1-3)*. Ces trois méthodes analysées sont publiées par les éditeurs renommées francophones et sont destinées à tous les élèves apprenant le français langue étrangère (les méthodes *Le Nouveau Taxi (1-3)* et *Belleville (1-3*) sont dans le Catalogue des manuels approuvés par le Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique de la République de Serbie et sont utilisés dans les lycées en Serbie).

Nous combinons deux méthodes dans la recherche : la méthode quantitative et la méthode qualitative. La méthode quantitative examine le nombre total des figures féminines et masculines dans les photographies et les illustrations des manuels, tandis que la méthode qualitative observe dans quelles professions les hommes et les femmes apparaissent. Aussi, par la méthode qualitative, on analyse les images qui contribuent à la diffusion ou à l'élimination des stéréotypes de genre. L'objectif de cet article est donc de montrer les inégalités potentielles entre les hommes et les femmes, qui

* anastasija.gorgiev@gmail.com

[1] Cet article communique les résultats de l'étude faite grâce au soutien financier du Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique de la République de Serbie (Contrat No 451-03-68/2022-14/200371).

reflètent des attitudes sexistes et contribuent aux divisions entre les sexes dans la société. Les résultats de la recherche montrent que dans les illustrations et les images des manuels, les 57,8% sont des hommes et les 42,2% sont des femmes. Un plus grand choix de professions est destiné aux hommes et dans un grand nombre de cas, ils occupent une position élevée, tandis que les femmes sont principalement dans le secteur des services. Même s'il y a des fluctuations d'environ 15%, il y a un effort notable pour égaliser les chances des hommes et des femmes, que l'on voit notamment dans certaines illustrations des manuels qui contribuent à l'élimination des stéréotypes de genre.

Mots-clés: français langue étrangère, rôle de genre, manuel, discrimination, société, stéréotype

INTRODUCTION

Les manuels scolaires, hors de la parole vivante du professeur, constituent une partie importante du système éducatif ; son contenu – qui est de nature éducative – contient deux niveaux de sens que l'on peut distinguer comme explicites et implicites, où ce dernier correspond aux éléments fondamentaux qui forment une image donnée du monde. Grâce à cela, les élèves rencontrent d'autres coutumes, langues, cultures et pays pour la première fois et ces éléments jouent un rôle important dans la création d'une conscience critique. Du point de vue d'un exercice de langue (aspect professionnel-pédagogique), que l'on retrouve dans un manuel de ce type, le contenu ne joue pas un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'autre part, au sens pédagogique, le contenu doit s'examiner car il montre sa fonction incontestable dans la constitution des affinités et attitudes personnelles des élèves. Par conséquent, le manuel n'est pas seulement un outil didactique à travers lequel certaines connaissances sont acquises, mais aussi un médiateur entre les deux cultures. Il est donc très important que le matériel du manuel ne contienne pas de contenu discriminatoire et sexiste, ainsi que des stéréotypes négatifs de genre qui contribuent grandement au développement de la conscience et de la pensée chez les élèves, et affectent ainsi la construction de l'identité. F. Baie considère que la répétition des représentations dans les manuels (illustrations et

textes), peut avoir un impact sur les jeunes et participer à l'intériorisation de certaines normes de genre :

> En effet, les valeurs véhiculées dans les manuels auront sans doute une répercussion sur l'image, la vision et la perception qu'ils auront d'eux-mêmes et du monde, sur leurs comportements, leurs relations sociales et sur leurs projets professionnels ou personnels. (Baie, 2017 :3)

L'objectif de cette recherche est donc d'examiner la présence de femmes et d'hommes sur les photographies et les illustrations de ces trois collections de manuels scolaires français, d'observer de manière critique toutes les professions dans lesquelles des hommes et des femmes apparaissent, et d'analyser les images qui contribuent à la diffusion ou à l'élimination des stéréotypes de genre. Le but de cet article est de découvrir des inégalités potentielles dans les relations entre les hommes et les femmes, qui reflètent des attitudes sexistes et contribuent aux divisions entre les sexes dans la société.

Notre recherche est basée sur un corpus de trois collections de manuels de français langue étrangère en Serbie : *Le Nouveau Taxi (1-3)*, *Belleville (1-3)* et *Écho (1-3)*. Parmi trois méthodes choisies (*Le Nouveau Taxi*, *Belleville*, *Écho*), la dernière n'est pas admise pour l'enseignement secondaire en Serbie, tandis que les collections *Belleville*, approuvée en 2012/2013, et *Le Nouveau Taxi* approuvée en 2013/2014, sont actuellement utilisées dans les lycées de Serbie.

CADRE THÉORIQUE

Les rôles de genre peuvent être compris comme des constructions sociales attribuées aux hommes et aux femmes, basées sur des comportements socialement acceptables et des attentes acquises. En ce sens, on ne relie pas le genre à la biologie, mais à des facteurs sociaux, culturels, politiques et économiques conditionnés. D'autre part, le terme « sexe » se réfère plutôt aux caractéristiques biologiques et physiologiques qui différencient les hommes des femmes (Baie, 2017 : 4). N. Žunić pense que la socialisation des genres en tant que processus social « permet » aux garçons et aux filles de se comporter différemment, de sorte que les rôles de genre en tant qu'activités sociales sont « attribués » aux hommes et aux femmes sur la base de différences supposées. Les rôles de genre résultent de la division du travail entre les hommes et les femmes, puis englobent des processus normatifs qui transmettent les attentes de genre à d'autres

personnes. À savoir, les gens ont des croyances différentes sur ce qu'un sexe peut et doit faire (Žunić, 2012: 284).

« Selon la définition du dictionnaire Larousse, un stéréotype est « une expression ou opinion tout faite, sans aucune originalité, cliché » (Larousse, s. v. *stéréotype*). Un stéréotype est aussi une idée ou une image que l'on se fait d'une personne ou d'un groupe de personnes » (Baie, 2017 :5). Žunić note que des recherches sociologiques et psychologiques ont montré que les stéréotypes de genre proviennent de la répartition des rôles sociaux masculins et féminins. Il est certain que les stéréotypes influencent fortement l'interprétation des comportements masculins et féminins, et puis ils créent des rôles sociaux appropriés. En tant que tels, les stéréotypes sont la base des préjugés sur les autres et les différents, et donc la base à partir de laquelle diverses formes de discrimination peuvent être justifiées (Žunić, 2012: 19). Baret [Барет] remarque que les significations stéréotypées, les truismes et les « hypothèses sous-entendu » concernant les rôles de genre masculin et féminin ont une influence sur la discrimination sexuelle, qui devient un « alibi » pour la pratique de l'inégalité entre les hommes et les femmes (Барет, 1983: 88). Selon R. Lujić et Y. Vrhovac, l'apprentissage des langues étrangères peut contribuer à la déconstruction des stéréotypes, et donc au développement de la compétence interculturelle. Apprendre et enseigner des langues étrangères comprend le défi de se tourner vers l'extérieur, d'aller au-delà de sa propre nation et d'apprendre de nouvelles valeurs, croyances et comportements. De cette façon, les élèves peuvent prendre conscience de certains aspects de leur propre culture et développer leur esprit critique (Lujić &Vrhovac, 2012: 62). L'aspect interculturel de genre dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères est important pour la déconstruction des stéréotypes. Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Elle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux (CECRL, 2001 : 83). A part de stéréotypes, la compétence interculturelle comprend : le besoin de gérer l'ambiguïté face à la diversité culturelle, le besoin de prendre en compte des différences dans les comportements, le besoin de reconnaître les ressemblances et de s'appuyer sur elles pour améliorer la communication, la

disponibilité à offrir et à demander des éclaircissements, etc. (CERCL, 2008 : 166).

Les recherches sur les rôles de genre dans les manuels français sont apparues à la fin des années 1970 dans le cadre de mouvements féministes (Rignault & Richert, 1997 ; Guillaume, 1999 ; Wieviorka, 2004). La recherche contemporaine examine les rôles et stéréotypes de genre dans les manuels de français dans diverses matières scolaires : mathématiques, littérature, histoire, géographie, sociologie, français, etc. (Lignon, 2013 ; Sinigaglia-Amadio, 2010 ; Sinigaglia-Amadio, 2011).

Comme le système scolaire est le reflet de la société dans laquelle nous vivons, le matériel pédagogique peut transférer les inégalités et les stéréotypes de genre. Afin d'éclairer le problème des possibles inégalités entre les sexes, il est important d'explorer non seulement la présence de stéréotypes de genre dans les manuels, mais aussi d'examiner comment ils sont présentés dans les manuels, c'est-à-dire qu'ils soient critiqués ou soutenus.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans l'article nous combinons deux méthodes: quantitative et qualitative. Le nombre total de présences féminines et masculines dans les photographies et les illustrations est examiné par une méthode quantitative. Les données s'inscrivent dans un tableau composé de quatre lignes et cinq colonnes. Les colonnes sont destinées aux catégories *enfants*, *adultes*, *personnes âgées* et *total* (par *enfants* on considère la période de la naissance à la fin du lycée (jusqu'à 18 ans), par *adultes* on considère la période de 18 à 60 ans, et par les *personnes âgées* à partir de 60 ans). Les lignes sont destinées au nombre de présences des hommes et des femmes, tandis que la dernière ligne est destinée au calcul de la totalité des résultats. Après avoir calculé le nombre de présences masculines et féminines dans un manuel, nous insérons les données dans un tableau supplémentaire avec les mêmes colonnes et lignes (*enfants*, *adultes*, *personnes âgées*, *total*), afin que nous puissions collecter plus facilement toutes les données. Nous calculons les résultats finaux en pourcentage.

Ensuite, nous passons à la méthode qualitative. Par cette méthode, nous avons analysé, de manière critique, des photographies et des illustrations où se trouvent des hommes et des femmes, en essayant de répondre aux questions suivantes: dans quelles professions

apparaissent les femmes et dans lesquelles les hommes; si le choix de professions est plus large pour les hommes ou pour les femmes : si les hommes et les femmes apparaissent comme des célébrités du théâtre, de la musique, du cinéma et de la littérature; si les femmes sont toujours représentées dans des professions stéréotypées (femme de ménage, cuisinière) ou peuvent être trouvées à des fonctions élevés; et enfin, dans quelles images se trouvent les stéréotypes de genre et si elles sont critiquées ou non.

RESULTATS DE LA RECHERCHE

Les résultats de la recherche montrent que sur un total de 2 200 représentations dans les manuels, 1272 figures appartiennent à des hommes et 928 figures à des femmes, soit 57,8% sont des hommes et 42,2% sont des femmes. Sur le nombre total de représentations, 3,5% sont des personnes âgées, 89,8% sont des adultes et 6,7% sont des enfants :

Tableau 1 :

	Enfants	Adultes	Personnes âgées	Total
Hommes	85	1142	45	1272
Femmes	62	834	32	928
Total	147	1976	77	2200

L'analyse qualitative a révélé qu'il existe beaucoup d'options de professions tant pour les hommes que pour les femmes. Les professions les plus courantes pour les femmes sont: secrétaire, informaticienne, mannequin, vendeuse, journaliste, sportive, pharmacienne, présentatrice, boulangère, enseignante, médecin. Dans un nombre mineur, elles apparaissent comme réceptionnistes, professeurs, vétérinaires, policières, agentes de bord, serveuses, etc. Il est intéressant qu'elles apparaissent comme peintres et ouvriers du bâtiment, ce qui s'écarte complètement des stéréotypes de genre (*Écho 2*, p. 55).

En outre, les femmes occupent des fonctions élevées, en tant que directrice, ministre, politicienne et femme d'affaire, mais elles sont principalement dans les secteurs de service. Un plus grand choix de professions est destiné aux hommes et dans un grand nombre de cas, ils occupent une position élevée: politicien, homme d'affaire, directeur.

Ensuite, ils apparaissent en tant qu'architecte, réalisateur, cameramen, journaliste, pompier, avocat, inspecteur, ouvrier du bâtiment et médecin. Ils n'occupent pas très souvent le secteur des services, mais quelque fois ils apparaissent tant que serveurs, cuisiniers, coiffeurs et photographes.

Les célébrités du monde du théâtre, de la musique et de la littérature sont très présentes dans les manuels scolaires, mais il y a un plus grand nombre de célébrités masculines: le comédien Michel Serrault, le scénariste René Goscinny, le compositeur Vincent Delerm, l'écrivain Jean Paul Sartre, le philosophe Lucien Goldmann, le réalisateur Roman Polanski, le chef Bernard Loiseau, etc. Des célébrités féminines existent aussi, mais en nombre plus réduit: les chanteuses Edith Piaf et Olivia Ruiz, l'actrice et chanteuse Charlotte Gainsbourg, le peintre Camille Claudel (Images 1, 2, 3, et 4)

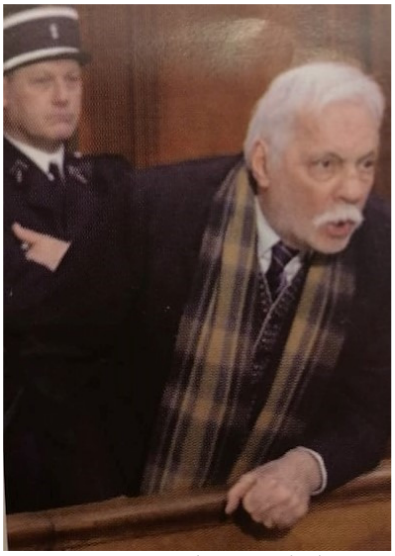


Image 1 : Comédien Michel Serrault
Écho 3, p. 130

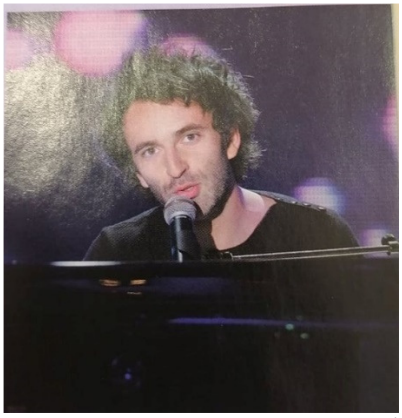


Image 2 : Compositeur Vincent Delerm
Écho 2, p. 117

Image 3 :
Chanteuse Edith Piaf
Le Nouveau Taxi 1, p. 31

Image 4 :
Sculptrice et peintre Camille Claudel
Le Nouveau Taxi 1, p. 31

En analysant les photographies et les illustrations des manuels *Le Nouveau Taxi* et *Belleville*, on constate que dans la grande majorité des cas, les hommes sont présentés comme ceux qui font le ménage (ils passent l'aspirateur, cuisinent, font les courses, nettoient la cuisine), contrairement aux femmes qui sont rarement montrées comme femmes au foyer (Images 5, 6 et 7). Dans l'image 7 nous remarquons des hommes et des femmes qui partagent des tâches ménagères :

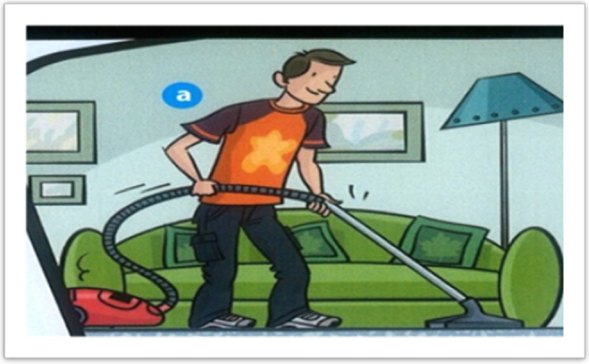


Image 5 : Un homme passe l'aspirateur dans la maison
Le Nouveau Taxi 1, p. 50

Image 6 : Un homme fait les courses
Le Nouveau Taxi 1, p. 51

Image 7 : Des hommes et des femmes partagent des tâches ménagères *Belleville 1*, p. 38

De nombreuses photos soutiennent la rupture des stéréotypes, donc dans *Belleville 1*, nous pouvons voir Mme Gatepin faire du scooter (Image 8) :

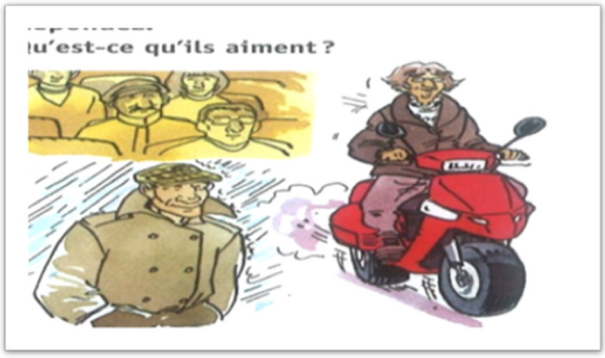


Image 8 : Mme Gatepin fait du scooter
Belleville 1, p. 25

Les femmes sont montrées sur les photos comme indépendantes et physiquement capables, c'est-à-dire, qu'elles ne dépendent pas de l'aide des hommes. Ainsi à la page 117 à *Belleville 1,* nous pouvons voir une femme portant une commode sans l'aide d'un homme (Image 9) et dans *Écho 2* à la page 45 (Image 10) une femme réparant sa propre voiture :

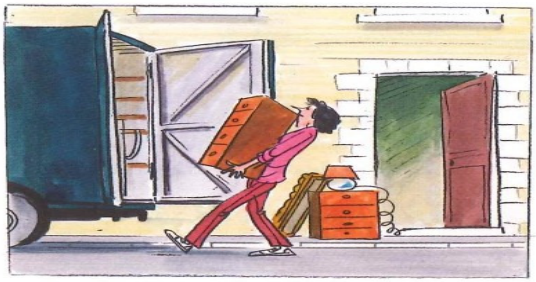


Image 9 : Une femme porte une commode
Belleville 1, p. 117

Image 10 : Une femme répare une voiture
Écho 2, p. 45

Comme on pouvait le remarquer, les hommes et les femmes ont été vus dans une variété de professions inhabituelle ; il semble que les auteurs des méthodes analysés ont procédé intentionnellement à un tel contraste afin de contribuer à briser les stéréotypes de genre. Par exemple, dans *Écho 2* à la page 55 (Image 11), on peut voir une femme comme peintre en bâtiment et un homme comme tailleur derrière une machine à coudre, tandis que dans *Écho 3* (Image 12) on peut voir une femme travailler comme pilote.

Image 11 : Une femme peintre en bâtiment
et un homme tailleur *Écho 2*, p. 55

Image 12 : Une femme pilote *Écho 3*, p. 87

Les stéréotypes de genre sont plus présents là où il y a une conversation entre un homme et une femme ; à la page 13 dans *Écho 3*, une femme présente ses nombreuses qualifications à l'employeur pendant l'entretien d'embauche, mais il ne l'écoute pas et lui commande de lui apporter un café. L'exercice qui fait référence à cette image ne mentionne pas qu'il s'agit d'un stéréotype de genre, mais soulève seulement la question de savoir comment un élève pourrait faire face à des personnes méchantes et désagréables dans une situation donnée (Image 13).

Image 13 : Une femme et l'employeur *Écho 3*, p. 13

Une situation similaire est illustrée à la page 130 du *Nouveau Taxi 3* où une femme présente également ses qualifications lors d'un entretien professionnel, mais son employeur lui dit ouvertement qu'il ne l'embauchera pas parce qu'elle est une femme. Dans l'exercice, l'illustration est caractérisée comme un dessin humoristique, mais les auteurs notent qu'il s'agit d'un cliché et on demande aux élèves comment ils réagiraient au stéréotype[2] (Image 14) :

[2] Les réponses attendues des apprenants d'après le *Guide pédagogique* correspondant (p. 149): *Ce que la personne dit pour exprimer sa colère*: – Tu as vu ce dessin… Je n'en crois pas mes yeux_! – C'est vraiment une atteinte à la dignité de la femme./C'est vraiment une insulte aux femmes. – Moi aussi, j'ai un doctorat en physique nucléaire et je n'ai pas l'intention de me faire traiter comme ça./ Ma femme a un diplôme équivalent et je n'aimerais pas qu'elle soit traitée comme ça. *Ce que la personne dit pour demander l'avis de son ami(e)* : Qu'est-ce que tu en penses ? – Si on écrivait au magazine qui a publié cette insulte_? *Ce que peut dire l'ami(e) pour exprimer son amusement* : – Vraiment c'est très amusant_! Regarde la tête que font les deux personnages_! – C'est du deuxième degré. Personne ne pense ça de nos jours. – Je suis ingénieur des Ponts et Chaussées et je trouve ce dessin amusant, je ne vois pas ce qui te gêne_!/ Ma femme est ingénieur et je pense qu'elle rirait aussi en voyant ce dessin.– Il faut prendre du recul dans la vie…)

Image 14: Une femme et l'employeur *Le Nouveau Taxi 3*, p. 130

CONCLUSION

En se basant sur cette recherche, on peut remarquer que les illustrations avec des photos d'enfants et de personnes âgées représentent un peu moins de 11%, ce qui correspond à l'âge de l'élève et à sa préparation à la vie adulte. Dans le cadre de l'égalité des genres, les figures des hommes et des femmes sont représentées par une fluctuation d'environ 15 %. En principe, compte tenu du contexte général de l'analyse qui a été effectuée, nous pouvons évaluer cela comme positif. Un encouragement supplémentaire pour une évaluation positive est donné à travers l'exercice (donc, un élément actif plutôt qu'un élément passif) dans le manuel (Image 13, Image 14). Malgré ce qui précède, il y a place à l'amélioration. Au niveau quantitatif, nous pensons qu'il faut accorder encore plus d'espace aux catégories sensibles au genre. Au niveau qualitatif, l'amélioration est possible à deux niveaux. En premier lieu, le nombre de professions attribuées aux hommes et aux femmes devrait être égalisé, notamment les professions qui occupent des fonctions élevées. En deuxième lieu, nous laissons la place à l'analyse des individus discriminés multiples, ce qui n'était pas l'objet de notre étude actuelle.

La présente analyse était limitée à l'aspect iconographique (visuel) des rôles attribués aux hommes et femmes dans les manuels de FLE. D'autres recherches peuvent être menées à travers l'analyse de différent type de matériel didactique (les exercices oraux). Pour les comparer, il faudrait analyser aussi les transcriptions des exercices oraux, ce qui pourrait conduire à de nouvelles recherches à l'avenir.

Bibliographie

Baie, F. (2017). Les stereotypes des manuels scolaires par rapport aux genres sont-ils encore presents à l'école ? Analyse UFAPEC 2016 n°01.17. https://www.ufapec.be/nos-analyses/0117-stereotypes-manuels-scolaires.html

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, evaluer (2001). Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques.

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, evaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2008). Conseil de l'Europe.

Guillaume, D. (1999). *Le destin des femmes et l'école : manuels d'histoire et société*. Paris: L'Harmattan.

Levit, N. (1998). *Men, Women and the Law*. New York: New York University Press.

Lignon, F., Porhel, P. & Rakoto-Raharimanana., H. (2013). Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires. *A l'école des stéréotypes*, 95-113. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00833512v1

Lujić, L. i Vrhovac, Y. (2012). Elementi kulture u udžbenicima francuskog jezika za niže razrede osnovne škole Un, deux, trois....nous voilà! *Strani jezici 41* (1), 61-80.

Rignault, S. & Richert, P. (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Paris : La Documentation française.

Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, *29*(2), 46-59. https: //doi.org/10.3917/nqf.292.0046

Sinigaglia-Amadio, S. (2011). Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires. *Tréma*, *35-36*, 98-115. https://doi.org/10.4000/trema.2665

Wieviorka, A. (Ed.). (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?* République Française : Avis et rapport du conseil économique et social.

Žunić, N. (2012). Rodni stereotipi o ženama i muškarcima u politici. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Nišu*, *63*, 281-296.

***

Барет, М. (1983). *Потчињена жена*. Београд: Радничка штампа.

Sources

Capelle, G. & Menand, R. (2003). *Le Nouveau Taxi ! 1. Méthode de français*. Paris : Hachette.

Cuny, F. & Johnos A. (2004). *Belleville 1. Méthode de français*. Paris : CLE International.

Gallier, T. & Grand-Clément, O. (2004). *Belleville 2. Méthode de français*. Paris : CLE International.

Girardet, J. & Gibbe, C. (2008). *Écho 1. Livre du professeur*. Paris : CLE International.

Girardet, J. et al. (2008). *Écho 2. Méthode de français*. Paris : CLE International.

Girardet, J. & Pécheur, J. (2009). *Écho 3. Méthode de français*. Paris : CLE International.

Grand-Clement, O. et al. (2011). *Belleville 3. Méthode de français*. Paris : CLE International.

Menand, R. et al. (2009). *Le Nouveau Taxi ! 2. Méthode de français*. Paris : Hachette.

Menand, R. et al. (2010). *Le Nouveau Taxi ! 3. Méthode de français*. Paris : Hachette.

Anastasija B. Gorgiev Stojanović

GENDER ROLES IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS IN SERBIA

Summary

The aim of this paper is to examine the iconographic representations of the roles attributed to men and women in the manuals of the French foreign language in Serbia. The corpus of our research contains three collections of textbooks: *Le Nouveau Taxi* (1-3), *Belleville* (1-3) and *Écho* (1-3). These three methods are published by the renowned Francophone publishers and are intended for all students learning French as a foreign language (*Le Nouveau Taxi (1-3)* and *Belleville (1-3)* are in the Catalog of Manuals provided by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia and are used in high schools in Serbia).

Two methods are combined in the research: the quantitative method and the qualitative method. The quantitative method examines the total number of female and male figures in photographs and illustrations in textbooks, while the qualitative method observes in which occupations men and women appear. Also, using the qualitative method, we analyze the images that contribute to the dissemination or elimination of gender stereotypes. The aim of this article is therefore to show the potential inequalities between men and women, which reflect sexist attitudes and contribute to gender divisions in the society. Research results show that in textbook illustrations and images 57.8% are male and 42.2% are female. A greater choice of occupations is aimed at men and in a large number of cases they occupy a high position, while women are mainly in service sectors. Even though there are fluctuations of around 15%, there is a noticeable effort to equalize the opportunities of men and women. This can be seen as an effort to eliminate stereotypes and stereotypical roles in textbook illustrations.

Key words: French as a foreign language, gender roles, textbook, discrimination, society, stereotype

Natalia V. Sakellari*
Université Aristote de Thessalonique
Département de Langue et de
Littérature Françaises

Originalni naučni članak

APPLICATION DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE EN CLASSE DE FLE EN GRECE

Les fortes mutations socioculturelles touchent le secteur de l'éducation et plus précisément la composition de la population des élèves au sein de l'école. La démarche pédagogique habituelle ne correspond plus à ce nouveau contexte éducatif. L'enseignant doit désormais opter pour l'application de démarches pédagogiques qui respectent les besoins de tous les élèves et qui favorisent l'apprentissage. Les questions que se posent alors les enseignants de FLE sont les suivantes : Comment gérer l'hétérogénéité en classe ? Quelles activités mettre en place afin de respecter le rythme d'apprentissage, le style d'apprentissage, les besoins et les intérêts de chaque élève et de contribuer à leur réussite scolaire ?

Dans ce contexte nous avons opté pour la mise en place de la pédagogie différenciée. Dans cet article, nous présenterons une action-recherche sur l'application de cette approche en classe de FLE en Grèce, ainsi que les résultats de l'utilisation de plusieurs modules didactiques inspirés des principes de la pédagogie différenciée. Cette action-recherche, menée dans des collèges grecs, nous démontrera comment l'application des principes de la pédagogie différenciée pourra contribuer à l'amélioration des résultats des apprenants, ainsi qu'à l'optimisation du processus d'enseignement-apprentissage du FLE. En effet, pour les classes expérimentales nous verrons si les notes des apprenants évalués en suivant les principes de l'évaluation sommative

* nsakellari@hotmail.com

sont supérieures par rapport aux notes des classes témoins. Nous sommes d'avis que la pédagogie différenciée peut avoir un impact positif sur la motivation des apprenants et qu'il faudrait davantage l'intégrer dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Mots-clés : pédagogie différenciée, enseignement-apprentissage du FLE (français langue étrangère), pratique en classe, public hétérogène, action-recherche

INTRODUCTION

En Grèce, ces dernières années, on assiste de plus en plus, à de fortes mutations socioculturelles dues principalement à la globalisation ainsi qu'à la libre circulation des individus qui quittent souvent leurs pays pour des raisons économiques et politiques. L'évolution sociale, économique et culturelle de la société contemporaine a des conséquences immédiates au sein de l'école. Le terme 'hétérogénéité' s'utilise de plus en plus dans le monde éducatif en raison de la grande diversification du public d'élèves accueillis dans les établissements scolaires helléniques. Plus précisément, au sein des classes de FLE dans les écoles grecques les élèves présentent des différences linguistiques, sociales, culturelles ainsi que des différences de niveau de compétences en langue française.

Par conséquent, cette hétérogénéité, d'une part, crée une inégalité dans le bon déroulement de la scolarité des élèves, et, de l'autre, requiert une approche différenciée adoptée par l'enseignant, afin que celui-ci puisse répondre aux besoins des classes contemporaines.

À ce phénomène vient s'ajouter la demande d'amélioration de la qualité de l'éducation au niveau européen et international. Il y a une forte demande d'équité dans l'éducation et du développement chez les apprenants des compétences-clés, afin qu'ils deviennent compétitifs sur le marché du travail (European Commission, 2000).

Ceci étant dit, dans le cadre de cet article, nous allons essayer d'aborder le sujet de l'hétérogénéité linguistique comme une opportunité qui pourrait aider d'une part, l'enseignant à améliorer ses modes d'enseignement et d'autre part, l'élève à contribuer à son propre apprentissage. Des études menées sur la question de l'hétérogénéité prouvent, d'ailleurs, que celle-ci, correctement gérée, ne nuit pas à l'enseignement-apprentissage (Feyfant, 2016 ; Ott, 2007).

La pédagogie différenciée

Il est évident que les classes multiculturelles et multi-niveaux placent l'enseignant de langue devant un grand défi : Comment gérer l'hétérogénéité linguistique en classe de FLE ? Quelles méthodes appliquer afin de transformer le 'problème' en avantage pour les apprenants et pour un processus d'enseignement-apprentissage efficace ? Quelle est l'approche pédagogique qui pourrait s'appliquer afin de contribuer à la réussite scolaire de tous les apprenants ? Quels dispositifs mettre en place pour faire progresser chacun selon son niveau et ses besoins ?

Une réponse à cette hétérogénéité représente la 'pédagogie différenciée' dont le but est de permettre à chaque apprenant de progresser et d'atteindre les objectifs de l'enseignement-apprentissage à son rythme et selon ses propres capacités. L'enseignant doit créer des circonstances propices afin que tous les élèves progressent et qu'ils puissent atteindre à leur propre rythme les objectifs d'apprentissage et la maîtrise des savoirs (Meirieu, 1995 ; Przesmycki, 1991 ; Tomlinson&Imbeau, 2010).Le professeur doit prendre en compte l'hétérogénéité linguistique des élèves et savoir différencier l'enseignement en fonction des besoins et des capacités des apprenants en question (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover & Reynolds, 2003).

Tomlinson soutient que la pédagogie différenciée n'est pas une stratégie ni un modèle d'enseignement, c'est « une façon de considérer l'enseignement et l'apprentissage qui préconise de commencer à enseigner au niveau où les élèves se trouvent » (Tomlinson, 2004 :154). Selon des chercheurs, différencier la pédagogie, c'est :

> connaître une variété de stratégies d'enseignement et savoir quand et avec qui les utiliser. Tous les élèves sont différents et l'enseignant qui pratique la pédagogie différenciée a recours à des stratégies différentes pour des apprenants différents. (Forsten&Hollas, 2002 : 29)

Perrenoud (2005) soutient que, dans une classe, les élèves ne participent jamais à un même degré, ils ne sont pas également sollicités par l'enseignant qui connaît les capacités de chacun. L'enseignant consacre souvent plus de temps à certains élèves qui en ont besoin afin qu'ils comprennent ce que les plus 'forts' ont déjà compris et tout cela est déjà un type de différenciation.

Tenant compte des sept postulats de Burns (1972, dans Forget, 2017 :2), on doit différencier le processus d'enseignement-apprentissage car il n'y a pas deux apprenants qui fassent du progrès à la même vitesse, qui apprennent en même temps, qui aient les mêmes techniques d'étude, qui trouvent des solutions aux problèmes de la même façon, qui se comportent de la même façon, qui aient les mêmes intérêts et qui soient motivés par les mêmes buts.

Le processus d'enseignement-apprentissage peut être différencié au niveau (a) des contenus d'apprentissage, (b) des situations d'apprentissage, (c) des méthodes d'apprentissage et d'enseignement, (d) de structuration du travail en classe et (e) d'évaluation des élèves (Doubet & Hockett, 2015 ; Forget 2017 ; Galand, 2017 ; Gillig, 1999 ; Przesmycki, 1991 ; Robbes, 2009 ; Tomlinson, 2004 ; Tomlinson & Imbeau, 2010).

(a) Différencier les contenus d'apprentissage

Par « contenus d'apprentissage » on entend les matériaux bruts des programmes d'études, les compétences que les élèves doivent développer, les notions, les concepts et les principes qu'ils doivent maîtriser et ce qu'ils doivent savoir faire. Différencier les contenus signifie accepter qu'au sein de la classe les élèves s'occupent de tâches différentes selon leurs besoins d'apprentissage. Cela pourrait également renvoyer à la variation du matériel à disposition (par exemple travailler sur le même sujet à l'aide de textes différents), afin d'aider chacun à acquérir les savoirs visés et à atteindre les objectifs du cours selon ses propres capacités. En d'autres termes, l'enseignant adapte les activités aux besoins des apprenants ; dans le cas d'un projet ou d'une activité de groupe chaque élève peut entreprendre la tâche à accomplir qui correspond le mieux à ses capacités.

(b) Différencier les situations d'apprentissage

Les « situations d'apprentissage » comprennent les conditions et les circonstances qui permettent aux élèves de construire leurs connaissances. Les situations d'apprentissage sont choisies après la détermination des objectifs du cours et portent sur les méthodologies pédagogiques utilisées (guidée, travail en groupe, etc.), ainsi que sur les supports utilisés pendant le cours (par exemple manuels, fiches de travail, cahiers de travail individualisés, ordinateurs). D'une part, ces diverses situations constituent un moyen de faire face aux excès de

l'enseignement collectif et, d'autre part, elles donnent aux élèves des possibilités de travailler selon leurs goûts, leurs préférences, leurs besoins et leurs styles d'apprentissage.

(c) Différencier les méthodes d'enseignement et d'apprentissage

La pédagogie différenciée propose l'alternance des méthodes lors d'un processus d'enseignement. Chaque élève possède son propre style d'apprentissage : certains sont plutôt auditifs, d'autres plutôt visuels, d'autres plutôt kinesthésiques, etc. Par conséquent, l'enseignant devrait être capable d'utiliser les méthodes adéquates correspondant aux styles d'apprentissage de ses élèves (orale ou écrite), et appliquer des méthodes appropriées (implicite ou explicite, inductive ou déductive…), afin de les aider à atteindre les objectifs de chaque cours.

Les éléments sur lesquels porte la différenciation du processus d'enseignement-apprentissage peuvent être cités comme suit :

- les outils d'apprentissage (ex. conventionnels ou numériques),
- les démarches d'apprentissage (ex. sémiologique ou onomasiologique),
- l'approche méthodologique (ex. actionnelle, communicative, double traduction etc.),
- la gestion du temps (ex. séquences de durées différentes pour les diverses tâches),
- l'organisation de la classe (ex. zones pour les travaux individuels et d'autres pour les travaux en groupes),
- les contenus (ex. différents contenus pour le même sujet)
- les consignes pour les différentes activités d'apprentissage et les diverses tâches (ex. consignes différentes, consignes orales ou écrites, etc.),
- les formes d'évaluation (ex. différents modes et types)(Forget 2017 ; Gillig, 1999 ; Tomlinson, 1995 ; Zakhartchouk, 2001).

On peut également ajouter que les relations enseignant-apprenant et même apprenant-apprenant, régient par la différenciation, contribuent à l'amélioration du déroulement du processus pédagogique.

(d) Différencier la structuration du travail

Les classes d'un établissement scolaire constituent des lieux physiques dans lequel se réunissent des personnes qui vont interagir

afin de mener à bien des activités définies (Kessler, 2017). L'organisation de la classe qui se réfère à la gestion du temps et de l'espace, des groupes de travail ainsi qu'à l'utilisation du matériel (Caron, 1994) joue un rôle important pendant l'application de la pédagogie différenciée (Leroux, Bergeron, Turcotte, Deschênes, Smith, Malboeuf-Hurtubise, Riel, Bergeron & Berrigan,2021). La flexibilité de la classe permet aux apprenants de s'approprier de leur environnement de travail et peut répondre aux différents besoins des apprenants (Walsh, 2019).

(e) Différencier les modes d'évaluation des élèves

L'évaluation a un rôle principal dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Elle a un rôle informatif et fournit des éléments sur le travail des apprenants (Tagliante, 2005). L'évaluation peut être à la fois diagnostique, formative, sommative et peut également être une évaluation par les pairs et/ou autoévaluation. L'alternance des modes d'évaluation pourrait fournir une image plus complète du niveau des acquis des apprenants.

Selon Meirieu (1985), deux formes contrastées de pédagogie différenciée peuvent être distinguées : la différenciation pédagogique successive ou alternative et la différenciation pédagogique simultanée. Les caractéristiques de ces deux types de différenciation se présentent comme suit (Gillig, 1999 ; Robbes 2009 ; Zakhartchouk, 2001) :

- La différenciation pédagogique successive ou alternative consiste en l'alternance des situations d'apprentissage adaptées aux capacités des apprenants sans modifier fondamentalement le déroulement de la classe et dans le cadre d'une séance commune pour tous. Ce qui varie ce sont les outils, les supports et les consignes.
- La différenciation pédagogique simultanée est une situation plus complexe. Dans ce cas, les élèves, pendant les cours, sont sollicités par leur enseignant pour réaliser des tâches différentes, à l'instar d'une classe qui pratique la méthode Freinet. Chaque apprenant agit selon un plan individualisé auparavant réalisé par l'enseignant et l'enseignant circule de poste de travail en poste de travail afin d'assurer le bon déroulement du processus. La salle de classe devient désormais un endroit d'interaction pour les apprenants entre eux ainsi qu'entre apprenant et enseignant. Cette pratique interactive

déplace l'enseignant du point central et unique de l'enseignement traditionnel et crée les circonstances propices afin que l'apprenant devienne un interlocuteur responsable (Shiffler, 1991). Il est bien évident qu'une telle procédure demande une organisation parfaite ainsi que beaucoup d'heures de préparation de la part de l'enseignant.

Cas d'étude de mise en application de la pédagogie différenciée

Notre hypothèse de travail concernant cette étude porte sur l'application de la pédagogie différenciée et sur sa contribution à l'amélioration de l'enseignement du FLE en Grèce.

Nous sommes partis de l'hypothèse que la pédagogie différenciée peut s'appliquer à des classes de français langue étrangère à l'école publique grecque, qu'elle peut contribuer à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage et renforcer l'apprentissage du français. Nous verrons à la fin de notre action-recherche si notre hypothèse s'avère concluante.

Contexte et méthodologie de la recherche

Pour valider notre hypothèse de travail mentionnée ci-dessus nous avons mené durant l'année scolaire 2017-2018 une action-recherche dans quatre collèges publics grecs de la province de Thesprotia. Pour mieux comprendre le contexte, il faut savoir qu'en Grèce, la langue française est enseignée comme deuxième langue étrangère à raison de 2 cours de 45 minutes par semaine. Les collégiens grecs doivent choisir, après la première langue qui est l'anglais, une deuxième langue parmi le français et l'allemand, sauf cas exceptionnel. L'enseignement se fait à partir des manuels officiels publiés par le Ministère de l'éducation.

La méthodologie action-recherche a été choisie car elle répondait mieux aux besoins de la présente étude. En effet, la chercheuse, étant enseignante de FLE à des établissements scolaires de la province de Thesprotia, elle avait la possibilité de mener sa recherche en ayant comme but d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à un public hétérogène.

La méthodologie action-recherche dresse un cadre dans lequel le professeur a la possibilité de mener une recherche en classe. En d'autres termes, le professeur devient l'acteur principal de sa propre

recherche et peut, par la coopération avec les apprenants, trouver les réponses aux sujets qu'il traite. L'action-recherche est une méthodologie de recherche directe orientée vers l'action. Le professeur-chercheur peut de cette manière d'une part, trouver plus directement des solutions contribuant à l'amélioration de ses propres conditions de travail et d'autre part récolter des informations précieuses pour la recherche (Elliot, 1991 ; McNiff, 2013).

Échantillonnage de l'étude

Pour constituer l'échantillon de l'étude nous avons choisi les élèves de quatre classes de la région de Thesprotia, comme mentionné précédemment. Plus concrètement, 56 élèves ont participé à l'étude, dont 34 filles et 22 garçons de la 2ème classe du collège grec, âgés de 12-13 ans. Il y avait parmi eux 37 apprenants d'origine grecque et 19 d'origine albanaise. Concernant les apprenants albanais, 12 sont nés en Grèce et 7 en Albanie mais tous parlaient l'albanais et le grec.

Ce public d'apprenants a été choisi car il présente une différenciation de niveau de maîtrise de la langue française assez importante. Ce phénomène est dû à différentes raisons. D'une part, certains apprenants venaient d'arriver d'Albanie où ils avaient suivi leur scolarité et où, soit ils avaient suivi des cours d'allemand comme langue étrangère, soit ils n'avaient pas du tout suivi de cours de langue étrangère. D'autre part, l'hétérogénéité était aussi liée au fait que pendant des années les apprenants scolarisés à l'école grecque avaient la possibilité, selon les lois en vigueur, de changer la deuxième langue étrangère lors de leur passage du primaire au collège. Par conséquent, des apprenants qui avaient suivi des cours d'allemand aux deux dernières classes du primaire pouvaient choisir le français comme deuxième langue étrangère au collège et vice versa.

Il nous a semblé que cette population d'apprenants avait un profil idéal pour les besoins de l'étude car elle présentait un niveau élevé d'hétérogénéité dans la maîtrise de la langue française. Comme le but de la présente étude était d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage du français pour le public en question, nous avons naturellement appliqué des principes de la pédagogie différenciée dans deux classes de FLE afin de comparer les résultats de ces élèves à ceux de leurs camarades des deux autres classes étudiées où la pédagogie différenciée n'a pas été appliquée.

Choix méthodologiques

L'application des principes de la pédagogie différenciée dans le processus pédagogique requiert une préparation longue et exigeante. Plus précisément, avant de procéder aux choix méthodologiques, nous nous sommes posé un certain nombre de questions d'abord sur le type de pédagogie différenciée qui est adéquat pour notre public cible ainsi que sur la/les phase/s de l'enseignement-apprentissage dans laquelle nous pourrions respecter les principes de la pédagogie différenciée. Ensuite, nous avons réfléchi au diagnostique que nous devions élaborer afin d'évaluer le niveau de maîtrise de la langue française (selon les niveaux du CECR) de notre public-cible. Enfin, afin de créer le matériel adéquat, nous avons travaillé sur la durée de chaque module didactique, sur le(s) type(s) de tâches à proposer, sur le matériel, le(s) support(s) et les outils à mettre en valeur, ainsi que sur le type d'évaluation à appliquer.

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous avons d'abord élaboré un test diagnostique niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001, désormais CECR) afin de confirmer le niveau de maîtrise de la langue française des élèves qui ont participé à l'étude. Après avoir recueilli toutes les informations pratiques concernant les apprenants de l'étude (les élèves des quatre classes des collèges publics grecs de la province de Thesprotia) et suite à des moments de réflexion sur les caractéristiques de ces élèves, nous avons conçu huit modules didactiques de FLE. Les modules en question étaient destinés aux adolescents de la 2ème classe du collège grec. Le public choisi était d'un niveau A1 du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) et les modules didactiques étaient conçus dans le but de permettre aux élèves d'atteindre le niveau A2. La durée visée de chaque module était d'environ 4 heures.

Pour la création des modules, nous avons donc puisé les éléments dans les principes de la pédagogie différenciée afin d'aider chaque élève à atteindre selon ses propres capacités les objectifs de l'enseignement-apprentissage de la langue définis par le Ministère de l'éducation grec. Chaque module était composé d'exercices de maîtrise du système de la langue, d'activités de compréhension et de production orale et écrite, et de tâches qui pouvaient être réalisés soit en classe, soit à la maison. Pour ce faire, nous avons pris en compte les centres d'intérêts des élèves, leurs besoins, leur niveau de compétences en français et leur style d'apprentissage.

En ce qui concerne la différenciation, tout d'abord pendant les séances d'enseignement nous avons procédé à l'aménagement des salles de classes, utilisées uniquement pour l'enseignement du FLE, afin qu'il y ait des espaces de travail collectif (espaces pour des groupes de 3-4 personnes) et des espaces individuels. Ceci ayant été fait dans le but d'aider les élèves à mieux travailler dans un environnement agréable promouvant à la fois le travail collectif et individuel.

Nous avons également opté pour la différenciation successive qui était plus appropriée à notre cas et qui nous a permis concrètement de tenir compte des capacités spécifiques de chaque élève (ses besoins, son style d'apprentissage et de son niveau en FLE). Les modules proposés contenaient également, comme évoqué précédemment, des exercices de maîtrise du système de la langue ainsi que des activités de compréhension et de production écrite et orale. Les activités étaient des activités graduées permettant à tous les élèves de travailler sur les mêmes objectifs en fonction du soutien et de la complexité dont ils ont besoin. De plus, à la fin de chaque module un projet était proposé aux élèves afin de les inciter à mobiliser leurs compétences transversales, voire leurs savoirs langagiers, leurs capacités cognitives, ainsi que leurs créativités. Et tout cela dans le but de les mener à bien atteindre les objectifs de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Pendant les séances d'enseignement, nous avons aussi différencié les situations d'apprentissage : les apprenants ont travaillé en tandem, en groupe, en groupe-classe, ainsi qu'individuellement. Nous avons également opté pour la différenciation des contenus d'apprentissage en proposant aux apprenants des jeux de rôles, des projets, des textes selon leur niveau de lecture, une variation de consignes selon leur niveau de maîtrise de la langue française, ainsi qu'une alternance des supports pédagogiques (documents numériques et audio, cartes, affiches, manuels, etc.).

La différenciation des contenus d'apprentissage a aussi été appliquée aux activités et aux projets de groupe où chaque apprenant choisissait la tâche qui correspondait le mieux à ses capacités. Par exemple, nous avons proposé différents types d'exercices et d'activités (maîtrise du système de la langue, compréhension de l'écrit/oral, production de l'écrit/oral), voire même des exercices différents ayant le même objectif ainsi que des exercices avec des consignes différentes selon le niveau de compétence en langue française des élèves. Les exercices et les activités proposées avaient pour but d'initier les élèves à un apprentissage actif en les mettant au centre de leur apprentissage.

L'enseignant, toujours présent et impliqué dans un enseignement interactif avait comme rôle de guider, d'aider et d'encourager les élèves ce qui constitue un changement par rapport à l'enseignement plus traditionnel ex cathedra.

En ce qui concerne le matériel, nous avons préparé des fiches de travail personnalisées pour chaque élève avec les activités et les tâches adaptées à leurs besoins. À noter, par ailleurs, que nous avons utilisé des cartes et/ou des images, ainsi que des supports auditifs et visuels dans plusieurs phases de l'enseignement (phase de sensibilisation, réemploi, etc.). De plus, comme nous avons pu avoir accès au laboratoire d'informatique, dans un souci de diversification des outils d'apprentissage, nous avons utilisé l'ordinateur et Internet surtout pour des exercices individuels d'entraînement dans la phase de réemploi et de l'auto-évaluation.

Enfin, pour l'évaluation de nos apprenants, à part l'évaluation sommative, nous avons également appliqué une évaluation formative en tenant compte du travail effectué tant en classe qu'à la maison : leurs productions (écrites et orales), la part du travail effectué en groupe, les projets en équipe, etc. De plus, à la fin de chaque module, on leur a proposé une fiche d'autoévaluation écrite en grec et en français, afin que les élèves prennent conscience de ce qu'ils sont capables de faire ou de repérer eux-mêmes les points faibles sur lesquels ils doivent insister pour améliorer leur niveau de compétences en français.

RÉSULTATS

Au bout de cette expérience, en comparant les résultats des élèves des classes expérimentales avec ceux de leurs camarades qui ont suivi un enseignement conventionnel homogénéisé nous avons constaté une amélioration de la performance des apprenants qui ont suivi les séquences préparées selon les principes de la pédagogie différenciée et qui ont travaillé avec le matériel élaboré *ad hoc*. Cette amélioration est révélée par de meilleurs résultats en termes de note à l'évaluation sommative. En effet, sur les quatre classes qui ont constitué les échantillons de notre recherche, la moyenne globale dans les deux classes expérimentales était de deux points supérieure à celle des classes témoins. Toujours au niveau des évaluations, nous avons remarqué que les apprenants ont développé leur compétence à s'autoévaluer, ce qui n'est pas évident car en Grèce, les apprenants ne sont pas très habitués à l'autoévaluation. De plus, cela est d'une grande

importance dans la mesure où l'autoévaluation contribue à l'amélioration du processus d'apprentissage. En effet, elle permet à l'apprenant de réfléchir à son apprentissage tout en prenant conscience de ses processus métacognitifs.

En outre, nous avons remarqué que l'application des principes de la pédagogie différenciée a eu une influence positive sur le travail en groupe. Plus concrètement, même si au début les élèves avaient des difficultés à travailler dans des groupes hétérogènes (en termes de niveau de maîtrise de la langue française), au fil du temps nous avons constaté une plus grande implication et motivation des élèves, même de ceux qui rencontraient des difficultés. Les élèves, une fois habitués, étaient à même de gérer plus facilement le travail en équipe et, tout naturellement, un esprit d'entraide s'instaurait au sein du groupe. Et même, en ce qui concerne les projets, ils étaient capables de bien se partager les tâches entre eux et, la plupart du temps, sans interpeler le professeur.

En somme, travailler selon les principes de la pédagogie différenciée a aidé les apprenants à développer une certaine autonomie dans leurs apprentissages. Par ailleurs, il est à noter que le rôle du professeur a aussi contribué à cela pendant les cours : gérer de manière souple et flexible l'emploi du temps, aider, encourager et dans tous les cas où il était sollicité, conseiller les élèves ou les groupes d'élèves selon l'activité ou la tâche proposée. De plus, chaque apprenant travaillait dans un environnement agréable où il pouvait activer ses connaissances sans la peur de l'échec ou de la comparaison avec les autres.

CONCLUSIONS

L'objectif de la présente étude était de vérifier notre hypothèse de départ, c'est-à-dire que la pédagogie différenciée peut s'appliquer à des classes de français langue étrangère à l'école publique grecque, qu'elle peut contribuer à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage et qu'elle peut renforcer l'apprentissage du français. Cette hypothèse s'est avérée exacte. La pédagogie différenciée peut améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE, cependant il faut l'adapter au programme prévu par le système éducatif et tenter de former les enseignants de FLE.

La pédagogie différenciée a permis de mettre en valeur différents moyens d'enseignement-apprentissage pour des élèves de profils très

variés (besoins, aptitudes, connaissances, comportements, styles, etc.) et de créer ainsi les conditions qui permettent d'améliorer les capacités d'apprentissage de chaque élève. Elle a également contribué à développer les compétences cognitives et communicatives de chaque élève. Avec la pédagogie différenciée les situations didactiques deviennent plus personnalisées, plus riches et plus variées. Il semble également que l'application des principes de la pédagogie différenciée puisse accroître la motivation des élèves, ainsi que leur participation active aux cours, autant au niveau des interactions avec le professeur qu'à celles entretenues entre eux. Autrement dit elle permet de développer les compétences collaboratives et coopératives des apprenants.

À noter, enfin, que la pédagogie différenciée (accompagnée du matériel approprié) possède toutes les caractéristiques indispensables et nécessaires pour contribuer à une meilleure gestion de l'hétérogénéité en classe. De plus, elle positionne l'enseignant au milieu de la classe à la différence l'enseignement traditionnel ex cathedra ce qui contribue à la création d'un environnement d'apprentissage plus libre caractérisé par l'interaction des apprenants entre eux et entre l'enseignant et les apprenants.

Fort de ces constats il semblerait intéressant de pouvoir appliquer de façon plus généralisée les principes de la pédagogie différenciée dans les écoles, de repenser la didactique du FLE et, pourquoi pas, d'élaborer du matériel didactique, en support des manuels officiels, à destination des enseignants afin de les aider à mettre en valeur l'approche en question. Et dans ce cas-là, il semblerait indispensable, par ailleurs, de pouvoir former de façon adéquate des enseignants.es de FLE sur les principes de la pédagogie différenciée.

Références bibliographiques

Caron, J. (1994). *Quand revient septembre…Guide sur la gestion de classe participative*. Volume1. Montréal : La Chenelière.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg.

Doubet, K.J. & Hockett, J.A. (2015). *Differentiation in Middle and High School: Strategies to Engage All Learners*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

European Commission (2000). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. Report Based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators. Luxembourg : Office for Official Publications.

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ,113*, Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur : http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf. Consulté le 22/11/2021.

Forget, A. (2017). *La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement.* Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Forsten, C., GrantJ.&Hollas, B. (2002). *Differentiated Instruction. Different Strategies for Different Learners*.Peterborough: Crystal Springs Books.

Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Disponible sur : http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/. Consulté le 20/11/2021.

Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*.Bruxelles : De Boeck.

Kessler, M. (2017). *Aménagement de la classe et pédagogie différenciée : comment les enseignants utilisent l'espace pour favoriser une différenciation de leur enseignement.* (Mémoire professionnel). Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud. Disponible sur : http://doc.rero.ch/record/305983. Consulté le 02/03/2022.

Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J., & Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Les Cahiers du CERFEE, 59*. doi.org/10.4000/edso.13585.

McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and Practices*. 3rd edition. London: Routledge.

Meirieu, Ph. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

Meirieu, Ph. (1995). *Enseigner : Scénario pour un métier nouveau*, 2e éd. Paris : ESF éditeur.

Ott, L. (2007). L'hétérogénéité n'est pas une maladie...*Cahiers Pédagogiques, 454*, 9-10.

Perrenoud, Ph. (2005). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. 3e éd. Paris : ESF éditeur.

Prezemycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée.* Paris : Hachette.

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Disponible sur : https://www.ac-paris.fr/serail/jcms /s1_ 816770/fr/la-pedagogie-differenciee-bruno-robbes. Consulté le 11/11/2021.

Schiffler, L. (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier.

Tagliante, Ch. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé International.

Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in the middle school: One school's Journey. *Gifted Child Quarterly, 39*, 77-114.

Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.C., Brimijoin, K., Conover, L.A.&Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, *27*,119-145.

Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée.* Montréal : Chenelière McGrawHill.

Tomlinson, C.A.&Imbeau, M.B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Walsh, R. (2019). *How Student Choice in Flexible Seating Affects Student Perceptions and On-Task Behavior*. (Master Thesis). California State University San Marcos. Disponible sur : https: //sch olarworks.calstate.edu/downloads/rf55zd70v. Consulté le 01/03/ 2022

Zakhartchouk, J.M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Natalia V. Sakellari

IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN GREEK FFL CLASSROOM

Summary

Over the last decades teachers have been confronted with the growing student diversity in the classroom, as well as with a great demand for improving the quality of their teaching. The European education policy focuses on the modernization of the educational system so as to provide quality teaching and learning to every single person.

During the last few years, Greece has undergone many sociocultural changes and this is reflected on the composition of student population. Within educational units and classrooms, every student has its own characteristics and needs which influence the teaching-learning process. Concerning today's French language classrooms in Greek public schools, students present an important differentiation. Very often, students have different first languages and/or cultural backgrounds and they also present variable ability levels of competences in French language, show a variety of interests as well as different learning profiles. French language teachers in Greece recognize that the above-mentioned factors influence the teaching-learning process. In this context, they seek to adjust their teaching so as to meet their students' needs. Consequently, the need of application of innovative instructional methods is increasing.

Differentiated instruction aims to support individual students' learning especially in learning environments with a great diversity of students' needs. The goal of this approach is to offer learning opportunities to every single student in order to ensure equal and quality education for all. The effectiveness of differentiated instruction is associated with the continuous evaluation of students' needs, the careful design of activities and the use of assessment tools to meets their needs.

This paper focuses on the foreign-language teaching-learning process of French as a foreign language and aims to examine the effectiveness of the differentiated instruction. An action-research was conducted during 2017-2018 in four secondary schools in the province of Thesprotia, Greece. For the needs of the present study, eight

didactic sequences based on Differentiated Instruction's principles were designed and implemented in two experimental classes meanwhile for the other two classes the "one size fits all" model was adopted, the most widely used model in Greek educational units. According to the findings, the students of the experimental classes presented better results than the students of the other two classes. These results concern students' cognitive and communicative competences in French, their learning strategies as well as their notes in the summative assessment.

Differentiated instruction can respond to students' variable needs. Every student is seen as a unique personality with their own characteristics. By applying differentiated instructions' principles every student has the opportunity to reach the lesson's objectives and goals as well as to reach its potential. This way the teaching-learning process becomes more interesting for both interested parties (instructors and students) and thus contributes to the improvement and the effectiveness of the foreign language teaching.

Key words: Differentiated instruction, teaching-learning of FFL (French as a foreign language), classroom practices, differentiated student population, action research

Sofija B. Filipović*
Université de Niš
Faculté de Philosophie

Stručni rad

CONTEXTUALISATION DES OUTILS PÉDAGOGIQUES : CRÉATION D'UN MANUEL DE FLE POUR LES BESOINS DES ÉTUDIANTS DE LA LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES SERBOPHONES[1]

Pendant le stage dans le cadre de nos études de master, notre objectif était la création et l'expérimentation du matériel pédagogique sous la forme d'un manuel de français langue étrangère. Nous avons essayé de contextualiser ce manuel, c'est-à-dire de l'adapter aux besoins du public avec lequel on travaillait – les étudiants serbophones en première année de licence de Langue et littérature françaises. Nous avons défini notre objectif principal comme la préparation des apprenants pour un séjour en France et une éventuelle continuation des études. Nous avons organisé notre manuel autour de trois axes principaux : d'abord, le développement de la compétence communicative pour rendre les étudiants capables de communiquer en français au quotidien, puis, le développement de la compétence interculturelle pour faire les apprenants réfléchir sur la culture cible mais aussi sur la culture source et enfin, le développement de l'autonomie dans l'apprentissage du français pour que les étudiants puissent continuer leur apprentissage d'une façon plus autonome même après la fin de notre cursus. Le manuel que nous avons créé était un outil formateur pour les étudiants mais pour nous aussi.

Mots clés : FLE, étudiant, serbophone, manuel, registre familier, interculturel, stratégies d'apprentissage

* sofija.filipovic@filfak.ni.ac.rs

[1] Cet article communique les résultats de l'étude effectuée grâce au soutien financier du Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique de la République de Serbie (Contrat No 451-03-68/2022-14/200165). Le travail apporte une partie des recherches présentées dans le mémoire de master soutenu par l'auteure de cet article.

INTRODUCTION

Dans le cadre du Master Didactique des Langues étrangères et du français langue étrangère/ seconde DidaLang, l'Université de Poitiers demande à ses étudiants d'effectuer un stage de 300 heures dans un établissement d'enseignement afin de valider le quatrième semestre. C'est dans ce contexte assez particulier que nous avons réalisé notre stage à l'Université de Niš en Serbie à partir du mois de février 2020. Durant ce stage, nous avons dû travailler sur l'élaboration et l'expérimentation du matériel pédagogique sous la forme d'un manuel de français langue étrangère avec des apprenants de niveaux A1 et A2 en première année de licence de Langue et littérature françaises[2]. Pour nous, le fait d'avoir des apprenants débutants était un véritable défi car nous avions pour objectif de leur donner envie d'apprendre une langue et une culture différente des leurs et de les préparer pour un séjour en France et possiblement la continuation de leurs études aussi. De plus, notre public était assez spécifique étant donné qu'il s'agissait des étudiants futurs enseignants de la langue française. Par conséquent, la question que nous avions toujours en tête était comment enseigner le français auprès des futurs enseignants de français.

CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

En Serbie, « l'enseignement dans le système scolaire est la manière principale et la plus répandue de l'apprentissage des langues étrangères » (Točanac, 1990 : 13, citée en Manić-Matić, 2017 : 7). Depuis des années, les langues étrangères enseignées dans les collèges et les lycées en Serbie sont l'anglais, l'allemand, le français, le russe, l'italien et l'espagnol. Manić-Matić explique la position des langues étrangères dans le système d'éducation en Serbie en disant que « c'est l'anglais qui, en devenant la lingua franca du fait de la mondialisation prend la première place dans la plupart des écoles, c'est-à-dire que le russe, le français et l'allemand deviennent dans la plupart des cas les deuxièmes langues enseignées » (Manić-Matić, 2017 : 8). Le français est enseigné en Serbie en tant que deuxième langue étrangère au collège et au lycée. Par la suite, on peut poursuivre l'apprentissage du français dans les études supérieures, notamment dans les filières de la langue et littérature françaises dans les universités à Belgrade, Novi Sad, Kragujevac et Niš.

[2] Une leçon de ce manuel se trouve en annexe.

Notre stage a commencé à l'Université de Niš, à la Faculté de Philosophie au début du second semestre en Serbie, le 18 février 2020[3]. Avec notre public nous avons tout d'abord commencé avec les cours en présentiel qui ont eu lieu deux fois par semaine dans les salles à la Faculté de Philosophie. Avec la pandémie de COVID-19, les cours en présentiel à la Faculté ont été annulés et ils ont été remplacés par les cours en télétravail. Dès le 16 mars 2020, nous avons continué à organiser nos cours en utilisant les plateformes Google Classroom pour partager le matériel pédagogique avec les étudiants et Google Hangout Meet pour avoir les appels en visioconférence avec le groupe afin de travailler plus facilement. L'avantage de travailler en présentiel était l'interaction que nous avions avec les apprenants et l'interaction parmi les étudiants eux-mêmes. Comme Šotra l'explique, « un rapport interactionnel constant constitue incontestablement le facteur clé dans l'enseignement » (Šotra, 2010 : 93). Par contre, nous avons rencontré quelques problèmes pour intégrer les activités ludiques en ligne car le réseau internet de la Faculté était parfois saturé à cause du nombre d'utilisateurs.

Par la suite avec la pandémie et le confinement[4], nous avons dû changer de système afin d'assurer le bon fonctionnement des cours. Ce changement d'organisation nous a permis de nous adapter aux outils numériques proposés par la Faculté. Le plus grand avantage de l'enseignement en distanciel est « l'accès facile au matériel pédagogique et aux cours (de n'importe quel lieu et à n'importe quel moment de la journée) » (Popović, Manić-Matić et Borljin, 2021: 103) ainsi que la disponibilité des ressources pédagogiques interactifs et ludiques en ligne. Malgré ces avantages que les outils numériques apportent, nous avons également connu quelques difficultés pendant les cours, notamment par rapport à l'utilisation des plateformes que ni nous ni nos étudiants n'avions jamais utilisées auparavant ainsi que les problèmes de connexion internet. Donc durant ce semestre, nous avons dû adapter le mode de travail à la situation. Nous avons brièvement

[3] L'année universitaire en Serbie est divisée en deux semestres – les cours du semestre d'automne commencent en octobre et se terminent en janvier et les cours du semestre de printemps commencent en février et se terminent fin mai suivis par les sessions d'examens.

[4] En Serbie, à partir du mois de mars 2020, le confinement a commencé en raison d'épidémie de COVID-19 et, par conséquent, toutes les activités qui impliquent plus de 100 personnes dans l'espace clos étaient annulés, y compris aussi les cours en présentiel dans les universités.

découvert quels sont les avantages et les inconvénients de ces deux modes de travail. D'un côté, pendant que nous enseignions à la Faculté nous avons travaillé directement avec des étudiants, c'est-à-dire qu'il y avait une interaction entre nous et les apprenants mais aussi parmi les apprenants lors des travaux en binôme et en groupes. C'était beaucoup plus simple de mettre en place les activités d'interaction comme la discussion et la conversation « où les participants deviennent, à tour de rôle, locuteurs/destinataire » (Šotra, 2009 : 301). De l'autre côté, durant le confinement, nous avons perdu contact avec les étudiants qui était moins présents aux cours en ligne mais aussi avec les problèmes de connexion internet qui intervenaient lors des séances. Enfin, les cours en télétravail nous ont également permis de mieux travailler sur le matériel qui était en couleur, contrairement à la situation à la Faculté où les étudiants avaient des copies en noirs et blancs, ainsi que sur les activités ludiques en ligne et sur l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Finalement, même si le contexte du stage était particulier, cela nous a permis de découvrir deux modes de travail très différents mais tout aussi intéressants.

LE PUBLIC

Notre public était composé de 26 étudiants, dont certains qui ne se sont jamais présentés aux cours. En effet, l'assiduité en Serbie est un problème fréquent car même si les cours sont obligatoires, les absences n'ont pas besoin d'être justifiées et aucune sanction n'est appliquée aux étudiants. En moyenne, nous avions une vingtaine d'étudiants présents aux cours avant le confinement et une quinzaine d'étudiants pendant le confinement en Serbie lorsque les cours se faisaient en ligne. Notre public était un groupe d'étudiants en première année de licence de Langue et littérature françaises avec une moyenne d'âge entre 20 et 22 ans. Ce sont tous des étudiants qui avaient le serbe pour langue maternelle tandis que le niveau global de la classe était assez hétérogène, entre les étudiants venant des classes bilingues qui avaient déjà un niveau élevé et les étudiants débutants en français. Cette différence de niveau s'explique par le fait que depuis 2018 la filière de Langue et littérature françaises accepte toutes les personnes intéressées par les études de langue française, sans égard pour leurs connaissances préalables.

Enfin, notre groupe d'étudiants était composé de trois catégories d'apprenants :

1) étudiants n'ayant jamais appris le français avant de commencer leurs études qui ont pourtant eu des cours de langue durant le premier semestre pour se familiariser avec le français, alors on pouvait estimer leur niveau d'être A1 selon le CECR ;

2) étudiants ayant appris le français au collège et au lycée ou uniquement au collège qui avait un niveau A1/A2 ;

3) étudiants qui ont été en classes bilingues au lycée et qui ont réussi l'examen DELF pour valider le niveau B1.

Lors de nos premiers cours, nous avons proposé aux étudiants de remplir un questionnaire afin de mieux connaître leurs formations antérieures (les moyens qu'ils ont utilisés pour apprendre le français – à l'école, individuellement, à l'Institut Français ou dans un centre de langue privé ; les manuels qu'ils ont utilisés pour l'apprentissage du français, s'ils ont déjà passé un des examens DELF, pour quel niveau et quand), le contact avec la langue française (s'ils ont déjà passé du temps en France ou dans un autre pays francophone, dans quel pays, pendant combien de temps et dans quel contexte, s'ils ont déjà eu l'occasion de parler avec des locuteurs natifs) ainsi que leurs connaissances d'autres langues étrangères. Grâce aux réponses reçues, nous avons pu contextualiser et adapter le matériel pédagogique aux besoins du public avec lequel nous travaillions.

LES OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT

Avant de prendre des fonctions en tant qu'enseignante du FLE, nous n'avons pas eu une période d'observation au préalable. En arrivant, nous ne connaissions pas notre groupe, mais nous avions tout de même une idée sur leur profil et les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer dans l'apprentissage du français car nous aussi avons été nous-même une ancienne étudiante dans cette filière. Les difficultés sont principalement liées au fait que les apprenants ont parfois des problèmes pour communiquer avec les Français car ils n'ont pas l'habitude de parler avec des locuteurs natifs et ils n'ont jamais passé du temps en France. Néanmoins, le Département de la langue et littérature françaises à l'Université de Niš offre de nombreuses possibilités d'échanges grâce aux accords avec plusieurs universités en France. Compte tenu de cela, nous avons décidé que notre objectif principal serait la préparation des étudiants pour un séjour en France.

Ainsi, en nous basant sur notre expérience personnelle en tant qu'étudiante qui a obtenu le diplôme de licence de Langue et littérature françaises et ayant participé à des échanges, nous avons réussi à fixer plusieurs objectifs d'enseignements afin d'adapter notre manuel au public cible. Ces objectifs étaient :

1) le développement de la compétence communicative ;
2) le développement de la compétence interculturelle ;
3) le développement de l'autonomie dans l'apprentissage du français.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

En nous appuyant sur notre expérience et en connaissant le programme d'études, nous avons remarqué que ce dernier est avant tout concentré sur l'acquisition dans le domaine de la grammaire, littérature et didactique des langues mais qu'il n'y a pas beaucoup de cours consacrés à l'expression et à l'interaction orale. Après avoir analysé les contenus des cours, nous nous sommes rendu compte que les étudiants apprennent surtout le registre soutenu et courant à travers la littérature, tandis que le langage familier, qui est utilisé dans la communication quotidienne en France, ne prend pas beaucoup de place dans le programme. L'une des opportunités pour les étudiants de travailler leur langage familier, hormis le fait qu'il y ait des cours de communication avec les intervenants francophones qui assurent les cours de FLE, c'est de faire un séjour en France. Grâce aux accords bilatéraux entre les universités en France (Université d'Artois, Université de Bordeaux et l'Université de Poitiers) et l'Université de Niš, mais aussi avec les stages linguistiques comme le campus d'été à Poitiers ainsi que les stages professionnels à Saint-Tropez, Nice et dans les Alpes, les étudiants ont l'opportunité de pratiquer la langue française dans un milieu francophone. Cependant, les étudiants sont peu préparés à communiquer avec les locuteurs natifs, vu qu'ils n'ont pas l'habitude de s'exprimer tout le temps en français pendant les cours et qu'il leur manque les connaissances du langage familier essentielles pour la communication quotidienne. C'est la raison pour laquelle il nous semblait pertinent d'intégrer le registre familier dans notre matériel pédagogique.

Comme l'explique K. Raynaud :

> Le registre familier lui [à l'étudiant] sera sans le moindre doute utile un jour, il est donc naturel de l'enseigner en classe de FLE. (Raynaud, 2017 : 156)

Compte tenu du fait tous les étudiants de la Langue et littérature françaises à l'Université de Niš ont l'opportunité de faire un séjour en France pendant leurs études, il est nécessaire de les préparer pour ce type d'expérience, en travaillant sur le développement de la compétence communicative et surtout sur les phénomènes du langage familier. Selon Raynaud :

> Un apprenant étranger se rendant en France va tôt ou tard se retrouver dans une situation familière. Outre les différences culturelles, le fait de ne rien comprendre à ce qu'on lui dit ne sera clairement pas positif. Même constat dans l'autre sens : on remarquera très vite qu'il s'agit d'un étranger s'il utilise des formes trop soutenues dans une situation familière. (Raynaud, 2017 : 155)

La maîtrise du registre familier est un outil indispensable dans la communication quotidienne en français et c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de l'aborder pendant nos cours.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Pour citer Byram, Gribkova et Starkey: « lorsque des personnes se parlent, leurs identités sociales respectives font inévitablement partie intégrante du rapport social qui a lieu » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 9). Alors, pour communiquer avec quelqu'un il ne suffit pas seulement de connaître la langue d'autrui mais il faut aussi connaître sa culture. Il était important de se concentrer sur l'aspect culturel et pas uniquement sur l'aspect langagier afin de faire découvrir la culture française à travers des exemples de la vie quotidienne. Par contre, nous ne voulions pas rester à la surface en parlant de la culture et seulement donner des informations ou uniquement leur donner une comparaison entre la culture française et la culture serbe, mais nous voulions plutôt faire comprendre et faire les apprenants réfléchir sur les différents phénomènes culturels. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas travailler purement dans le domaine culturel mais en fait de travailler sur le développement de la compétence interculturelle. L'UNESCO nous explique que les

compétences interculturelles comprennent les savoirs et les connaissances sur les cultures des autres et sur les questions qui peuvent se poser dans les interactions entre personnes ayant des cultures différentes, ainsi que l'attitude réceptive et l'aptitude à utiliser ces connaissances et cette réceptivité dans les contacts avec les gens des cultures différentes (UNESCO). Nous pouvons compléter cette définition par la citation d'Abdallah-Pretceille qui nous donne des informations supplémentaires sur ce sujet :

> Le préfixe « inter » d'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. (Abdallah-Pretceille, 2011 : 49)

L'interculturel comprend alors une interaction entre les locuteurs, un échange de leurs cultures qui font partie de leur identité qui est toujours présente dans la communication, de façon évidente ou pas.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Nous nous sommes vite rendu compte qu'il y avait beaucoup de sujets à aborder et pas assez de temps étant donné que nous avons eu seulement un semestre à notre disposition. Il était donc important de montrer aux étudiants comment travailler en autonomie pour qu'ils puissent continuer leur apprentissage une fois notre cursus est terminé. Il faut souligner aussi que notre public était fait d'une nature bipolaire. Ils ne sont pas seulement les apprenants, mais ils sont aussi formés à devenir les futurs spécialistes et professeurs de français.

> Les étudiants à l'Université ont deux caractéristiques intéressantes : ils sont d'une part des apprenants et d'autre part des spécialistes qui pourraient devenir des enseignants. Cette double identité les oblige à réfléchir tout d'abord sur leur propre apprentissage pour favoriser leur enseignement mais aussi à réfléchir sur l'apprentissage des autres et sur les techniques qui leur permettront de faire développer les stratégies métacognitives de leurs propres apprenants. (Valetopoulos, 2012 : 45)

C'est la raison pour laquelle il est utile de faire découvrir les stratégies d'apprentissage aux étudiants que ce soit pour améliorer leur apprentissage ou que ce soit aussi quelque chose qu'ils pourront

réutiliser dans l'avenir avec leurs propres apprenants. Grâce aux stratégies d'apprentissages, les étudiants réalisent à quel point il est important de fournir un travail personnel afin d'acquérir les connaissances nécessaires pour améliorer leur apprentissage.

LE CONTENU ENSEIGNÉ

Le groupe d'étudiants était homogène au niveau de la langue maternelle mais très hétérogène au niveau des connaissances de la langue française. C'est la raison pour laquelle le premier défi dans l'élaboration du matériel pédagogique sous la forme d'un manuel était le choix des activités. Nous voulions proposer des activités accessibles aux étudiants débutants mais aussi appropriées pour ceux qui ont déjà un niveau plus élevé. Avec cette idée à l'esprit, le matériel pédagogique créé était à la fois utilisé pour que les étudiants débutants puissent acquérir de nouvelles connaissances, ainsi que pour réviser certaines notions déjà connues de la part des apprenants plus avancés. Le matériel pédagogique expérimenté lors des cours nous a servi comme base pour la création du produit final – le manuel.

Notre objectif lors de la rédaction du manuel était de créer une méthode adaptée aux besoins du public avec lequel nous travaillions, c'est-à-dire de créer un manuel pour l'apprentissage du français langue étrangère contextualisé. En effet, l'idée était de nous éloigner le plus possible d'un manuel généraliste car comme le caractérise Girardet, les manuels généralistes « ne cherchent pas à répondre à des demandes trop particulières et ne visent pas le marché d'un pays donné » (Girardet, 1995 : 28). Souhaitant créer un manuel plus proche des besoins de nos apprenants nous avons donc fait le choix d'orienter la méthode de manière contextualisée qui est plus conforme aux attentes des étudiants de la Langue et littérature françaises en Serbie.

Puisque l'objectif était de préparer les étudiants pour un séjour possible en France, il nous semblait important que notre approche ne soit pas uniquement centrée sur le fait d'apprendre à parler en français mais aussi à agir en utilisant la langue française. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi la perspective actionnelle comme approche méthodologique pour l'élaboration de notre manuel. Selon le CECR, la perspective actionnelle les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux capables d'agir et réagir dans des situations de communication (CECR, 2001).

En ce qui concerne le type de support, nous nous sommes servie des documents textuels, électroniques, documents sonores, visuels ou audiovisuels. Nous avons décidé de favoriser l'utilisation des documents authentiques pendant nos cours.

> [Les document authentiques sont] des documents ''bruts'' élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication, […] des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une langue seconde. (Cuq & Gruca, 2017 : 404).

Nous voulions intégrer dans le manuel les documents que les apprenants pourraient vraiment trouver devant eux une fois arrivés en France. Ce type de document nous a aussi aidés à atteindre notre objectif concernant l'enseignement du lexique du registre familier.

> Dans le cas du registre familier, la méthode la plus simple d'apprentissage est l'utilisation de documents authentiques. Ceux-ci en seront remplis et habitueront les apprenants à cette façon de parler. Ils remarqueront d'eux-mêmes que ce langage est utilisé dans une situation familière, d'autant plus que le principe de registre de langue existe dans toutes les langues. (Reynaud, 2017 : 153)

L'apprentissage du registre familier est important dans l'enseignement du français langue étrangère, notamment dans celui qui a comme objectif la préparation des étudiants pour un séjour en France où ils seraient obligés de l'entendre dans la communication de tous les jours. Il fallait donc habituer les apprenants à l'utiliser puisqu'ils étaient habitués plutôt au langage courant et soutenu pendant les cours à l'université.

LE LEXIQUE

Selon notre expérience en tant qu'étudiante et en tant qu'enseignante, le programme du cursus offre aux étudiants l'opportunité d'acquérir de nombreuses connaissances dans les domaines de linguistique, littérature française et francophone et didactique du français langue étrangère. Cependant, nous avons remarqué qu'il n'y a pas beaucoup de cours qui ont pour objectif principalement l'expression orale. En plus, les étudiants apprennent la terminologie de philologie et ils travaillent sur les textes littéraires, pourtant, les sujets de la vie quotidienne ne sont pas traités en détail.

Cela a pour conséquence que les étudiants sont souvent plus expérimentés et ont un meilleur niveau à l'écrit, ils maîtrisent bien les structures et les expressions du registre soutenu mais ils ont des difficultés pour s'exprimer à l'oral, soit à cause de manque du vocabulaire du domaine de la communication, soit à cause du manque d'habitude de parler en français. Nous nous sommes rendue compte qu'il était nécessaire d'encourager les étudiants à parler le plus possible en français car « c'est en parlant qu'on apprend à parler » (Qin, 2012 : 227). De plus, il était indispensable de travailler sur l'acquisition du lexique appartenant au registre familier dans le but de les rendre capables de communiquer en français avec les locuteurs natifs.

Pour l'apprentissage du lexique, nous avons expérimenté plusieurs procédés. D'abord, nous avons essayé d'implémenter les activités de répétition pour assurer l'acquisition des mots qu'on doit forcément apprendre par cœur tels que les noms de pays ou les adjectifs exprimant les nationalités. Ensuite, grâce au jeu « Time's up » pour lequel il fallait au premier tour expliquer les mots et au deuxième tour utiliser seulement un mot pour l'expliquer, c'est-à-dire les synonymes, nous nous sommes rendue compte que cette stratégie peut être utile pour ceux qui ont déjà un niveau avancé mais qu'elle n'est pas pertinente dans le cas des débutants vu qu'ils ne disposent pas du vocabulaire suffisant pour appliquer cette stratégie. En ce qui concerne les noms concrets, ils peuvent être parfois difficiles à expliquer avec une définition notamment pour le registre lexical de la nourriture. Pour résoudre cette difficulté, nous avons utilisé des images ce qui leur permettait de faire une différence entre les différents aliments.

> Si nous voulons communiquer aux élèves une sûre connaissance des choses, il faut passer directement par la vue et la perception sensible. (Komensky [1638] 2002 : 176)

Pour ce type de lexique, nous avons également utilisé le principe de la carte mentale.

> Ce sont des schémas de type arborescent qui servent à organiser et à représenter des connaissances tout en rappelant le fonctionnement cérébral en réseaux. Au lieu de présenter des idées, des mots ou d'autres éléments de façon linéaire, on les dispose en étoile autour d'un noyau central d'où partent des ramifications qui relient plusieurs éléments entre eux. (Lascombe, 2013 : 25–26)

La stratégie d'acquisition du lexique en utilisant les cartes mentales s'est révélée être très efficace et très intéressante pour les étudiants. Enfin, pour le lexique de cuisine que nous avons abordé dans notre manuel, par exemple pour les verbes qu'on utilise pour donner des recettes, nous avons expérimenté avec l'usage de différents types de dictionnaires monolingues et bilingues. La découverte de différents types de dictionnaires et leur exploitation comme outil dans l'acquisition du lexique nous semblait utile pour les apprenants en tant que préparation pour les cours de traduction qu'ils auront plus tard lors de leur cursus.

En général, les cours avec les étudiants se déroulaient en français afin de développer la compétence de compréhension orale et la compétence de production orale ainsi que de travailler sur l'apprentissage du lexique. Pendant les cours, nous avons pratiqué avec les apprenants l'acquisition de nouveau lexique à l'aide du contexte connu. Dans les rares cas où il y avait des difficultés de compréhension de la part des étudiants, notamment des notions plus complexes du domaine du lexique grammatical, pour expliquer les mots inconnus nous passions par la langue maternelle.

L'INTERCULTUREL

Mis à part les objectifs langagiers, nous avons également consacré une place importante dans le manuel à la culture car « il est impossible d'enlever à la langue son caractère culturel […] [parce que] tout énoncé est toujours culturel » (Robert, 2008). Au lieu de créer des pages dédiées à la découverte des phénomènes culturels, nous avons décidé de travailler sur l'interculturel tout au long du manuel et d'intégrer les activités d'interculturel directement dans les leçons. Cela nous a permis d'aborder plus de points culturels mais aussi d'exploiter ces activités afin de travailler sur les objectifs langagiers tout en faisant découvrir la culture française aux apprenants. Cependant, les activités d'interculturel n'étaient pas seulement un prétexte pour développer les compétences langagières. Pour la majorité des activités de ce type, l'objectif principal était de faire découvrir la culture française et francophone. Le français est parlé sur cinq continents et « 300 millions de personnes sont capables de s'exprimer en français » selon les données de l'Organisation internationale de la Francophonie de 2019. D'après leurs statistiques, près de 76% des francophones vivent en dehors de la France et on peut attendre une « progression significative dans l'avenir » (OIF, 2019) par rapport aux francophones hors de la

France. En prenant en compte que le français est utilisé dans les autres pays et pas uniquement en France, nous avons décidé de faire découvrir aux apprenants la culture française mais aussi de travailler plus en détail sur la découverte de la culture de certains pays francophones. Nous partageons l'avis de Manić-Matić que

> […] la civilisation francophone devrait occuper une place plus importante, qu'il faudrait l'introduire davantage en classe de FLE, à travers différents documents authentiques et originaux. » (Manić-Matić, 2017 : 226)

Le travail sur les éléments de la culture française et des cultures des pays francophones était particulièrement intéressant pour les étudiants qui n'ont pas appris le français avant de commencer leurs études puisqu'ils n'ont pas eu l'opportunité de découvrir les éléments d'interculturel souvent abordés dans les manuels de FLE utilisés en Serbie.

Les activités interculturelles étaient bien reçues par les étudiants. L'approche interculturelle dans notre outil pédagogique était basée avant tout sur la réflexion. L'objectif n'était pas seulement de faire une simple description et comparaison des phénomènes culturels mais de développer la pensée critique et la tolérance envers les autres cultures étant donné que Niš est une région multiculturelle.

> Nous sommes tous exposés à une culture globale, où les différentes cultures s'approchent et se métissent, et où il est difficile de tracer les cadres d'une seule culture, celle à laquelle on appartient. (Manić-Matić, 2017 : 16)

Alors, nous avons insisté sur la prise de conscience interculturelle qui « inclut la conscience de la diversité régionale et sociale » (CECRL, 2001 : 83). Ce travail avait pour objectif de les faire réfléchir sur les causes, les raisons et les origines de certains phénomènes culturels afin de comprendre une autre culture mais aussi de comprendre sa propre culture. Cette approche leur permettait de connaître une autre culture mais aussi de développer une approche plus tolérante sur la culture d'autrui.

> Afin d'inciter la réflexion critique en cours du FLE, il est indispensable d'aborder les thèmes transculturels qui ont un double impact sur les apprenants: d'abord, les apprenants appréhendent le contexte socioculturel du pays cible et ensuite ils sont amenés à l'interpréter et à le comparer avec celui de leur propre pays. (Ignjatović, 2015 : 463)

Il était donc important d'encourager les apprenants à avoir une réflexion plus critique sur une culture différente et d'en faire une comparaison avec sa propre culture afin de mieux la comprendre.

> L'interculturalité désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, et à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu [...]. L'interculturalité, enfin, implique l'aptitude à évaluer ses propres modèles de perception, de pensée, de sentiment et de comportement, afin de parvenir à une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de soi. (Byram, 2009 : 7)

Travailler sur l'interculturalité permet d'examiner la culture cible mais aussi la culture source. Le développement de la compétence interculturelle est essentiel pour le développement de la compétence communicative. Le travail sur l'interculturel était indispensable dans le cadre de notre objectif – la préparation des étudiants pour un séjour en France.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Il semble évident que chacun a sa propre façon d'apprendre les langues étrangères. Les étudiants avec qui nous travaillions avaient déjà tous appris au moins une langue étrangère – l'anglais. Alors, ils disposaient déjà des techniques pour apprendre une langue étrangère sans peut-être en être conscient. C'est la raison pour laquelle nous avons intégré les stratégies d'apprentissage dans notre outil pédagogique d'une façon explicite à travers les encadrés. Oxford définit les stratégies d'apprentissage comme

> [5]des actions spécifiques prises par l'apprenant pour rendre l'apprentissage plus facile, plus rapide, plus agréable, plus autonome, plus efficace et plus transférable à de nouvelles situations[6] (Oxford, 1990 : 8)

[5] Les citations sont les traductions de l'anglais vers le français faites par l'auteur.

[6] "specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations" (Oxford, 1990:8)

Pour O'Malley et Chamot ce sont « des pensées et comportements que les apprenants utilisent pour les aider à comprendre, apprendre ou retenir des informations[7]» (O'Malley & Chamot, 1990 : 43). Une définition plus récente sur les stratégies d'apprentissage en contexte scolaire est donnée par Bégin où il les explique que ce sont des actions métacognitives ou cognitives que l'apprenant utilise dans une situation d'apprentissage, avec le but de réaliser une tâche ou une activité scolaire (Bégin, 2008). Nous nous sommes appuyée sur les recherches d'Oxford et nous nous sommes aussi servie de la typologie des stratégies d'apprentissage d'après O'Malley et Chamot qui ont classifié les stratégies dans trois catégories :

1) les stratégies métacognitives ;
2) les stratégies cognitives ;
3) les stratégies socio-affectives. (O'Malley & Chamot, 1995)

D'abord, nous avons commencé par les stratégies socio-affectives pour motiver les étudiants pour l'apprentissage et pour les encourager à parler. Souvent les apprenants dans un milieu universitaire ont peur de parler pour ne pas faire des fautes parce que les fautes sont pénalisées. Pour motiver les apprenants à parler, nous ne les corrigions pas. Nous avons décidé de corriger les fautes seulement dans les cas où nous avons remarqué que la faute se répétait et que ce n'était plus une faute mais en fait une erreur, c'est-à -dire une faute systématique qui se reproduisait à plusieurs occasions. Vilić explique que les étudiants serbes adoptent parfois des constructions inadéquates, vu que dans le cadre de la perspective actionnelle ils sont encouragés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans le but de développer la compétence communicative (Vilić, 2016). Afin d'éviter que ces constructions inadéquates deviennent une fossilisation linguistique, c'est-à-dire une stabilisation de formes linguistiques erronées (Gass, Selinker, 1994), nous corrigions les erreurs tout en les analysant et en les expliquant afin d'apporter une solution. Ensuite, nous avons implémenté les stratégies d'apprentissage cognitives comme l'utilisation de ressources ou la traduction. Puis, nous avons proposé les stratégies d'apprentissage compensatoires (selon Oxford) – l'utilisation des gestes et le recours aux autres langues ainsi que l'utilisation des synonymes

[7] "thoughts and behaviors that learners use to help them comprehend, learn or retain information" (O'Malley & Chamot, 1990:43)

ou paraphrases pour expliquer le mot qu'on ne connaît pas. Enfin, nous avons travaillé sur les stratégies d'apprentissage métacognitives parmi lesquelles on trouve l'autoévaluation. À la fin de chaque unité, sur la page bilan on trouve le tableau d'autoévaluation qui est un outil pédagogique qui sert à faire le bilan après avoir fini l'unité et qui permet aux étudiants de suivre leurs progressions de manière autonome. Certaines stratégies comme, par exemple, la clarification et la vérification, le transfert de connaissance ainsi que la déduction ou l'induction n'étaient pas dans le manuel mais nous invitions les apprenants à les tester durant les cours. Ce que nous avons remarqué et ce que nous aimerions souligner que c'est la stratégie qui s'est développée le plus naturellement dans la classe est la coopération entre les étudiants. Les étudiants avec un niveau plus avancé aidaient souvent les débutants lors des cours afin de leur permettre de faire du progrès et de s'améliorer.

Finalement, il faut répéter que tout le monde n'apprend pas de la même façon et c'était la raison pour laquelle nous avons incité les apprenants à appliquer différentes stratégies d'apprentissage pour comprendre lesquelles fonctionnaient le mieux pour eux. Dromard résume que les stratégies peuvent être modifiées ou rejetées afin d'adopter des stratégies que correspondent mieux aux apprenants et que leur choix dépend de plusieurs facteurs tels que la personnalité et l'expérience de l'apprenant, le contexte de l'apprentissage, la méthodologie du cours ou même le professeur qui peut aider les étudiants dans la recherche des stratégies optimales (Dromard, 1991). Tout au long du semestre, les apprenants étaient encouragés à réfléchir, expérimenter et trouver les stratégies d'apprentissage qui leur convenaient le plus.

CONCLUSION

L'élaboration de son propre matériel pédagogique est un véritable défi qui demande beaucoup de temps et d'efforts, de la créativité et des connaissances. Nous avons essayé d'apporter quelque chose de nouveau à l'enseignement du français au département de la Langue et littérature françaises. Durant notre stage, nous avons travaillé dans des domaines qui sortent un peu du champ universitaire traditionnel en nous concentrant sur la communication au quotidien, l'aspect interculturel ainsi que sur les stratégies d'apprentissage. La maîtrise du lexique du quotidien sera indispensable pour les étudiants une fois qu'ils se retrouvent en France. Le développement de la

compétence interculturelle permet aux apprenants de s'ouvrir à une autre culture et de mieux comprendre la sienne, tout en développant leur esprit critique. À l'aide des stratégies d'apprentissage, les apprenants ont eu les pistes à suivre afin de continuer l'apprentissage du français d'une manière autonome.

Enfin, il est toujours nécessaire de rappeler que le manuel parfait n'existe pas et qu'il y a toujours place à l'amélioration. Pour ce type de travail, les erreurs font une partie incontournable du processus de fabrication d'un tel outil didactique. Mais ce qui est important c'est le fait qu'on peut toujours apprendre de ses erreurs. Cette pratique était un processus d'apprentissage pour les étudiants mais pour nous aussi. Pour résumer, cette expérience a été très éducative, formatrice et fructueuse et elle nous a permis de développer les compétences des étudiants avec lesquels nous travaillions, mais aussi de développer nos propres compétences en tant qu'enseignante de FLE.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation, 34* (1), 47–67.

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

CECRL (2001). *Conseil de l'Europe C.E., Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Cuq, J-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dromard, D. (1991). Vous avez dit stratégies ? I et II. Ici et là. *Revue de professeurs de français en Espagne*. Madrid.

Gass, S. & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course.* New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Girardet, J. (1995). Le français dans le monde : recherche et applications. *Profession auteur (numéro spécial « Méthodes et méthodologies »)*, 25–33.

Ignjatović, N. (2015). Travailler la compétence interculturelle en cours de FLE. *Philologia Mediana, 7*, 463–473.

Komensky, J. A. [1638] (2002). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (traduit du latin par M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget & B. Jolibert). Paris : Klincksieck.

Lascombe, V. (2013). L'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en FLE. Sciences de l'Homme et Société sur https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00866047 /docume nt [consulté le 14/08/2020]

Manić-Matić, V. (2017). *Éléments de civilisation francophone dans l'enseignement du FLE*. (Thèse de doctorat). Faculté de Philosophie, Université de Novi Sad. https: //nardus.mpn. gov.rs/handle/123456789/8613?show=full. Consulté le 10 février 2022.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Organisation internationale de la francophonie. (2019). *La langue française dans le monde.* https://www.francophonie.org/sites /default/files/2021-04/LFDM-20Edition-2019-La-langue-fran%C3%A7aise-dans-le-monde.pdf. [consulté le 23/06/2020]

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. USA : Heinle & Heinle.

Popović, N., Manić Matić, V. & Borljin, J. (2021). Aspects interactionnels de l'enseignement à distance des langues étrangères en contexte universitaire en période de pandémie. *Inovacije u nastavi*, *34* (4), 94–106. doi : 10.5937 /inovacije 2104094P.

Quin, L. (2012). Faire parler les étudiants en classe de FLE. *Synergies Chine, 7*, 227–237.

Reynaud, K. (2017). La place du registre familier en classe de FLE. *Interstudia (Revista Centrului Interdisciplinar de Studiu al Formelor Discursive Contemporane Interstud), 22,* 153–156.

Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys

Šotra, T. (2009). Reconsidérer l'enseignement de l'expression orale. *Filološki pregled*, *2*, 297–304.

Unesco. *Intercultural dialogue*. https://fr.unesco.org /interculturaldia logue/core-concepts. [consulté le 12/08/2020]

Valetopoulos, F. (2012.) Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives : une analyse de corpus. *Synergies Pologne, 9*, 37–47.

Vilić, I. (2016). Iskustvo primene aktivnog pristupa u nastavi francuskog kao stranog jezika. *Primenjena lingvistika u čast – O jeziku i jezicima posvećeno prof. dr Dušanki Točanac*, 239–250.

***

Шотра, Т. (2010). *Дидактика француског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет.

Sofija B. Filipović

CONTEXTUALIZATION OF TEACHING TOOLS: CREATING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK ADAPTED TO THE NEEDS OF SERBIAN SPEAKING STUDENTS OF FRENCH LANGUAGE AND LITERATURE

Summary

During the internship as part of master's studies, the main goal was to create and experiment with teaching material in the form of French as a foreign language textbook. Having participated in the program, we tried to adapt this textbook to the needs of the group of learners we were working with - the Serbian speaking students in the first year of French language and literature studies. Our main objective was the preparation of students for a stay in France and a possible continuation of their studies. We organized our textbook around three main axes: first, the development of the communicative competence to make students able to communicate in French on a daily basis, then, the development of intercultural competence to make learners reflect on the target culture, but also on the source culture and finally, the development of autonomy in the learning of French so that the students can continue their learning in a more autonomous way even after the end of our course. In the beginning of this paper, we explain the teaching context and give details about the group of students who we worked with. Then we continue to elaborate the teaching goals that we were set. Finally, we analyze the content we taught. All things considered, the creation of this textbook that served as a teaching tool for working with students was a teaching experience for us as well.

Key words: French as a foreign language, students, Serbian, textbook, familiar register, intercultural, learning strategies.

Leçon 1 : *Moi, c'est Sofija...*

1) Écoute l'enregistrement. Remplis les blancs :

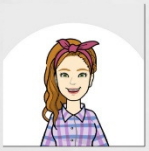
Salut! Moi, c'est Sofija. J'ai 23 ans. Je suis étudiante.
Je viens en France pour faire mes études.

a) Bonjour !

_____
_____
_____
_____
_____

b) Bonjour !

_____
_____
_____
_____
_____

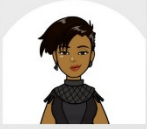


c) _____

_____
_____
_____
_____

d) _____

_____
_____
_____
_____



e) _____

_____
_____
_____
_____

2) Et toi ? Présente-toi à ton camarade.

Qu'est-ce que je fais si je ne comprends pas ce que quelqu'un me dit?

tu peux lui demander de répéter ce qu'il a dit

ex: Excuse-moi, est-ce que tu peux répéter, s'il te plaît?

tu peux lui demander de parler plus lentement

ex: Excuse-moi, est-ce que tu peux parler plus lentement, s'il te plaît?

Merci !

3) Remplis le tableau :

Situation formelle tutoyer	Situation informelle vouvoyer
Tu t'appelles comment ? C'est quoi _____ nom ?	Comment _____ appelez-_____ ? Quel est _____ nom ? Votre nom et prénom, s'il vous plaît ?
– Je m'appelle Sofija. – Moi, c'est Sofija.	Je m'appelle Sofija Filipović.

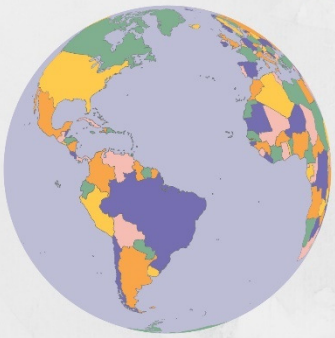
4) Quand est-ce qu'on utilise le vouvoiement?

page 10

Leçon 1 : *Moi, c'est Sofija…*

5) Lis le texte. Relie les images correspondant au texte :

Bonjour dans le monde !



a) Les moines tibétains tirent la langue pour se saluer. Ils joignent également les mains et les placent devant leurs poitrines.

b) Aux Philippines, on salue les personnes âgées en leur prenant une main et en la mettant sur son front.

c) Au Japon, les gens s'inclinent vers l'avant pour se saluer.

d) En Inde, les gens placent leurs mains en « Añjali Mudrā » pour se saluer. Ils joignent leurs mains et se disent « Namaste ».

e) En Thaïlande, les gens se saluent en joignant leurs mains et en inclinant légèrement leurs têtes.

f) En France, les gens se font la bise en touchant la joue de l'autre personne avec la sienne.

1.

2.

3.

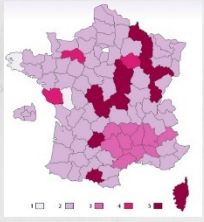
4.

5.

Combien de bises ?

Combien de bises doit-on donner à un citoyen français lors d'une rencontre ? Pour répondre à cette angoissante question, « Libération » (20-21/10) a découvert un site Internet qui représente la carte de France. Les visiteurs sont invités à indiquer le quota de bises exigées dans leur département. Les résultats sont fixés par un vote, car tout le monde n'est pas d'accord.

Le canard enchaîné (24 /11/ 2007)



combiendebises.free.fr

6) Est-ce que tu connais d'autres gestes pour dire bonjour et pour te présenter ? Pourquoi est-ce qu'on fait comme ça ? Décris deux gestes pour se présenter et explique ce qu'ils signifient.

Aide à la réussite

Apprendre une langue étrangère peut être difficile. Mais ne t'inquiète pas ! C'est normal. Voici quelques conseils :

a) Ne stresse pas.
C'est difficile pour tout le monde, pas seulement pour toi.
b) Concentre-toi sur l'apprentissage.
Définis bien tes objectifs et essaye de te motiver.
c) Pratique la langue.
La meilleure façon de maîtriser une langue est de la pratiquer. Ce n'est pas grave si tu fais des fautes. C'est en faisant des fautes qu'on apprend.

Bon courage !

page 11

ФИЛОЗОФИЈА, НАУКА И ДРУШТВО ЗНАЊА

PHILOSOPHY, SCIENCE AND KNOWLEDGE SOCIETY

Биљана Ж. Балта*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет

Прегледни научни чланак

ХАРТ И НЕГРИ: КРИТИКА ПОЛИТИЧКОГ ГЛОБАЛИЗМА

У овом раду аутор жели да покаже, ослањајући се на истраживања филозофа Мајкла Харта [Michael Hardt] и Антонија Негрија [Antonio Negri] у њиховом дјелу *Империја*, како процеси глобализације са којима се данас суочавамо нису ниуколико једноставни или пак линеарни феномени који би се односили првенствено и искључиво на подручје економије. Напротив, Харт и Негри показују да ови процеси, премда предњаче у економији, не заобилазе ни политику одакле почињу да обухватају све сфере друштва и живота. Због тога се, према мишљењу ових аутора, у модерним демократским друштвима скрива Империја, а политика се све више претвара у биополитику, односно у голу моћ контроле и владања. У том контексту постепено се прелази граница послије које морамо редефинисати све политичке и правне појмове, јер се испоставља да је апсолутно све захваћено једном свеопштом кризом. Пред нама се, како сматрају Харт и Негри, глобализација појављује и као економска, и као политичка, али на крају, и као биолошка катастрофа која доводи у питање и сам опстанак човјека као бића.

Кључне ријечи: демократија, глобализација, Империја, биополитика, homo sacer

* biljana.balta@ff.ues.rs.ba

Треба одмах напоменути да глобализација јесте један комплексан феномен за који не постоји јединствена дефиниција због чега су овај феномен и његове анализе увијек изазивале бурну расправу многих аутора, најприје о томе шта се под тим феноменом подразумијева, затим од када тај феномен датира[1], па све до оштро подијељених мишљења, с једне стране, аутора који га оправдавају и заговарају, и, с друге стране, аутора који се овом феномену недвосмислено противе. Међутим, има и оних аутора који иако су свјесни свих опасности које овај феномен производи, ипак, покушавају да изнађу и рјешење како би се посљедице које производи овај феномен, схваћен као низ процеса који утичу и битно мијењају све сегменте људског живота, ублажиле и како би се на један потпуно нови начин одговорило на његове изазове. Италијански филозофи Мајкл Харт и Антонио Негри управо припадају овој групи аутора који критички разматрају и износе ставове о глобализацији као о једном империјалном поретку у дјелу *Имūерија*, а потом у дјелу *Мноштво* покушавају да промовишу идеју мноштва као новог облика политичког субјекта који би био у стању да се активно супротстави нарастајућој сили политичког глобализма. У овом раду ми ћемо се првенствено осврнути на њихово дјело *Имūерија* у којем нам аутори предочавају све њене замке, док ће покушај превазилажења тих замки бити тема коју ћемо исцрпно обрадити у једном засебном раду. Дакле, најприје ћемо се осврнути на схватање глобализације и све њене карактеристике у њиховом првом дјелу *Имūерија*. За разлику од аутора и теоретичара глобализације који се труде да буду идеолошки неутрални, Харт и Негри јасно нам пружају једну љевичарску критику глобализације, осврћући се превасходно на марксистичку теорију о друштвеним односима и промјенама. Говорећи и пишући о глобализацији они су пружили њену свеобухватну критику, првенствено политичку, а потом и свих њених осталих видова, због чега је њихово прво дјело и било означено од стране бројних нових друштвених покрета, чак и док није било још објављено, а на чије објављивање се с нестрпљењем чекало, као „комунистички манифест за 21. вијек“, а уједно је представљало и „антиглобалистичку Библију“. Тако се испоставља да без обзира на могућа рјешења која се покушавају изнаћи за феномен означен као глобализација, на

[1] У овом раду ми ћемо се ослонити на вријеме када се термин глобализација, усљед све већих и бржих друштвених промјена, почео користити средином осамдесетих година 20-ог вијека када је и ушао у употребу и у рјечнике хуманистичких и друштвених наука.

крају се, ипак, испоставља да свака расправа о глобализацији и почиње, а такође се и завршава, јасно истакнутим или подразумијеваним идеолошким опредјељивањем за глобализацију или пак против ње.

Наиме, Харт и Негри посматрају глобализацију као економски, политички, друштвени, социјални и културни поредак, те настоје да објасне процес настанка и стуктуру тог „новог“ поретка свих друштвених односа. У њиховој теорији глобализације појам Империје представља кључни појам за њено разумијевање, а они то и потврђују у свом дјелу *Империја* у којем јасно истичу: „Империја је политички субјекат који регулише све ове глобалне размјене, она је суверена сила која управља свијетом“ (Hardt-Negri, 2003: 7). Геополитичка промјена највећа у двадесетом вијеку, која се односи на урушавање социјализма, била је иницијална каписла од које је неповратно кренуо процес глобализације. Она ће то засигурно бити и у годинама које су пред нама, прије свега на информатичко-комуникационом плану будући да се пред нашим очима већ увелико конституише мултиполарни свијет, а Сједињене Америчке Државе као некада доминантна глобална сила неповратно губе економску, а тиме и политичку моћ која се одражава не само на њих, већ и на цијелу планету. Глобализација као процес монополизације и повезивања економске и војне моћи чији су епицентар биле углавном Сједињене Америчке Државе полако попушта, а најављује се стварање Евроазијске уније, као геополитичке насљеднице Совјетског савеза, а такође, јача и утицај Кине и других земаља БРИКС-а, као и утицај Турске. О тој чињеници Харт и Негри свједоче сљедећим ријечима:

> Империја се остварује пред нашим очима. Током неколико прошлих десетљећа, када су збачени колонијални режими, а онда убрзано након што су се совјетске запреке капиталистичком свјетском тржишту коначно срушиле, свједоци смо несавладиве и неопозиве глобализације економских и културних размјена. Заједно са глобалним тржиштем и глобалним круговима производње појавио се глобални поредак, нова логика и стуктура владавине – унакрсно, нови облик суверености (Hardt-Negri, 2003: 7).

Међутим, са тим промјенама искрсава и питање: да ли ове промјене доносе и боље дане за обичног човјека на било којој тачки на планети, или пак долази до стварања једног својеврсног глобалног паноптикона, односно једног невидљивог затвора, који масе не

виде, прије свега јер им је иманентан? Колико може бити опасан овај глобални, човјеку припадни и невидљиви концентрациони логор изграђен на бази односа у политици, економији, култури, систему вриједности, размјени добара, образовном систему, медијима, па и на већ сада упитној људској природи? Све ово јесу питања на која Харт и Негри покушавају да дају задовољавајући одговор. Они нас на тај начин уводе и у проблематику: биополитике,[2] коју је прије њих подробно анализирао и наговијестио Мишел Фуко [Michel Foucault], проблем суверена о којем ће бити ријечи у даљем раду, отвара се питање ко је уопште суверен, чак се поставља и радикално питање нашег тијела (да ли оно припада субјекту који га настањује или суверену коме је тај субјект потчињен?), а тиме ови аутори долазе и до проблема голог живота, односно homo sacera (убогог човјека) којег је у истоименој књизи описао италијански филозоф Ђорђо Агамбен [Giorgio Agamben]. Испоставља се да су управо модерна, либерална, демократска друштва отворила биополитичку Пандорину кутију са примјеном медицинских, биолошких и информатичких истраживања, те систематским прикупљањем и контролом свих могућих података о појединцу и њиховим похрањивањем у масивним базама података. Да ли то значи да демократски механизми нису у стању да заштите човјека који је сведен на ниво најобичнијег homo sacera, као убогог, или прикладније речено, огољеног човјека, кога можемо убити, али не и жртвовати, јер му тиме придајемо неку вриједност, а прије свега политичку. То је јасно уочио и француски филозоф Пол Вирилио [Paul Virilio] који у свом дјелу *Информатичка бомба* јасно истиче:

> Припремљен је терен, кажу они, за тај „демократски капитализам“ чија би универзална мрежа трбало да избегне постојеће институције и да, краткорочно гледано, садржи у себи нестанак свих привредних, политичких, правних, културних, итд. посредника (Вирилио, 2000: 92).

Изражавајући оправдану бојазан за неконтролисано ширење технике и њених домета којој више нико не може стати у крај, Вирилио у истоименом дјелу јасно упозорава:

[2] Наиме, појам биополитика Мишел Фуко уводи седамдесетих година 20. вијека, приликом низа предавања одржаних на Collège de France. Крајем 18. и почетком 19. вијека све интензивније се говори о популацији, а људски живот почиње се посматрати као пуки биолошки процес, који производе и њиме управљају држава и политичка власт. Тај процес Мишел Фуко подробно описује у дјелу *Рађање биополитике*.

> Због губитка „слободе понашања“, свака критика технике је скоро нестала и несвесно смо клизнули из чисте технологије у технокултуру и најзад, у догматизам *тоталитарне технокултуре* где је свако упао у замку, не више друштва, његових закона или забрана, моралних, социјалних, културних..., него управо онога што су ти векови прогреса учинили од нас, од нашег *властитог тела* (Вирилио, 2000: 42).

Такође, и Агамбен у дјелу *The Open. Man and Animal* изражава бојазан да смо у великој мјери занемарили кључно питање шта јесте човјек, те да ли је он само још један херменеутички проблем будући да се данас и његов ДНК може читати, модификовати, копирати и чак читати као текст? Губљењем разлике између човјека и животиње, као и човјека и машине питање опстанка човјека, као превасходно хуманистичког бића, бива упитно, те Агамбен упозорава да:

> Када нестане разлика и два појма се међусобно уруше – као што се изгледа данас дешава – разлика између бића и ништа, дозвољеног и недозвољеног, божанског и демонског такође блиједи, и на том мјесту се јавља нешто за шта нам изгледа недостаје и само име (Agamben, 2004: 22).

Отуда се, према мишљењу Харта и Негрија, у модерним демократским режимима скрива Империја, а политика се све више претвара у биополитику, односно у голу моћ контроле и владања. Ови аутори сагледавајући све већу кризу демократије закључују да је та криза демократије заправо пријелаз према Империји који израња из сутона модерне суверености. Они јасно наглашавају да:

> За разлику од империјализма, Империја не успоставља никакво територијално средиште моћи и не ослања се на утврђене границе и запреке. Она је децентрализовани и детериторијализирајући апарат владавине који постепено укључује цијело глобално подручје унутар својих отворених граница које се све више шире. Империја управља хибридним идентитетима, еластичним хијерархијама, и многоструким замјенама путем заповједних мрежа које се лако прилагођавају. Различите националне боје империјалистичке карте свијета помијешале су се и стопиле у империјалну глобалну дугу (Hardt-Negri, 2003: 8).

У најрадикалнијем критичком сагледавању глобализације, Харт и Негри упозоравају да се пред нама обликује глобални панопткон, невидљиви затвор који је свугдје и нигдје, у „не-мјесту“, а каква је судбина човјека и човјечанства можемо сазнати тек кроз

дубљу анализу онога што они означавају појмом Империја. Показује се оправданим њихова бојазан која израња кроз низ питања: да ли ће на крају нестати нешто што се зове човјек, чега су се прибојавали и Фуко и Агамбен, као и оно што је са њим уско повезано као што су језик, култура, па и сама филозофија, те хоће ли на крају остати само зујање машина које комуницирају као пчеле у кошници, и наравно како и зашто је све то могуће да се остварује у модерним демократским друштвима? Надаље, питања се протежу и на саму суштину демократије која би у начелу требало да буде владавина народа у корист народа, а у стварности се претвара у рибарску мрежу која хвата наивне и политички неосвјешћене масе, па тиме она постаје параван или маска, односно невидљиви затвор без граница који се стално шири до глобалног нивоа?

Иако појам Империје можемо пратити кроз готово цијелу људску историју, од Старог Рима, па преко великих свјетских религијских система, ипак, зачетак глобалног империјалног поретка Харт и Негри смјештају у вријеме завршетка Другог свјетског рата, односно у вријеме када настају прве наднационалне институције, као што су то биле најприје Уједињене нације, а касније су то организације као што су НАТО, Међународни монетарни фонд, Свјетска банка, Свјетска трговинска организација, те Европска унија. Према томе, са економском и културном глобализацијом ствара се један нови глобални поредак, а заједно са тим и један нови облик суверенитета. Наиме, Империју треба разликовати од империјализма и европског колонијализма који је почивао на суверенитету европских држава-нација и који је представљао ширење њиховог утицаја ван граница националних држава, а све зарад ширења европске идеје суверенитета и организације свјетског друштва према европским политичким нормама. У империјалистичким друштвима важећи поредак суверенитета био је везан за одређену територију са јасно утврђеним границама, док са зачетком Имерије државе-нације велики дио својих надлежности преносе на наднационални ниво. Управо је **детериторијализација** једна од главних карактеристика Империје, јер је њена власт „безгранична“, и јер се она налази и свуда и нигдје, па због тога за Харта и Негрија она јесте једна *ou-topia*, или што у преводу значи „немјесто“.

Друга значајна карактеристика Имерије јесте и њена **децентрализација,** јер она нема центар из којег она врши или шири свој утицај. Она представља, како тврде Харт и Негри „апарат власти који прогресивно инкорпорира цјелокупни глобални простор у своје отворене границе које експандирају“ (Hardt-Negri, 2003: 5). Она,

наиме, представља хоризонталну системску структуру, која све укључује у свој поредак власти, и то без центра настанка или неке централне фигуре која представља власт.

И на крају, још једна од значајних карактеристика Империје јесте **правни поредак и судска власт**, јер Империја да би осигурала своју власт ствара сопствене етичке и правне норме, а у настојању да заштити свој поредак и „осигура“ мир она у ту сврху води „праведне ратове“. Њено основно оправдање која она промовише као етички инструмент за заштиту и осигурање мира, јесте такозвани рат за мир, а та њена политика интервенционизма постаје саставни дио политичког дискурса током војне акције „Пустињска олуја“ у Ираку 1991. године, која свој врхунац достиже приликом војне интервенције у СР Југославији 1999. године. А како је и Империји пријетња стална, она се све вријеме налази у ванредном стању. Непријатељ је наводно константно присутан, због чега Империја има право да под плаштом заштите права и мира уклони или дестабилизује непријатеља. О овоме нам свједоче и Харт и Негри када кажу: „Империја се формира не на бази саме силе, већ на способности да убиједи свијет да је сила у служби правде и мира“ (Hardt-Negri, 2003: 29). Због тога и Урлих Бек [Ulrick Beck] у дјелу *Моћ против моћи: Нова свјетскополитичка економија* у доба глобализације сматра како је сва прича о такозваним људским правима у ствари један показатељ, или боље речено, извор космополитске моћи, а то своје становиште потврђује сљедећим ријечима:

> ...морал, а не сила је извор моћи, и то глобалне моћи у глобално доба. Данас вриједи слиједеће: имамо ли морал, морал људских права, имамо право на војну силу – и то је глобално (Бек, 2004: 300).

Када говоримо о структури власти у Имерији, Харт и Негри сматрају да она има пирамидалну стуктуру, те да сваки ниво има одређене функције и садржаје: политичке, економске повезане са финансијама и демократске, а шта се под тим подразумијева они објашњавају на сљедећи начин: на врху пирамидалне структуре налази се још једина преостала суперсила САД с обзиром на њену политичку моћ да може да усмјерава свјетска кретања и доноси политичке одлуке, јер иако на заласку, ипак у могућности да наднационалне институције, о којима смо раније говорили, искористи као своја средства принуде. САД јесу први покретачи глобализацијских процеса, али не и потпуни контролори ових процеса, за које се потпуно оправдано данас и поставља питање: да ли се ови процеси више

уопште могу и контролисати, или су измакли контроли? А то је нешто за шта се надамо да ће нам сама дешавања на планетарном нивоу некада у будућности моћи понудити адекватан одговор.

Други ниво пирамиде представља економска и финансијска моћ, коју чини мрежа различитих транснационалних (капиталистичких) корпорација. Управо те корпорације које су умрежиле цијели свијет, својим утицајем истовремено контролишу производњу и политику на такозваном слободном тржишту, те диктирају кретање свјетске популације, јер је познато да се становништво у потрази за бољим условима живота које им омогућава боље плаћени посао, или чак било какав посао, креће у различите дијелове свијета. То значи да животни простор у ствари постаје један тржишни простор. Дакле, када говоримо о поклапању власти и производње, онда ми у ствари говоримо о суштини корпорације, па Харт и Негри потврђују то сљедећим ријечима (говорећи о корпорацијама): „Оне, у ствари, директно структурирају и обликују подручја и становништво“ (Hardt-Negri, 2003: 35) и додају да: „Транснационалне корпорације директно распоређују радну снагу по различитим тржиштима, функционално додјељују изворе и хијерархијски организују разне секторе свјетске производње“ (Hardt-Negri, 2003: 35). Данашње корпорације се умногоме разликују од првобитних које су биле локалног карактера, јер су оне наоружане разноврсним арсеналом, без обзира на то да ли се ради о корпорацији која производи аута, сладоледе, или пак софтвере, борбене авионе, нуклеарне реакторе или дијелове за свемирске бродове. Корпорацијама се данас могу сматрати и приватни факултети који производе кадрове, односно производе произвођаче. Оне се, такође, баве и научноистраживачким радом, а њихове лабораторије су неупоредиво боље опремљене од оних државних. Исто тако корпорацијама у смислу у којем о њима говоре Харт и Негри могу се сматрати и велике медијске куће, или прецизније речено, све класичне институције су у ствари постале корпорације, чији је једини смисао и циљ извлачење профита. Ови аутори сматрају да се њихова једина логика састоји у сљедећем:

> Са једне стране, ако хоћемо да буде профита, онда радници морају производити више вриједности него што потроше. Са друге стране, ако хоћемо да буде акумулације, капиталистичка класа и овисници о њој не могу потрошити сав тај вишак вриједности (Hardt-Negri, 2003: 192).

Према томе, капиталистичка логика је у сталној напетости између тога да се обезбиједи све већа акумулација капитала у свијету са ограниченим ресурсима и стално растућом популацијом становништва на планети. Акумулација ствара притисак на радничку класу да све више производи, а да она опет сама врши што мању акумулацију, јер је то кретање од радничке класе ка средњој класи за крупни капитал непожељно, бар када се ради о неолибералном моделу капитализма. Због тога је идеални радник за крупни капитал један кинески радник, који ради за један долар дневно, односно за један оброк. С друге стране, ако се жели остварити акумулација капитала, онда је потребна размјена, па Харт и Негри даље појашњавају: „Једино учинковито рјешење за капитал је да погледа изван себе и открије некапиталистичка тржишта у којима ће размијенити добра и остварити њихову вриједност“ (Hardt-Negri, 2003: 192) и додају да: „Капитализам је организам који не може себе издржавати ако стално не баца поглед преко својих граница, хранећи се својим ванјским околишем“ (Hardt-Negri, 2003: 192), јер: „Капитал од свог заметка тежи према свјетској моћи или у ствари једној свјетској моћи“ (Hardt-Negri, 2003: 192).

Харт и Негри сматрају да економске односе треба разматрати онако како су стварно обликовани у историјском и друштвеном контексту, као дио политичких односа владања и превласти, тако да било која политичка стратегија којој је циљ реформација савремених облика капитализма како би га учинила нематеријалистичким јесте узалудна и наивна, будући да срж капиталистичке репродукције и акумулације нужно подразумијева империјалистичку експанзију. Они засигурно јесу у праву када истичу да капитализам подразумијева империјалистичку експанзију, јер како другачије стећи од онога што нам је природа дала од својих ресурса. Како би корпорације могле да се докопају ресурса, осим кроз управо овакву експанзију, па према томе, дјелује нам њихов закључак сасвим оправдан када истичу: „Не можемо се суочити са злима империјализма, а да не уништимо капитализам“ (Hardt-Negri, 2003: 196). Међутим, оно што највише плаши ову двојицу аутора јесте оно што они називају „ултраимеријализмом“, а под којим они подразумијевају ни мање, ни више него управо сам неолиберализам. Због тога они у дјелу *Империја* упозоравају:

> Највише од свега треба избјегавати тенденције према „ултраимеријализу“, који би повећао снагу капитала до чудовишних размјера и на дуго времена искључио могућност

> борбе са најпротиврјечнијим, па стога и најслабијим карикама у ланцу превласти (Hardt-Negri, 2003: 198).

Ма колико заговорници неолиберализма њега желе да представе као чисто економски модел, који за појединца значи наводно више слободе од државе и политике, управо се он показује као највише политички модел, па чак готово да можемо да ставимо знак једнакости између њих. Дакле, економско је политичко, а политичко је из разлога, јер је економско немогуће одвојити од човјека. Оно што ступа на историјску сцену јесте Левијатан који жели да преко Империје превазиђе и сам империјализам, или послужићемо се ријечима самих аутора који кажу:

> Империјализам у ствари ствара оклоп за капитал – или тачније, у одређеној тачки границе што их је створила империјалистичка пракса ометају капиталистички развој и пуно остварење свјетског тржишта – капитал мора напосљетку превазићи империјализам и разорити границе између унутрашњег и вањског (Hardt-Negri, 2003: 200).

Самој логици акумулације капитала тако постаје тијесна и планета, а на крају и сам човјек, оно што тај империјализам, који је сам себи тијесан, врши јесте претварање читавог свијета у капитал. То и наши аутори истичу: „Капитал је постао свијет“ (Hardt-Negri, 2003: 319).

Све то је омогућила и трансформација капитала 18-ог и 19-ог вијека у времену интернета и свеопште информатизације друштва. Харт и Негри истичу да у „постмодерности акумулирано друштвено богатство је све више нематеријално, оно укључује друштвене односе, системе комуникације и афективне мреже“ (Hardt-Negri, 2003: 220) и сматрају да „како се појављује информациона економија, нужно је одређена акумулација информација прије него што се догоди капиталистичка производња“ (Hardt-Negri, 2003: 220), јер „информација носи кроз своје мреже како богатство тако и заповиједање производњом“ (Hardt-Negri, 2003: 220).

Најбољи примјер да су Харт и Негри добро знали о чему говоре су данашње такозване онлајн продавнице попут Амазона и Ибеја, преко којих се може купити било која врста робе, са било које тачке планете. Затим, ту су у игри и платни сервиси, па чак и електронска валута попут биткоина. Тако да данас већ можемо говорити о информационој акумулацији капитала, јер „информациона акумулација (попут првобитне акумулације како је Маркс анализирао) одмах интегрише те производне процесе у властите мреже и ствара

широм разних подручја производње највише нивое производности“ (Hardt-Negri, 2003: 220). У идеалном смислу то би значило сљедеће, да би одређена роба на захтјев купца одмах била и произведена и продата, јер на тај начин се одржавају нулте залихе, а истовремено и нулти салдо на рачуну потрошача, односно купца. У таквом друштву потпуног капиталистичког надзора, вршила би се потпуна контрола како произвођача тако и купаца.

Харт и Негри сматрају да данас пролетаријат нису само масе радника које су експлоатисане, него

> ...ми схватамо да се појам „пролетаријат“ не односи само на индустријску радничку класу већ на све оне који су потчињени, експлоатисани и који производе под владавином капитала. Са тог стајалишта, како капитал све више глобализује своје производне односе, сви облици рада постају пролетаризовани (Hardt-Negri, 2003: 218).

Овдје можемо рећи, поготово у касном капитализму који је високо индустријализован, да се акумулација врши на бази неједнаке размјене међу појединим гранама индустрије, већ је процес акмулације стално активан, због тога Харт и Негри сматрају да:

> Првобитна акумулација није однос, процес који се једном догађа и онда престаје; прије ће бити случај да се капиталистички производни односи и друштвене класе морају стално изнова стварати (Hardt-Negri, 2003: 219).

Испоставља се да је данас у највећој опасности средња класа, коју крупни капитал настоји пролетеризирати, односно свести на ниво јефтине радне снаге.

С обзиром на постајање различитог капитала, Харт и Негри сматрају да: „Једини облици капитала који ће успјешно пролазити у новом свијету бити ће они који овладају новим, нематеријалним, сарадничким, комуникационим и афективним саставом радне снаге“ (Hardt-Negri, 2003: 234). Дакле, долазимо до закључка да је данас најбитнији онај информациони капитал, јер у времену постмодерне, путем рачунара се комуницира, организује производња, излети, па и сами протести, а на крају и сами ратови. Ово доба постмодерне Харт и Негри описују на сљедећи начин:

> Модернизација значи индустријализација. Могли бисмо назвати пријелаз од друге парадигме у трећу, од превласти индустрије у ону услуга и информација, процесом економске постмодернизације, или још боље информатизације (Hardt-Negri, 2003: 237).

Информатизација је, наиме, претворила свијет у глобално село[3], односно управо оно што омогућава ефикасно глобално заповиједање је информатизација, а повратак на раније моделе рада и производње није могућ. Харт и Негри упозоравају:

> Тенденција остварења свјетског тржишта требала би уњуткати било које мишљење да се данас нека земља или регија може изоловати или одвојити од глобалних мрежа моћи како би поново створила услове прошлости и развила се како су то некада учиниле владајуће капиталистичке земље. Чак и владајуће земље сада зависе од глобалног система (Hardt-Negri, 2003: 240).

Према томе, чињеница је да сва економска дјелатност тежи да дође под превласт информационе економије како би је ова квалитативно преобрази. Наравно, данас је на сцени глобална производња и глобално тржиште. Посљедица преласка из индустријске у информациону технологију јесте и радикална децентрализација производње. Оно што омогућава Империји, како данашњи систем називају Харт и Негри, да се понаша као не-мјесто јесту управо децентрализација производње, као и детериторијализација производних мјеста. У прилог томе они истичу:

> Производна мјеста могу тако постати детериторијализована и тежити према виртуелном постојању, као координате у комуникационој мрежи. Насупрот старог окомитог индустријског и корпоративног модела, производња сад тежи према организацији у водоравно умреженим предузећима (Hardt-Negri, 2003: 249).

---

[3] Синтагму „глобално село“ први пут је употријебио Маршал Меклуан [Marshall McLuhan] у рукопису *Извјештај о пројекту и разумијевању медија* из 1960. године, а потом је представљена у књизи *Гутенбергова галаксија* двије године касније. Ова синтагма је у толикој мјери постала популарна да је пронашла мјесто и у насловима и других Меклуанових књига: *Рат и мир у глобалном селу* из 1968. године, те и у његовој посмртно објављеној књизи *Глобално село* (1989. године). Меклуан је, наиме, желио да покаже да електронично доба поништава однос између центра и периферије, јер постаје могуће да на било којем мјесту на планети можемо пратити све битне догађаје који се на било којем крају свијета одвијају. Глобално село је за Меклуана нова разина поновног спајања у органску цјелину „механизираних дјелића фрагментарне цивилизације“.

Наиме, данас се може радити од куће или са било које тачке на планети за фирме које се нпр. налазе у САД или негдје у Арабији, могу се одржавати виртуелни састанци, и чак помоћу мреже, односно интернета, потписивати и огромни мултимилионски уговори. Међутим, не треба се заваравати да децентрализација производње и детериторијализација производних мјеста пружа потпуну демократију, напротив, оно што је итекако централизовано у овом систему јесте сам менаџмент. Харт и Негри ту појаву описују на сљедећи начин:

> Надзор радних дјелатности може се индивидуализовати и усталити у виртуелном паноптикону умрежене производње. Међутим, централизација надзора још је јаснија са глобалног гледишта. Географска распоређеност произвођача створила је захтјев за све више централизованим менаџментом и планирањем као и за новом децентрализацијом специјализованих производних услуга, нарочито финансијских услуга (Hardt-Negri, 2003: 25).

Наравно, мјесто гдје се централизује управљањем производњом је корпорација и њен информациони систем. Наиме, новина нове информационе структуре јесте чињеница да је она усађена унутар нових производних процеса и потпуно им је иманентна, а надзор је иманентан како самој производњи, тако и човјеку, који се посматра искључиво као људски ресурс, и ништа више у тој производњи.

Овдје можемо закључити, уколико говоримо о надзору, односно контроли, да је она свеприсутна као иманентна и анонимна како у самим процесима производње, тако и над свим својим поданицима. Оно што у таквим условима остаје од човјека, шта год данас под њим подразумијевали, уз све постхуманизме и трансхуманизме који нам се данас нуде као опција, јесте очигледна истина да човјек постаје гола радна снага која ће бити одржавана у животу док то захтијева капитал и производња којој је потчињен. У таквим условима разлика између човјека, животиње и машине полако нестаје, и једино што од човјека остаје је голо тијело, па због тога, како сматрају Харт и Негри, данашњим друштвом влада све већа немогућност разликовања економских, културних и биолошких појава. Капитал који је свиме овладао, и то информациони капитал, почиње да детерминише и саму биологију, а управо нас та чињеница уводи у проблем политике као биополитике.

Али прије него што пређемо на тај проблем, остали смо дужни да разјаснимо коме Империја дугује огромну заслугу за свој развој, чију су експанзију људи диљем ове планете, наивно посматрали као стварни прогрес. Већ раније смо напоменули да власт у Империји има пирамидалну структуру, те да сваки ниво њене пирамиде има одређене функције и садржаје, до сада смо описали њене политичке, економско-финансијске, те нам је само остало да објаснимо и њену идеолошку компоненту без које тешко да би Империја била тако брзо прихваћена. У питању је, наиме, њена **демократска основа**. Управо тај трећи и најшири дио империјалне пирамиде састављен је од различитих невладиних организација које имају демократску моћ да врше такозвано „народно заступање". Харт и Негри дају приоритет мрежи невладиних организација које функционишу као „паралелна стратегија одоздо", а супротно властима националних држава и крупног капитала који дјелују одозго. Ту је присутна и посебна подгрупа невладиних организација за које Харт и Негри сматрају да тобоже представљају оне најмање између нас, тј. оне који сами не могу да представљају себе. Ту они убрајају: организације за заштиту и промоцију људских права, мировне и антиратне групе и покрете, те медицинске организације које воде здравствену бригу и његу широм свијета. Дакле, у питању су чисти плагијати хуманизма, а мали човјек је склон да вјерује у њихов алтруизам и добре намјере, па самим тим није у стању да критички сагледава опасности које те организације промовишу као „вукови у овчијој кожи". Сви ови садржаји и функције су омогућили Империји и њеним корпорацијама да под плаштом демократских начела и нарастајуће слободе ураде управо супротно како би човјека претворили у увијек замјењиви људски ресурс, односно парадоксално речено у слободног „грађанина" у затвору без зидова у којем једино преостаје да до краја одживи своје дане, не као политички субјект већ као ресурс биополитике.

Према томе, власт у Империји темељи се у **биомоћи** и **биополитици**, а као биолошка власт она у потпуности одређује и контролише човјеков друштвени живот који она ствара, усмјерава, а на крају и укида. Харт и Негри наглашавају да се најважнија функција ове власти „... састоји у томе да обухвати живот у потпуности, а њен примарни задатак јесте да управља животом" (Hardt-Negri, 2003: 38). Овај концепт биополитике и биомоћи Харт и Негри преузимају од француског филозофа Мишела Фукоа, са посебним освртом на његове појмове дисциплинованог друштва и друштва контроле.

Друштво дисциплине повезује се са епохом модерности и индустријском производњом, када долази, како говори Фуко, до „великог затварања“, а то значи да специјализоване институције осигуравају контролу кретања, док се кроз фабрике постиже економска контрола људи. У свом дјелу *Надзирати и кажњавати: Настанак затвора* Фуко описује како установе дисциплине (првенствено затвори, а потом и болнице, школе, касарне и фабрике) производе, односно стварају услове, за интеграцију и покорност чланова, и што је најважније, имају моћ да укључе и искључе из друштва.[4] На Фукоовом трагу Харт и Негри сматрају како је надзор иманентан како самој производњи тако и самом човјеку, који постаје и посматра се као људски ресурс, и ништа више од тога, како у процесу производње тако и у свакодневном животу.

Проблем биополитике и биомоћи који описују Харт и Негри у свом дјелу *Империја* доводи их у везу и са осталим ауторима који су у незајажљивој експанзији неолиберализма препознали пошаст којој се тешко можемо супротставити. Првенствено ту мислимо на радове Мишела Фукоа на које се ови аутори директно и позивају у свом дјелу, али и на увиде Агамбена који је овај проблем детектовао чак и у првобитним облицима политичког дјеловања, а на чији рад и размишљања су поред Хане Арент [Hannah Arendt] извршили утицај и Карл Шмит [CarlSchmitt] и Мишел Фуко, а затим и Валтер Бењамин [Walter Benjamin], Мартин Хајдегер [Martin Heidegger], Жак Дерида [Jacques Derrida] и други. У односу према овим ауторима, као и кроз обрађање практично цјелокупној филозофској традицији (од Аристотела до модерне), Агамбен гради сопствену концепцију политике. Оно што је нама посебно занимљиво с обзиром на нашу тему јесте његово враћање Аристотелу. Управо у тој тачки се виде сличности и разлике у поимању политике код Хане Арент и Агамбена. Наиме, Агамбенова полазна тачка за анализу у дјелу *Homo sacer* садржана је у појмовној и теоријској разлици између *bios* и *zoe*, између политичке егзистенције и голог живота, која се разумијева као разлика између правног статуса људског бића и његове природне егзистенције. Тај правац разликовања је од одлучујућег значаја за Агамбена јер он сматра да таква врста раздвајања, у ствари, карактерише цјелокупну западну политичку, али и филозофску традицију од античког времена до данас, због чега он наглашава: „Голи живот има у западњачкој политици ту својеврсну привилегију

[4] Мишел Фуко је подробно описао овај феномен у свом дјелу *Надзирати и кажњавати*.

да буде оно на чијем искључењу се темељи град људи“ (Agamben, 2006: 13). Дакле, оно што је Хана Арент ослањајући се на Аристотела и на његову дистинкцију *oikos-polis* сматрала кључним за рођење политичког, Агамбен сматра кључном тачком рођења биополитике. То значи да је сам чин започињања политике у исти мах почетак биополитике, који се догађа на начин искључења, што је суштински биополитички чин, тј. да је сам догађај настајања политичке заједнице повезан са искључењем голог живота, кроз одлуку коме ће бити додијељен статус правног, односно политичког субјекта. Због тога Агамбен сматра да је забрана изворни политички однос. Агамбен нам, наиме, жели рећи да *bios* постаје могућ само кроз произвођење *zoe*, што значи да се другост и искључење другости појављује као конститутивна димензија стварања мјеста политичког, а да би на примјеру показао како изгледа људско стање када се изостави из политике, друштва, државе и права, Агамбен из римског права уводи појам и фигуру *homo sacera* као живог мртваца (човјек који је сведен на пуко физичко постојање). Као прикривена парадигма цјелокупне историје *homo sacer* се у Агамбеновим промишљањима манифестује првенствено на три посебна мјеста: у Атини као извору западноевропске филозофије, затим у Риму као родном мјесту европског права, и коначно у Аушвицу. Његова почетна одређења *homo sacera* заснивају се на Аристотеловом разликовању *zoe* и *biosa*, при чему *zoe* за Агамбена значи једноставну чињеницу живота док појам *bios* представља политички живот. На могући приговор његовој тези Агамбен одговара да Аристотелова знаменита теза управо и гласи да је човјек *zoon politikon*, тј. нешто битно другачије од пуког *zoe*. Међутим, без обзира на то како се просуђује такво изричито раздвајање *zoe* и *biosa* у оквиру Аристотелове теорије, чињеница је да тим путем Агамбен долази до своје кључне тезе која гласи:

> Политизација голог живота јест метафизичка задаћа *par excellence* у којој се одлучује о људскости живог бића званог човјек, и прихваћајући ту задаћу, модерна не чини друго него потврђује своју вјерност битној структури метафизичке традиције. Темељни категоријални пар западњачке политике није пријатељ – непријатељ, него голи живот – политичка егзистенција, *zoe-bios*, укључење – искључење (Agamben, 2006: 13–14).

Према Агамбену управо због тог искључења голог живота из политике задобија *homo sacer* своју посебност, те постаје прикривена темељна фигура западне историје. Агамбен одређује *homo sacera* као

биће, као живот који се смије убити, али не и жртвовати. Међутим, та се одредба не изводи из грчке филозофије, већ из римског права у којем се говори о некажњавању таквог убијања. Затим се та парадигматска фигура преноси на стање националсоцијализма, када Жидов постаје, како каже Агамбен, очигледни случај *homo sacera* у смислу онога који се смије убити али не и жртвовати. У античком разликовању *zoe* и *biosa*, затим у римској фигури *homo sacera* и коначно у логору као парадигми модерне, Агамбен сазнаје три типичне историјске констелације које на одлучујући начин свједоче о праузору у фигури „укључујуће искључивости". Иако је биополитика свеприсутна у политици, модерна за Агамбена представља биополитички период *par excellence*, јер су нацизам и стаљинизам парадигматични примјери како се ванредно стање показује као правило и са којим је тоталитарна структура најочигледнија. Агамбен одаје признање Хани Арент због њеног препознавања успона *homo laboransa*, а са њим и биолошког живота као средишње категорије на модерној политичкој сцени, али је и критикује јер, према његовом мишљењу, она није успоставила везу између анализа спроведених у дјелу *Vita activa* са продорним анализама које је претходно посветила тоталитарној власти, због чега недостатак њене политичке мисли он види у недостатку било какве биополитичке перспективе.

Овај проблем Харт и Негри су покушали да разријеше у свом другом дјелу *Мноштво* свјесни опасности до чега нас може довести, или боље рећи већ доводи политизација голог живота. Међутим, као и многи аутори прије њих, Харт и Негри нам не дају, нити нуде план по којем би се преуредили друштвени односи и остварили идеје које су замислили. Већ на самом почетку својих теоријских размишљања у свом дјелу *Мноштво*, они нас опомињу: „Не очекујте да ће наша књига дати одговор на питање: Што да се чини? Или понудити конкретан програм дјеловања" (Hardt-Negri, 2009: 15). Дакле, сва ова ограђивања и очигледна бојазан савремених теоретичара, чине заиста упитним могућност преуређења савремених друштвених односа и изградњу хуманијег свијета у којем човјек заиста може да буде човјек у пуном смислу те ријечи, а не пак пуки ресурс у који га је политички глобализам трансформисао.

Литература

Бек, У. (2004). *Моћ против моћи у доба глобализације: Нова свјетско-политичка економија*. Загреб: Школска књига.

Вирилио, П. (2000). *Информатичка бомба.* Нови Сад: Светови.

Фуко, М. (1997). *Надзирати и кажњавати. Настанак затвора.* Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

***

Arendt, H. (1991). *Vita activa*. Zagreb: August Cesarec.

Agamben, G. (2004). *The Open. Man and Animal*. Stanford, CA: Stenford University Press.

Agamben, G. (2006). *Homo sacer*. Zagreb: Multimedijalni institut Zagreb.

Negri, A. i Hardt, M. (2003). *Imperij*. Zagreb: Multimedijalni institut Zagreb.

Negri, A. i Hardt, M. (2009). *Mnoštvo: rat i demokracija u doba Imperija.* Zagreb: Multimedijalni institut Zagreb.

Fuko, M. (1990). *Predavanja, kratak sadržaj (1970–1982)*. Novi Sad: Svetovi.

Fuko, M. (2005). *Rađanje biopolitike.* Novi Sad: Svetovi.

Biljana Ž. Balta

HARDT AND NEGRI: CRITICISM OF THE POLITICAL GLOBALISM

Summary

In order to explain the ever-growing and faster social changes, it is important to say that the notion of globalization was introduced to the use and dictionaries of the human and social sciences in the mid-1980s. It has been shown that every debate on globalization begins, and almost always ends, with an ideological commitment to globalization or an absolute emphasis on all its shortcomings and negative effects in today's world. In this paper, we have tried to present the critical views of philosophers Michael Hardt and Antonio Negri, who in the process of globalization saw the creation of an imperial order that we must oppose if we want this world to still be the fruit of a human rather than transhuman society and humanity in which the planetary network of corporations indoctrinated by neoliberal ideology, whose basic principles are exclusively the expansion of their profits and the transformation of all areas of the human world into a resource, would turn the man himself into a resource, a raw material managed and disposed of in a way that suits the owners of large corporations. Namely, these authors wanted to show that globalization, although dominating in the field of economy, does not, by any means, bypass politics; that is, their actions become synchronized. That is why they believe that what they call the Empire is hidden in modern democratic regimes. Politics, which has since the ancient times been a noble activity in which citizens experienced their personal fulfillment through deciding what is best for the community and the individual, is now turning into biopolitics, that is, the bare power of control and government. Under the guise of spreading democratic principles, human rights and their protection, it were democratic societies that opened Pandora's biopolitical box with the application of medical, biological and information research, and systematic collection and control of all possible data about the individual and their storage in massive databases, so that man has become a completely unprotected resource through the so-called democratic mechanisms. Against the same background, this danger was pointed out by other philosophers as well, such as, first of all, Michel Foucault, who was also the first to call contemporary politics biopolitics, and whose analyses were largely relied on by Michael Hardt and Antonio Negri in their work *Empire*.

Also, the state of bareness of a man in all his spheres was pointed out by the philosopher Giorgio Agamben, who calls such a man *homo sacer* (piteous man), whom the modern biopolitical machinery tries to reduce to the lowest degree of existence, i.e. to absolute animality, where every difference between a man and an animal disappears from sight. The term homo sacer is used by Agamben to describe a man who can be killed without any justification, but not sacrificed, because in that way he would be given some value, above all political value. As an example of this, Agamben refers to concentration camps that were very much operational at the time of the greatest human progress, although he believed that politics always has been only biopolitics and nothing else. In Agamben's opinion, this is the situation in which today's man finds himself, so the question arises: is there a way out for man as a humanistic being from that situation, or was it and will it always remain a permanent state? Agamben does not give an optimistic answer to this question. Also, Michael Hardt and Antonio Negri were afraid of the answer to the question: is there a way out of this invisible prison, since through the spread of democratic phrases it has become immanent to the human will? Namely, the panopticon we face is immanent both to our will and to our senses, our emotions, as well as all our needs. However, although aware of the biopolitical infection that has gripped the whole world, all societies, as well as every man, Hardt and Negri do not give up the idea of raising awareness among people and society, which they call the multitude, and which could become aware of this infection and cataclysm into which it leads. Therefore, they believe that only the multitude, as a conscious political subject, can and must break through the Empire, creating networks of relations, both in communication, organization, and in the production of goods. Thus, they believe that people should first awaken from voluntary slavery, and the way in which they believe that resistance and struggle should be waged is described in their work *Multitude*.

Key words: democracy, globalisation, Empire, biopolitics, *homo sacer*

Šejla E. Avdić*
Univerzitet u Sarajevu
Filozofski fakultet

Pregledni naučni članak

ZNANJE I ZBILJA U PLATONOVOJ KONCEPCIJI METAFIZIKE

Platonova metafizika, njegovo shvatanje zadaće filozofije i razumijevanje zbilje na kojem se temelji idealizam kao glavna odrednica filozofske misli, iskazuje se kroz Platonovo shvatanje znanja. Znanje kod Platona nije rezultat učenja i raspolaganja informacijama, nego mišljenja upućenog na dosezanje suštine bića. U tom kontekstu zbilja i bićevnost postaju glavni motiv i pokretač mišljenja, ali i područje kojim se verificira validnost znanja kao misaonog rezultata. Na ovom pravcu Platon određuje zadaću filozofije, odnosno znanja i znanosti kao glavnog oruđa u ljudskom putu prema „dobrom životu" i dosezanju *eudaimonie* kao životnog cilja. Razumijevanje Platonove metafizike spoznaje, odnosa ideja i pojava, fenomena, u tom smislu je jedno od ključnih mjesta historije filozofije u kojem se artikulira filozofska misao u svim njenim epohama i zasniva znanstvena misao uopće. Platonova koncepcija znanja i njegovog odnosa prema stvarnosti i zbilji u kontekstu razumijevanja filozofske misli uopće stoga ostaje temeljno važna i za razumijevanje znanja danas. Bez Platonove metafizike današnju znanost bi bilo teško zamisliti, kao i poimanje znanja u njegovoj validnosti uopće.

Ključne riječi: znanje, zbilja, metafizika, ideja, duša, tijelo

* sejla5avdic@gmail.com

UVOD

Platon, sin Aristonov, je rođen u Ateni, u periodu oko 427. prije Krista, a preminuo oko 347 pr. Kr. Platonova filozofija sastoji se od dvije zasebne obale koje su nužno povezane mostom. Čovjek, kako kazuje Platon, kao sklop duše i tijela, najbolje svjedoči toj i takvoj postojećoj nužnosti koja se oblikuje kroz težnju tijela da ostane na jednoj strani obale i duše da pređe na drugu stranu. Uspjeh se postiže kada čovjek uspije doći na most sa kojeg ima bolji uvid na jednu stranu, ali djelimično i na drugu stranu obale. Ne treba gubiti iz vida da obale nisu jednako ispunjene, jedna je manje jasna i zamućena izmaglicom, a druga je snažno osvijetljena suncem, neugodna za oči nenavikle na toliku svjetlost. Čovjek praveći prve korake na mostu često pribjegava vraćanju maglovitoj obali, jer mu se to učini ugodnijim i zdravijim, zato izlazak na most za one koji nisu istrajni i nisu spoznali prave vrijednosti, biva naporan i uzaludan, jer ne vide plodove koje na njemu mogu ubrati. Svakim korakom na mostu oči se mučno privikavaju na jaču svjetlost, ali kada jednom progledaju potpunom jasnoćom, nastoje se izboriti sa svim prolaznim i materijalnim, težeći ka istini. Postoje različite eksplikacije Platonovih dijaloga i zadaće koju su oni u dijaloškoj formi nastojali ostvariti u područjima znanja i zbilje.

Prateći razvoj Platonove filozofije (kroz rane dijaloge Harmid, Lahet, Eutifron, Hipija Veći), tačnije Teorije ideja, nailazimo na temelje izrađene na stubovima heraklitovskog određenja materijalnog, osjetilnog svijeta koji biva podložan stalnoj mijeni i kao takav ne može biti relevantni predmet spoznaje, ali i na neizbježnim Sokratesovim istraživanjima etike kroz koje Platon, ploveći, uviđa mogućnost dolaska do sveopćih odrednica (Guthrie). No, kako je temelj mogao biti izgrađen samo uz pomoć oba stuba, Platon shvaća neophodnost oba gledišta krećući se ka određenju tačke pomirenja, koja prema njemu može biti utemeljena samo u neosjetilnoj zbilji.

Polazišno nastojanje Platonove filozofije

Filozof teži distancirati se od tijela kao prepreke na putu znanja, zato smrt za filozofa, jeste sloboda, jer tjelesna osjetila ne nose sa sobom jasnoću i pouzdanost. Duša time biva spriječena zahvatiti istinu i prepuštena tijelu koje je vuče sebično ka ispunjenju njegovih zahtjeva. Put ka određenju duše u onom što ona doista jeste, može biti iscrtan samo u promišljanju. Zato je potrebno u prostorima promišljanja sačuvati je od onog što je uporno postavlja u okove i hrani sjenkama istine.

Težnja za određenjem onoga što biće jeste, dolazak do onoga što je njena bit, duboko se skriva pred dušom koja se „materijalizira“ kroz svoje kretanje. Cilj usmjeren ka dolasku do istine mora biti upravljen razumskom pristupu kako bi dosegli nivo postavljenog cilja.

> Ono svojstveno Platonove filozofije jeste usmjerenost na intelektualni, nadosjetilni svijet, uzdizanje svijesti u duhovno carstvo, tako da ono intelektualno zadobiva lik nadosjetilnog, duhovnog, onoga što pripada mišljenju, tako da ono u tom liku stječe važnost za svijest, biva u svijest uvedeno te se svijet na to tlo čvrsto oslanja (Hegel, 1999: 93).

Raskrsnica pred kojom se nađemo često dovodi u konfuziju, jer nudi više pravaca ka onom što nastaje, dok samo jedan sa usmjerenjem prema vječnom i nepropadljivom. Zato je potrebno zadržati se na raskrsnici duže i načiniti pogled prema svim pravcima, ali i promisliti o njima, jer često se dogodi da zbog robovanja tijelu bivamo sve udaljeniji od pravih vrijednosti.

> Dokle god živimo, bit ćemo jamačno blizu znanja samo ako druženje i zajedništvo s tijelom svedemo na ono najnužnije i ako se ne damo zavesti njegovom naravi, nego ostajemo čisti od njega sve dok nas bog ne oslobodi (Platon, 2010: 59).

Kada se duša oslobodi okova tijela, ona će biti u društvu sa istorodnim, sa onim što je čisto, sa istinom.

Filozof se u toku života uzdržava i kontrolira žudnje tijela s težnjom ka spoznaji i istini, jer oslobađanje duše od tijela jeste čin za ispunjenje cilja koji ga vodio putem ovozemaljskog življenja. Iz toga proizilazi da proveden život u kreposti nije onaj koji se zavarava umjerenošću u jednoj nasladi, a punim uživanjem u drugoj kako bi se naizmjenice postigla neka prividnost ravnoteže, već spremnost da se ojača kroz razboritost koja vodi ka pročišćenju i onom što je istinski vrlina.

Metafizički poredak

Sve što je opažljivo pomoću čula, kako ističe Platon, kaže se da je postalo, a kao takvo nužno je da nastaje zahvaljujući nekom uzroku, koji je različit od onog postalog koje ima promjenjivu i propadljivu narav. Uzrok postanka nastalih bića mora biti vječno biće, koje stvarajući kozmos teži da on bude što savršeniji i ljepši, shodno tomu, tvorac za uzor ima ono vječno koje promatra i koje nastoji naslikati, „...kozmos je sazdan prema uzoru koji je dostupan racionalnom obrazloženju (logo-

su) i mišljenju i koji uvek ostaje isti“ (Platon, 1981: 68). Na osnovu uzora i svoje naravi, Bog kako je dobar, nastojao je stvoriti svijet sličan njemu samom, uviđajući da ono što je u neredu treba staviti u red, nadahnjujući pri tom neumnu prirodu umom. Um postavlja u dušu, jer duša je prostor u kojem može nastati, a potom dušu u tijelo, ispunjavajući time svoj postavljeni cilj za najljepšim svijetom. Stvarajući tijelo svemira od četri roda (vatra, zrak, voda i zemlja) dovodeći ih u jedno. Ali, prije svega, tvorac stvara dušu koja će kao gospodarica vladati tijelom. Nakon što stvori tijelo svijeta, zbog njegove potpunosti, uvidjeh nedostajanje roda bogova, krilatih, onih koji žive u vodi i koji hode na zemlji (Platon, 1981: 78). Stvorivši bogove najvećim dijelom od vatre, koji kao rođeni nisu bili potpuno besmrtni, ali kako bi postali čvršćim potrebno je bilo da nadalje oni nastave stvaranje smrtnih rodova uz besmrtni dio koji im je dao tvorac.

> A ovi, podražavajući ga, uzeše besmrtno počelo duše, pa ga zatim obuhvatiše smrtnim telom i dadoše mu za nosilo – telo u celini, ugradivši najzad u njega i drugu vrstu duše, onu smrtnu, koja u sebi nosi strašne i neizbežne strasti: pre svega nasladu, taj tako snažan mamac zla, zatim bol koji beži od dobra i još i neustrašivost i strah – dva nerazumna savetnika, neutaživu žudnju i varljivu nadu (Platon, 1981: 114).

Na taj način nastade smrtna duša kojoj se dodao i začin nerazumskog čulnog opažanja. Oblikujući na taj način smrtni dio, bogovi su morali napraviti prelaz smrtnog i besmrtnog, tako jedan postaviše u glavu (besmrtni), a drugi u grudni koš. Kako bi upotpunili svoje djelo nastaviše dalje u izgradnji i smrtni dio koji ima i svoj bolji dio, ponovo izdjeliše da bi bolji dio jasnije osluškivao razum i uspijevao nadvladati gori dio (Platon).

Mjesto duše u metafizičkom sistemu

Platon poredi dušu sa očima koje otkazuju poslušnost izlazeći iz mraka na svjetlost, i ulazeći sa svjetlosti u mrak, te isto to kretanje pretpostavlja i za dušu. Na putu saznanja duša već u sebi nosi znanje koje se ne usađuje pukim htijenjem, već se isključivo kroz cjelovito odnošenje spram dobra, što nosi značenje snage uvida u ono što jest i što je nadvladavanje prolaznog, materijalnog svijeta. Spoznaja je prisjećanje duše na ono što je spoznala u odajama čistog mišljenja.

> Glavno je Platonovo nastojanje pokazati da duh, duša, mišljenje jeste o sebi i za sebe, a tako onda ta odrednica zadobiva tu formu, leži u toj tvrdnji da se znanost ne uči, da je ona samo sjećanje na ono što je kao takvo prisutno u duhu, u duši (Hegel, 1999: 110).

Do onog istovjetnog i nepromjenjivog ne možemo doći putem tjelesnih osjetila, već samo i isključivo kroz razumsku spoznaju, a u skladu sa tim, istinski srećan i „bogat" čovjek jeste onaj koji vodi dobar i razumski život.

Čovjek kao sklop duše i tijela, kao nevidljivog i vidljivog, biva jednim dijelom srodan onome što je istovjetno, nepromjenjivo i nevidljivo, ali i onom što je promjenjivo i vidljivo. Duša se u odnosu na tijelo postavlja kao vladarica, kojoj tijelo treba biti pokorno i u službi. Na osnovu toga, kako Platon ističe, duša biva sličnija božanstvu, dok tijelo kao pokorno, smrtničkome, ali s obzirom na to da su u zajedničkom životu unutar propadljivog svijeta, treba ih se tako i tretirati u kontekstu obrazovanja i vaspitanja, jer zdravlje se postiže kroz brigu i za dušu kao i za tijelo. Tijelo treba biti obrazovano kroz gimnastiku, muziku i umijeća, ali za dušu treba iznaći nauke koje nadilaze, ali i donekle, možemo reći, određuju tjelesne aktivnosti svojim razumskim usmjerenjima. Cilj takvih nauka jeste buđenje duše i podsticanje ka onom što je samo biće i suština.

Akt buđenja duše ne nastupa kroz opažanje predmeta koji ne nose na sebi, kako ističe Platon, istovremeno dva međusobno suprotna opažaja. Oni koji podstiču dušu ka preispitivanju jesu opažaji koje ona teži odrediti spram prisutnih suprotnosti u odnosu na kvantitet njihove zastupljenosti u posmatranju i promišljanju jedne spram druge. S obzirom na informacije koje zaprima duša od strane osjetila, ona se nalazi u stanju zbunjenosti u odnosu na opažena bića i biva primorana da ih ispituje, služeći se brojanjem i rasuđivanjem, kako bi na prvom koraku odredila da li se radi o jednom biću ili pak dva. Cilj preispitivanja sadržan je u poređenjima koje duša čini kroz odrednice suprotnosti pred kojim se nađe, da bi ih dovela do jasnoće i primijenila kao shvaćene suprotnosti.

Slijedeći nauke koje imaju snagu afekcije na dušu i razvijanje mišljenja usmjerenog ka onom što jeste, gradi se most na sigurnim stubovima koji vodi ka istini. Krećući se na tom putu, uz pomoć dijalektike, ide se ka onom što je na samom početku, „...jer je dijalektičar samo onaj ko vidi stvari u njihovoj povezanosti, a ko tako ne gleda, taj nije" (Platon, 1983: 231). U tom smislu potrebno je ustrajavati ka izgradnji

znanja o onom što je dobro, kako bismo u pogledu pojedinih primjera sa kojim se susrećemo, kretanjem kroz zbilju, dosegli mogućnosti prepoznavanja da li su oni istinski pravedni, lijepi, hrabri... suštinski ono čemu čovjek i teži, jeste dobro, ili dobro kako ga pojedinac razumijeva, iz čega proizilazi nužnost za samoizgradnjom koja nas na putu znanja neće prividno i kratkotrajno ispunjavati.

„Kao što oko najjasnije vidi kada je njegov predmet okupan Suncem, tako um najjasnije shvaća kada svoj predmet promatra u svjetlu ideje dobra“ (Ross, 1998: 40). Ideja Dobra kroz platonovski pogled na put dolaska do znanja, praćena je poređenjem spram Sunca i njegovog značaja za materijalni svijet. Kako Sunce pomaže i pospješuje rast i razvoj unutarsvjetskog, tako i ideja dobra na području znanja omogućava njegovo bogatstvo. Stumpf ističe da je Platon smatrao kako se u procesu otkrivanja znanja, um mora kretati kroz četri faze, koje se odlikuju paralelama između vrste predmeta koji se predstavljaju umu i vrste misli koju ovaj predmet omogućava (Stumpf, 1994: 54). Slijedeći putokaz za izgradnju otkriva se ono što kazuje Platon, a to je nauka, razumsko saznanje, vjera i predstavljanje, u kojem prva dva bivaju odrednice poimanja i razumijevanja bića, a druga dva čine mnjenje koje se odnosi na nastajanje. U odnosu na poredak, potrebno je ideju Dobra izdići iznad materijalnog svijeta, kako to Platon iscrtava, koja nam pomaže da u zbiljskom svijetu imamo mogućnost spoznaje ideja.

Ljubav prema istini, ka dosezanju znanja, iziskuje od nas napor i potpunu predanost. Slabi, koji se prepuste nasladama i užitcima tijela, nalaze se u stalnoj borbi i muci sa očima, zadovoljavajući se pružanjem onog što od drugih često nastoje izbjeći. U Platonovoj filozofiji akcenat je kontinuirano zadržan na znanju ili neznanju spram njegovog prefiksa dobra i zla kako bi se odredila etička ideja spram vrhovne ideje Dobra, koja nije istina ili znanje, ali jeste odrednica za njihovo prepoznavanje u pojedinačnim bićima.

> Ono što Platon želi kazati vjerovatno je to da se bit svake od vrlina sastoji u nekom odnosu prema dobru – da vrline postoje na osnovi toga odnosa te da se njihova narav može razumjeti u svjetlu tog odnosa (Ross, 1998: 41).

Kroz dijaloški okvir, dijalektičko kretanje je uvijek vodilo ka određenju ispitivanog spram sličnosti događanja na koje nailazimo u materijalnom svijetu i njegovoj primjeni, kako bi se izborili sa labirintom jasnoće i dosegli cilj sadržan u odgovoru o pitanom.

Teorija ideja i zbilja

Platon kroz svoje dijaloge stalno uspostavlja neraskidive veze između suštastva ideja i materijalnog svijeta.

U cjelini gledano, Platonova teorija počela predstavlja novo i vrlo složeno rješenje temeljnog problema predsokratske filozofije – pitanja o odnosu Jednote i mnoštva (Krämer, 1997: 183).

Na tragu toga, Harmid, Lahet, Eutifron i Hipija predstavljaju rane Platonove dijaloge unutar kojih se raspravljalo o definicijima određenih stvari. Raspravljajući o razboritosti koja je vođena u dijalogu Harmid, možemo prepoznati njegov općenitiji pristup ka određenju njenog značenja. Prvi korak čini Sokrates, navodeći da je potrebno dušu njegovati, jer to je put da bude i glavi i čitavom tijelu dobro. Takav put mora biti ispunjen lijepim razgovorima i govorima koji će kao svoj proizvod poroditi u dušama razboritost, koja čovjeku, u cjelini, donosi zdravlje. Dijalog Harmid

> ...ponavlja poznate sokratovske elemente: Sokratovo neznanje, poglavita potreba da se psyche usmjerava, potraga za odrednicom jedne pojedine kreposti, inzistiranje da, ako je Karmid umjeren, on mora imati neku ideju o tome što umjerenost jeste, kritika ponuđenih odrednica i mogućih neuspjeha svih odrednica, ideja da sophrosyne (poput svih kreposti) uključuje samospoznaju (Guthrie, 2007: 152).

Možemo reći da se unutar dijaloga akcenat stavlja na znanje znanja. Guthrie na tragu dijaloga Harmid ukazuje na neizbježno pitanje o posmatranju sa današnjeg gledišta ideje spoznaje spoznaje, tj. da li pravimo uvid u nju kao teoriju spoznaje ili epistemologiju? Iznoseći zaključak usmjeren na moguće stvaranje ideje spoznaje spoznaje, koja će se kasnije razviti u ono što je određenje i utemeljenje epistemologije.

No, dijalog Lahet, kako navodi Ross, predstavlja klicu teorije ideja, jer dijalog biva vođen preispitujući o hrabrosti kakva je ona sama po sebi, „...ono što treba da bude valjano odlučeno treba odlučivati na osnovu znanja, a ne na osnovu mnoštva“ (Platon, 1982: 64), U dijalogu Lahet Sokrat pita o tome šta je hrabrost, ali ne u pojedinačnom slučaju već u kontekstu općenitosti za svako pojedinačno, odnosno šta je to što je isto u svim pojedinačnostima koje nazivamo hrabrim. Nakon odrednice da je to postojanost duše, Sokrates pobija, navodeći primjere u kojim ona može kao takva biti i razborita i nerazborita, a kako je razborita postojanost plemenita, a i dobra, to znači da hrabrost ne može u jednoj situaciji poprimiti plemenitost, a označavati u drugoj nepleme-

nitost. Druga odrednica tiče se određenja hrabrosti kao znanja o strašnom i bezbjednom (dobrom i zlom), ali imajući u vidu da je oboje vezano za znanje kako o budućem, tako i za sadašnje i prošlo vrijeme, to bi značilo da je hrabrost cjelovito znanje, a ne samo dio vrline kako se tvrdi na početku dijaloga. Postoje različita tumačenja cilja koji se htio postići kroz dijalog Lahet, no, ono što piše Ross na tragu toga, a što dovodi dvije rijeke u isto more, sadržano je u težnji da se onom što je praktični interes doda i intelektualna znatiželja, koja će kao takva poroditi metafizički osvrt ka idejama, kao rezultat praktičnog i intelektualnog interesnog jedinstva.

U ranom dijalogu Eutifron, raspravljajući o svetom i nesvetom, o pobožnom i bezbožnom, Platon je po prvi put upotrijebio riječi idea i eidos[1]. Riječ idea pri sljedećem pitanju: „... ne posjeduje li sve što god treba da bude nesveto neki jedinstveni lik (idean) na osnovu svoje nesvetosti?“ (Platon, 1982: 121), te eidos u kontekstu oblika do kojeg se treba doći i odrediti u onom što je sveto kao sveto. Zahtijevajući od Eutiforna da mu kaže koji je to lik kojeg treba u ovom slučaju slijediti i pratiti kao uzor koji je nit vodilja za spoznaju onog što je sveta ili nesveto. Ukazujući pri tome, da kada ga jednom odredimo i spoznamo, bit ćemo u mogućnosti da ga prepoznajemo. Budući da

> ...nakon što ga se pita da odredi taj pojam, on odgovora bez ustručavanja, no potom mu se pokazuje da njegov prvi pokušaj spominje samo jedan pojedini primjer kakvoće, a ne svojstvo koje je zajedničko za sve radnje za koje je prihvaćeno da posjeduju to svojstvo (Guthrie, 2007: 101).

Platon upotrebljava riječi idea i eidos u posebnom značenju, vjerovatno, kako bi napravio distinkciju ka onom što je odrednica za biće u cjelini, na osnovu kojeg će nam biti omogućeno njeno prepoznavanje koje će se slijediti.

Ross ističe

> ... da su Sokratova istraživanja o tome ¨što je vrlina¨, ¨što je hrabrost¨ i slično dovela Platona do uvida u to da postoje općenitosti kao odijeljena klasa entiteta te da je kao imena za njih preuzeo riječi eidos i idea, koje su u običnom grčkom već počele biti rabljene u smislu ¨kakvoće¨ ili ¨obilježja¨ (Ross, 1998: 14).

[1] Grč. idein:vidjeti, odnosno idea i eidos=lik, izgled, lice, spda je kao imena za njih soljašnjost, forma

Bez obzira na pokušaje različitih tumačenja i određenja same teorije ideja, koja započinju sa Aristotelom, možemo uvidjeti upotrebu termina posmatranog kroz prizmu istog značenja kojom se naglašava ono što je postojano samo po sebi, udaljavajući se od svakog oblika subjektivizma i proizvoda našeg pomišljanja. Prateći slijed dijaloga i upotrebu riječi eidos i idea, Ross kazuje, da Platon njihovu upotrebu nije ograničio na izvorno značenje ¨vidljiva oblika¨, već da u zavisnosti od konteksta upotrebe vodi se tehničkim značenjem ¨ideja¨ i ¨klasa¨ (Ross, 1998: 15). Platon kroz dijalog Hipija Veći pokazuje na učestalo razbacivanje riječima čije značenje nismo dokoni da otkrijemo, jer stalno mu pridajemo njegovo značenje u odnosu na naše odnose spram toga ili kroz poređenje spram drugog, kao i na osnovu većinskog promišljanja zajednice. Zato Sokrates u dijalogu navodi:

> „A kako možeš znati“, reći će on, „da je govor lepo sastavljen ili ne, ili da je lep bilo koji drugi čin, kada ne znaš šta je lepota?“ I kad tako s tobom stoji stvar, zar misliš da ti je bolje da živiš nego da si mrtav? (Platon, 1982: 225).

Potraga za definicijom onog što je ljepota, kao i završni dio citata, pokazuje da život proveden u zabludi i korištenje riječima čije značenje ne poznajemo, jeste izgubljen i bez niti vodilje ka sreći. Ross naglašava značaj dijaloga Kratil na putu razvoja Platonove metafizike u kojem se u raspravi o imenima odbacuje proizvoljno i višeimensko odnošenje spram bića odnosno zauzima se stav spram potpunog subjektivizma.

> ...jedina se alternativa sastoji u tomu da svaka postojeća stvar posjeduje stabilnu narav, ili bit (ousia) koja je samo njoj pripadna, neovisno o našim uvjerenjima o toj stvari (Guthrie, 2007: 6).

Jer samo na tom pravcu, možemo biti na sigurnom putu ka njihovoj pravoj upotrebi i primjeni kako u komunikaciji i razumijevanju, tako i u pravljenju poretka u odnosu jednih naspram drugih.

Kroz labirint se treba kretati prateći oblik i narav stvari koja će voditi ka izlazu, ka onom što je njegova svrha, ono što je on sam po sebi. Marcel Detienne u knjizi *The Masters of Truth in Archaic Greece* govori o razlici Altheia i Lethe kod Platona, odnosno u platonizmu, ukazujući na to da se u ovoj razlici uspostavlja osnova ne samo filozofskog shvatanja istine, nego i poetičkog mišljenja kao osnove kasnije evropske kulture (Detienne, 1996: 12). Platonova filozofska koncepcija prva na sistematičan način postavlja odnos između zbiljskog i duhov-

nog, uspostavljajući u tom odnosu cjelokupnu koncepciju idealizma kao temeljnog filozofijskog pravca.

ZAVRŠNA RIJEČ

Platon kroz razvoj svog filozofskog mišljenja nije odustajao od koncepcije istraživanja i provjere stečenog znanja, već je sa tih temelja razvijao odnos prema zbilji kao materijalnom svijetu, ali i skinuo veo sa lažnih vrijednosti, ukazujući na njihovu prolaznost i propadljivost. Eksplikacijom teze o zbilji i znanju u Platonovoj koncepciji metafizike, možemo zaključiti da neizbježno prožimanje onog materijalnog i nematerijalnog upućuje čovjeka na neprekidnu borbu za znanjem kako bi spoznao okolni svijet s ciljem sopstvene spoznaje. Kroz određenje duše, ali i njenog jedinstva sa tijelom, možemo uvidjeti platonovsku težnju ka cjelini, u kojoj on nastoji stvoriti ne više svjetova, već jedan svijet koji se gradi stupnjevito i brižno.

Literatura

Detienne, M. (1996). *The Masters of Truth in Archaic Greece*. New York: Zone Books.

Guthrie, W. K. C. (2007). *Povijest Grčke filozofije, Platon, Čovjek i njegovi dijalozi ranijeg doba*. Zagreb: Naklada Jurčić.

Guthrie, W. K. C. (2007). *Povijest Grčke filozofije, Kasni Platon i Akademija*. Zagreb: Naklada Jurčić.

Hegel, G. W. F. (1999). *Predavanja o Platonu (1825–1826)*. Zagreb: Demetra.

Krämer, H. (1997). *Platonovo utemeljenje metafizike*. Zagreb: Demetra.

Platon, (1981). *Timaj*. Beograd: Srboštampa.

Platon, (1982). *Dijalozi*. Beograd: Grafos.

Platon, (1983). *Država*. Beograd: BIGZ.

Platon, (1983). *Meneksen, Fileb, Kritija*. Beograd: BIGZ.

Platon, (1985). *Ijon, Gozba, Fedar*. Beograd: BIGZ.

Ross, Sir D. (1998). *Platonova teorija ideja*. Zagreb: Kruzak.

Stumpf, S. W. (1994). *Socrates to Sartre*. New York: McGraw-Hill.

Šejla E. Avdić

KNOWLEDGE AND REALITY IN PLATO'S CONCEPTION OF METAPHYSICS

Summary

Plato's metaphysics, his understanding of the task of philosophy and his understanding of the reality on which idealism is based as the main determinant of the philosophical thought is expressed through Plato's understanding of knowledge. Knowledge in Plato is not the result of learning and having information on one's disposal, but of an opinion directed at reaching the essence of things. In this context, reality becomes the main motive and driver of opinion, but also the area that verifies the validity of knowledge as a result of cognition. In this direction, Plato defines the task of philosophy, i.e. knowledge and science as the main tool in the human path to the "good life" and the achievement of *eudaimonie* as a life goal. Understanding Plato's metaphysics of cognition, the relationship of ideas and phenomena, is in this sense one of the key points in the history of philosophy in which philosophical thought is articulated in all the epochs and scientific thought is founded in general. Plato's concept of knowledge and its relation to reality and reality in the context of understanding philosophical thought in general therefore remains fundamentally important for understanding knowledge today. Without Plato's metaphysics, today's science would be difficult to imagine, as would the notion of knowledge and its validity in general.

Key words: knowledge, reality, metaphysics, idea, soul, body

Srđan D. Maraš*
University of Montenegro
Faculty of Philosophy

Pregledni naučni članak

AESTHETIC EDUCATION IN THE AGE OF SPECTACULAR CAPITALIST CULTURE

In the capitalist framework of the spectacular aestheticism, an aesthetic dimension in a particular way becomes a universal dimension. Namely, as much as the spectacle colours and defines the entire social reality that much the reality and all its aspects are marked by what is considered to be aesthetic. Put differently, social reality is aestheticized as much as it is spectacularized and as it is almost entirely permeated with the spectacle, it is inevitably and entirely aestheticized. In that way, pervertedly and diabolically, by means of the 'repressive desublimation' modern artistic aesthetic and aesthetical dreams of aesthetization of entire social life are realized.

Contrary to the present-day widespread lamentation over the fate of the aesthetic which particularly permeates those very artistic and aesthetic circles that point to the considerable absence of the aesthetic, it is necessary to emphasize that the aesthetic is omnipresent and *all-pervasive*. It exists in its spectacular form which embodies its positive, desublimated, systemic and apologetic form that stands in stark contrast to its otherwise negative, critical, sublimated and antisystemic dimension.

Key words: spectacle, aesthetic, capitalism, form, content, word, image

* marassrdan1@gmail.com

BROADER CONTEXT INTRODUCTION: LATE CAPITALISM, GOODS, SERVICES, INFORMATION, ETC

Nowadays it is a cliché known, somehow felt and seen by more or less everyone that modern, Western, capitalist world trades in anything and everything and that everything is treated as a commodity, that a price is put on everything, including human dignity. In addition to that, *commodity*, which has become "most realistic" in our reality, has naturally been granted the status of God before whom we bow, we worship and rush to see, whose company we enjoy and we do not wish to part with (Haug, 1986: 13-45). It covers and shrouds us and its halo hides and conceals us. In its shadow we rejoice or suffer, experience pleasure or pain, we are happy or sad, we contemplate things and we, at once, both enchanted and disillusioned, become indifferent to them (Lukács, 1971: 86).

Simply put, *commodification, commodity fetishism, idolatry*, accompanied, supported and explained by their *ideology*, almost entirely colour our time.[1] It seems that late "post-industrial" capitalism has expanded and intensified these processes, associated with highly developed industrial societies, on the one hand, transforming into commodity things which, for various reasons, have not yet been commodified, and, on the other hand, transforming into commodity what is still in its infancy, what is yet to have its expansion and its peak. Although 'financial', 'digital', 'information' and 'service' capitalism is not just a new stage in the development of capitalism, or as some interpretations emphasize it, a peculiar form of post-capitalist development in its initial stage which means that it does not belong to capitalist formation, at the same time, it seems to be the most developed and the most represented form of commodity capitalism. Financial assets, services and information are, roughly speaking, traded

[1] The widely known fact that the rationalism of modern times, which produced its new mythology and its own idols and fetishes, was first systematically underlined by the authors of the *critical theory of society* in their renowned work *Dialectic of Enlightenment* (Horkheimer/Adorno, 2002). It is also well-known, though, that the critique of modern circumstances started much earlier in the age of Romanticism and had its followers throughout the 19th century. Influenced by the fact that modern epoch gave birth to its own mythology, certain authors deny this epoch any modernity (Latour, 1993).

in. They are bought and sold as *specific* and *supreme commodities* hence their "sensuous and over-sensuous" character. (Marx, 1995, 1999: 47)

In other words, our postmodern "information age" and "network society" are marked both by the process of *the informatization of industry, informatization and computerization of production in general* – and that of the migration of production of goods in the direction of production of services – and at the same time by the process of a particular *industrialization of information* and *commodification of services, industrialization* and *commodification of the entire service and information economy* and all service industries, even if that industrialization and commodification appear in the form of a certain *informatized industry* and *informatized commodity production*. In the light of the perspective of future trends, which future trends will take precedence remains an open question. Moreover, it is not certain at all whether the post-modern, post-industrial, information and service economy will completely replace modern economy based on industrial production or whether this economy in its informatized and computerized form will entirely put in the shade its own industrial and commodity performance. The question remains whether commodification, commodity fetishism and ideology accompanying them, which is primarily associated with the processes of capitalist modernization and industrial production, can just disappear in the era of the post-industrial, information and service economy if it essentially represents just another capitalist and political economy. After all, it is probably an essential reason why some authors think that the industrial, information and service economy does not belong at all to capitalist order. Contrary to that conviction, we are more of the opinion which stresses that this post-modern economy predominantly develops in the spirit of capitalist logic and the restructure of its dynamics and consequently, within that framework, the processes of commodification cannot be easily predicted, to say the least (McChesney, 2013).

THE SOCIETY OF THE (COMMODITY) SPECTACLE

Further on, *commodity* ("*goods-and-services*") *capitalism* is essentially and predominantly *spectacularly* coloured. *The spectacle* extensively accompanies and marks the whole process of *commodity and service production*, *their turnover and placement*. It is not solely related to their advertising and promotion in the market. Nonetheless, a while ago, *design and marketing* became a part of the process of

commodity production and service production, embedded in their *internal* and *specific structure*. Because of its peculiarity and uniqueness, commodity now appears to be designed and spectacular. Design is not a mere external intervention, a superfluous and decorative operation on the commodity products, but an integral and inseparable part of what is their essentially commodity character (Dorfles, 1974). In addition to that, it could be said that *luxury* is no longer seen as *ornamentation*, but a key element of the process of *the material and symbolic production, consumption and exchange*. Finally, in the world in which *the exchange-value* prevails over the *use-value* and which is dominated by the logic and dynamics of *endless production for production's sake* with its accompanying *consumption* of the similar character, design and luxury become vitally important because they directly contribute to such dynamics and influence its *growth* and *acceleration*. Moreover, needless to say that the *bigger and faster growth* itself and the *continuing* and *rising acceleration* represent the essential characteristics of *capitalist modernization*. The imperative to grow and accelerate shades every field of human activity, including a theoretical, practical and poetic one. Every activity is more or less subjected to them, destined to succeed or doomed to fail, depending on how much and to what extent it meets those requirements (Virilio, 2006; Rosa, 2013).

Spectacular aesthetics

It could be said that this *commodity capitalist spectacularism* appears in its essential and imminent form as *aesthetic* commodity capitalist spectacularism and *commodity capitalist aesthetics* manifests itself as *spectacular capitalist aesthetics*. *Commodity capitalist spectacularism* is defined by, among other things, the transformation of the role and function of ornamentation and design in the process of material and symbolic production, being at the same time fundamentally susceptible to the imperative to grow and accelerate, if it is necessary at all to emphasize the previous view, unlike this one, in the light of the fact that *the spectacle as such* is a phenomenon which directly signifies something *aesthetic*. However, since today the spectacle does not simply signify only something aesthetic, but it also points to the society as a whole and all its areas permeated with the spectacle, it makes sense to insist on those signs and attributes considering that they simultaneously point to *the transformation of aesthetics* or more precisely to something that is *aesthetic (capitalization of aesthetics and aestheticization of capital)*.

> In this regard, Guy Debord's analysis of the society of the spectacle, more than thirty years after its composition, seems ever more apt and urgent. In imperial society the spectacle is a virtual place, or more accurately, a *non-place* of politics. The spectacle is at once unified and diffuse in such a way that it is impossible to distinguish any inside from outside – the natural from the social, the private from the public. (Hardt/ Negri, 2000: 188)

More specifically, *an aesthetic dimension* in a particular way becomes *a universal dimension*. Namely, as much as the spectacle colours and defines *the entire social reality* that much the reality and all its aspects are marked by what is considered to be *aesthetic*. Put differently, *social reality* is *aestheticized* as much as it is *spectacularized* and as it is almost entirely permeated with the spectacle, it is inevitably and entirely *aestheticized*. In that way, pervertedly and diabolically, by means of the "repressive desublimation" modern artistic aesthetic and aesthetical dreams of *aesthetization* of entire (*social*) *life* are realized. It is generally known that from the age of Romanticism or even earlier, from the age of Kant and Schiller, to the artistic *avant-garde* at the beginning of the 20th century, the stress has been on the essentially important aesthetic dimension which shifts to the very heart of social events.

On the contrary, in any case, when it comes to the present-day widespread lamentation over the fate of the aesthetic which particularly permeates those very artistic and aesthetic circles that point to the considerable absence of the aesthetic, it is necessary to emphasize that the aesthetic is *omnipresent* and *all-pervasive*. It exists in its *spectacular form* which embodies its *positive*, *desublimated*, *systemic* and *apologetic* form that stands in stark contrast to its otherwise *negative*, *critical*, *sublimated* and *antisystemic* dimension.

Systemic and negative aesthetic

Included in all the trends of the global capitalist reality, this *systemic spectacular aesthetic* is instrumentalized for the purpose of preserving and expanding the capitalist system. The aesthetic dimension is manipulated and in the most various and diverse ways it is operationalized in order to encourage *consumerism* and enhance and accelerate *the entire process of exchange* for which we have already stated that it remains one of the backbones of that system – *the*

absolute supremacy of the exchange-value over the use-value. (Debord, 2014: 18–19)

The systemic or apologetic character of the contemporary aesthetic dimension significantly permeates consciously or unconsciously, willingly or unwillingly, the existing *art*, too, as much as *aesthetic theory*. While their *negative, critical, utopian* edge is getting increasingly blunt, they are taking an increasingly *reformist* course. A corrective and therapeutic action, which imposes itself as a norm and a virtue, threatens to compromise entirely every *radical* and *revolutionary* act in the field of art and theory. What disappears is the difference, the distance between art, theory and the existing society. "The non-repressive sublimation" is replaced by "the repressive desublimation", that is to say, art integrates itself into the system, into the existing popular, mass culture, thus becoming a mere part of the whole material culture (art understood as a positive, systemic and spectacular power versus its critical form which underlines the fact that its rationality and a true magical power are associated with its negativity).

Theory undergoes a similar process. Both dialectical method and a critical reflexive approach, which are prerequisite for every possible transition and transmission, for every immanent, historical transcendence, are almost entirely suppressed by analytic logic and statistics. These remain in the domain of sheer immanent play of contradictions which are subsequently integrated into the system, thus strengthening social cohesion. Finally, we should not forget that "society without opposition", "one-dimensional society" is, above all, "society of knowledge". The assimilation into the system of each reflection and everything that acts as an intermediary and overcomes the existing order, is one of the basic guidelines of that society. Its motto is to integrate or die (Marcuse, 1968)[2] . Or as Perry Anderson [Anderson] would say in a specific historical context:

> For the first time since the Reformation, there are no longer any significant oppositions – that is, systematic rival outlooks – within the thought-world of the West; and scarcely any on a world scale either, if we discount religious doctrines as largely inoperative archaisms. (Anderson, 2000: 17)

[2] Jean Baudrillard also speaks about that specific society of immanence devoid of any transcendence, referring to Marcuse, the only difference being that Baudrillard conducts his analysis mostly within particular semiotics of society. In particular see the paragraph 'La Fin de la Transcendance' In Baudrillard, 1970: 307-310).

The situation gets complicated when a paper in the field of experiments in form and a paper in the field of socio-historical criticism, on their own lose their significance considering that the process of *transformation of form* moves all the more towards *formlessness* and *indifference* of form because of their *hyperproduction* just like a theoretical critical action weakens in the circumstances of *infinite hypertrophy* of theoretical products which causes all the qualitative differences to be wiped out in that domain. In the field of endless production of all kinds of theoretical products, critical and antisystemic papers are immediately and almost beforehand equated with those of the apologetic and systemic character which causes them to lose their critical edge and become archived in the systemic documents and institutions in society where their significant trace disappears almost entirely.

Finally, not to mention that positive systemic spectacular aesthetics, in the form of pseudoscientific, scientific, analytical and aesthetic pragmatism, formalism and phenomenological, ontological and hermeneutical aesthetics, by means of its own oppositions, suppresses and limits the effect of true opposition – *antisystemic, negative, critical, concretely utopian, transcapitalist* and *alter* or *anti-globalist dialectical aesthetics*. Truth be told, owing to its nature, it is capable of dealing with internal contradictions of the capitalist system. *Dialectics* is not some kind of arbitrary or aesthetic choice, but a natural one which "corresponds" to the existing order of things and finally, a necessary one, if we care to gain true understanding of that order of things.

"THE AGE OF THE WORLD PICTURE"

On the horizon of spectacular aestheticism where and when each and every thing and attitude is shaded and signified in some way in advance by an imprint of the spectacle, a particular question poses itself, what happens with an *image* and *images*, bearing in mind that the *spectacle* is often directly associated with the images which it produces and maintains. We have every reason to believe that we live in "the age of the world picture" when the world "is perceived as a picture" and "turned into a picture", which is the essence of the modern age and which does not characterize the ancient times and Middle Ages (Heidegger, 1977).

The fact that "the world is transformed into a picture" would apply only to *the modern-history world picture* while this specific and

exclusive "world picture" (relatively different from the ancient and medieval picture of the world, it would be seen as a particular modern-history *world picture,* absolutely and immeasurably different from them, it would be seen as the world picture of *the world as a picture*) is at once characterized by the fact that it presents "the world as a picture" and that *as such*, as *a modern-history world picture*, in advance signifies and embodies *the world as a picture*. Whereas the whole *world* is transformed into a picture, the *picture* itself, as the *picture of that world*, represents a *"pictorial" reality*. Nothing of the same or similar character can be said about the ancient or medieval picture of the world. As the particular "pictures of the world", they would not point to "the world picture" or as "the world pictures", at the same time, they would not describe the "pictorial" reality.

It should be particularly stressed here that the power to represent the world as a picture undoubtedly stands in close proximity to the process of the constitution of *modern subject*. Reasoning, willing, feeling, representing, dreaming, imagining, etc., assume a significantly different character in modern times, which has nothing to do with their intensity and quality. Early modern humans, too, were prone to musing and having subtle feelings, possessing an indisputably rich imagination with fantasies that were none the poorer than ours if not more vivid, convincing and real, just like their perception, as their means to present to themselves the external pictures, probably was not less focused and clear than ours, if not sharper, more careful and after all, calmer. However, does it make any sense to question the sharpness of focus and farsightedness of the early modern vision? After all, as we have already pointed out that speed, restlessness and acceleration characterize modern times (a modern vision is turbulent, cross-eyed and eccentric) whereas early modern times, in accordance with their essentially epochal production character, nurture and appreciate peace much more, as well as slow pace and focus.

All that does not diminish the fact that that *early modern vision* is essentially *passive*, *contemplative*, *mimetic* and *reproductive*, entirely comprised by nature and reality that surround it. The fantastical transcendence of this world has not, in fact, overstepped the boundaries of that world, or at least not entirely, but it has been filled with the contents of that world. Whereas *a modern vision*, as *a vision of the world*, is an *active*, *productive* and at the same time transgressive vision in relation to the boundaries of the world it belongs to. It is not actually so much the vision of the world that surrounds it as it is the vision of the world that *awaits*, *plans* and *projects*. It is *the vision of the*

world that has not come to be yet and not the vision of the world as it is. Without a doubt all that is related to the constitution of modern subjectivity which is an active, venturous, productive and free subjectivity (in the meantime, owing to those characteristics, this subjectivity increasingly turns into a mechanical, slave-like and destructive subjectivity). Its vision is the same – clear, curious, projective and free (and then again, in the meantime, owing to these very same characteristics, it becomes increasingly blurred, disinterested, artificial and unoriginal) and stands in contrast to that early modern vision which is mainly passive, restrained, natural and reproductive.

Media images and the spectacle

We should state here that in a particular way *mass media* and *metamedia images* of contemporary reality only reaffirm our belief in *the "pictorial" character of the world* and *the real character of images* without leaving any room for any doubt about the fact that our relationship with the (*"pictorial"*) *reality* is significantly mediated by (*real*) *images* and that it is *"pictorially" structured* and *structurally pictorial*. On the one hand, our every view, observation, representation, fantasy and memory (Debray, 2000) is mediated by *media and metamedia images* just like, on the other hand, our every action and thought is affected by them.[3] We labour under illusions that in the computerized world and in the age of the digital image and multimedia screen, both theory, in service of immediate media interests, and theory, which is constantly critical of media, are free from media influence. We have almost no dilemma whether the critical judgement, presented by the media, is exploited by those very same media and used for the purpose of the media, at the same time, losing almost every true critical significance. Whereas its absence from the media, and increasingly from certain (media monopoly) media (Bagdikian, 1983), exposes it to one possibly bigger illusion that it is thus protected from the media presence even though one such critical judgement is at risk to be completely excluded from what is considered to be "real" and

[3] The difference rightfully established between traditional analog media and new digital media or so-called metamedia, postmedia, i.e. the diffirence that imposes itself between "small optics" and "large optics" is not crucial for this paper as it is also rightfully underlined in one other regime and dictionary. Compare with Manovich, 2001, Virilio, 1997 and McLuhan, 1964.

what represents our "reality" because the media are believed to shape our entire reality since it has already been confidently and pathetically pointed out that if something is not in the media, it does not exist. What is often overlooked is the fact that today, media images are no longer some external images, but they are deeply embedded in us and internalized, they influence us from the most intimate kernel of our being. Interiorized and immanentized, they are our eyes, our vision of and for the external and internal world (Potter, 2001: 258-342).

When it comes to our practical life, the situation is similar. Our working, moral, religious and political life is essentially defined by the (meta) media spectacle which permeates our most intimate moral, religious and political beliefs. Is it really a misconception to believe that our acts, actions, moral views, religious beliefs and political stands are not immune to the media circus or is it true that at worst, on the outside, this circus gnaws at and subverts our internal life? The catch is that media images work from the inside and the external is essentially something internal just like our interior is essentially defined by our exterior. Internalized media images are externalized just like our "pure" interior, in its medialized form, is the manifestation of its "pure" exterior. In that way, interiorization and exteriorization colour the whole process of subjectivization and medialization.

Considering the fact that our views, observations, regards, perception and imagination are structurally infected by the media images just like our perception and imagination are impure, unnatural, doctored and artificial and, in this case, shaped by the media while the narrative revolves around the external/internal plot, it should be stressed that the process of the transformation of our sensuality, of our whole sensibility and of our aesthetic life is directly and resolutely influenced by the process of media subjectivization, i.e. the mediazation of subject.

Media culture, as a specific sensual culture, just like any other sensual culture, cultivates, shapes, educates and emancipates our sensual life. It transforms our direct, natural, biological and animal sensibility, our physiological and aesthesiological sensuality into one human, social and subliminal sensuality which is more or less refined and alienated. But, in the absence of a relevant *reflection*, *sensual self-reflection* (*sensible, rational sensuality*) which characterizes rational, sensible sensual artistic culture, media and sensual culture remains trapped in the jaws of analytical, analogue and digital reason and its

half-baked solutions, while in terms of content it reflects the ruling ideology and naturally serves manipulative, propaganda purposes.[4] Incapable as it is of dealing with the internal media contradictions, like the principal one which says that hyperproduction and information differentiation lead to their inflation, levelling and indifferentiation when a rising specification does not result in a qualitative selection, i.e. when hypertrophied quality is not essentially transformed into quality, at best, media culture develops only one limited oppositional sensual culture which certainly falls into the category of dominant *spectacular sensual culture* whose most significant representatives today are the very same *spectacular digital* and *digitalized traditional analog media,* determined by the imperatives of power, growth and acceleration.

> It is a persistent theme of this book that all technologies are extensions of our physical and nervous systems to increase power and speed. Again, unless there were such increases of power and speed, new extensions of ourselves would not occur or would be discarder. For an increase of power or speed in any kind of grouping of any components whatever is itself a disruption that causes a change of organization… Such speed-up means much more control at much greater distances. (McLuhan, 1964: 103)

The internal difference between the official spectacular media culture and the alternative one whose resistance becomes a part of that culture, is just as relative and of little significance in a wider context of the principled significance of media culture as paradigmatic spectacular "culture". In this case, just in all other cases, the word "culture" should be taken with a grain of salt considering that it simultaneously denotes the absence of true culture, the absence of the process of shaping and educating and everything that falls under the syntagm "cultural industry". As Callinicos would say:

> When Theodor Adorno and Max Horkheimer coined the expression 'the culture industry' they intended it as an ironical and critical concept: nothing seemed to them more absurd or contradictory than to reduce the creative processes to an industry governed by the same logic of rationalization as any other. (Callinicos, 2003: 27)

[4] The attitude that propaganda as an organized manipulation of people's opinions is a necessary and important element of the democratic western societies we find still in the glorious part of E. Bernays *Propaganda* (Bernays, 1928). See also Ellul, 1973; Stuart, 1996; Chomsky, Herman, 2008.

Iconophilia and iconophobia
in the perspective of spectacular aestheticism

In addition to this, we should say that the media spectacle in the age of the "world picture" and the "screen", in the age of *the digital image* and *general computerization of the world*, on the one hand, directly produces both specific *modern* and *contemporary idolatry and fetishism* which manifest both traditional *iconophilia* and understandably *iconophobia* which are the head and the tail of the same coin, reflecting faith and confidence in the power of images and ideas whose sense and meaning would be unquestionable while, at the same time, with the accelerated and unlimited production of images it renders senseless any *idolatry*, any iconophilia and any iconoclasm, considering that images lose any sense and meaning. In this world which quotes the saying that "images are everything and nothing", considering that we are at the same time generally included by them and deprived of their real, significant impact (images are devoid of any content, emptied of any sense and meaning, reduced to their bare functional and operational form which is manipulated by the system and production), we are constantly exposed to the processes of the increasing specification and differentiation of images which paradoxically and immediately encourage iconophilia and iconoclasm, essentially negating and rendering them senseless at the same time. The difference between *iconoclastic aesthetics* and the one that believes in *the positive power of images* is all the more second-rate today. To the utmost extent possible, both negative, iconoclastic aesthetics just like the positive aesthetic image stream into the subordinate unity of *spectacular aesthetics* and simultaneously become both *spectacular iconoclastic aesthetics* and *spectacular iconophilic aesthetics*. Iconoclasm produces the so-called "secondary images" whose suggestive spectacular power does not seemingly fall behind the primary ones associated with today's iconophilic aesthetics (Mitchell, 2005).

The iconoclastic activity of today's *Islam*, for example, only intensifies that fact making it generally visible. *In its immediate and direct opposition to the spectacular iconophilic capitalist world, Islam itself, however, produces images that are automatically included in the global spectacular order.* The NATO and Hollywood images of disaster, destruction and violent destruction *very much* correspond to those outlined by militant Islam. In this spectacular capitalist world, it is not at all certain what is more spectacular: the image of the WTC's Twin Towers in New York or the image of their destruction. Not to mention

that contemporary Western ascetic iconoclastic aesthetics is only a pale reflection of the Islamic one and that its iconoclastic "radicalism" cannot measure up to the one manifested by the political and artistic avant-garde between the two wars at the beginning of the 20th century.

In any case, "radicalism" of today's iconoclasm does not have anything revolutionary in itself, above all, it signifies reformist processes that go on within the capitalist system. (Secondary) images offered by today's iconoclasm are themselves most often spectacular and highly systemic and apologetic in their struggle against the dominant iconophilic spectacular aestheticism. Their character lacks a trait that would be essentially negative, critical, dialectic utopian and transcapitalist.

WORDS AND IMAGES

It has already been mentioned that modern perspective which *transforms the world into the image* and in which every internal and external relationship is indirectly represented by ideas, moving and still images, *words* – adhering to them– especially lose their significance and are reduced to *the inferior position* in relation to images. Parallel to that, *the autonomy* of words is eroded and dissolved, considering that they themselves assume the "*pictorial*" character and are transformed into "*pictorial*" *words* which represent *pictures like the world pictures* of one "*pictorial*" *world*. At the same time it is critical here to stress immediately that we do not talk about *picturesque words which reflect, describe, delineate, signify*, etc. Words are characterized, however, by the fact that they *themselves* are somewhat *picturesque* and that they, *as such*, always, even when they prove something, at the same time, *signify* something they point to. In their *interior* and *autonomy*, they always surpass their "pure" eloquent character. They are, however, *picturesque* in their *autonomy*, that is to say, *transcendent*, pregnant with images that they produce whose meaning is somewhat transgressive compared to their immediate and direct expression. Grammatical and rhetoric figures, though, like allegories, metaphors, metonymies, symbols, allusions, ironies, parodies, etc., are not just additional constructions associated with subordinate, primary, ordinary and direct speech, but they are at once a constitutive element of the so-called natural, native tongue. The latter is actually always, *as such*, to a certain extent, indirectly represented just like every literal and direct speech is somehow substantially and immediately metaphorical and indirect. Its literality and directness are produced

and constituted by the introduction of certain conditions (possibilities) which cannot be separated from certain general, roundabout and indirect operations and maneuvers.

We have *verbal images* just like we have picturesque words. Namely, by pointing to something, images at the same time *denote* something, after all, in a certain sense, they *elaborate* and *explain* in their own particular way. In borderline cases, something must be even *sketched* and painted so that it can be *understood* and *interpreted*. In order *to sketch* some sense or meaning, something must be sometimes *said*.[5]

This internal and traditional link between words and images which visibly moves to the forefront of the relationship established between literature and painting which was historically the subject of various, exemplary studies (it is enough to call to mind the studies by Leonardo da Vinci, Lessing and Baudelaire), and more precisely, the picturesque character of words is not what we have in mind when we talk about the spectacular *"pictorial" word*. *Synaesthesias* (*verbal images* and *picturesque words*) increasingly lose their sense in the perspective of *global digital spectacular aesthetics* and on the horizon of *the global capitalist system* which destroys and eliminates all complex, paradoxical and dialectical relationships which demonstrate the ambiguity of some phenomenon. The fact, which says that at once, in different contexts, objects can signify something highly different, does not fit in the analytical and formal capitalist logic which insists on linear and one-dimensional solutions. Doesn't this attitude, which says that e*verything must change so that everything can stay the same*, which, according to many, defines logic and dynamics of capitalism, illustrate it quite clearly? In addition to the fact that constant changes, permanent specifications and differentiations lead to monotony and indifference, abstract unification and impersonal uniformization, one question poses itself, is the change possible at all in that context unless it is internal

[5] In the circles of *Gestalt psychologists, however, a special stress is put on the particularly significant and sharp unity of the image and idea and of perception and thought, and, after all, the unity of the sensual and the rational. See* Arnheim, 1997. As far as we are concerned, the unity of the image and idea is not presented here in that sharply outlined formulation although it rests on the specific power of *abstraction* which plays a key role in *Gestalt psychology and which leads to the identification of the act of perception with the act of comprehension*.

and relative?[6] Consequently, we hear everywhere the speech about *reformist* and *inclusive* processes. *Corrections, modifications, inclusions, adaptations and therapeutic actions characterize our age*. Whereas true transformations, critical metamorphoses and *transsubstantiations* are excluded. If the other, considered to be different, alien and foreign, is not initially negated and eliminated or condemned to die, it is tolerated as the *included exterior* so that it can be instrumentalized or thus essentially excluded from the system as the *excluded interior*.

From the perspective of moving images, the loss of synaesthesia is clearly seen in the dialogue in one scene in Wenders's film *Lisbon Story* in which, at one point, one of the protagonists says to the other:

> Images are no longer what they used to be they can't be trusted anymore. We all know, that you know. That when we grew up images were telling stories and showing. Now their own into selling stories and things. They've changed in other our very eyes. They don't ever know how to show anything plain forgotten. Images are selling out the world enter in at a big discount! (Wenders, 1994)

Let us return to the basic motif and say that *"pictorial" words* are not the same as *picturesque* words. They point to a certain immanent transcendence, the dialectics of relationships and one ambivalent sense while "pictorial" words are devoid of that. They denote *a mere tautology*, *contentless formalism* and *analytical immanentism*. They do not simply say something just for the sake of saying something, but they speak just for the sake of uttering something, they pronounce something in order not to say anything. By means of their (spectacular) *emptiness* and *empty form*, which is a polar opposite of the eloquent *silence* of picturesque words as much as of their *rich content form*, only a (spectacular) *promiscuity* of speech that we are exposed to can be understood. However technically polished they are, the unstoppable flood of words, continuous chatting and gossiping, empty and senseless speech characterize our age. A balanced, sensible and after all, wise, self-critical and self-reflexive word, which is a product of *content, historical and explicit formalism,* is more and more absent, discouraged and banished. *Finally, since the spectacle aims at defeating every insight, it counts on oversights and blindness*.

[6] In many places, on different occasions and in various contexts Žižek uses the motive „Some things must change so that everything remains the same" to make far-reaching conclusions. See Žižek, 2019: 17–58.

Words and things

In the spectacular order of things, however, *words* take a subordinate position, undergo the transformation of form and the capacity of their meaning is rendered senseless which leads to the change in their *relationship with objects*. As (spectacular) "*pictorial*" words, they increasingly become reduced to *clichés*, *stereotypes*, *formulae*, *labels*, *passwords* and *everyday propaganda material*, and, at the same time, they are emptied of all *content* and *sense* which paradoxically enables them to be arbitrarily filled with various contents which take various forms. *As such, they do not signify things and what is true*, what is truly exterior and external in relation to them, they do not denote the other that is alien, foreign and different, but according to one inverted logic of identity, they, as mere tautologies and immediate coincidences, hypnotically and ritually signify only themselves. Devoid of any reference, negative impact, reflection and transcendence, they become fossilized in their fixed, immediate and constant qualities. They are no longer capable of expressing paradox, ambivalence and truth.[7] That is how they lose any critical function and become mere apologetic systemic signs which are manipulated for ideological purposes. Thus, they themselves are again paradoxically transformed into *things*, only this time, these are not *verbal things* which always *signify* and *express* something, but these are *objectified, mute, unexpressive, inhuman*, *enslaved*, *magical* and *ceremonial words*. *These commodified, ideologized, digitalized, computerized, spectacularized and objectified words*, *words-objects* have only one purpose to serve as instruments of manipulation and indoctrination.

However, in order to avoid confusion we should say that the tautological and immanent character of these words, which assumes a "transcendent" appearance, embodied in *words-objects*, does not nearly enough show their *true transcendent potential*. Quite the opposite, these words do not acquire their objectness through their critical and reflexive maneuvers when they permanently, immanently and potentially include the exterior, but that objectness results from the absence of such actions and from one tautological, formally contentless immanence. In addition to that, as it was mentioned before, this (spectacular) *formalism of bare* and *empty words*, *objectified words*,

[7] Alain Badiou, probably one of the most significant scholars who studies the idea of truth, keeps on saying in his work that *truth* is especially in jeopardy today. See Badiou, 2018.

words-objects should not be associated with *content formalism of real words* and *verbal things* when working with pure forms and experimenting with forms consequently lead to quite definite, historical contents. Modern art convincingly testifies to that effect. Poetry does that in the domain of words and painting in the domain of paintings. *Avant-garde poetry* and *abstract painting* developed *formalism* to the outmost limit, thus producing quite new, *historically new* and *transcendent contents*. Just like conceptual work does it in the domain of philosophy, critically *reflexive* sensual work in the domain of art, or to be more precise, sensual *self-reflexive* work, develops, however, a quite particular, *content*, *historical* and *transcendent formalism* which is associated with the dominant regime of empty, objectified words and naked, mute images (Jameson, 1971).

Words and words

Words understood as *objectified* and *enslaved* words, as *words-objects*, in their empty ritual identity of the self-coincidence of *mere words as words*, have nothing in common with those words in which *formalism* and *immanentism* also play a key role in quite a different way. In relation to these, formalism and the work of immanence imply *negative*, *critical* and *self-reflexive* work in the domain of form, while they are associated with *words-objects* only to denote the *immediate identity* and the absence of any *transcendence*. *Emptied of any content and deprived of any meaning*, semantically oriented only towards the reproduction of official *ideologemes*, we emphasize and reiterate that these words-objects are paradoxically turned into something *mute which does not speak or signify anything*. As *objectified words*, they at once appear to be *mute*, "*non-verbal*" *objects* which do not speak or convey any meaning. Therefore, these *words-objects*, *objectified words* and *mute objects* appear to be polar opposite to *verbal objects* and *real words*. Because the latter, unlike the former, do not denote or convey any meaning, they do not remain in the domain of the sheer immanence of words, and of their analytical and tautological formalism, but at once with their immanent transcendence they enable the establishment of the essential relationship between objects, the outline of one always-already existing context of one configuration, one always-already presupposed historical constellation within which it is only possible to produce some sense and a particular meaning.

In other words, for the things to be visible and to convey some meaning in their visibility, it is essential that they be indirectly represented by words, that they be denoted, expressed and that their verbal essence be defined. Then again, this is done only by means of *internal and immanent communication between words* which enables words to speak to each other and to initiate their own autonomous communication. At the same time, this *internal communication, the communication between words*, manifests itself as one *transgressive, external* and *real communication*, *the communication between objects*. Objects establish symbiotic relationship and form some kind of meaningful mutual connections with the help of words themselves that also form symbiotic relationships. This *autocommunication* of words and their reflexive potential are prerequisite for every possible *communication between objects* or *real communication*.

However, in the developed form of reflection, in *self-reflection* and *explicit narration*, *words are transformed into "pure" objects without losing anything of their autonomy*. Or, to be more precise, *words present themselves as "pure" objects only insomuch that they explicitly refer to themselves and remain at a distance from external objects*. What's more, words manifest themselves as *real words* or *words pregnant with things and their meanings* only in their "purity", which is at the same time seen as one significant impurity, considering that in their purity, words as such, are filled with things and real content, cleaned and emptied of every content layer brought by mere external objects. These meanings, on their part, should always be understood as *internal meanings of words*, produced by the work of reflection and the autonomous communication between words.

CONCLUDING REMARKS: EMPTINESS, NAKEDNESS

In the present context related to *empty* words and *naked* images, *the spectacular nakedness of images* and *the spectacular emptiness of words*, it is inevitable to ask a question concerning an autonomous meaning of these phenomena, *spectacular nakedness, spectacular emptiness* and finally *naked and bare emptiness* and *empty nakedness*, regardless of their connection with the phenomena, words and images discussed here.

On the one hand, today, the world is filled with anything and everything, various contents and infinite number of forms that cover it and fill it so completely that we have the impression that there is no point talking about its *emptiness* and *nakedness*. We could rather just

say like everybody else does that the world's wealth reaches its culmination today. In this case, it is generally assumed that we refer to its material wealth. And, undoubtedly, the capitalist world, led by its own logic of production for production's sake and the dynamics of continuous growth and acceleration in all areas of life, looks all the more glamorous and saturated even in poverty and misery. While this world comes up with various ways to design poverty and misery which become its trademark, it becomes all the wealthier and more glamorous.

Nakedness that is discussed here is not simply the nakedness that is omnipresent and generally accepted. Naked, bare bodies crowd our planet. All procedures and practices are now expected to be bare, lucid, transparent as it is mechanically reflected in our crippled, newly composed and politically correct vocabulary. The right to privacy is finally rendered senseless in the world where that privacy is burdened and defined by the systemic "public" (at the same time it is privatized, collectively idiotized and uniform public) which inhabits that privacy on the inside. It is our illusion to believe that the fact that our private, intimate and idiotic habits that we disseminate everywhere around the world and bring into the public domain is the testimony to the contrary. It looks as if our privacy, private initiative and private entrepreneurship allegedly expand today. This is of course on principle and *in abstracto* true in the sense that we live within the liberal and neoliberal order. But, what is overlooked here is the fact that initially and internally every private initiative is conditioned by the systemic "public" and the systemic "public" interest (as it has already been mentioned, it consists of a series of intercrossed, mutually opposed, private and idiotic interests) – which otherwise stands in stark contrast to the real, public and general interest, to the real, public and general thing (*res publica*) and which is interiorized in that initiative. It is understood here that when we talk about the systemic "public", we have in mind both the official public of the capitalist world and its alternative, oppositional, reformist and crypto public which come together in an attempt to discredit and negate the true, critical, utopian, radical, revolutionary, transcapitalist and alter-globalist opposition.

When we talk about *spectacular emptiness*, we do not negate *glamour*, *fullness* and *saturation* of the capitalist world. When we talk about its *spectacular nakedness*, we do not aim at that world's widespread nakedness which, if correctly understood, colours almost

all the processes, all the actions and practices characteristic of that world.

No, quite the opposite, first, *spectacular emptiness* would be the very *product of fullness and saturation*. It would be *the product of the hyperproduction of contents* and *forms* which leads to their *inflation*. It would be *the product of a quantitative, qualitatively unselective hyperproduction* which nivellates everything and thus eventually devastates the whole glamorous domain of the capitalist world. This world is desolate and empty in its glamour and fullness and not in the absence of those. It is destructive in its hypertrophied production and monotony in its constantly accelerated change.[8]

The same applies to its *nakedness*. The developed capitalist world is naked, bare in its wealth and opulence and not in the absence of those. It is poor in its glamorous opulence and it looks tattered in its polished costume. It is in rags and its designer suits look as if they were bought in a flea market. It is garish and kitsch in its casual sporty outfits …

This just supports the view that capitalism is bursting with *internal contradictions*. On the one hand, understood in a particular way, the capitalist world appears to be *wealthy in its poverty and misery*, on the other hand, it is quite *poor in its wealth and opulence* that befits it. Filled with numerous forms and contents in their true absence, at the same time, it is empty and it is bare in their seeming presence.

In any case, the play of form and content, essence and appearance, the exterior and the interior proves to be crucial here. In addition to that, contents, essence and the interior appear to be a mere additional product of the work done by the form, appearance and the process of exteriorization in a modern twist of events which entirely characterizes the already mentioned self-contradictory capitalist world. Although it possesses an infinite number of forms and contents, this world appears to be formless and emptied of any content. As these (contents) are the products of the work (specification and

[8] In an attempt to avoid any misunderstanding, here we particularly stress that the dialectic nature of this emptiness in which all its destructive potential manifests itself, in this case, should not be interpreted in relation to an „effective and productive emptiness“, which with different accents and for different reasons rightfully distinguishes itself in some old and modern dialectical train of thought in the West and particularly in some individual traditions in the East, like Taoism and even *Zen Buddhism*. For more information on the latter see Pasqualotto, 2004.

differentiation) done by forms and as that work leads to the complete indifferentiation of forms, these contents turn out to be sheer, empty and amorphous contents devoid of any sense. They are also devoid of any substance and essence when they cease to be prominent in the appearance and when that appearance ceases to be a constitutive element of essence. Finally, does the play of appearances produce any kind of substance? Does the interior appear to be the result of the process of exteriorization, alienation and ecstasy? Do the bodies form an alliance with the soul? The soul is absent here. It is not even present in its ghostly, spectral and phantasmal form.

References

Anderson, P. (2000). „Renewals", in *New Left Review* (II, 1/2000)

Arnheim, R. (1997). *Visual thinking*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.

Bagdikian, B.H. (1983). *The New Media Monopoly*. Boston: Beacon Press.

Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation*. Paris: Denoël.

Bernays, E. (1928). *Propaganda*. New York: Horace Liveright.

Callinicos, A. (2003). *An Anti-Capitalist Manifesto*. Cambridge: Polity Press.

Debord, G. (2014). *The society of the spectacle*. Berkeley: Bureau of Public Secrets.

Debray, R. (2000). *Introduction à la médiologie*. Paris: PUF.

Dorfles, G. (1974). *Introduction à l'industrial design: langage et histoire de la production en série*. Bruxelles: Casterman.

Ewen, S. (1996). *PR! A Social History of Spin*. New York: Basic Books

Hardt, M.,/Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.

Haug, W.F. (1986). *Critique of commodity aesthetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Heidegger, M. (1977). „The Age of the World Picture" in *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York: Harper and Row.

Horkheimer, M.,/Adorno, Th. (2002). *Dialectic of Enlightenment*. Stanford, California: Stanford University Press.

Jameson, F. (1971). *Marxism and form*. Princeton: Princeton University Press.

Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Cambridge: Harvard University Press.
Lukács, G. (1971). *History and Class Consciousness*. Cambridge, Massachusetts: The Mit Press.
Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge: MIT Press.
Marcuse, H. (1968). *One-dimensional man. Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon press.
Marx, K. (1995, 1999). *Capital 1 (A Critique of Political Economy)*. Marx/Engels Internet Archive (marxists.org).
McChesney, R.W. (2013). *Digital Disconect: How Capitalism Is Turning the Internet Against Democracy*. New York: The New Press.
McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. London and New York: Mc Graw-Hill.
Mitchell, W.J.T. (2005). *What do pictures want?*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
Pasqualotto, G. (2004). *Estetica del vuoto*. Venezia: Marsilio Editori
Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. California, London, New Delhi: Sage Publications.
Rosa, H. (2013). *Social acceleration. A new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.
Virilio, P. (1997). *Open Sky*. London: Verso.
Virilio, P. (2006). *The information bomb*. London: Verso.
Wenders, W. (director and writer). (1994). *Lisbon Story*. [movie]. Germany/Portugal: Axiom Films.
Žižek, S. (2019). *Like a Thief in Broad Daylight: Power in The Era of Posthuman Capitalism*. New York: Seven Stories Press.

Srđan D. Maraš

ЕСТЕТСКО ОБРАЗОВАЊЕ У ДОБА СПЕКТАКУЛАРНЕ КАПИТАЛИСТИЧКЕ КУЛТУРЕ

Резиме

У капиталистичком хоризонту спектакуларног естетицизма естетска димензија на специфичан начин постаје универзална. У мери, наиме, у којој спектакл боји и одређује укупну друштвену стварност, у тој мери ова у свим својим посебним областима бива обележена оним што је естетско. Или, другачије речено, друштвена стварност бива естетизована у мери у којој је спектакуларизована, а како је, безмало, у целини прожета спектаклом, она неминовно бива и у целини естетизована. На тај начин перверзно и дијаболично, путем „репресивне десублимације“, бивају остварени модерни уметнички, естетски и естетички снови о естетизацији укупног друштвеног живота.

Насупрот, у сваком случају, данашњем опште раширеном ламенту над судбином естетског, што нарочито прожима управо уметничке и естетичке кругове, где се упорно истиче како естетско битно одсуствује, неопходно је нагласити како је оно свуда присутно и да све прожима. И то у спектакуларном облику који представља његову позитивну, десублимисану, системску и апологетску форму, оштро супротстављену иначе његовој негативној, критичкој, сублимисаној и антисистемској димензији.

Кључне речи: спектакл, естетско, капитализам, форма, садржај, реч, слика

Владимир М. Дрекаловић[*]
Универзитет Црне Горе
Филозофски факултет

Оригинални научни чланак

ПОРЕДАК И СЛОБОДА – ЈЕДАН ПРИМЈЕР ИЗ ЕГЗАКТНЕ НАУКЕ

Идеја „правног позитивизма“ наслоњена на идеје Бечког круга се може препознати у докторском раду Љубомира Тадића. Могло би се рећи да је то покушај употребе математичке методологије у истраживачким токовима једне друштвене науке. Ми ћемо у овом раду покушати да покажемо да се о „позајмљеној“ методологији може говорити и у обрнутом смјеру. Наиме, навешћемо примјер који показује да се идеје поретка и слободе, знане, прије свега, као идеје друштвене науке, могу препознати и у егзактној науци каква је математика.

Кључне ријечи: слобода, поредак, методологија, математика

Из историје науке је познато да је научни покрет знан под именом позитивизам покушао афирмисати идеју употребе методологије природних наука и математике приликом објашњења друштвених феномена, или уопште феномена из наука које данас зовемо друштвеним и хуманистичким. Могло би се рећи да је посредством представника Бечког круга позитивистичка идеја добила савремену форму. Међутим, не би било коректно рећи да је „позајмљивање“ природно-математичке методологије ексклузивна тековина Новог вијека. Наиме, и прије Христа математичка методологија вијековима постаје узором многих наука, не само природних или блиских математици. Подсјетимо да су Еуклидови

[*] drekalovicv@gmail.com

Елементи, са разлогом, од свог настанка па до данашњег дана били методолошки узор великом броју аутора који стварају своје теоријске системе. Нису у питању само физичари, хемичари или научници из неких других природних наука. Њих као методолошку водиљу неријетко прате социолози, филозофи, правници. Један из посљедње поменуте групе је био и Љубомир Тадић. Читајући Тадићево излагање са научног скупа који је њему у част одржан у новембру 2000. године, између осталог, налазимо и сљедеће:

> Докторском дисертацијом посвећеном Хансу Келзену [Hans Kelsen] и бечкој правно филозофској школи означена је моја духовна путања у области права. Поднаслов дисертације Прилог критици „чисте теорије права“ представљао је путоказ моје потоње делатности у филозофији и друштеној теорији. Код Канта [Immanuel Kant], на кога се, као на свог духовног претка, позивала ова теорија, „чисто посматрање“ јесте оно посматрање у којем „баш ништа емпиријско није помешано“. Кант је у овом смислу ослоњен на Декарта [René Descartes], који математичке области геометрије и аритметике, зато што почивају на чистим посматрањима, сматра узором чисте теорије. То омогућава, сматра Кант, њихов синтетички, па ипак априоран карактер. Уосталом ово математичко, посебно геометријско језгро, у филозофији сеже већ од Платона [Πλάτων] и Питагорејске [Πυθαγόρας] школе. По Келзену и бечкој правно-филозофској школи, која извире из ондашњег доминирајућег неокантијанства, идеал „чисте“ теорије или „чисте“ науке, требало је пресадити у правну науку и теорију права. Резултат овог подухвата је свођење ове филозофије на чисту логику и теорију сазнања. Идући за својим учитељем Херманом Коеном [Hermann Cohen], Келзен се залаже да од правне теорије створи математику духовних наука... „чиста теорија права“ се залагала да норме позитивног права важе под претпоставком неке врховне „основне норме“ која „ствара“ право, са аналогном улогом у правном систему коју имају аксиоми у математици... Келзен је извршио логификацију идеала правде: чиста правна логика ослобођена је сваке правне супстанције и ослоњена искључиво на релације и функције (Тадић, 2001: 86–87).

Претходном Тадићевом запажању додајмо и то да је без обзира на неоспоран историјски значај математичких трагова Питагорејаца и математички ауторитет који је имала Платонова академија,

Еуклидово заснивање геометрије било вјероватно најдоминантнији стуб на који су се ослањали сви теоријски системи који су користили методологију аксиоматског заснивања. У чему можемо тражити „привлачност“ аксиоматске методологије због које се за њом посезало и у областима за које се не чини да су превише блиске математици? Можда је одговор у некој врсти сигурности коју, наоко, таква методологија нуди. Подсјетимо на суштину идеје аксиоматског система. Она је сљедећа: поставићемо коначан број основних појмова за које нећемо тражити додатна објашњења и дефиниције (на примјер, у геометрији такав појам може бити појам равни), поставићемо коначан број основних тврђења у чију истинитост нећемо сумњати, то јест, за која нећемо захтијевати доказ (на примјер, у геометрији такво тврђење може бити оно које каже да се кроз двије различите тачке може повући највише једна права), и коначно даћемо коначан број правила извођења (образаца дедуктивног закључивања) која ће нам омогућавати да изграђујемо теорију, то јест, да долазимо до нових тврђења (на примјер, у математици генерално је најчешће коришћено логичко правило *modus ponens* којим из p и $p \rightarrow q$, закључујемо q). У овако замишљеном систему имамо веома јасан поредак. Знамо шта су основна тврђења и појмови, а шта изведена тврђења и који је то уређен низ корака који нас до таквих тврђења води. „Сигурност“ коју смо малочас споменули се показује управо у томе што смо обезбијеђени од било каквих тврђења чија би процјена оправданости била остављена паушалним, неодређеним или произвољним корацима. Не разматрајући сада тему која се бави начином избора основних тврђења једне теорије, као, у егзактном и интутивном смислу, недовољно испитану област, можемо рећи да је претходна карактеризација аксиоматских система одлучујући аргумент који их препоручује као узор и нематематичким областима.

Дакле, у претходном смо указали на идеју „позајмљивања“ математичке методологије у наукама које обично зовемо друштвеним или хуманистичким. Оно, међутим, на што желимо указати јесте да таква врста позајмице није једносмјерна. Шта имамо у виду када то кажемо? Појмови поретка и слободе, који су историјски посматрано, прије свега, појмови друштвених и хуманистичких наука као што су право, филозофија или књижевност, значајно су искоришћени и примијењени у конкретним математичким теоријама. Први појам у појмовном, а други у методолошком приступу. Објаснимо детаљније ову тезу.

Појам *поретка* је, прије свега, појам друштвених наука и најчешће се односи на облик владавине, политичко уређење које важи на некој територији попут државе, феуда или племенске заједнице. Неки примјери поредака су рецимо парламентарни систем, племенско уређење, монархија, олигархија, република, комунизам, фашизам. Можемо рећи да се појам поретка у друштвеној теорији и пракси може срести од када постоје облици уређења људске заједнице. Међутим, овај појам је као и неки други појмови из друштвених наука позајмљен и искориштен и у математичкој теорији. Поредак, то јест, *релација поретка* одсликава одређено и прецизно дефинисано уређење које се појављује и у математичкој теорији, рецимо у алгебри. Овај појам се користи, у строго формалном смислу, како би се описала нека врста хијерархије у оквиру одређене математичке структуре, скупа објеката међу којима могу постојати одређени односи и међу којима се могу разматрати одговарајући операције.

Релација је у математици формализација интуитивног појма односа одређених ентитета за које се претпоставља да имају сличну природу, па се разматрају као чланови неке класе. Тако можемо говорити о релацијама које су дефинисане на скупу људи, небеских тијела или језера на подручју општине Смедерево. Кажимо узгред да се релацијама могу интерпретирати предикати у логици. С обзиром на карактеристике релација можемо говорити о различитим врстама релација. На примјер, једна врста је релација еквиваленције која сваки скуп на којем је разматрана распарчава у дисјунктне скупове (Wallace, 1998: 27–33; Hrbacek & Jech, 1999: 29–32). Релација поретка је такође једна врста релације. Да бисмо за једну релацију могли рећи да је релација поретка/уређења, она мора задовољавати три формална услова рефлексивност, антисиметричност и транзитивност (Hrbacek & Jech, 1999: 33–38). Та три услова обезбјеђују да свака релација поретка гарантује прецизну формалну уређеност свих објеката/ентитета скупа на којима је дефинисана, на примјер, људи на некој територији, небеских тијела у некој галаксији или језера на подручју Смедерева. Дакле, математички појам поретка је интуитивно подстакнут појмом поретка који долази из друштвених наука. Математички појам је само уопштење свакодневног појма поретка, што је очекивани методолошки манир којим математика приступа својим објектима. Ако би се евентуално поставило питање да ли је можда математички појам поретка „старији“ од истог појма који долази из друштвених наука, довољно би било подсјетити се да је по де-

финицији свака (бинарна) математичка релација, па и релација поретка, неки подскуп неког Декартовог производа, а да овај посљедњи појам није могао бити у употреби прије 17. вијека имајући у виду да га је дефинисао Декарт. Дакле, ништа старију биографију није могао имати ни појам релације, па ни релације поретка.

Посветимо мало простора и појму слободе који ћемо као и појам поретка прије свега наћи у оквирима друштвено-хуманистичких наука, а општеувријежено је мишљење да је посљедње мјесто гдје би требало да га тражимо математика. Може се рећи да је у вези са математичком методологијом широко распрострањен, не само лаички, став да је математика егзактна дисциплина у оквиру које тешко може да се говори о било каквој врсти слободе коју стваралац математичке теорије може евентуално имати. Могло би се рећи да је то нешто апстрактнија преформулација става према којем „у некој науци не можемо говорити о извјесности неког њеног става за разлику од математике у којој увијек мора бити 2 + 2 = 4“. Покажимо једним примјером да није баш тако, те да идеју слободе која је рођена под окриљем друштвено-хуманистичких наука можемо у једном облику препознати и у математици. Усмјерићемо пажњу баш на питање о аксиоматизацији којим се како смо видјели бавио и Тадић разматрајући такав математички приступ као узор за којим су често посезале и нематематичке дисциплине.

У случају основних математичких теорија, попут геометрије или теорије скупова, у литератури јасно препознајемо њихове аксиоматизације. Оно што, међутим, упада у око јесте да оне нису увијек исте. Када кажемо исте не мислимо само на то да се у тим аксиоматизацијама једне теорије не помињу исти појмови већ да, рецимо, немамо исти број аксиома, или генерално да се скупови аксиома разликују. Да бисмо се увјерили у ово, довољно је да узмемо, на примјер, Еуклидове *Елементе* и било који савремени уџбеник Еуклидове геометрије. Како је то могуће ако за теорије које добијамо тим аксиоматизацијама очекујемо да описују исти свијет математичких истина у одређеној математичкој области? Уопштимо разматрање. За математичку теорију T је могуће да постоје двије различите аксиоматизације A_1 и A_2 из којих се та теорија може дедуковати. Како је то могуће? Како је могуће да двије или више различитих аксиоматизација стварају исту теорију? Како се аксиоматизације уопште стварају?

У реалном, практичном математичком раду неке ствари се одигравају „наопачке“ у односу на начин њиховог презентовања у

научној јавности. Шта желимо рећи? Математичар који доказује неку теорему, или рјешава неки конкретан задатак неизоставно у свом раду мора посезати за крајем, коначним циљем који жели показати и затим се постепено покушава враћати „назад“ тражећи везу са почетним претпоставкама од којих у доказу креће. Слично је и у изградњни било које математичке теорије. Математичар који жели створити неку теорију не креће од скупа аксиома које по неком провиђењу поставља, па из њих изграђује теорију не знајући шта ће из тако одабраних аксиома настати већ, напротив, претходно има барем интуитивну представу о теорији коју жели да створи. Тек након тога покушава замишљену интуицију технички засновати на одговарајућим аксиомама. По питању формалних критеријума за које се очекује да сваки скуп аксиома задовољава, стваралац теорије нема широку слободу (Drekalović, 2015: 314–315).

Међутим, када је ријеч о одабиру основних тврђења теорије постоји простор који можемо сматрати слободним избором, то јест постоји извјесна слобода онога ко формализује теорију. Објаснимо ово на примјеру.

Рецимо да теорија T може бити аксиоматизована скупом аксиома од n тврђења a_1, a_2, ... , a_{n-2}, a_{n-1}, a_n. При томе, из тих аксиома је могуће дедуковати (рецимо да је до тренутка t дедуковано) k тврђења a_{n+1}, a_{n+2}, a_{n+3}, ..., a_{n+k}. Могуће је да постоји још једна, другачија од прве, аксиоматизација теорије T, на примјер, a_1, a_2, ... , a_{n-2}, a_{n+1}, a_{n+2} из које је могуће дедуковати тврђења a_{n-1}, a_n, a_{n+3}, ..., a_{n+k}. У оба случаја створена је иста теорија. Наиме, математичку теорију чине не само изведени већ и претпостављени искази. Разлика је само у томе што су два исказа a_{n-1} и a_n, из првог случаја аксиоматизације замијенили улоге са исказима a_{n+1} и a_{n+2} у другој аксиоматизацији. Први пар исказа је у првом случају припадао скупу аксиома, а други пару изведених исказа, а у другом случају су улоге замијењене. Наравно, овакву замјену је могуће учинити само под условом да је укупан исход – укупан скуп свих исказа (основних и изведених) исти. Да ли ће то бити тако зависиће од капацитета сваког од исказа који се покушава користити као аксиома, као и од његовог односа према преосталим исказама које желимо узети као кандидате за аксиоме. Да претходно запажање о различитим аксиоматизацијама једне те исте теорије није тек исконструисана апстракција, може се показати бројним примјерима из математичке литературе у којој су разматрана аксиоматска питања (Tarski, 1994: 112–131).

Из претходног се може видјети да математичар формализујући одговарајућу интуитивну представу о некој теорији користи слободу избора барем на једном мјесту – приликом селектовања кандидата за аксиоме. Јасно је да је та слобода у извјесном смислу ограничена, прије свега формалним условима који се захтијевају за сваки скуп аксиома (независност, комплетност, конзистентност), као и дедуктивним капацитетима које имају поједини искази – плодношћу посљедица које се могу извести из њих. Читалац може примијетити да је овакав појам слободе у математици релативно рестриктиван. Но не стоје ли ствари слично, кад је ријеч о ограничењима, и са слободом у најопштијем смислу, а којом се баве друштвено-хуманистичке науке? Колико је појам слободе о којем говоримо и у нематематичком домену заиста ослобођен сваког вида ограничења и рестрикције?

У овом тексту смо подсјетили на случај који није риједак у историји науке – пресликавање математичке методологије заснивања теорије у науке чији домен није близак математичком домену. Као повод нам је послужило разматрање из докторског рада академика Тадића – примјена математичке методологије у праву. Подстакнути овим подсјећањем покушали смо показати да смјер позајмљивања ако не методологије, а оно барем појмова и идеја није једносмјеран, то јест, да се неки појмови и идеје нематематичких наука, попут појмова поретка и слободе, врло експлицитно и формализовано користе и примјењују у математици.

Литература

Тадић, Љ. (2001). Ропски дух и филозофија слободе. *Искуства*, 9–10/2001 (III), 86–89.

***

Drekalović, V. (2015). Some Aspects of Understanding Mathematical Reality: Existence, Platonism, Discovery. *Axiomathes*, 25 (3), 313–333.

Tarski, A. (1994). *Introduction to Logic and to the Methodology of the Deductive Sciences*. Oxford: Oxford University Press.

Wallace, D. A. R. (1998). *Groups, Rings and Fields*. London: Springer-Verlag.

Hrbacek, K. & Jech, T. (1999). *Introduction to Set Theory*. New York: Marcel Dekker.

Vladimir M. Drekalović

Order and Freedom - An Example from an Exact Science

Summary

The idea of “legal positivism” which is based on the ideas of the Vienna Circle can be recognized in the doctoral work of Ljubomir Tadic. We could say that this is an attempt to use a mathematical methodology in research of a social science. We will try to show in this paper that we can speak in the reverse direction about the “borrowed” methodology. Namely, we will present an example which shows that the ideas of order and freedom, known primarily as the ideas of social science, can be recognized and in exact science like mathematics.

Key words: freedom, order, methodology, mathematics

Огњен Р. Кандић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет

Прегледни научни чланак

ИСТОРИЈА ФИЛОЗОФИЈЕ КАО ИСТОРИЈА ПРОБЛЕМА

Аутор овог рада покушаће да, слиједећи историју проблема, који су били окосница фундаменталних филозофских система, дође до приближнијег одређења појма историје филозофије. Трудећи се да у једном овако широко постављеном задатку пратимо ону нит која се провлачила од самих зачетака научног мишљења у античкој Грчкој до наших дана, нећемо презати ни да још једном поставимо она суштинска питања на којим почива сама филозофија, она која су обликовала њен садржај, форму, историју. Полазећи од првог и посљедњег питања филозофије: *шта је филозофија?*, неминовно ћемо морати проблематизовати и гдје је мјесто филозофији у односу на науку у општем смислу, да ли је она уопште могућа и гдје су њене границе?

Кључне ријечи филозофија, историја, самоспознање, дух, свијест, Винделбанд, Кант, Хегел

УВОД

Оно што ми данас називамо *филозофијом новог времена*, добрим дијелом је условљено историјом филозофије која јој претходи. Ослањајући се само на ову реченицу, чини се да одмах на почетку можемо поставити извјестан број питања која завређују посебну пажњу. Као што знамо, у филозофији нема застарјелих проблема и питања. Може нам се учинити да су нека од њих излишна и превазиђена, али једини атрибут којим ћемо их окарактерисати када се

* ognjen.kandic@ffuis.edu.ba

удубимо у њихову сложеност и нужност поновног постављања, јесте тај да су она само запостављена. Тако је, као ни у једној другој науци, филозофија принуђена да се увијек враћа уназад, на почетак својих исконских извора, гдје она иста питања увијек добијају једну нову димензију. Да ли је то проклетство или благослов оних који се баве филозофијом, свакако да је питање за себе, али питање свих питања и даље гласи: шта је филозофија и да ли је она уопште могућа? Да ли посједује свој властити објект и да ли има право на егзистенцију поред других позитивних наука? Не заборављајући прву мисао овога рада, можемо додати и још једно ништа мање важно питање: шта је историја филозофије и на ком фону се она може најдосљедније пратити?

Још једна отежавајућа околност састоји се у томе што се сваки од наведених проблема, са истом оправданошћу, може сагледавати из више углова, што неријетко доприноси само прављењу дубљих јазова између филозофије и њених осамостаљених огранака који данас, можда чак валидније него она сама, уживају углед наука. Ми морамо поћи од чињенице да историја филозофије, у неку руку, представља историју човјечанства и свијета којег је она промишљала, креирала, производила, унапређивала. Иако ни сам појам историје није претјерано одређенији од појма филозофије који, као што знамо, успјешно одолијева коначној дефиницији, а то је само једна сличност, морамо видјети који курс историје филозофије ће нас одвести најдаље – до истинске спознаје устројства свијета и наше улоге у њему, до самоспознања као најстаријег и највишег задатка филозофије, уклесаног на зиду оног древног храма зачетника европске цивилизације. Другим ријечима, историја филозофије може се слиједити на трагу историје метафизике, историје појмова, историје науке итд. Али оно што се нама учинило као најпогоднији траг за такав подухват јесте *историја филозофије као историја проблема*.

Знамо да је филозофија у својој општости и свеобухватности отишла толико далеко да је чак и саму себе проблематизовала и подвела под предмет. Као што смо већ рекли, ни са самим појмовима филозофије и историје, узетим појединачно, нисмо претјерано близу неком коначном одређењу. Иступајући са дефиницијама о филозофији као учењу о апсолуту, самосазнању људског духа или науци о науци, ми на извјестан начин, заправо, само творимо пресирока или преуска формална појмовна одређења. Слична ствар је и са појмом и одређењем историје. Можемо онда тек замислити какво погодно тло за расправу, сумњу, критику и суд, конструишемо

уједињењем та два појма у проблемску цјелину под називом *историја филозофије*.

Опречност појмова *историја* и *филозофија*

Утисак којем се ни на самом почетку не можемо одупријети јесте тај да између појма историје и појма филозофије постоји једна озбиљна опречност. Ради се о томе да историја није мислива без временског слиједа догађаја, а филозофија, с друге стране, није мислива без спознања истине, поистовјећене са подударности представе и предмета. Како је истина само једна, не можемо је фиксирати у неки низ или временски слијед догађаја осјетљивих на случајност. Стога, на први поглед, како нам се чини, могли бисмо довести у питање оправданост па и само постојање историје. Како ће примјетити један десно оријентисани хегелијанац, Куно Фишер, [Kuno Fischer]

> тако се појављује једна повијест филозофије, сљедовање различних система, који су често у узајамној опречности, никада један с другим у потпуној усаглашености (Fišer, 1980: 28).

Та опречност различитих филозофских система увијек је ишла на руку онима који су сумњали у могућност истинског спознања.

Јасно је да се, са ове полазне основе, не може говорити о историји филозофије у неком строгом смислу. С једне стране, ми се можемо држати историјско датих чињеница многих такозваних система, занемарујући њихов истинствени садржај. Међутим, тада од историје филозофије не остаје много више од пуке историје филозофâ, њихових животних односа, школа, мнијења. С друге стране, можемо захтијевати јединство истинитог спознања којем би се просуђивало према његовом историјском карактеру. Овдје се, дакле, у оба случаја, историјски интерес у потпуности дијели од филозофског и обратно. Из тога произлази да

> у првом случају, повијест филозофије бива једино предмет приповијести, у другоме једино предмет просудбе; приповијест прве врсте је исто тако некритичка и бесудбена као што је критика друге врсте нехисторијска и без повијесног увида (Fišer, 1980: 29).

Укратко, под једнострано историјским гледиштем, свакако да има историје, али на уштрб филозофије, док под једнострано критичким гледиштем пак има филозофије, али не и историје. Разумљиво је да историја филозофије није могућа ни на једном од ових стајалишта. Говорећи о побједи „историзма" у самој филозофији, Гадамер [Gadamer] сматра да је

> ...ту у питање доведен сам појам истине, који је потпао под релативизам. Сходно томе је филозофско-историјско истраживање освојило водеће мјесто у самој филозофији, тако да је филозофију уопште константно потискивало и свело на дисциплину опште историјске науке (Гадамер, 2003: 174).

Природна посљедица тога јесте да је филозофија свргнута са трона на коме је до тада суверено владала и управљала науком и животом.

Како је могућа историја филозофије као наука

Фишер разматра ове двије претпоставке. Прву – ако би предмет нашег спознања могао по својој природи бити непромјенљив и потпун, њему одговарајућа представа с наше старане није дата у таквој готовости да би се одједном могла схватити. И другу – чак и у случају када би нам истините представе биле иманентно усађене, такорећи урођене, ми бисмо ипак морали проћи одређени процес избистравања, који би, условно речено, био подударан „историји наше свијести". Међутим, ако истините представе нису од искона утиснуте у наш дух, онда оне морају да се роде из духа, тј. да прођу један процес образовања. „Што је више задатака за рјешавање да би се истина изнијела на видјело, утолико, наравно, дуље траје њен процес образовања" (Fišer, 1980: 31). Читаве епохе раде на тим образовним процесима, тако да су све науке, узете скупа, постале то што јесу једино постепеним изграђивањем. Али треба нагласити и то да за свако спознавање не треба само образованости. Оно мора бити схваћено и у једном историјском напретку. Фишер је дослиједан у тврдњи да се напредан образовни процес може схватити искључиво у напредном процесу спознања.

Како смо се одважили да сагледавамо историју филозофије кроз призму историје проблема, чини се да ћемо управо у ономе што слиједи идентификовати један од таквих проблема који је заокупљао све велике духове и који се увијек изнова појављивао у но-

вом руху. Наиме, ријеч је о томе да је овај напредни образовни процес, у ствари, *људски дух*, а напредни процес спознања ништа мање до *филозофија* као самоспознање људског духа. Очигледно је да људски дух као самосвјестан мора себе проблематизовати, односно постати сопствени предмет. Он природно тежи да ријеши тај проблем. Управо у том настојању се огледа филозофија, без којег дух не би ни могао себи бити предмет, самим тим не би могао бити самосвјестан. Како примјећује Фишер:

> људски дух је једнак повијесном развитку који се одвија у разноликости образовања, у низу образовних система које дух производи из себе, испуњава, проживљава, (...) ствара нове културне облике (Фишер, 1980: 32).

Знамо да је и сам Хегел [Hegel] био на позицији да „историја духа припада самој суштини његовог појављивања, и да појављивање духа може бити само историјско" (Гадамер, 2003: 175), али о томе ћемо нешто више говорити у наставку овога рада.

Шта почива у акту самоспознања? Најједноставније речено, ми се повлачимо од свијета који нас окружује и бавимо се сами собом. То је наш властити живот који себи чинимо предметним, а самим тим што према њему иступамо проматралачки ми постајемо сами себи појавом.

У овом погледу, шта филозофија може бити друго него историја филозофије. Иако је у први мах изгледало да појам филозофије одстрањује из себе било какву могућност историје као нечег с њом некомпатибилног, сада смо се освједочили да филозофија свој историјски развитак ужива не само као могућност, већ захтијева као нужност да „сваком филозофијском систему с његовом повијесном вриједношћу припада и његова повијесна истина, да сваки од ових повијесних система хоће да буде схваћен исто толико у својој повијесној особености колико и према свом истинственом садржају". Видимо, дакле, да упркос почетном скептицизму, историја филозофије најприсније сједињује историјско гледиште са критичким, као и историјски интерес са филозофским. Тако нам историјско искуство потврђује да људско самоспознање, као један уистину општи задатак, чини основну тему свих досадашњих система ако се посматрају у њиховој унутрашњој повезаности. Оно није само најдубље међу цјелокупним научним задацима, него и најобухватније. Зашто? Зато што је свијет као предмет и задатак нашег спознања, једино могућ под условом самосвјесног бића које га чини предметом. Сви-

јет је, дакле, наш предмет и наша представа, не ништа независно од нашег сопства. Једном ријечју, свијет смо ми сами.

Тежња филозофије ка „уздизању до науке"

Већ у првим редовима овога рада скренули смо пажњу на то како се сваки од постављених проблема, може сагледавати из више углова, што доприноси додатним споровима унутар филозофије и науке. Ми смо оправданост, могућност, па чак и нужност филозофије као науке, у већ изложеном тексту, добрим дијелом поставили на једну нимало занемарљиву позицију. Међутим, проблему треба приступити и са друге стране. Ми смо у почетку били спремни да прихватимо да је виши појам под који спада филозофија појам науке. Али треба признати и то да се у великом броју филозофских учења налазе потпуно ненаучни елементи и мисаони токови. Тиме филозофију поново стављамо пред захтјев да докаже да све оно што се назива филозофијом тежи томе да буде наука. У том смислу, Винделбанд [Vindelband] истиче да

> ...ако је доказ о немогућности знанственог утемељења метафизике исправан, доказ којег је најпре навео Кант, онда њиме из подручја „знаности" испадају све оне „филозофије" које садрже суштински метафизичку тенденцију (2002: 7).

Можемо се послужити једним конкретним примјером: филозофи хеленистичког и римског доба су у филозофији видјели извјесно умијеће живљења, а не оно што приличи науци, наиме знање ради знања. То свакако није усамљен случај. Видимо, дакле, да много тога недостаје за то да филозофију тако једноставно ставимо под окриље науке, како се она данас, по Винделбандовим ријечима, „у заведености спољашњим устројством и уобичајеним ознакама, доиста и представља" (2002: 8).

У самој историји филозофије се с времена на вријеме, јавља тежња да се филозофија „уздигне до науке". Отежавајућа околност је и то што различити филозофски правци траже карактер научности само за себе, тако да је та борба између научне и ненаучне филозофије постала готово једна фраза, која је заступљена још од давнина, рецимо у опречности између Платоновог [Πλάτων] и Аристотеловог [Αριστοτέλης] учења, са једне стране, и софистике, са друге стране. Са оним што с мање контроверзи улази у појам науке, ми дјелимично правимо разлику између метода којима се служе и

предмета које обрађују. Али ни у једном од та два погледа није могуће установити неку ознаку која би остала непромјењива за све историјске појаве филозофије.

О некој историји филозофије се у средњем вијеку ништа није знало док она данас представља једну од њених најзначајнијих дисциплина. Оно што је сигурно, оно чему нас је историја филозофије као историја проблема научила, јесте да у сфери онога на шта знање може да се усмјери нема ничега што већ једном није било „увучено" у филозофију, као и ничега што већ једном није било „дисквалификовано" из ње. Тако нам, с ове тачке гледишта, изгледа

> ...немогућно да се на било који начин *историјском индукцијом* пронађе такав општи појам филозофије који би под собом обухватио све повесне појаве које се називају филозофијом (Vindelband, 2002: 12).

Само ако се расвијетли та историја имена филозофије моћи ће се одредити и то шта ће у будућности својим захтјевом за важењем, које надилази индивидуално, да буде овлашћено да носи то име. Винделбанд полази од тога да је историја имена филозофије уједно и историја културног значења науке.

За крај, сажимајући у сљедеће редове велике епохе историје филозофије, о којима би се могло нашироко говорити, издвојићемо четири посебна усмјерења која је филозофија прошла.

> Чим се знанствено мишљење осамосталило као нагон сазнања само ради знања, оно је примило име филозофије; када се потом јединствена знаност поделила на своје гране, филозофија је била сажимајуће, закључно, опште сазнање света (Vindelband, 2002: 20).

Даље, са спуштањем научног мишљења на ниво средства за етичку и религиозну контемплацију, филозофија се преображава у вјештину живљења и формулисање религиозних догмата. Када се, потом, филозофија поново отргне из узди теологије и постане слободна, она налази карактер самосталног сазнања свијета заснован на старогрчким идеалима, а онда се, у новој епохи којој се коријен налази у 18. вијеку, још једном одриче рјешавања тог задатка, преобликујући се у теорију саме науке.

Кантов критички карактер филозофије: филозофија као метафизика знања

Можда се најзначајнија промјена коју је филозофија доживјела може повезати са Кантовим [Immanuel Kant] именом и наслонити на ову фазу у којој се филозофија појављује као теорија науке (теорија сазнања). Шта то подразумијева?

> Насупрот осталим предметима, теорија значи објашњење датих појава из њихових узрока и постављање оних закона према којима се одигравају каузални процеси дотичне групе (Vindelband, 2002: 21).

У филозофији онога вијека који је претходио Канту, филозофија је била, такорећи, примјена историјских и психолошких сазнања на појам науке. Другим ријечима, она је покушавала да објасни науку по истом принципу као и остале духовне чињенице. Оно што је Канта издвојило као мислиоца с којим започиње нова епоха у историји мишљења, јесте увид да је за истиносну вриједност једне представе тај природно-нужни процес њеног постајања свјесном, на којем су ранији филозофи градили своје системе, савршено неважан. По његовом мишљењу, природно-нужни процес тока представа може подједнако да води, како до заблуде, тако и до истине. Наиме, Кант филозофију дефинише као метафизику, али не ствари него знања. Та теорија сазнања за њега нема карактер индивидуалне или културно-историјске историје развоја. Она представља једно критичко истраживање. Према њему, метафизика је „она наука у којој се посредством ума напредује од сазнања оног чулног до /сазнања/ оног натчулног" (Kant, 2004: 8). Под умом се у овој дефиницији подразумијева само могућност сазнања *a priori*, односно таквог сазнања које не подлијеже никаквом емпиријском искуству. Кантову критику, дакле, морамо схватити само у контексту једног истраживања о томе са којим правом се за одређене представе

> ...захтева карактер више нужности и општег важења који надилазе нужност емпиријског настајања. Представе долазе и одлазе, (...) филозофија истражује: која вредност им припада са критичког гледишта истине (Vindelband, 2002: 24).

Како видимо, критичка филозофија се појављује у свјетлу науке о нужним и општеважећим вриједносним одредбама истине, добра и љепоте. Она не стоји, попут осталих наука, наспрам свог објекта као посебног предмета, него се односи критички на чиње-

нички материјал мишљења, хтијења и осјећања, испитујући га на сврси, како смо већ рекли, општег и нужног важења.

Винделбанд примјећује да су сви они који су покушали да филозофију учине пуким истраживањем само онога што је значајно за практичне животне сврхе човјекове, били на путу да укину карактер филозофије, и то у два правца: или као науке уопште, или као једне посве посебне науке која се принципијелно одјељује од свих осталих наука. Зато он инсистира на томе да „филозофија може да остане или да постане самостална знаност само ако се у потпуности и чисто доврши Кантов принцип" (Vindelband, 2002: 26). Тако, он децидно каже како под филозофијом не разумије ништа друго до *критичку знаност о општеважећим вредностима*. Први дио ове дефиниције означава методу филозофије, док други пак означава предмете. Слиједећи Канта, Винделбанд је непоколебљив у ставу да наспрам оних психолошких и културно-историјских просуђивања постоје и апсолутна одређења вриједности и да у сагласности са њима треба да се одлучује о истини и лажи. Просуђивање представа из такве перцепције истине имплицира једно такво апсолутно мјерило које би требало подједнако да важи за све. Исти принцип постулиран је и у етичкој и естетичкој области. Такав принцип логичког, етичког и естетичког просуђивања разликује се од свих тих безбројних претпоставки које смо држали за истините, у којима до изражаја долази само индивидуално осјећање пријатности и непријатности од неког представљеног предмета.[1] Отуда ће теорија сазнања, филозофија природе, филозофија историје и друштва, као и филозофија умјетности и филозофија религије своје оправдање наћи

> ...само утолико уколико се не обрађују у метафизичком него у критичком смислу са гледишта оне три темељне филозофске знаности, (логике, етике и естетике), као њихова разграњавања, примене или довршења (Vindelband, 2002: 35).

Чак и под ризиком да би нас то одвело до негативних резултата, по Винделбандовој интерпретацији Канта, захтјев на апсолутно важење мора да дође искључиво од филозофског истраживања, а не

[1]Винделбанд овдје циља на то да уколико се некоме допадне, рецимо, нека боја, ко се радује неком предмету само због тога што ће му он донијети неку корист, томе никада не би требало пасти на памет да такво своје размишљање учини општеважећим и захтијева од других да се усагласе са његовим властитим судом.

од какве дескриптивне или објашњавајуће науке. Строго говорећи, за истинитост или неистинитост једне представе сасвим је свеједно колико људи њу признаје или не признаје. То опште важење, о којем смо говорили, није чињеничко него идеално. Оно, дакле, није збиљско опште важење, него тек оно које треба да буде. Према томе:

> ...свугде где емпиријска свест у себи открије ту идеалну нужност онога што треба опште да важи, она наилази на једну *нормативну свест* [normales Bewutsein] чија се суштина *за нас* састоји у томе да смо убеђени да она треба да буде збиљска, не обазирући се на то да ли је она збиљска у природно-нужном развијању емпиријске свести (Vindelband, 2002: 38).

У том смислу, филозофија и није ништа друго него размишљање о тој нормативној свијести, „свијести уопште“ како ју је Кант називао, са задатком да из тог хаоса индивидуалних и чињеничких општих вриједности пронађе оне којима припада нужност нормативне свијести, која се не производи већ само доводи до свијести. Филозофија је, дакле, ако смијемо да се усудимо на још једну у низу њену дефиницију, наука о нормативној свијести, о принципима апсолутног просуђивања, која истражује емпиријску свијест само из тог разлога да би утврдила на којим тачкама у њој произлази нормативно опште важење. С тим у вези,

> ...историјски процес људског духа може да се посматра са оног становишта по којем се у њему постепено, усред рада на појединачним проблемима, у промени његових интереса, (...) пробила свест о нормама (Vindelband, 2002: 41).

Полазећи од тог појмовног одређења филозофије, такво постепено постајање свијести о нормама можда се може схватити и као прави смисао историје филозофије. Тако схваћена филозофија, свакако да не би престала да буде емпиријска наука, баш напротив, управо таква мора да буде свака историјска дисциплина, је су и одређења нормативне свијести, за које се тако грчевито бори филозофско мишљење, настала управо у природно-нужном процесу историјског мисаоног кретања као садржинска одређења емпиријске свијести. Ту њихову емпиријску генезу, по Винделбандовом мишљењу, треба да појми историја филозофије.

Хегелов покушај историјског утемељења филозофије: историјски дух и „пут свијести ка самој себи"

Како би сваки говор о историји филозофије остао окрњен и недоречен уколико бисмо из њега искључили Хегела и његову интерпретацију историјског духа и развоја свијести, сада ћемо пажњу усмјерити у томе правцу. Питање о Хегелу и историјском духу је, по Гадамеровом мишљењу, питање о бићу и могућности филозофије уопште. На сличној позицији стоји и Рудолф Хајм [Rudolf Haym] када каже да

> Хегелова филозофија представља *последњи опште признат велики филозофски систем*. Након њега филозофија више не постоји као учење о истини које поседује светско-историјске размере и тежину (Гадамер, 2003: 174).

Зато филозофска истраживања не би требало да избегавају проблем историчности филозофије. Игноришући тај проблем, филозофија губи вриједност како за саму науку, тако и за човјеков живот. Управо је Хегел тај који нас учи да

> ...истинито јесте целина. Целина пак јесте само она суштина која се завршава путем свога развоја. О *апсолутноме треба рећи да оно суштински представља резултат*, да оно тек на крају јесте оно што уистину јесте (Hegel, 1974: 11).

Тако, са питањем о Хегелу и историјском духу, ми закорачујемо у област историје филозофије.

Као што знамо, Хегел се подухватио задатка да филозофију утемељи историјски, али не у оном облику својеврсне историјске увертире у своју сопствену филозофију, као што је то урадио Аристотел, него у виду потпуног прожимања историје и систематике филозофије. За њега, „разговор са историјом филозофије има карактер укидања, тј. посредујућег поимања у смислу апсолутног утемељења" (Hajdeger, 1982: 62). Тај подухват Хегел је ословио *идејом једне нове науке*. Та „нова наука" је, заправо, „*Феноменологија духа* као наука о настајању знања". Она на извјестан начин представља један научни израз унутрашње смисаоне јединствености филозофског знања и његове историје. Од необичне је важности да кажемо како за филозофско знање, као ни за истину духа уопште, историја не представља само пуки спољашњи моменат. По Хегеловом мишљењу, не постоји ништа што би дух требало да остави иза себе, да

заборави, занемари, јер дух, уопште, и јесте само оно што је постао, што је од себе начинио.

У чему се, заправо, састоји резултат *Феноменолоīије духа*? Управо у томе да се покаже како је кретање свијести при стицању искуства, у ствари, пут на коме се свијест усавршава, пут свијести ка самој себи, на коме она једино јесте оно што јесте. Из овога закључујемо да историја духа припада самој суштини његовог појављивања, из чега произлази да и само појављивање духа може бити једино историјско. Захваљујући овом ставу, сматра Гадамер, Хегел је „постао утемељивач истраживања историје филозофије, (...) творац једине до сада сачињене филозофске историје филозофије" (Гадамер, 2003: 175). У том смислу, историја филозофије треба да понесе епитет, како он каже, „најсуштинскије свјетске историје."

Говорећи о садржају свјетске историје Хегел је одређује као „напредовање у свијести о слободи", односно, умско, нужно кретање свјетског духа који „никада не мирује већ се стално креће напријед" (Hegel,1974: 6). Из тога слиједи да је дух по себи слободан, тако да се ток свјетске историје састоји управо у томе да дух стекне свијест о сопственој слободи, што ће рећи да не буде слободан само „по себи", него управо и „за себе." Када говоримо о историјском развоју духа, Хегел сматра да се он одвијао кроз три фазе, и то: фазу оријенталног свијета, грчко-римску и хришћанско-германску фазу. Тек у овој посљедњој фази човјек као човјек је постао слободан и то кроз „самосвијест и самоосјећај суштине духовности." Оно што је занимљиво напоменути на овом мјесту јесте то да за Хегела велике историјске личности представљају такозване „извршиоце послова" свјетског духа. Он је отишао толико далеко да је управо себе видио као једну неисторијску могућност духа, односно, да будемо прецизнији, као некога ко стоји на крају историје. То је наравно био повод разних приговора на његов рачун.[2]

Све у свему, Хегел нам, како се Гадамеру чини, није у стању одговорити на питање о историчности филозофије, али нас учи да историчност духа не представља толико пријетњу његовој слободи, колико утемељење његове могућности. Даље, историјски дух је одређен постајањем слободним за своју будућност. „Само дух који је сједињен са својом прошлошћу може да буде слободан пред својом

[2] Схвативши себе као довршење путовања духа ка самом себи, ми вријеме које слиједи након њега не бисмо могли назвати историјом у строгом смислу те ријечи, штавише, историје више не би могло ни да буде. У том су погледу, критике које су изнесене на његов рачун прилично оправдане.

будућношћу" (Гадамер, 2003: 184). Исто тако, историјски дух је одређен укоријењеношћу у уобичајну супстанцију народа. Ако хоћемо да издвојимо нит која спаја све ове горе издвојене моменте онда ћемо доћи до „континуитета са самим собом". Другим ријечима, уједињавање себе са самим собом – то је суштина духа. Зато филозофија

> …остаје оно прво и најважније у том уједињавању историјског битисања са самим собом и стога никако не може играти незнатну улогу у грађењу будућности (Гадамер, 2003: 184).

Стога, приводећи крају овај рад, а из свега горе изреченог, можемо закључити да је човјечанство проблем који, у историји све потпуније развијен, а у филозофији све јасније изнесен на видјело, бива све дубље појмљен. Ми историју филозофије видимо у правом свјетлу тек када у њој препознамо један развојни ток у ком „нужни проблеми човјечанства бивају са свом јасноћом одређени и тако рјешавани да из сваког рјешења у напредујућем поретку извиру увијек нови и дубљи проблеми" (Fišer, 1980: 39). Да бисмо схватили значај историје филозофије, прије свега морамо да га потражимо у „суштинској вези која постоји између привидне прошлости и садашњег ступња који је филозофија достигла у свом развитку" (Hegel, 1975: 9). Једном ријечју, управо то је читав садржај историје филозофије.

Литература

Гадамер, Х. Г. (2003). *Хегелова дијалектика*. Београд: Плато.

Кант, И. (2004). *Који су стварни напреци које је метафизика остварила у Немачкој од Лајбницових и Волфових времена*. Нови Сад: Светови.

***

Fišer, K. (1980). Povijest filozofije kao znanost. U H. Libe (Prir.), *Hegelovska desnica* (27–39). Sarajevo: Veselin Masleša.

Hajdeger, M. (1982). *Mišljenje i pevanje*. Beograd: Nolit.

Hegel G. W. F. (1975) *Istorija filozofije. (tom 1)*, Beograd: BIGZ.

Hegel, G. W. F. (1974) *Fenomenologija duha*. Beograd: BIGZ.

Vindelband, V. (2002) *Šta je filozofija i drugi spisi*. Beograd: Plato.

Ognjen R. Kandić

HISTORY OF PHILOSOPHY AS A HISTORY OF ISSUES

Summary

In this paper, inspired mostly by Windelband's point of view, we have tried to re-examine some basic concepts and problems on which philosophy and history of philosophy are based. This re-examination, of course, could not exclude the re-problematization of the task, limits, possibilities, even definitions of these elusive concepts - philosophy, history and the history of philosophy.

Namely, there is a serious contradiction between the concept of history and the concept of philosophy. The point is that history is not conceivable without a chronology of events, and philosophy, on the other hand, is not conceivable without the knowledge of truth, identified with the compatibility of an image of an object and the object itself. Regarding the fact that there is only one truth, it cannot be held in a line or time sequence of events responsive to coincidence. Therefore, at first glance, we might question the justification and even the very existence of history. However, after a detailed analysis of this issue, we will see that the justification of history and philosophy, which is in inherent connection with history and identified with constant and tireless movement and growth of human spirit in self-knowledge and awareness of freedom, more than obvious. If we ask ourselves what rests in the act of self-knowledge, following Hegel, we will come to the point that we, in fact, withdraw from the world that surrounds us and deal with ourselves. In a certain way, we make our lives objective to ourselves and by the very way that we approach it observantly, we become our own phenomena. In this regard, philosophy cannot be other than the history of philosophy since it most closely unites the historical and critical viewpoints, as well as the historical and philosophical interest. Thus, historical experience confirms that human self-awareness, as a truly general task, creates the fundamental theme of all previous systems, if observed in their inner interconnection. The first part of the work deals precisely with this issue.

Furthermore, we have seen that in the history of philosophy, there has been a tendency to “raise philosophy to the level of science”, from time to time. There has always been the aggravating circumstance that different philosophical movements have sought the character of

science only for themselves, so the struggle between scientific and non-scientific philosophy has become almost one phrase, which has been presented since the ancient times. What is certain, what the history of philosophy as the history of problems has taught us, is that in the sphere of what knowledge can be directed to, there is nothing that has not been once "drawn" into philosophy, as well as nothing that has not been once "disqualified" from it. In this regard, we agree with Windelband's claims that only if the history of the name of philosophy is clarified, we will be able to determine what in the future will be legitimate to bear that name according to its requirement for validity which transcends individuality. All those who tried to make philosophy a mere exploration of only what is important for the practical life purposes of a man, were on the way to abolish the character of philosophy in two directions: either as a science in general, or as a very special science that is fundamentally separated from all other sciences. Therefore, in his opinion, philosophy can remain or become an independent science only if Kant's principle is completely and purely completed. As we can see, he does not understand philosophy as anything other than a critical science of universal values. The first part of this definition denotes the method of philosophy, while the second denotes the objects.

The third part of the work is devoted to Hegel's understanding of the history of philosophy and the phenomenology of spirit. According to him, the history of spirit belongs to the very essence of its presence, and the presence of spirit can only be historical. Here the problem of spirit has proved to be fundamental in each serious consideration of the history of philosophy. As we know, Hegel undertook the task of establishing philosophy historically, but not in the form of a specific historical overture into his own philosophy, but in the form of a complete comprehension of the history and system of philosophy. For him, conversation with the history of philosophy has the character of abolition, i.e. mediating understanding in the sense of absolute foundation. Hegel named this endeavor the idea of a new science. This "new science" is, in fact, The Phenomenology of Spirit as the science of the origin of knowledge. In a way, it represents a scientific expression of the inner meaningful uniqueness of philosophical knowledge and its history. What exactly is the result of The Phenomenology of Spirit? It is precisely in showing that the movement of awareness in the acquisition of experience is, in fact, the path on which awareness is improved, the path of awareness towards itself. According to Gadamer, Hegel became the founder of the study of the history of philosophy,

the creator of the only philosophical history of philosophy ever made that should bear the epithet, as he puts it, "the most essential world history". In spite of everything, Hegel is still not able to answer the question about the historicity of philosophy, but he teaches us that the historicity of spirit does not represent as much a threat to its freedom, as the foundation of its possibility.

Key words: philosophy, history, self-knowledge, Spirit, awareness, Windelband, Kant, Hegel

КУЛТУРА ПАМЋЕЊА,
ДОГАЂАЈИ, ИСТРАЖИВАЧИ, ПРОЦЕСИ

CULTURE OF REMEMBRANCE:
EVENTS, RESEARCHERS AND PROCESSES

Жељко Г. Савановић*
Драгиша Д. Васић
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет

Оригинални научни чланак

ОБРАЗОВАЊЕ У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂЕЊА ПОЉОПРИВРЕДЕ У ВРБАСКОЈ БАНОВИНИ

Једна од девет бановина успостављених 1929. године у Краљевини Југославији била је Врбаска бановина. Њено становништво се великом већином бавило екстензивном пољопривредом. Власти су, углавном у зависности од ограничених финансијских могућности, предузимале разноврсне мјере и активности на унапређењу те привредне дјелатности. У овом раду се анализирају првенствено мјере и активности Краљевске банске управе Врбаске бановине и среских пољопривредних референата на просвјећивању и образовању пољопоривредника и њиховог подмлатка: финансирани су зимски пољопривредни курсеви; пропагиране и примијењиване агротехничке и друге мјере на унапређењу пољопривреде; у наставним плановима и програмима основних школа тежило се да ђаци овладају модернијим начинима пољопривредног привређивања. Главна образовна установа у аграрној области била је Нижа пољопривредна школа у Бањој Луци. Рад је писан на основу необјављене и објављене архивске грађе, статистике, штампе и литературе, која, због времена издања, увелико има одлике историјских извора. Из изворне основе проистиче закључак: пољопривреда Врбаске бановине биљежила је благи напредак, чему је допринијело и образовање пољопривредника и њихове дјеце.

Кључне ријечи: пољопривреда, образовање, напредак, Врбаска бановина

* zeljko.savanovic@ff.unibl.org

Послије Првог свјетског рата (1914–1918) у Европи је формирано више нових држава, међу којима и Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца. Према попису из 1921. године на њеној површини од 248.666 km² живјело је 12.055.715 становника. Та држава је 1929. године преименована у Краљевину Југославију, а истовремено је административно-територијална подјела на 33 области, установљена 1922. године, замијењена подјелом на девет бановина. Врбаска бановина је скупа са Дринском бановином испуњавала средиште Краљевине Југославије (Petranović, 1988: 31–32, 190).

Према попису из 1931. године становништво Југославије достигло је број од 13.934.038. У Врбаској бановини на површини од 18.917 km² (7,64% површине државе) живјело је 1.037.382 становника (7,44%). Породица је у просјеку бројала шест чланова (југословенски просјек је износио 5,14 чланова). Са наталитетом од 41,11‰ и природним прираштајем од 20,66‰ Врбаска бановина је са Дринском бановином предњачила не само у Југославији, него и много шире (Димић, 1996: I, 34–35; Димић, 2005: 153; Краљевска банска управа, 1935: непагинирано; Opšta državna statistika, I, 1937: VIII–IX, XI, 11; Opšta državna statistika, II, 1938: 4, 110). Након Споразума Цветковић–Мачек 1939. године из граница Врбаске бановине издвојени су срезови Градачац и Дервента и припојени новоствореној Бановини Хрватској (Војиновић, 1997: 146; Пејановић, 1955: 53).

Врбаска бановина је 1931. године по броју писмених (40,1% мушкараца и свега 14,2% жена) била посљедња у земљи. Тај број је лагано растао са повећањем броја школа и учитеља. На територији Врбаске бановине до 1929. године дјеловале су укупно 324 основне школе, од којих је 127 насљеђено из аустроугарског периода. Постојале су двије пуне гимназије (Бања Лука и Бихаћ) и двије ниже гимназије (Приједор и Босанска Градишка), те Учитељска школа и Нижа пољопривредна школа (обје у Бањој Луци) (Глушац, 1931: 39; Димић, 1999: 306–307; Кос, 2005: 176–178).

У Врбаској бановини према попису становништва из 1931. године од пољопривреде, шумарства и рибарства живјело је 914.565 житеља (88,16%) (Opšta državna statistika, IV, 1940: VIII, 58–61). Велика добробит коју је већини њих донијело национално ослобођење и уједињење у Краљевину Срба, Хрвата и Словенаца била је аграрна реформа. Њеним провођењем су укинути феудални односи, чиме су бивши кметови постали власници земље коју су обрађивали. Но, аграрна реформа није могла ријешити све проблеме села и пољопривреде који су, углавном, потицали из наслијеђеног сиромаштва и

заосталости: земљопосједи су били ситни и испарцелисани, продуктивност рада је била ниска, недостајало је обртног капитала, задуженост сељака је расла, порески терет је био претежак. Када су увелико превазиђене тешке посљедице Првог свјетског рата, нарочито по сточни фонд, на југословенску пољопривреду се прелила велика свјетска економска криза, чије исходиште су биле 1929. године Сједињене Америчке Државе (АРС, КБУВБ, III-3: 1937; Vučo, 1968: 93). Заосталост „земљорадничког народа" описана је у једном извјештају власти из Бање Луке упућеном Министарству пољопривреде и вода у Београду: „Све пољопривредне послове ради површно, са недовољно знања и доста примитивним средствима. 50% земљорадника оре још ралицом. Земља се оре плитко, незнатан је проценат који земљу ђубри са рђаво однегованим ђубретом. Сеје непрочишћено и неселекционисано семе. (...) Једини рад око воћке је брање, управо млаћење" (АРС, ВЖВО, 37/10, 5268/24: 1924). Краљевска банска управа у Бањој Луци је упознала надређене у Београду с тим да у Врбаској бановини „не може се још увијек говорити о узгоју стоке. Овдје може да буде ријечи само о држању стоке, јер народу импонира још увијек број грла, а не њихов квалитет и способности" (АРС, КБУВБ, 734: 1930).

Земљу је у Врбаској бановини обрађивао сопственик са својом породицом. Цјелокупна пољопривредна производња заснивала се на искуству, што је јасно изражено у народној пословици: „Плети котац[1] к′о и отац" (Поповић, 1937: 479–480). Свако сеоско дијете, без обзира на пол, већ од пете године, па и раније, почињало је да привређује. У раном дјетињству бранило је од штеточина пилиће, гнијезда са јајима, усјеве, воће и поврће, хранило живину, купило шљиве и помагало у башти. Касније је чувало стоку, а потом су га старији оспособљавали за пољске послове: женска дјеца су жела, док су мушка косила, водила волове при орању и брнању, а старија су и плуг придржавала (Škatarić, 1937: 525).

Преовладавало је неповјерење према школи, од које већина сељака није видјела користи. Штавише, личила им је на још један кулук, а боравак дјеце у школи видјели су као губљење времена које се могло искористити за привређивање. Сва њихова настојања била су концентрисана на поправљање економског положаја у оквиру властитог посједа, и то једино његовим проширењем. Отуда увјерење бројних сељака да њихове њиве неће бити нимало веће ма коли-

[1] Котац је мала помоћна зграда за свиње, овце, кокоши и сл. (обор); ограђено мјесто у стаји за младунчад стоке.

ко били просвијећени. Из мале сеоске школе излазили су углавном дванаестогодишњи дјечаци управо стасали за физички рад. Они су послије неколико година без контакта са књигом и просвјетом заборављали и основна знања и вјештине стечене у школи. С друге стране, већина сеоске омладине, нарочито женске, није добијала ни то основно образовање (Грбић, 1937: 522). Послије завршетка четири разреда ријетки су били ђаци који су настављали школовање. Великом броју свршених основаца једини дужи боравак ван завичаја било је одслужење војног рока. Пукови су обично обрађивали баште, а многи су имали стоку, првенствено коње. Тако су војници, сем војних знања и вјештина, могли стећи и корисна знања и вјештине из пољопривреде (Савић, 1929: 67–68).

* * *

Власт је настојала убрзати привредни и друштвени напредак, што је подразумијевало јачи развој најзаступљније привредне дјелатности – пољопривреде, као и просвјећивање најбројнијег дијела становништва – сеоског.

У оквиру Краљевске банске управе Врбаске бановине формирано је Пољопривредно одјељење. Међу његовим бројним надлежностима били су и надзор над организовањем и радом средњих и нижих пољопривредних школа, пољопривредних течајева и других установа за ширење пољопривредних знања и вјештина (Н. Н., 1931: 14–17). Одјељење је помагало сељацима у набавци селекционисаног и квалитетнијег сјемена, вјештачког ђубрива и племенитијих раса стоке, сузбијању заразних болести стоке, изградњи бетонских ђубришта... Оснивало је и снабдијевало пољопривредним справама узорна газдинства, формирало тријерске станице, приређивало сточарске и друге изложбе, пропагирало сијање крмног биља... У току зимских мјесеци Пољопривредно одјељење је организовало течајеве из свих грана пољопривреде и задругарства. На феријалним течајевима учитељи су углавном обучавани за вођење задруга. За потребе практичне наставе набављани су кино пројектори, филмови, књиге, воћарски прибор и разни алати. Школе су добијале помоћ за организацију воћних расадника, а одређени број студената агрономије и ђака пољопривредних школа стипендиран је из бановинског буџета (Н. Н., 1932: 1–2).

Краљевској банској управи били су потчињени сресни пољопривредни референти. Они су по струци углавном били агрономи и пољопривредни техничари. На територији повјерених им срезова

одржавали су пољопривредне течајеве и предавања, пружали стручну помоћ узорним сеоским газдинствима, набављали квалитетно сјеме, воћне и лозне саднице, вршили, заједно са ветеринарима, лиценцирање приплодне стоке, те проводили разне друге мјере у циљу унапређења пољопривреде. Срески пољопривредни референт, према Закону о унапређењу пољопривреде, морао је да обилази сваку општину свог среза двапут мјесечно у току вегетације, а током зиме бар једном (Божић, 1960: 194).

Бановински, срески и општински расадници производили су воћне и лозне саднице и испоручивали их становништву бесплатно или по сниженим цијенама. Тако се становништво подстицало на подизање нових воћњака и винограда.[2] Управници расадника су морали имати најмање средњошколску пољопривредну и довољну практичну спрему. Били су дужни да сваке године организују најмање два практична пољопривредна течаја.[3]

Сваке године приређивано је више бановинских и среских пољопривредних изложби на којима су промовисане разне врсте воћа, прерађевине од воћа, мед и кошнице, вртларски производи, ратарски усјеви, пољопривредне справе (N. N., 30. 9. 1939: 2).

Тријерске станице су осниване и помагане средствима из буџета (државног, бановинског, среског, општинског) са циљем подизања квалитета производње житарица. У њима је вршено пречишћавање и сортирање сјемена. Смјештане су првенствено код пољопривредних установа, општинских начелстава, пољопривредних задруга и удружења. Тријери су се према потреби могли смјестити, на приједлог среског пољопривредног референта, и код појединих напредних пољопривредника (Правилник о оснивању, раду и одржавању тријерских станица, 1932: непагинирано).

---

[2] Бановински воћни и лозни расадници били су: у Модричи, Приједору, Дервенти, Босанској Градишци и Бихаћу. Они су од 1929. до 1933. године „народу издали“ 220.872 садница. Најбројније су биле саднице јабуке (Н. Н., 1934: 3). Срески воћни и лозни расадници налазили су се у: Босанској Дубици, Маглају, Босанској Костајници, Тешњу, Мркоњић Граду и Грачаници. Општински воћни расадници постојали су у: Оџаку, Великој Кладуши, Босанској Крупи, Козарцу, Цазину и Санском Мосту, Пљеви (Шипово) и Босанском Новом. (АРС, КБУВБ, III–6, 70: 1940)

[3] Неки расадници држали су приплодну стоку (првенствено мужјаке) и гајили пчеле. У њима су постављане метеоролошке станице. При расадницима су осниване и одржаване тријерске станице. (АРС, КБУВБ, III–9, 404; АРС, КБУВБ, III–12, 1638: 23. 11. 1939)

Сврха уређења и помагања узорних сељачких газдинстава била је у побољшању и повећању пољопривредне производње примјеном савремених начина рада, машина, алата, вјештачког ђубрива, уређења стаја и ђубришта, као и увођењем квалитетнијих сјемена, воћних садница и раса стоке... Тиме се хтјела подићи конкурентност пољопривредних производа на домаћем и страном тржишту, што би за посљедицу имало сваковрсно унапређење живота пољопривредника. Власти су настојале да, сходно буџетским могућностима, у што више села нађу трезвене, марљиве и поштене домаћине који би добровољно и уз њихову помоћ, а по упутствима пољопривредног стручњака, у року од неколико година уредили своје имање према потребама тога краја, теренским и хигијенским приликама. За узорне пољопривреднике узимани су првенствено апсолвенти пољопривредних школа и други образованији сељаци. Узорни пољопривредници били су дужни давати бесплатна упутства о савременом привређивању свим заинтересованим у својој околини. На њиховим имањима пољопривредни стручњаци вршили су разне огледе и предавања са демонстрацијама (Правилник о уређењу и помагању узорних сељачких господарстава, 1932: непагинирано).

Пољопривредно ушледно добро Петар Мркоњић у Модричи било је једина већа установа те врсте у Врбаској бановини. Настало је трансформисањем Пољопривредне станице Модрича, основане 1886. године. Добро је имало задатак да у производњи користи савремене агротехничке мјере и тековине науке примјерене економским могућностима просјечног посавског пољопривредника (Hadžibegović, 1986: 158). При добру је 1926. године основан Агроботанички одсјек са циљем проучавања особина разних врста житарица и крмног биља, као и контролисања сјемена (АРС, КБУВБ, III–12, 1231: 1935). Добро у Модричи припало је Бановини Хрватској након Споразума Цветковић–Мачек 1939. године (АРС, КБУВБ, III–9, 596: 1939).

Број пољопривредних задруга у Врбаској бановини, према доступним подацима, растао је брзо: крајем 1929. године било их је 65, током 1931. године 94, почетком 1934. године 237, а током 1937. године дјеловало их је 304 са више од 21.324 задругара (АРС, КБУВБ, III–12, 1427: 1937). Ипак, велико заостајање Врбаске бановине и у овој области видљиво је из чињенице да је у Југославији 1937. године било укупно 10.076 задруга са 1.329.015 задругара (Живанов, 1976: 136). Оснивање и рад сточарских, живинарских, пчеларских, воћарских и житарских задруга помагани су из бановинског и државног буџета новчано, набавком пољопривредних

производа и алатки, организовањем задружно-пољопривредних течајева (АРС, КБУВБ, III–10, 271). Пољопривредно одјељење Краљевске банске управе сарађивало је са задружним савезима, преко којих су задруге добијале помоћ за подизање амбара и домова, као и куповину машина, справа и алата (Н. Н., 1932: 1–2). Спектар мјера и активности на унапређењу задружне производње јасно је видљив на примјеру пчеларских задруга. Састојао се од: стручних предавања, оснивања огледних пчелињака, поучавања у рационалном пчеларству, приређивања течајева и изложби, награђивања најбољих пчелара, оснивања мјесних пчеларских задруга и друштава, одржавања пчеларских састанака, слања путујућих учитеља, издавања поучних публикација, посредовања у набавци производа потребних у производњи и продаји пчелињих производа, давањем стручних мишљења и приједлога управним и бановинским властима, сузбијања пчелињих болести, укидања лошег обичаја гушења пчела приликом вађења меда, учешћа на конгресима и изложбама (АРС, КБУВБ, III–10, 303: 1932).

Свештеници и учитељи, као прва народна интелигенција која је живјела у селима, имали су важну улогу у оснивању задруга, били су њихови предсједници, секретари, чланови управних и надзорних одбора, учествовали су у организацији прославе Међународног задружног дана, држали су предавања задругарима заједно са пољопривредним референтима, ветеринарима и љекарима и слично (Аврамовић, 1912: 47; АРС. КБУВБ. III–10, 181: 1931).

Главни савез земљорадничких задруга започео је остваривање идеје о подизању пољопривредног образовања оснивањем задружних књижница и читаоница. Ових установа било је и у саставу *Српског пољопривредног друштва* са сједиштем у Београду. Фондове задружних књижница и читаоница чиниле су поучне пољопривредне књиге, пољопривредни часописи и листови. У њиховим просторијама организована су предавања и разговори о важним пољопривредним питањима, као и практичне вјежбе.[4]

[4] У Врбаској бановини у саставу Савеза дјеловале су пољопривредне књижнице и читаонице у мјестима: Чечава, Пољавнице, Горње Водичево, Босански Нови, Велика Рујишка, Велики Стењани, Калати, Кулен Вакуф и Орашац. Српска земљорадичака задруга у Босанској Градишци имала је у свом склопу Народну књижницу и читаоницу (Башовић, 1984: 93–97, 99).

* * *

У циљу унапређења пољопривреде по селима Врбаске бановине организовани су зимски пољопривредни течајеви у трајању од једног до три мјесеца. Предавања су била у зградама основних школа из области пољопривреде, ветерине, шумарства, медицине, права и националне историје. Феријални течајеви за учитеље обухватали су теме из свих грана пољопривреде, хигијене и задругарства. Предавања на течајевима за задружне повјерење била су из теоријског и практичног задругарства, пољопривреде, хигијене људи и села. У љетним периодима одржавани су тродневни и петодневни калемарски и пчеларски течајеви. Предавачи су били стручњаци Пољопривредног одјељења Краљевске банске управе, срески чиновници, наставници пољопривредних и основних школа. Течајеве је похађало просјечно 30 до 60 мушкараца и жена старости између 18 и 60 година. На крају су полазници полагали испит, а најбољи су награђивани пољопривредним алаткама и производима као што су: гвоздени плугови, воћарски прибор, кошнице, књиге, воћне саднице итд. У Бањој Луци су одржаване конференције пољопривредних стручњака. Организоване су екскурзије пољопривредника из Врбаске бановине у Савску и Дравску бановину (Стојнић, 2005: 97–98).

Шумске управе су учитеље и ђаке ангажовале у акцијама пошумљавања голети. Тако су 1939. године прије јесени ђаци засадили широм Врбаске бановине близу 50.000 садница разног дрвећа, а највише у срезу Бихаћ (преко 8.000). Наставници су држали предавања о „користи и чувању шума“ (Ђуран, 2019: 216–217).

С обзиром на социјално поријекло и будуће занимање већине ученика, пољопривреда је имала важно мјесто у наставним плановима и програмима основних школа. У наставном плану постојао је предмет Ручни рад мушки и женски. Према новом наставном плану, који је важио од школске 1934/1935. године, један од 11 предмета звао се Практична привредна знања и умијења (Домаћинство са ручним радом). У наставним програмима је предвиђено да се поуке из пољопривреде дају кроз све предмете. На школском земљишту су за потребе наставе подизани воћни расадници и повртњаци. Просвјетна власт је захтијевала од школских надзорника да инсистирају на подизању расадника и у оним срединама гдје их није било.[5] Међутим, у буџетима је обично једва било довољно средстава за текуће

[5] Нису све школе посједовале земљиште погодно по величини и квалитету за огледну пољопривредну производњу (Ђуран, 2019: 164, 208).

одржавање школских објеката. Стање се није битно промијенило ни када је Краљевска банска управа 1937. године на себе преузела издржавање основних школа (Ђуран, 2019: 236–237).

Од око 150.000 дјеце школског узраста у школским клупама Врбаске бановине 1939/40. године било их је 54.963 (43.181 ученик и 11.782 ученице). У школској 1940/1941. години, коју је прекинуо Друго свјетски рат, функционисале су 463 школе, што је значајно повећање у односу на 324 школе колико их је било у вријеме формирања Врбаске бановине (1929. године).[6] Ипак, према рачуници тадашњег банског школског надзорника Врбаска бановина је умјесто постојећих 919 одјељења у школама требало да има 3.666 одјељења да би била на нивоу Дравске бановине, као најразвијеније, у којој је једно одјељење било на око 300 становника (Ђуран, 2019: 235, 238).

За образовање пољопривредног стручног кадра у Југославији постојала су два пољопривредно-шумарска факултета општег смјера, два ветеринарска факултета, три средње пољопривредне школе и двадесет нижих. Нижа пољопривредна школа у Бањој Луци основана је 1922. године, а прве питомце примила је 1924. године. Смјештена је на земљишту које је служило као испасиште општине Буџак све до 1894. године, а потом су аустроугарске власти ту основале повртарски и воћно-шумски расадник. Претворен је 1914. године у огледну станицу са циљем пружања савјета околним пољопривредницима о савременој обради земље и рационалном вођењу економије. „Царска башта“, тадашњи популарни назив за огледну станицу, (Н. Н., 1941: 2) може се код Бањалучана чути и данас (2021. године).

Прве године школе биле су веома тешке, јер није располагала ни нужним зградама, укључујући и оне за учионице, станове ученика и наставника, ни са довољно учила и земљишта (АРС, КБУВБ. III–5; Ђуран, 2019: 288). Предавања су одржавана у једној оронулој згради на десној обали Врбаса, а практични радови вршени су на школском имању удаљеном четири километра од интерната и учионица. Прво школско имање се простирало с обје стране дуж цесте Бања Лука – Босанска Градишка и граничило је са путем који се на почетку школског имања одвајао за Приједор. Школско имање било је у комаду и чинила га је, изузев једне баре, шљунковита раван. У периоду 1928–1930. године изграђена је, потом и дограђена, у центру имања школска зграда интернатског типа. Станови за наставнике су подигнути 1931. године. Грађено је и дограђивано више еко-

[6] Треба имати у виду и издвајање срезова Дервента и Градачац из Врбаске бановине.

номских објеката. Школско имање је те године повећано на 35 хектара.

У склопу школског имања били су: повртњак, топле леје, стаклена башта (холандског типа), воћњак и воћни расадник, виноград, матичњак винове лозе, огледна поља, вјештачка ливада, цвјећара, силос за конзервисање сточне хране, стаје за стоку, свињац, кокошињац, пчелињак, засад медоносног биља и шибља, коларско-ковачко-столарска радионица, метеоролошка станица, мљекара и модерно ђубриште са осочном јамом.

У Нижој пољопривредној школи до 1926. године постојао је пријемни течај. Примала је годишње 50 младића узраста 14–18 година, од чега 40 бановинских питомаца и 10 приватних ученика са подручја бановине. Школовање је трајало двије године. Школу је годишње завршавало око 40 ђака. Државни питомци добијали су у интернату бесплатно стан, храну, обућу и одјећу. Ученици који нису имали тај статус плаћали су опскрбу по цијени коју је одређивала школска управа. Школа је давала опште пољопривредно образовање са теоријском и практичном наставом из свих грана пољопривреде. Стручне екскурзије ради усавршавања постојећих и стицања нових знања и вјештина финансирала је Краљевска банска управа (АРС, КБУВБ, III–2, 534: 1934). Један извјештај школског управника из 1931. године истицао је као циљ школе да се „на наша села врате генерације школоване пољопривредне омладине, генерације пољопривредника који ће познавати природне појаве и природне законе, владати техником пољопривредне производње, умети управљати газдинством, изабрати најпогоднију културу и најбољи начин рада, наћи најповољнију пијацу, јер је личност онога који води газдинство од пресудног значаја за његов успех“ (Ђуран, 2019: 292).

Специјалистички практични једногодишњи течај за повртларство, воћарство и цвјећарство уведен је фебруара 1932. Похађали су га првенствено бивши свршени ђаци школе, чији су посједи били у близини градова (Janković, 1954: 1).

Наставници школе сарађивали су са задругама, разним просвјетним друштвима, учествовали на пољопривредним изложбама и јавним предавањима. Школа је у селима око Бање Луке држала веома посјећене пољопривредно-задругарске течајеве. Организовала је, у љетном периоду, једномјесечне феријалне пољопривредно-задругарске течајеве за учитеље основних школа Врбаске бановине и петодневне калемарско-виноградарско-воћарске течајеве, као и пчеларске течајеве у трајању од једног до три мјесеца. Наставници и

ђаци су помагали становништву у сузбијању пољопривредних заразних болести, нарочито штитасте уши на шљивама (АРС, КБУВБ, III–2, 534: 1934; Стојнић, 2005: 94–95; Поповић, 1927: 106–107).

Главни извори прихода школе били су млијеко, стока и повртње. Млијеко од 14 крава монтафенске и пинцгавске расе (набављене из Швајцарске), колико је школа посједовала 1933. године, углавном је продавано у свјежем стању, а мања количина је прерађивана у јогурт. Ђаци су, у оквиру практичне наставе, справљали сир и маслац. Школа је остваривала приходе од производње паприка, затим парадајза, салате, краставаца и раног купуса. Продаван је и рани расад, који су купци у околини више цијенили од расада приватних повртлара. Узгајано је и продавано цвијеће у саксијама и расад цвијећа (Janković, 1954: 1–6; Митровић, 1932: 3). Школа је узгајала више стоке него што је могла прехранити производима са својих оранице и ливада, па је сточна храна сваке године докупљивана, а узимано је у закуп и земљиште ван имања (АРС, КБУВБ, III–10, 825: 1939).

Подигнуто је неколико живинарника у којима су гајене кокоши: легхорн, јаребичасте италијанке, плимут и род ајланд, а од патака пекиншке и кембел. Извођење пилића обављано је инкубатором којим су руковали ученици под надзором наставника. Становништву су продавана јаја и приплодна живина за оплемењивање домаћих раса (Митровић, 1932: 3).

Нижа пољопривредна школа у Бањој Луци је у новембру 1940. претворена у Средњу пољопривредну школу. Као таква, требало је да 1941. години почне са радом, али до Априлског рата реорганизација није била завршена. Подизање те школе у виши ранг као резултат свога ресора истицао је тадашњи министар пољопривреде Бранко Чубриловић, иначе дугогодишњи вођа Земљорадничке странке у Босанској Крајини[7] (Чубриловић, 1941: 291).

Неки од свршених ђака Ниже пољопривредне школе настављали су школовање, док су се многи вратили кућама и на посједима својих родитеља настојали да практично примијене стечено знање и

[7] Чубриловић је у бањалучком *Тежачком праву* навео резултате рада Министарства пољопривреде у прва четири мјесеца свога мандата: доношење политичких закона, рјешавање добровољачког питања, оснивање Дирекције за исхрану, помоћ породицама сиромашних војних обвезника, снижавање цијена соли и петролеја, пореско растерећење најсиромашнијих. Истакао је унутрашње јачање државе „измирењем Срба и Хрвата“ (Чубриловић, 1940: 1).

вјештине (Н. Н., 1941: 2; Pejanović, 1953: 325). „Настојали су да створе боље, рентабилније објекте и приљежно се дали на посао да поправе старо и запуштено. Они су у већини случајева у селима били главни крчиоци путева новим идејама у пољопривреди. Било је и много примјера конзервативне затуцаности гдје отац није дао сину увођење икаквих новина. Такви су младићи обично ишли у ма какву службу, не увијек пољопривредну, него и у лугаре, финансе, жељезничаре и др.“ (Janković, 1954: 1).

Недалеко од Ниже пољопривредне школе у Бањој Луци, а под њеном управом и са њеним наставним кадром, основана је у јесен 1933. године Пољопривредна школа за сеоске домаћице. У школу су примане кћери пољопривредника у доби од 14 до 18 година. Добијале су у интернату бесплатан стан, храну, огрјев, освјетљење, љекарску његу и један пар одјеће и обуће. Овладавале су знањима, умијењима и вјештинама из општег образовања, пољопривреде, хигијене, домаћинства, женског ручног рада, кројења, шивења и ткања. Годишње је школу завршавало око 30 сеоских дјевојака (АРС, КБУВБ, III–2, 476: 1932; Janković, 1954: 6; Стојнић, 2005: 95–96).

Прве школе за сеоске домаћице у Босни и Херцеговини основало је друштво *Просвјета* послије Првог свјетског рата. Школовање је трајало три мјесеца. Ученице су училе како да најбоље: умјесе хљеб; спреме здраву, укусну и разноврсну храну од пољопривредних производа њиховог краја; држе ред и чистоћу у кући и дворишту; крпе и шију ручно и на машини; преду и везу; сију у врту, прерађују и конзервирају воће и поврће; његују болесника и мало дијете итд. Школе нису биле интернатског типа, него су ученице долазиле у седам сати изјутра, присуствовале настави и враћале се прије мрака кућама. Овако организоване школе биле су јефтиније и јаче су културно дјеловале, јер су ученице одлазећи сваки дан кућама одмах примјењивале научено. Власт је ангажовала стручну учитељицу, а *Просвјета* практичну домаћицу, те вршила избор мјеста школе и набавку школског инвентара. Мјештани села старали су се за просторије школе и прехрану ученица (Грђић, 1927: 99–100).

У првој години постојања Врбаске бановине на њеној територији дјеловале су домаћичке школе у селима: Осредак (срез Цазин), Копривна (Сански Мост), Подградци Горњи (Босанска Градишка), Омарска (Приједор), Српска Грапска (Грачаница) и Витовље (Јајце). *Просвјета* је организовала домаћичку школу у Чађавици (Босански Нови), а Хигијенски завод је домаћички течај водио у Липовцу (Котор Варош) (Ђуран, 2019: 36–37). У извјештају Краљевске

банске управе Врбаске бановине упућеном 5. октобра 1936. Министарству просвјете записано је да у Бановини постоји 14 домаћичких школа, „али све нису редовно радиле, јер није било ученица. Нарочито преко лета слабије су посећене, јер у то време долазе сеоски послови.“ Школе су финансиране из државног и бановинског буџета, а просторије, освјетљење и огрјев су обезбјеђивале општине[8] (Ђуран, 2019: 167). У школској 1939/40. организован је рад 17 течајева, које је похађало 375 ученица (200 неписмених). Течајеви су трајали пет мјесеци и сви су били покретни изузев оног у Бањој Луци. За потребе ових течајева служило је 11 покретних инвентара (Ђуран, 2019: 239).

Заузимањем народног посланика Нуније Поздерца у септембру 1937. године у Цазину је отворена Зимска двогодишња пољопривредна школа. Почела је са радом 2. јануара 1938, а похађало ју је годишње 20–30 синова пољопривредника из срезова Бихаћ, Босанска Крупа, Цазин и среске испоставе Велика Кладуша (АРС. КБУВБ. III–6, 698: 1939; Н. Н., 1937: 2; N. N., 1938: 2). У току оснивања Ниже пољопривредне школе у Дервенти тај град је прикључен Бановини Хрватској. Касније су отворене пољопривредне школе у Босанској Крупи, Маглају, Тешњу и Босанској Дубици (АРС, КБУВБ, III–9, 671: 1940; Н. Н., 29. 11. 1939: 2).

Наставни програми тих школа били су усмјерени на поједине пољопривредне гране и то: у Бањој Луци школа је имала ратарски, у Дубици и Цазину сточарско-ратарски, а у Дервенти, Маглају и Тешњу воћарски смјер (Папић, 1984: 142).

Краљевска банска управа Врбаске бановине је сваке године стипендирала одређени број ђака у средњим пољопривредним школама у Крижевцима и Букову (код Неготина) и студената на Пољопривредно-шумарском факултету у Загребу и Београду (Стојнић, 2005: 96). Пољопривредно-шумарски факултет у Сарајеву – прва високошколска установа у Босни, основан је 1940. године. Настава је започела 10. јануара 1941. године, непуна три мјесеца прије напада сила Тројног пакта на Југославију (Предраговић, Милиновић и Ожеговић, 2020: 123).

Колико су мјере и активности на образовању пољопривредника и њиховог подмлатка, као и све друге мјере и активности Краљев-

[8] У извјештају банског школског надзорника из 1938. године пише да је у 14 домаћичких школа 21 домаћички течај похађало 465 ученица (Ђуран, 2019: 210).

ске банске управе и других органа власти, имале удјела у напретку пољопривреде тешко је прецизно утврдити. Упоредиве податке о најзаступљенијим гранама земљорадње и сточарства прикупљала је државна статистика.[9]

Табела 1: Производња најзаступљенијих житарица и кромпира у Врбаској бановини 1929, 1935. и 1938. године (Opšta državna staistika, 1932: 138–139, 142; Opšta državna statistika, 1937: 76–77, 81; Opšta državna statistika, 1939: 166–167, 171).

	1929. године		1935. године		1938. године	
биљна култура	површина у хектарима	принос у метричким центима	површина у хектарима	принос у метричким центима	површина у хектарима	принос у метричким центима
кукуруз	210.543	3.196.363	244.434	1.346.795	270.168	3.500.765
пшеница	148.210	1.347.359	115.159	1.062.614	106.149	1.077.515
кромпир	16.666	1.378.999	19.083	844.417	19.920	1.174.343

Табела 2: Производња најзаступљенијег воћа у Врбаској бановини 1929, 1935. и 1938. године (Opšta državna staistika, 1932: 150; Opšta državna statistika, 1937: 86; Opšta državna statistika, 1939: 176, 178)

	1929. године		1935. године		1938. године	
воће	број стабала	принос у метричким центима	број стабала	принос у метричким центима	број стабала	принос у метричким центима
шљива	4.487.084	587.483	3.889.968	155.457	4.024.028	194.172
јабука	370.961	104.241	378.107	35.329	436.538	35.266

Табела 3: Бројност главних врста стоке у Врбаској бановини 1929. и 1938. године (Opšta državna staistika, 1932: 155; Opšta državna statistika, 1939: 180–181)

стока	број грла 1929.	број грла 1938.
говеда	353.493	452.791
овце	549.089	686.991
свиње	156.083	243.957
коњи	99.166	112.216

[9] Подаци из 1939. године нису упоредиви са ранијим годинама због измјене граница Врбаске бановине усљед формирања Бановине Хрватске. Статистички годишњак са подацима за 1940. годину није објављен због избијања рата априла 1941. године.

Наведени подаци, узимајући у обзир различитост метеоролошких прилика у појединим годинама, као и сталан пораст сеоског становништва, намећу закључак: пољопривреда је биљежила благ напредак. Он није био довољан за извлачење села Врбаске бановине из вјековне заосталости и сиромаштва. Таквом закључку воде и подаци о школству. На примјер, број основних школа је од 1918. до 1941. године на територији коју је обухватала Врбаска бановина повећан за око четири пута, па ипак у учионицама је пред Други свјетски рат била свега трећина за школу дорасле дјеце.

Извори

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Великог жупана Врбаске области (ВЖВО). 37/10, 5268/24. Бања Лука, 2.1.1924. Велики жупан Врбаске области – Министарству пољопривреде и вода.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). 734. Бања Лука, 27.4.1930. Краљевска банска управа – Начелнику Пољопривредног одјељења.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III–10. Док. Бр. 181. Бања Лука, 25.6.1931. КБУВБ Пољопривредно одјељење – Среским начелствима и испоставама.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III–2. Док. Бр. 476. Бања Лука, 2.6.1932. КБУВБ Пољопривредно одјељење, Распис за пријем сеоске женске дјеце у школу за сеоске домаћице.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III–10. Док. Бр. 303. Бања Лука, 14.9.1932. Правила Средишње пчеларске задруге за Врбаску бановину.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III–2. Док. Бр. 534. Бања Лука, 18.1.1934. КБУВБ Пољопривредно одјељење, Реферат и приједлог двомјесечне зимске пољопривредне школе у Модричи.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III–12. Док. Бр. 1231. Бања Лука, 13.7.1935. КБУВБ Пољопривредно одјељење – Министарству пољопривреде.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III-3, 3.1.1937. Бан Богољуб Кујунџић – Министру пољопривреде и вода Светозару Станковићу.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III-12. Док. Бр. 1427. Пољопривреда на територији Врбаске бановине 1937.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III-10. Док. Бр. 825. Бања Лука, 20.3.1939. Нижа пољопривредна школа Врбаске бановине, Рјешење.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III-6. Док. Бр. 698. Цазин, 11.10.1939. Мјесечни извјештај за мјесец септембар, Бановинска зимска двогодишња пољопривредна школа у Цазину – КБУВБ Пољопривредном одјељењу.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III-12. Док. Бр. 1638, Београд, 23.11.1939. *Пројекат закона о воћарству и виноградарству*. Министарство пољопривреде – КБУВБ Пољопривредном одјељењу.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III-9. Док. бр. 596. Модрича, 25.11.1939. Записник о примопредаји Бановинског добра у Модричи.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III-6. Док. бр. 70. Бања Лука, 27.8.1940. Пољопривредно одјељење – Бану Врбаске бановине.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III-9. Док. бр. 671. Бања Лука, 14.11.1940. КБУВБ Пољопривредно одјељење – Министарству пољопривреде.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III–5. Док. без броја, датума и наслова.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III-9. Док. бр. 404. *Правилник о уређењу и раду расадника у Врбаској бановини*.

АРС: Архив Републике Српске. Фонд Краљевске банске управе Врбаске бановине (КБУВБ). III-10. Док. бр. 271. Без датума. Срез Двор.

Ђуран, Г. Р. (Прир.). (2019). *Школство у Врбаској Бановини 1929–1941, Зборник докумената*. Бањалука: Архив Републике Српске.

Краљевска банска управа Врбаске бановине. (1935). *Статистика 1930–1934*. Бања Лука.

Митровић, Б. (1932, 10. децембар). Пољопривредна школа у Бањој Луци. *Врбаске новине*. 59, стр. 3.

Н. Н. (1932, 18. новембар). Три године рада у Врбаској бановини (1929–1932). *Službeni list Vrbaske banovine*. 53, str. 1–3.

Н. Н. (1934, 16. јануар). Бановински воћни расадници Врбаске бановине, њихова производња воћних садница. *Врбаске новине*. 308, стр. 3.

Н. Н. (1937, 21. септембар). Цазин је добио пољопривредну школу. *Врбаске новине*. 1333, стр. 2.

Н. Н. (1939, 29. новембар). Подизање села. *Врбаске новине*. 1650, стр. 1–2.

Н. Н. (1941, 26. јануар). Идуће школске године почиње с радом Средња пољопривредна школа. *Врбаске новине*. 1763, стр. 2.

Општа државна статистика. (1938). *Статистички годишњак 1937*, *Knjiga VIII*. Београд.

Правилник о уређењу и помагању узорних сељачких господарстава. (1932). Краљевска банска управа Врбаске бановине, Бања Лука.

Правилник о оснивању, раду и одржавању тријерских станица на подручју Врбаске бановине. (1932). Краљевска банска управа Врбаске бановине, Бања Лука.

* * *

N. N. (1938, 12. januar). Svečano otvaranje poljoprivredne škole u Cazinu. *Врбаске новине*. 1379, str. 2.

N. N. (1939, 30. septembar). Otvorena je Sreska poljoprivredna izložba u Prijedoru. *Врбаске новине*. 1628, str. 2.

Opšta državna statistika. (1932). *Statistički godišnjak 1936*, *Knjiga VII*, Beograd.

Opšta državna statistika. (1937). *Statistički godišnjak 1934–1935*, *Knjiga VI*, Beograd.

Opšta državna statistika. (1937). *Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. marta 1931. godine. Knjiga I. Prisutno stanovništvo, broj kuća i domaćinstava*. Beograd.

Општа државна статистика. (1938). *Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. marta 1931. godine. Knjiga II. Prisutno stanovništvo po veroispovesti*. Beograd.

Општа државна статистика. (1939). *Statistički godišnjak 1938–1939, Knjiga IX*. Beograd.

Општа државна статистика. (1940). *Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. marta 1931. godine. Knjiga IV. Prisutno stanovništvo po glavnom zanimanju*. Sarajevo.

Литература

Аврамовић, М. (1912). *Земљорадничко задругарство*. Београд: Главни савез српских земљорадничких задруга.

Башовић, Љ. (1984) Из историје задружних и пољопривредних библиотека и читаоница у Босни и Херцеговини између два свјетска рата. *Пољопривредни преглед*, бр. 2/84, 91–100.

Војиновић, П. (1997). *Врбаска бановина у политичком систему Краљевине Југославије*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Глушац, В. (1931). Културно-просвјетно стање у Врбаској бановини. У *Алманах бановина. Врбаска бановина (У додатку: Вардарска бановина и Зетска бановина)* (39–42). Београд: Главно уредништво алманаха Краљевине Југославије.

Грбић, И. (1937). Босанско село, његова просвета и његова омладина. *Преглед*, XIII (XI), 519–523.

Грђић, Г. (1927). Просветине школе за сеоске домаћице. У *Календар Просвета* (99–101). Сарајево: Друштво Просвета.

Димић, Љ. (1996) *Културна политика Краљевине Југославије 1918–1941, I део, Друштво и држава*. Београд: Стубови културе.

Димић, Љ. (1999). Село и град у Краљевини Југославији. У Ђорђе О. Пиљевић (ур.), *Југословенска држава 1918–1998. Зборник радова са научног скупа* (291–303). Београд: Институт за савремену историју.

Димић, Љ. (2005). Бан Светислав – Тиса Милосављевић, културне прилике и културна политика у Врбаској бановини 1929–1934, У *Светислав Тиса Милосављевић – Зборник Округлог стола одржаног у Бањалуци 16. октобра 2004. године* (151–173). Бањалука: Институт за историју Бањалука.

Живанов, С. (1976). *Аграрно законодавство Југославије 1918–1941, Социјални односи*. Нови Сад: Матица српска.

Janković, M. (1954). *Povodom jedne tridesetogodišnjice: Srednja poljoprivredna škola u Banjoj Luci (njen postanak, rad i iskustva)*. Banja Luka. У АРС, Збирка досијеа истакнутих личности (ЗДИЛ). Досије инг. Милана Јанковића, бр. досијеа 83/3.

Кос, А. (2005). Школство и школске зграде у Врбаској бановини (1929–1934), У *Светислав Тиса Милосављевић – Зборник округлог стола одржаног у Бањалуци 16. октобра 2004. године* (175–185). Бањалука: Институт за историју Бањалука.

Н. Н. (1931). Организација краљевских банских управа. У: *Алманах бановина. Врбаска бановина, (у додатку: Вардарска бановина и Зетска бановина)* (13–22). Београд: Главно уредништво алманаха Краљевине Југославије.

Папић, М. (1984). *Школство у Босни и Херцеговини (1918–1941)*. Сарајево: Веселин Маслеша.

Пејановић, Ђ. (1955). *Становништво Босне и Херцеговине*. Београд: Српска академија наука.

Поповић, Ј. (1927). Пољопривредне школе. У *Календар Просвета* (103–108). Сарајево: Друштво Просвета.

Поповић, Ј. (1937). Село и град. *Преглед,* XIII (XI), 473–480.

Прерадовић, Љ., Милиновић, М., Ожеговић, Н. (2020). *Универзитет у Бањој Луци 1975–2020*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.

Савић, М. (1929). *Наша индустрија, занати, трговина и пољопривреда, Њине основице, стање, односи, важност, прошлост и будућност*, *VII*. Сарајево: Министарство трговине и индустрије.

Стојнић, Б. (2005). Светислав – Тиса Милосављевић и пољопривреда Врбаске бановине, У *Светислав Тиса Милосављевић – Зборник Округлог стола одржаног у Бањалуци 16. октобра 2004. године* (93–111). Бањалука: Институт за историју Бањалука.

Чубриловић, Б. (1940), Божић 1940. и сељаштво у Југославији. *Тежачко право*, 5/1940 (1), 1.

Чубриловић, Б. (1941). Наш једногодишњи рад у Министарству пољопривреде. У *Календар-споменица Село 1941* (291–295). Београд: Савез земљорадника.

* * *

Božić, LJ. (1960). *Agrarna politika sa osnovama zemljoradničkog zadrugarstva.* Sarajevo: Veselin Masleša.

Hadžibegović, I. (1986). Poljoprivredna stanica Modriča za vrijeme austrougarske vladavine 1886–1918. godine. *Glasnik arhiva i društva arhivskih radnika Bosne i Hercegovine*. XXVI, 157–174.

Pejanović, Đ. (1953). *Srednje i stručne škole u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo: Svjetlost.

Petranović, B. (1988). *Istorija Jugoslavije 1918–1988. Prva knjiga, Kraljevina Jugoslavija 1914–1941*. Beograd: Nolit.

Škatarić, A. (1937). Zdravstvene prilike našeg sela. *Преглед*, XIII (XI), 523–529.

Vučo, N. (1968). *Agrarna kriza u Jugoslaviji 1930–1934*. Beograd: Prosveta.

Željko G. Savanović
Dragiša D. Vasić

Education in the function of improving agriculture in the Vrbas Banovina

Summary

The economy in the Vrbas Banovina, just like in most of other parts of the Kingdom of Yugoslavia, was mainly of a subsistence nature. Majority of the population was engaged in agriculture, centered on small peasants' holdings with a modest commodity production. As a result of high population growth and the inherited extensive production, there was a constant surplus of labor force who mainly could not find any employment in the sectors other than agriculture.

Royal Ban's Administration of The Vrbas Banovina had limited financial resources at their disposal, and it was supported by the state funds and the Ministry of Agriculture in its efforts to improve all branches of agriculture through its Agricultural Department, county and municipal authorities. The Administration focused on strengthening the following: county agricultural clerks, county "auxiliary foundations", veterinary service, agricultural cooperatives. It provided assistance in the procurement of modern agricultural machines, better varieties of seeds, nobler cattle breeds, artificial fertilizers, pesticides. The Administration founded and supported nurseries, seed cleaning/trier stations and agricultural exhibitions. Measures and activities implemented in the area of education and the enlightenment of farmers and their successors played an important role. Professional agricultural lectures, as well as agricultural, domestic and analphabetic courses were organized, agriculture was included in the primary education curriculum, agricultural schools were founded, as well as experimental agricultural holdings and exemplary farms, while the pupils and students were granted stipends. The major education institution in the Vrbas Banovina agricultural sector was the Agricultural High School School in Banja Luka.

A conclusion that the listed measures and activities aimed at the education of agricultural workers and their offspring contributed to the Vrbas Banovina agricultural and village development may be derived from archive literature, especially statistics. For example, the

number of elementary schools on the Vrbas Banovina territory increased four times from 1918 to 1941; however, only one third of the school age children were included in the education system in the period prior to the Second World War. The scope and results of these measures could not have effectively transformed the agriculture and the villages of the Vrbas Banovina, therefore this area continued to be perceived as backward and poverty-stricken.

Key words: agriculture, education, improvement, Vrbas Banovina

Богдан Д. Дражета*
Универзитет у Београду
Филозофски факултет

Оригинални научни чланак

ЕТНОЛОШКА И АНТРОПОЛОШКА ПРОУЧАВАЊА ИСТОЧНОГ САРАЈЕВА: ПОСТАНАК, РАЗВОЈ И БУДУЋЕ ПЕРСПЕКТИВЕ „НОВОГ“ ГРАДА[1]

У протеклих четврт века различити демографски процеси, као резултат завршетка рата у Босни и Херцеговини 1992–1995. године, обликовали су развој „новог“ града насталог током ратних сукоба – тадашњег Српског Сарајева, данашњег Источног Сарајева. Политички, институционални, економски, друштвени и културни развој ове територијалне јединице представља занимљиву појаву из више углова. Најпре, поставља се питање како се идентитет, културни односно регионални, локални и етнички, схвата од стране грађана и људи чија је улога у граду управљачка. Затим, на који начин се ти различити нивои идентитета граде у односу на границе у простору (формалне и неформалне), како према другим народима тако и према сопственом у оквиру других регионалних групација. Напослетку, како стручан поглед може да открије правце будућих перспектива наведеног града, те проба да његов развој испрати у складу са преображајем идентитета становника, њиховим потребама, жељама, вредностима и ставовима. Могућности етнолошких и антрополошких проучавања Источног Сарајева као територијално-административне урбане целине, саста-

* drazetab@gmail.com

[1] Поједини делови чланка представљају анализирану и контекстуализовану грађу насталу на основу етнолошког и антрополошког теренског истраживања између 2017. и 2019. године.

вљене из низа културно-регионалних подцелина, дају осврт на постанак, развој и будуће перспективе „новог“ града, са циљем стварања погодног простора за живот свих његових грађана. Појава ове урбане зоне тако постаје не само друштвена стварност, већ процес који је неопходно испратити, објаснити и предочити са стручне стране, јер су даље могућности вишеструко значајан изазов у истраживачком, управљачком и свакодневном смислу.

Кључне речи: Источно Сарајево, етнологија и антропологија, град, идентитет, границе, постанак, развој, будуће перспективе

УВОД: ПОСТАНАК И РАЗВОЈ ГРАДА ИСТОЧНОГ (СРПСКОГ) САРАЈЕВА

Последњих 25 година изнедрило је различите демографске процесе у Босни и Херцеговини, и то као резултат завршетка рата који је трајао између 1992. и 1995. године. Наведени процеси обликовали су развој „новог“ града насталог током ратних сукоба – тадашњег Српског Сарајева, данашњег Источног Сарајева. Град је првобитно настао под именом Град Сарајево Републике Српске 13. марта 1993. године,[2] затим је носио назив Српски Град Сарајево, односно Град Српско Сарајево.[3] Пре тога, ова целина већински је била у склопу Града Сарајева, сачињена од општина Стари Град, Центар, Ново Сарајево, Нови Град, Илица, Вогошћа, Пале, Хаџићи, Илијаш и Трново. Те општине су се током рата претежно налазиле на територији Републике Српске, да би након потписивања Дејтонског мировног споразума 1995. већина урбаних делова Града Сарајева припала Федерацији Босне и Херцеговине, а од укупне површине града, укључујући и руралне делове, овом ентитету припало је 56,2% територије и 98,5% становништва. Републици Српској припало је 43,8% територије и 1,5% становништва.[4] Постоје и различити подаци у литератури. Први казује да је након рата 61%

[2] Види у: http://gradistocnosarajevo.net/o-gradu/osnovne-informacije/ (приступ: 23. 11. 2021.); Види у: Град Источно Сарајево, 2016: 1.

[3] Седиште Града налазило се у Новом Сарајеву (Закон о Српском граду Сарајево за време ратног стања или непосредне ратне опасности, 1993, чл. 2–3).

[4] Види у: Бојанић, 2016.

територије Града Сарајева припало Федерацији Босне и Херцеговине, док Република Српска добија 39%, предграђа и мањи урбани део, које је контролисала Војска Републике Српске током војних сукоба (Teftedarija, 2007: 27). Други податак из лиетаруре говори да око 65% добија Федерација Босне и Херцеговине, а 35% добија Република Српска (Bollens, 2007: 87, према Дражета, 2019: 142–143). Град Сарајево данас чине општине Стари Град, Центар, Ново Сарајево и Нови Град, док се Град Источно Сарајево састоји од општина Источно Ново Сарајево, Источна Илица, Пале, Соколац, Источни Стари Град и Трново.[5]

Српско Сарајево, главни град Републике Српске, било је територијално-управна, административна и политичка јединица, која је током рата представљала пандан Сарајеву, као главном граду тадашње Републике Босне и Херцеговине.[6] У том смислу, површина града је била везана за територије које је Војска Републике Српске имала под својом контролом, конституисане уз присуство локалних челника општина Илијаш, Хаџићи, Илица, Вогошћа, Рајловац, Пале, Центар, Стари Град и Ново Сарајево. Општине у саставу новоствореног града биле су Српско Ново Сарајево, Српски Центар, Српски Стари Град, Српска Илица, Српска Вогошћа, Рајловац, Пале, Соколац, Трново, Илијаш и Хаџићи (Закон о Српском граду Сарајево за време ратног стања или непосредне ратне опасности, 1993, чл. 2–3).[7] Пре него што су већински делови Српског Сарајева на преговорима у Дејтону „препуштени“ бошњачкој страни,[8] 98% становништва с бирачким правом (85.000 људи) изјаснило се на референдуму, који је организовало руководство Републике Српске

[5] Види у: https://gradistocnosarajevo.net/o-gradu/osnovne-informacije/. (приступ: 23. 11. 2021.).

[6] Види у: http://gradistocnosarajevo.net/o-gradu/osnovne-informacije/. (приступ: 23. 11. 2021.).

[7] Детаљније информације о демографији сарајевских Срба кроз историју, са посебним освртом на период пре и након последњег рата, дате су у посебном чланку (Šehovac).

[8] Иако се током мировних преговора говорило о томе да ће Сарајево постати засебан дистрикт, који ће имати једнака права за сва три конститутитвна народа (Бошњаке, Србе и Хрвате), то се није догодило. Тадашњи председник СРЈ Слободан Милошевић заузео је становниште по ком је дистрикт превише компликован модел, те да је Алија Изетбеговић, као тадашњи председник Председништва РБиХ, „заслужио“ да добије Сарајево јер је остао у њему све време рата (Sell, 1999: 180–181).

од 12. децембра 1995, да не жели постати део муслиманско-хрватске федерације. То се, међутим, није догодило, те је врло брзо у наредном периоду већина српског живља кренула у смеру источне Босне, Семберије и Србије, а неки су се задржавали одмах иза линије разграничења, почевши да зидају своје нове домове. Задржавање Срба у Сарајеву након потписивања споразума у Дејтону заправо и није било у складу с начелима тог документа (Sell, 1999: 182; 196; Дражета, 2019: 143–144). Детаљније о цифрама на основу демографских кретања становништва и пописних статистика пре и после рата 1992–1995. године, као и проблематици везаној за ову тему, писано је на другом месту (Дражета, 2021: 248–250). Српско Сарајево преименовано је 2005. године у Источно Сарајево, уз општине са српским префиксом (Закон о измјенама закона о Граду Источно Сарајево, 2005, чл. 1–3).

Престоница Републике Српске измештена је из Сарајева на Пале,[9] у оквиру Српског Сарајева, на самом почетку рата 1992. године. За разлику од Бање Луке, која је у том тренутку представљала „битан и сигуран град у западној Босни“ (Armakolas, 2007: 80), Пале су биле пандан Сарајеву и доказ војно-политичке присутности Срба у централно-источној Босни. На почетку рата Срби из Сарајева су се доселили на Пале, а локални Муслимани одселили у Сарајево. Муслиманима је био обезбеђен превоз до линије разграничења, а неки су своја имања и викендице разменили са сарајевским Србима,[10] међу којима је било оних који су били повезани родбинским везама с пањанским домаћим становништвом.[11] Било је и Срба који су већ имали своје викендице, у које су се уселили након

[9] Према члану 9. највишег правног акта српског ентитета у БиХ, Сарајево је главни град Републике Српске. Види у: Устав Републике Српске (Службени гласник Републике Српске 2011). Постоје скорије индиције да ће Бања Лука званично постати главни град Републике Српске, а Пале престоница (Катера, 2021).

[10] Једна бошњачка породица, с чијим сам члановима разговарао у више наврата током теренског истраживања, није хтела да мења своју викендицу на обронцима Јахорине крај Пала. Чак је домаћин те породице одмах након рата у току 1997. године отишао с комшијама да поправи кров и оспособи кућу за даљу употребу, наводећи да није имао никакав страх јер „све су то били добри људи около, са њима се добро живјело вазда“.

[11] Кућа у којој сам живео током теренског истраживања на Палама у једном тренутку имала је дванаесторо чланова родбине који су избегли из Сарајева на почетку рата. Саговорник из те куће наводи да је тада спавао на поду са својом супругом.

збега из Сарајева.[12] Између 15.000 и 20.000 избеглица је такође остало на Палама у одређеном временском периоду, од чега је већина остала ту да живи после потписивања Дејтонског споразума. Тако је 2000. године било регистровано 9.700 људи из Сарајева настањених на Палама, а број је био вероватно већи за 30% (преко 12.500), због тога што се многи нису пријавили. У развоју Пала и Српског Сарајева преломна тачка била је 1998. година, када се већина институција Републике Српске премешта у Бању Луку, што је производ доласка прореформских снага тадашњег премијера РС-а, Милорада Додика (Armakolas, 2007: 80–81; Дражета, 2019: 152).

Источно Сарајево је данас град чија је територија углавном „рурално подручје са неколико урбаних зона и слабом индустријом“ (Drašković, Drešković, & Mirić, 2016: 161), односно „густа уситњена“ мрежа од 216 насеља (5 урбаних и 211 руралних), с различитим степеном урбанизације (Лукић Тановић и Маринковић 2018, 49–60). Тако је заправо подела између Сарајева и Источног Сарајева подела Сарајевско-романијске регије, што доводи до додатне замршености рурално-урбаних односа и њиховог јасног раздвајања (Mutabdžija, 2016: 296–303). Приликом стварања међуентитетске линије разграничења, није вођено рачуна о предратним административним границама између насеља, те је тако 43 подељено. У 30% тих насеља живи мање од 50 становника, с даљом тенденцијом демографског пада, што је условљено стварањем политички мотивисане границе, која је на подручју Кантона Сарајево и Града Источно Сарајево учинила дезинтеграцију структуре пејзажа и функционалне повезаности природних ресурса и производних капацитета (Lukić Tanović & Marinković 2017, 183–189). Урбана реконструкција у Источном Сарајеву након рата показује тенденцију изградње локалног идентитета новог града у повоју, заснованог на раскиду с прошлошћу и потиснутошћу у оквиру сопствене политичке јединице у односу на Бању Луку, новог урбаног центра Републике Српске (Bădescu, 2015: 35–60; Дражета, 2019: 144), што је једна од важних тема у тренутном социо-политичком оквиру.

[12] С тим члановима породице сам причао о томе, при чему је „повратак на своје“ био главна тема разговора.

ДОСАДАШЊА ПРОУЧАВАЊА ИСТОЧНОГ САРАЈЕВА

Досадашња проучавања Источног Сарајева кретала су се углавном у правцу научног сагледавања послератне друштвене стварности, као што је рад италијанске урбане социолошкиње Елене Баси у Сарајеву и Источном Сарајеву у вези с просторним планирањем и понашањем становника у односу на међуентитетску поделу, који показује да становници оба града не осећају да им граница ремети свакодневни живот. Иако постоје две аутобуске станице, два универзитета, две градске владе, као и друге подвојености које су резултат поделе, становнике то не оптерећује, као и сама линија разграничења. Реч је о томе да перцепција једних не утиче на перцепцију других у вези с „борбом“ за градско подручје. Граница заправо није поделила урбано подручје, већ га је удвостручила. Док становници Источног Сарајева себе гледају као грађане који имају све што им треба (новоизграђени спортски центар, болницу, културне центре, ресторане, кафиће), становници федералног дела Сарајева говоре да живе у „правом граду“. За њих је Источно Сарајево село, предграђе, нешто што је изграђено тако да би имало призвук града. И један и други град све више попримају снажну српску (цркве, српске заставе) односно бошњачку ноту (нове џамије, зелени називи улица). Физичка граница је учинила то да се „два Сарајева“ независно развијају, не представљајући оптерећење код људи, чији ставови и праксе указују на то да не постоји један, већ два независна града. Комбиновањем приступа одозго и одоздо, тј. разговорима с институционалним челницима и становницима оба града, ауторка је установила да постојање границе не ремети свакодневне праксе, без обзира на симболичко обележавање територије кроз заставе, називе улица и изградњу богомоља (Bassi, 2013; Bassi, 2014: 93–105; Bassi, 2015: 101–111).

Сарајево и Источно Сарајево јесу два града у политичко-административном смислу, мада економске потребе „чине границу порозном“, сматра румунски архитекта, политиколог и урбаниста, Груја Бадеску. Његово истраживање везано за урбану обнову и становање на подручју два наведена града показало је да процес (пре)обликовања градског простора битно утиче на идентитет свих грађана и њихово поимање „дома“ тј. припадности одређеној локацији, а тиме и одређеној урбаној средини (Bădescu, 2015: 35–60).

Могући интегративни симбол „два Сарајева“ јесте перцепција и обележавање Зимских олимпијских игара одржаних 1984. године, будући да градске власти Сарајева и Источног Сарајева у свом урбаном простору и кроз културу сећања истичу тај аспект идентитета оба града, као и испитаници које је независни белгијски истраживач Николас Мол интервјуисао током истраживања наведених одредница (Moll, 2014: 127–154).

Белгијски антрополог Стеф Јансен се у свом етнографском истраживању усредсредио на чежњу обичних људи у (источно)сарајевској четврти Добриња за „нормалним животом“. Утицај институционалне структуре на поимање сопственог животног стандарда грађана истражен је путем ставова и понашања о градском превозу, функционисања једне основне и средње школе пре, за време и после рата, као и локалне месне заједнице. Чежња за „нормалним животом“ се такође очитава у причама локалних становника, које су у вези с актуелном поделом урбаног простора (неуређени систем) и жеље да се поново живи у уређеном друштвено-политичком систему, какав је постојао за време социјалистичке Југославије (Jansen, 2015). Исти аутор је у посебном чланку изнео проблематику *граница* и њихове материјализације у простору на примеру поделе Сарајева. Како, када, ко и с којим циљем ствара границе које ће касније обликовати свакодневни живот људи на неком подручју јесте антрополошко питање које поставља аутор (Jansen, 2013).

Докторска дисертације српске географкиње Мариане Лукић Тановић представља свеобухватно демогеографско истраживање Града Источног Сарајева на основу последњег пописа становништва у Републици Српској и Босни и Херцеговини 2013. године. Користећи се пописним статистикама, ауторка је успела да утврди промене у броју становника, густини насељености, размештају становништва и структурним обележјима. Осим демографског развоја и демогеографских процеса, битних за друштвени развој, ауторка је испитала физичкогеографске факторе који утичу на насељеност и друштвено-економску структуру, уз анализу природног и механичког кретања становништва, мере популационе политике и демографске пројекције. Проблематика са истраживањем међупописне промене броја становника у Источном Сарајеву је та што је 1991. године, када је спроведен последњи предратни попис, део данашњег Источног Сарајева припадао Сарајеву, а мањи део у виду данашњих градских општина Источног

Сарајева представљао засебне територијалне јединице локалне самоуправе (Лукић Тановић, 2018).

Етничка идентификација и границе биле су предмет монографије засноване на двогодишњем етнолошком и антрополошком теренском истраживању у периоду од 2017. до 2019. године на подручју Сарајева и Источног Сарајева. Већина интервјуисаних становника Источног Сарајева међуентитетску линију разграничења посматра као важан елемент етничке идентификације. Верска се везује за поштовање одређених празника и перцепцију религије као специфичног вида културне традиције (народне религије), због чега је посматрана као нераскидиви део етничке идентификације. Уочавање разлика у политичко-идеолошком обележавању јавног простора на симболичком плану у два града, као и везивање границе за некадашњу ратну линију фронта, такође је важан елемент етничке идентификације. Међутим, разлике у перцепцији границе се повезују и с локацијом живљења, јер становници „доњег“ дела (Источно Ново Сарајево и Источна Илица) другачије мисле од житеља „горњег“ дела града (Пале). Док су први више оријентисани ка Сарајеву јер се налазе у истој географској регији (Сарајевско поље), други „гравитирају“ ка њој али не зависе од ње у толикој мери, због чега мисле да им граница није пресудна при етничкој идентификацији, будући да живе у другој географској регији (Романија). Због тога је монографија била оријентисана и ка проучавању унутрашњих граница, те не баш сасвим устаљене регионалне и локалне идентификације, као саставног дела етничке у већем броју случаја (Дражета, 2021).

Питањем имовинско-правних односа у различитим политичким оквирима у Босни и Херцеговини, а посебно односом избеглих Сарајлија према дисконтинуитетима стамбене политике, бавила се италијанска антрополошкиња Заира Тициана Лофранко. У овој студији се комбинују разговори са становницима и институционалним челницима што је знатно допринело томе да се боље осветле процеси везани за решавање стамбеног питања грађана на подручју данашњег Сарајева и Источног Сарајева у периоду социјализма, периоду непосредно након рата и савременом, неолибералном периоду (Lofranco, 2012).

Чешки антрополог Ондреј Жила се бавио популационим динамикама три већинске етничке заједнице (1971–1991) и међуетничким тензијама, које су се увећале пред почетак рата у контексту све лошијег социо-економског стања на федералном, југословенском

нивоу. Исти аутор је истраживао перцепцију куће, дома код избегличких популација, претежно Срба из Сарајева и околине, уз постојећи мит о повратку на сопствена огњишта. Враћање имовине не значи и поновни осећај постојања *куће* код оних који су усталили навике на другом месту, јер тај појам обухвата и начин живота и много више од саме локације (Žila, 2013, 2015, 2018, 2019).

Грчки политиколог Јанис Армаколас је користио етнографски метод за проучавање наратива и просторних пракси Срба у вези са Сарајевом, који су почели да живе на Палама након рата. Његово културно залеђе и однос с локалном заједницом помогли су му да ауторефлексивно сагледа методолошку позицију и друге проблеме током истраживања. Иако је имао језичку баријеру, није имао препреке да разговара са људима јер су његовим преводиоцима чланови локалне заједнице приступали отвореније, што је било условљено његовом етничком припадношћу али и гостољубивошћу мале групе људи, које је упознао раније. Његово истраживање се такође дотакло унутаргрупних подела међу Србима (Armakolas, 2001, 2007).

Постанком урбане инфраструктуре Источног Сарајева бавили су се шпански урбани планери Инес Аквилије и Естанислао Рока, који „нови“ град у Републици Српској, на самом ободу „старог“ града (Федерација Босне и Херцеговине), посматрају као друштвено и просторно преиначење некадашње јединствене урбане зоне. Стална тежња да се Источно Сарајево учини панданом Сарајеву у институционалном и политичком смислу не престаје у последње две деценије, иако су власти Републике Српске готово у потпуности пребациле читав центар моћи и ентитетски апарат у Бању Луку. Аспект просторног планирања такође показује да је Међуентитетска линија разграничења створила погодне могућности за одвојено урбано планирање у два града, пошто је већина предратне урбане зоне припала Кантону Сарајево након Дејтонског споразума 1995. и међународне арбитраже 2001. године, док је Град Источно Сарајево наставио да се развија паралелно као „нови“ град (Aquilué, & Roca, 2016: 152–163).

МОГУЋНОСТИ ЕТНОЛОШКИХ И АНТРОПОЛОШКИХ ПРОУЧАВАЊА ИСТОЧНОГ САРАЈЕВА

Град Источно Сарајево може бити занимљив за етнолошка и антрополошка проучавања и могућности таквог подухвата вишеструко су значајне како за домаћу научну заједницу тако и инсти-

туционални ниво локалне власти, коме је вредан сваки податак о томе на који начин становништво града замишља простор у коме живи, шта мисли да је добро а шта лоше по питању уређења и развоја тог простора и која је улога чланова заједнице тј. грађана у свему томе. Оно што је, међутим, важно истаћи, јесте корист коју становништво, односно народ овог града може имати од етнолошких и антрополошких истраживања предузетих на подручју Источног Сарајева. Корист се огледа у процесу самоспознаје и заокруживања неколико нивоа идентитета, понајвише локалног, градског, а потом регионалног и, напослетку, етничког, који још увек бивају нејасно дефинисани и схваћени као нешто што практично није „заживело“ у пракси, будући да су резултати истраживања спроведених у периоду од 2017. до 2019. године то и показали (Дражета, 2021: 345–408). Наиме, појам Источног Сарајева је врло разуђен јер територија града припада регији Сарајевског поља и регији Романије, које заједнно чине оно што се назива Сарајевско-романијска регија (Mutabdžija, 2016). Због тога становници Источног Сарајева који живе у Сарајевском пољу, односно општинама Источно Ново Сарајево и Источна Илица, осећају већу припадност сопственој регији (Сарајевском пољу), а тиме и Граду Сарајеву, становници Пала развијају сопствени „подградски“ идентитет и припадност регији у којој живе (Романији), док се становници Трнова поистовећују са местом, али не и целокупном регијом (југоисточна Босна) (Дражета, 2021: 407–408).

Иако све три регионалне и локалне међусобно испреплетане идентификације подразумевају снажну етничку идентификацију, која пак у себи садржи верску, перцепције „српства“ нису исте. Код становника који су у Сарајеву живели пре рата, а данас живе на територији Источног Сарајева, међуентитетска линија разграничења између Федерације Босне и Херцеговине и Републике Српске јесте битна као фактор који штити њихов колектив у коме живе, мада они све своје послове обављају неометано у односу на поменуту границу између два ентитета и два града. Људи који су пре и после рата живели на територији данашњег Источног Сарајева схватају границу као нешто што штити колектив и у контексту могуће интеграције Сарајева и Источног Сарајева, при чему је први град за њих неприхватљив у ставовима и размишљањима јер је у њему дошло до измене демографске структуре, јавне симболике и политичког наратива. Становници Града Источног Сарајева који живе у Сарајевском пољу посматрају свој град и суседно Сарајево као једну урбану целину која је политички и административно конципирана

као два града, због чега и етнички идентитет виде као ствар породичног наслеђа и избора. Њима претежно Сарајево служи као „позорница услуга“, место у коме себи могу одабрати услугу на свакодневном нивоу, а у говору се означавају као становници „доњег дијела града“, док су становницима „горњег дијела града“, претежно из области Романије, услуге из Сарајева нешто мање важне, јер од тог града мање зависе, мада свакако према њему „гравитирају“. Код свих наведених група је верска идентификација део етничке и посматра се кроз поштовање одређених празника и схватање религије као једног посебног вида културне традиције, тачније народне религије (Дражета, 2021: 404–405).

Тему „постанка града“, тј. уочавање, бележење, анализу и интерпретацију изградње локалног, градског идентитета, а са њим повезаног регионалног и етничког, на институционалном и индивидуалном нивоу, сматрам важном у оквиру сагледавања будућих перспектива „новог“ града који се развија пред нашим очима већ готово три деценије. Сматрам ову тему врло битном како у оквиру подобласти урбане антропологије, тако и етнологије и антропологије као дисциплине која се бави оним што људи у одређеној заједници мисле по питању одређених феномена. У уводном делу рада је већ речено да послератна урбана обнова и уређење јавног простора у Источном Сарајеву осликава раскид с прошлошћу и потиснутост унутар сопствене политичке јединице у односу на њен највећи и „одозго“ (институционално) развијен урбани центар – Бању Луку (Bădescu, 2015: 35–60; Дражета, 2019: 144). Паралелни развој Источног Сарајева у односу на Сарајево може се теоријски пратити као у случају Западног Берлина и Источног Берлина (Borneman, 1992). Те полазне основе, међутим, треба проширити и чиниоце развоја града посматрати шире у односу на текуће друштвене, економске и политичке процесе. Једно од таквих истраживања јесте везано за унутаргрупне поделе међу Србима (Дражета, 2019), на трагу ранијих истраживања која су утврдила да постоји јаз између сарајевских и пањанских Срба. Код првих је присутан жал за својим градским идентитетом, док је код других уочена пометња настала услед демографских промена насталих у периоду током и после рата, мада је између припадника обе заједнице забележена пословна, пријатељска и емотивна сарадња (Armakolas, 2007: 89–91). Истраживање етничке, регионалне и локалне идентификације (Дражета, 2021), као и друга поменута истраживања страних аутора, могу да послуже као компаративни оквир будућих проучавања за која постоји велики

потенцијал. Докторска теза Мариане Лукић Тановић представља важан допринос демографском и географском проучавању Источног Сарајева (Лукић Тановић, 2018), као и значајну полазну основу за наредна етнолошка и антрополошка истраживања овог града.

Осим подручја Сарајевског поља у коме је смештен Град Сарајево, као и делимично Град Источно Сарајево, читавом подручју Романије као регије око истоимене планине припада остатак Града Источног Сарајева и територије других општина. Дакле, еквивалент Источном Сарајеву је у овом случају Сарајевско-романијска регија, која указује на географску (Mutabdžija, 2016) и културну сарадњу Сарајевског поља и Романије (Дражета, 2019). Док прва регија припада средњој Босни, друга већим делом припада источној Босни. Поједини аутори сматрају разводну линију између двеју река, Паљанске Миљацке и Праче, границом између ове две регије, средње тј. централне и источне Босне (Ђерковић, 1999: 16). Јован Цвијић Романију и Јахорину као планине сврстава чак у област Старох Влаха, заједно са горњим Подрињем, те југозападним и западним делом Србије (Цвијић, 1987: 63–65).[13]

Упуштање у границе било ког подручја представља веома незахвалан посао, као што је пример са студијом о Гласинцу односно Гласиначком пољу и околини, где се налази Соколац и његова околина (Филиповић, 1950). Романија као област је сасвим сигурно занимљива за етнолошка и антрополошка истраживања. Досадашњи радови о њој веома су оскудни и не дају целовиту слику о прошлости и култури становништва, те подацима о друштвеном, економском и политичком животу. Међутим, као вредан дорпинос научној грађи овог краја могу се издвојити лингвистичко истраживање романијског говора и топонимије српске лингвисткиње Божице Д. Кнежевић. Ауторка област Романије везује за обронке истоимене планине и врши пионирска истраживања (Кнежевић, 2016). Затим, даљи доприноси у погледу прикупљања научне и етнографске грађе јесу антропогеографско истраживање Гласинца које је предузео српски и југословенски етнолог Миленко

[13] Осим Цвијића, више о географским одликама Романије писали су и други аутори (Chataigneau, 1921, Lukić Tanović, Golijanin, & Grmusa, 2014). На подручју Романије смештена је такође Паљанска котлина и планински масиви Требевића, Романије, Озрена и Деветака, при чему постоји мноштво других мањих географских целина (Lukić Tanović et al., 2014: 177).

Филиповић (Филиповић, 1950), исцрпно истраживање српског географа Мојсија Ђерковића (Ђерковић, 1999), као и етномузиколошко проучавање такође везано за околину Пала, које предузима српска етномузиколошкиња Зорана Гуја (Гуја, 2017; Guja, 2021). Разуме се да се сва истраживања Романије не могу побројати, јер то превазилази оквире овог рада.

Иако се наводи да је Романија највећим делом у источној Босни (Кнежевић, 2016: 7), она није део исте области којој припадају Подриње и Бирач. Област Романије, поред већег дела Града Источног Сарајева (општине Пале, Соколац, Источни Стари Град), у ширем смислу обухвата општине Хан Пијесак, Пале – ФБиХ и делове општина Рогатица, Олово, Кладањ и Вареш. С друге стране, Романија није део ни централне (средње) Босне која обухвата Зеничко поље и Лашаванску долину, мада са Сарајевским пољем, такође делом средње Босне, дели вековну културну интеракцију. У Сарајевском пољу налази се већи део Града и Кантона Сарајево (општине Стари Град, Центар, Ново Сарајево, Нови Град, Илица, Вогошћа, Хаџићи, Илијаш, Трново – ФБиХ), као и мањи део Града Источног Сарајева (општине Источно Ново Сарајево, Источна Илица, Трново – РС). Сарадња између Романије и Сарајевског поља условила је потребу за новом концептуализацијом простора који се у колоквијалном говору и у литератури назива Сарајевско-романијска регија (Mutabdžija, 2016). Будући да су њене границе произвољне и нејасне, предлажем термин централноисточна (средњоисточна) Босна за ту регију којој припадају територије Кантона/Града Сарајево и Града Источно Сарајево, општине Хан Пијесак и Пале – ФБиХ, као и делови општина Рогатица, Олово, Кладањ и Вареш. Наведена регија састоји се од мањих области, културно је слична у смислу да су њени становници током дугог временског периода били упућени једни на друге у економском, друштвеном и чак политичком смислу, без обзира на разлике у регионалној идентификацији.

Двогодишње етнолошко и антрополошко теренско истраживање 2017–2019. године показало је да је подручје Романије, а самим тим и већег дела Источног Сарајева, веома разноврсно по питању ревитализације народне музичке традиције, уско повезане са практиковањем свадбених, друштвених (моба и сијело, посело), славских, васкршњих и божићних обичаја. Визуелни приказ тих обредних радњи омогућен је захваљујући раду приватне продукцијске куће „Slay production“ коју води познати пањански музичар и продуцент Славиша Гуја Слаја. Премијере и промоције

филмова „Свадба: свадбени обичаји на Романији“, „Моба и сијело на Романији“ и „Слава: славски обичаји на Романији“, одржани су током 2019, 2020. и 2021. године на Палама и Сокоцу, у Источном Новом Сарајеву, Мостару и Београду.[14] Међу становницима Источног Сарајева је заступљено знање о културној перцепцији пејзажа, чији се корпус може сврстати у етноекологију, а донекле и један њен део етноботанику, што су, уопште узев, неистражена поља у домаћој етнологији и антропологији (Грубишић, 2005). Традиционална култура се још препознаје у доменима друштва као што су теферичи (вашари) поводом обележавања свеца заштитника места или неке друге јавне светковине. Проучавање градивних елемената ових манифестација (музика, култура исхране и пијења, интеграција заједнице) може да установи њихове начине функционисања, а тако би се створила могућност да се у компаративној равни сагледају други слични догађаји не само на Романији, већ и целој централноисточној Босни и другим областима у Босни и Херцеговини и Републици Српској. Погребни обичаји, свадбени обичаји и остали обичаји годишњег циклуса имали би такође свој допринос у анализи традицијске културе. Даље проучавање унутаретничких односа такође је важан аспект културе града Источног Сарајева, и то по питању политичко-институционалних, регионалних и других подела међу становницима. Те појаве настају као резултати специфичних политичких и друштвених процеса у послератном периоду, што се везује за даљи развој Источног Сарајева као града (Дражета, 2019: 141–167), о чему је већ било речи.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА: БУДУЋЕ ПЕРСПЕКТИВЕ „НОВОГ“ ГРАДА

Преглед постанка и развоја (Српског) Источног Сарајева, те научне литературе о том граду, послужио је као основа за оно што о њему даље може бити писано, тј. као почетак темеља за даља проучавања из области етнологије и антропологије и других друштвено-хуманистичких наука. Дакле, рад је написан како би изнедрио будуће перспективе „новог“ града, са циљем стварања погодног простора за живот свих његових грађана. Такав вид

[14] Учешће аутора овог текста у реализацији наведених уметничких дела огледа се у обављању стручних консултација током процеса израде филмова.

делатности се чак може сматрати делом акционе, односно развојне антропологије у оквиру којих истраживач помаже заједници коју проучава (Рибић, 2007: 97–166). Појава Источног Сарајева представља не само друштвену стварност, већ процес који је неопходно испратити, објаснити и предочити са стручне стране, јер су даље могућности те активности вишеструко значајан изазов у истраживачком смислу и користан показатељ различитих процеса у граду за оне који њим управљају и оне који у њему живе. Како град перципирају локалне власти на институционалном нивоу и сами становници града на индивидуалном нивоу (народ тј. грађани), јесте нешто што је важно научно обрадити не само ради оних који ту живе, већ ради будућих поколења која ће ту живети, а као дуг онима који су ту живели и стварали све што има везе с тим градом. У овом раду покушао сам да ту обраду представим из угла дисциплине којој припадам – етнологије и антропологије. Овом приликом позивам и друге да то учине у оквиру својих научних и ужестручних области. Сматрам да ћемо тако заједно допринети овом младом граду да учврсти своје темеље, тачније да као културни и просветни делатници детаљније одговоримо на питања како је постало Источно Сарајево, како се оно развило, због чега је данас такво какво јесте, како функционише, шта о њему људи мисле, те како се може даље развијати.

Извори

Šehovac, D. *Ko je i kako i kada razvodnio i raselio Srbe u i iz Sarajeva*. https://www.frontal.ba/blogovi/blog/61064/ko-je-i-kako-i-kada-razvodnio-i-raselio-srbe-u-i-iz-sarajeva. Преузето 23. 11. 2021.

Бојанић, Ђ. (2016). *Источно Сарајево – од ледине до града*. https: //www.srpskaistorija.com/istocno-sarajevo-od-ledine-grada. Преузето 23. 11. 2021.

Град Источно Сарајево. *Основне информације*. http: //gradistocnosarajevo.net/o-gradu/osnovne-informacije. Преузето 23. 11. 2021.

Град Источно Сарјево (2016). *Стратегија комуникације с јавношћу*. http://www.opstinasokolac.net/dokumenti/strategije/strategijakomunikacije-istocnosarajevo.pdf. Преузето 23. 11. 2021.

Закон о измјенама закона о Граду Источно Сарајево (2005), Службени гласник Републике Српске. Бр. 74.

Закон о Српском граду Сарајево за време ратног стања или непосредне ратне опасности (1993), Службени гласник Републике Српске. Бр. 25.

Катера. (2021). *По новом Уставу, Бањалука главни град, а Пале престоница*. https://katera.news/po-novom-ustavu-banjaluka-glavni-grad-a-pale-prijestonica. Преузето 23. 11. 2021.

Устав Републике Српске (2011), Службени гласник Републике Српске. Бр. 48.

Литература

Грубишић, И. (2005). Етноботаника – нова дисциплина. *Гласник Етнографског института САНУ, 54*, 415–431.

Гуја, З. (2017). *Народна музичка традиција Пала и околине*. Пале: Народна библиотека Пале.

Дражета, Б. (2019). Унутаргрупне поделе међу Србима на подручју Града Источног Сарајева након грађанског рата у Босни и Херцеговини 1992–1995. године. *Antropologija, 19 (1)*, 141–167.

Дражета, Б. (2021). *Етничка идентификација и границе у Босни и Херцеговини: примери Мостара и Сарајева*. Београд: Одељење за етнологију и антропологију Филозофског факултета Универзитета у Београду и Досије студио.

Ђерковић, М. (1999). *Пале и Паљани: природа и људи*. Пале: аутор.

Кнежевић, Б. (2016). *Микротопонимија и говор Романије*. (Докторска дисертација). Филолошки факултет Универзитета у Београду. https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7665.Преузето 24. 11. 2021.

Лукић Тановић, М., & Маринковић, Д. (2018). Урбана и рурална насеља на простору Града Источно Сарајево. *Хералд 8 (22)*: 49–60. doi: 10.7251/HER2218049L.

Лукић Тановић, М. (2018). *Демогеографски процеси на простору Града Источно Сарајево*. (Докторска дисертација). Природно-математички факултет Универзитета у Бањалуци. https: //fedora.unibl.org/fedora/get/o:623/bdef:Content/get.

Рибић, В. (2007). *Примењена антропологија*. Београд: Српски генеалошки центар.

Филиповић, М. (1950). Гласинац: антропогеографско-етнолошка расправа. У В. Радовановић (Прир.), *Српски етнографски зборник, књига 60, Насеља и порекло становништва 32*. Београд: Српска академија наука.

Цвијић, Ј. (1987). *Балканско полуострво*. Београд: Српска академија наука и уметности, Новинско-издавачка радна организација „Књижевне новине“ и Завод за уџбенике и наставна средства.

***

Armakolas, I. (2001). A Field Trip to Bosnia: The Dilemmas of the First-Time Researcher. In M. Smyth, & G. Robinson (Eds.), *Researching Violently Divided Societies: Ethical and Methodological Issues* (165–183). Tokyo and New York: United Nations University Press.

Armakolas, I. (2007). Sarajevo No More? Identity and the Experience of Place among Bosnian Serb Sarajevans in *Republika Srpska*. In X. Bougarel, E. Helms, & G. Duijzings, *The New Bosnian Mosaic: Identities, Memories and Moral Claims in a Post-War Society* (79–99). Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Aquilué, I., & Roca, E. (2016). Urban development after the Bosnian War: The division of Sarajevo's territory and the construction of East Sarajevo. *Cities, 58*, 152–163.

Bădescu, G. (2015). Dwelling in the Post-War City Urban Reconstruction and Home-Making in Sarajevo. *Revue d'études comparatives Est-Ouest 46 (4)*, 35–60.

Bassi, E. (2013). *Sarajevo: divided or redoubled? Regulations, representations and practices across the boundary*. (PhD dissertation). Scuola di Dottorato in Scienze Sociali (SCISS), Università degli studi di Milano-Biocca. https://boa.unimib.it /handle/10281/46089. Accessed November 24, 2021.

Bassi, E. (2014). Divided Sarajevo. Representations and Sense of Belonging across the Boundary. *Social Analysis, 4 (1–2)*, 93–107.

Bassi, E. (2015). Divided Sarajevo: space management, urban landscape and spatial practices across the boundary. *Europa Regional, 22*, 101–113.

Borneman, J. (1992). *Belongings in the two Berlins. Kin, State, Nation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chataigneau, Y. (1921). La région karstique de la Romanija. *Гласник српскоī īеоīрафскоī друштва, 5 (6)*, 97–101.

Drašković, B., Drešković N., & Mirić, R. (2016). East Sarajevo (Bosnia and Herzegovina) twenty years later – changes in land use. *Geographica Pannonica, 20 (3)*, 161–167.

Guja, Z. (2021). Prilog proučavanju romanijskog stila pjevanja uz gusle kroz prizmu guslara Milovana Srdanovića. U T. Karača Beljak i J. Talam (Prir.), *Muzičko nasljeđe Bosne i Hercegovine* (81–100). Sarajevo: ICTM Nacionalni komitet u Bosni i Hercegovini.

Jansen, S. (2013). People and things in the ethnography of borders: materialising the division of Sarajevo. *Social Anthropology /Anthropologie Sociale, 21 (1)*, 23–37. doi: 10.1111/1469-8676. 12001.

Jansen, S. (2015). *Yearnings in the Meantime. 'Normal Lives' and the State in a Sarajevo Apartment Complex*. New York and Oxford: Berghahn Books.

Lofranco, Z. T. (2012). Minorities and housing entitlements in shifting political systems: legal provisions and the experience of displaced Sarajevans. In M. Buttino (Eds.), *Changing Urban Landscapes: Eastern European and Post-Soviet Cities, Since 1989* (179–209). Roma: Viella.

Lukić Tanović, M., & Marinković, D. (2017). The Disintegration of Settlements in Bosnia and Herzegovina – the example of Sarajevo/East Sarajevo. In I. Radevski (Eds.), *Geobalcanica, International Scientific Conference* (183–189). Skopje. Geobalcanica Society.

Moll, N. (2014). An Integrative Symbol for a Divided Country? Commemorating the 1984 Sarajevo Winter Olympics in Bosnia and Herzegovina from the 1992–1995 War until Today. *Croatian Political Science Review, 51 (5)*, 127–156.

Mutabdžija, G. (2016). Sarajevo-Romanija Region: A Fluid Space between the Rural and Urban. *European Countryside, 8 (3)*, 296–303. doi: 10.1515/euco-2016-0021.

Sell, L. (1999). The Serb Flight from Sarajevo: Dayton's First Failure. *East European Politics and Societies, 14 (1)*, 179–202. doi: 10.1177 /0888325400014001008.

Teftedarija, A. (2007). *Who killed Sarajevo Spirit? Structure, Agency, Nationalism and the Case of Sarajevo*. (Master's Thesis). Faculty of Political Science, University of Amsterdam.

Žila, O. (2013). Ethno-demographic development in Bosnia and Herzegovina in 1971-1991 and its propensity for ethnic conflict. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis – Geographica, 44 (1)*, 5–25.

Žila, O. (2015). The Myth of Return: Bosnian Refugees and the Perception of 'Home'. *Geographica Pannonica, 19 (3)*, 130–145. doi: 10.5937/GeoPan1503130Z.

Žíla, O. (2018). „Konflikt začal v Sarajevu a zde i skončí". Historický kontext tzv. reintegrace hlavního města po válce v Bosně a Hercegovině v roce 1996. *Historický časopis, 66 (3)*, 493–522.

Žila, O. (2019). After Coming Home: Forms and Meanings of Return in Dayton's Bosnia and Herzegovina. *Гласник Еīноīрафскоī инсīиīуīа САНУ, 67 (3)*, 523–543. doi: 10.2298/GEI1903523Z.

Bogdan D. Dražeta

ETHNOLOGICAL AND ANTHROPOLOGICAL STUDIES OF EAST SARAJEVO: ORIGIN, DEVELOPMENT AND FUTURE PROSPECTS OF THE "NEW" CITY

Summary

In the past quarter of a century, various demographic processes, as a result of the end of the 1992-1995 war in Bosnia and Herzegovina, shaped the development of the "new" city created during the war - the Serbian Sarajevo, today named East Sarajevo. The political, institutional, economic, social and cultural development of this territorial unit is an interesting phenomenon from several angles. First, the question arises as to how identity, cultural or regional, local and ethnic, is understood by citizens and people in administrative roles. Then, in what way are these different levels of identity built in relation to the boundaries in space (formal and informal), both towards other ethnic communities and towards one's own within other regional groups. Finally, we offer a professional angle which can reveal the directions of the future prospects of the mentioned city, while making an attmempt to observe its development in accordance with the transformation of the identity of the inhabitants, their needs, desires, values and attitudes. Possibilities of ethnological and anthropological studies of East Sarajevo as a territorial and administrative urban area, composed of a number of smaller cultural and regional areas, provide an overview of the origin, development and future prospects of the "new" city, with the aim of creating a suitable space for all its citizens. The emergence of this urban zone thus becomes not only a social reality, but a process that needs to be observed, explained and presented from a professional point of view, because further possibilities are a very significant challenge in terms of city's research, management, and everyday life.

How the city is perceived by local authorities at the institutional level and the city residents themselves at the individual level (people, i.e. citizens), is something that is important to interpret scientifically not only for those who live there, but for future generations who will live there, as a debt to those who lived there and created everything that has to do with that city. A review of the origin and development, as well as the scientific literature about the (Serb) East Sarajevo, served as the basis for what can be written about that city further,

namely as the beginning of the foundation for further studies in the field of ethnology and anthropology and other social and human sciences. Thus, the paper was written in order to give rise to the future prospects of the “new” city, with the aim of creating a suitable space for all its citizens. This type of activity can even be considered part of action anthropology, in regard to developmental anthropology in which the researcher helps the studied community.

Key words: East Sarajevo, ethnology and anthropology, city, identity, borders, origin, development, future perspectives

Урош Д. Микетић*
Универзитет у Приштини
са привременим седиштем у
Косовској Митровици
Филозофски факултет

Оригинални научни чланак

ЛИСТ *ЈЕДИНСТВО*: ПРИЛОГ ПРОУЧАВАЊУ ПРИВРЕДНИХ ПРОБЛЕМА НА КОСОВУ 1966–1973. ГОДИНЕ

Јединство, приштински лист на српском језику, представља значајан извор за проучавање свеукупних прилика на Косову и Метохији (даље: Косово) у XX веку. Када је о економији реч, лист опширно извештава о стању радних организација публикујући и дискусије са партијских органа или седница надлежних које је, скупа узевши, подробно пратио. Акценат истраживања јесу бројне привредне аномалије о којима лист говори, а за које са правом можемо рећи да су прилично ограничавале финансијске напоре Србије и Југославије да ублаже разлике у економском развоју Косова и остатка земље. Покушаћемо, такође, да одговоримо на питање колико се привредна ситуација одразила на већ дубоко поремећене односе Срба и Албанаца.

Кључне речи: *Јединство*, Косово, привреда, криза, 1966–1973.

Брионски пленум из јула 1966. наговестио је не неки начин будући развој догађаја у Југославији, а посебно на Косову. Као једна од последица Приштина је слободније преузимала акције у правцу осамостаљивања од остатка Србије, па су везе подређености и надређености, карактеристичне за однос покрајине и центра, готово

* urosmiketic@gmail.com

избрисане. Колико је то очигледно показује улога Београда која се свела готово само на препоруке Приштини као након пленума током ревизије Призренског процеса и суђењима функционерима СДБ-а. Приштина је постепено и без наглих политичких потеза оспоравала јединство Србије, а као уступак републичком руководству, макар за краће време, морала је сузбити најрадикалније кругове међу Албанцима који су готово отворено захтевали статус републике (Пеликан, 2014: 99–131). Ни председник Тито се, можда под утиском тако индиферентног става руководства Србије, није опирао нараслим политичким захтевима Приштине (Живковић, 2011: 135–151; опширније о таквој Титовој улози: Живковић, 2012: 214–228). Парадоксално, Приштина је након Брионског пленума у правцу разградње Србије, а тиме и Југославије, наилазила на готово непостојећи отпор руководства своје матичне републике и председника Тита.

Са економске стране гледишта, Косово је почетком назначеног периода већ било под мерама привредне реформе прокламоване на нивоу Југославије годину дана раније (јул 1965), а којима су озваничене промене монетарног и банкарског система, спољнотрговинског и девизног пословања и извршено је усклађивање радних доходака. Реформа је означила деетатизацију привреде, другачију расподелу инвестиционог капитала и увођење тржишта, а суштински давала значајну моћ републикама и покрајинама на рачун савезне државе. Као последица исте, трошкови живота порасли су на нивоу целе земље за неких 22%, а то се посебно одразило на сиромашном Косову. Као једна од мера заведен је широм косовских предузећа строги режим штедње. Тиме можда јесу укидане непотребне телефонске линије, стопирана куповина намештаја и смањена службена путовања, али је и суспендовано запошљавање нових лица, што је у условима очигледне незапослености на Косову имало и изазивало дубље реперкусије. Једна од мера у домену реформе јесте интеграција предузећа из Покрајине са онима из остатка Србије и целе земље на принципима међусобног задовољства, односно укрупњавање предузећа на самом Косову како би се уштедела средства. У сваком случају, крајем 1966. и почетком наредне године на савезном и покрајинском нивоу могло је само да се констатује да реформа не даје ни приближно очекиване резултате (Гаталовић, 2011: 691–692; Живковић, 2011: 136; Аноним, 18. јул 1966: 6; В. С., 27. мај 1968: 3; Вуковић, 5. фебруар 1968: 1).

Тешко је набројати све привредне аномалије на Косову у овом периоду, јер је истих превише. Зато ћемо почети од неравномерног привредног развоја у самој Покрајини. О чему је тачно реч просто ћемо видети ако упоредимо развој и изглед појединих села, односно градова, међусобно. Новинар Б. Тодић писаће 1971. да је питомо Лапље Село битно изменило лик за само неколико година. Овде су, наиме, бучне аутобусе заменили модернији аутомобили, куповани су масовно радио апарати, грамафони, електричне пећи, фрижидери и лустери, а полако су се разбијала и појединa заостала и окоштала схватања карактеристична за заосталу сеоску средину. Постајало је временом готово нормално да девојке иду на посао у фабрике, носе модерне фризуре и облаче кратке сукње, а то је можда и само деценију раније изгледало прилично апстрактно (Тодић, 22. јул 1971: 6). Са друге стране, бројни су пак случајеви села без струје или где је она тек требало да дође, без здраве воде, без лекара, са слабим продавницама или без њих, без адекватних путева. Због неких од тих разлога сељани су се често самоорганизовали и радили на изградњи за њих виталних објеката и саобраћајница. Ипак, са косовског села текла је непрестана миграција ка градовима Покрајине или по остатку Србије, јер је пољопривреда – доминантно занимање на селу и на Косову у овом периоду – запостављена у односу на индустрију којој је даван примат. То је и констатовано на посебној седници Покрајинске конференције Савеза комуниста маја 1969, где се прецизира да је током последње четири године у пољопривреду уложено око 20 милијарди старих динара, а у индустрију чак 245 милијарди (З. В., 12. мај 1969: 3; М. Д., 22. април 1968: 8; Милић, 12. фебруар 1973: 9; Костић, 8. септембар 1975: 8; Ратковић, 4. септембар 1967: 4; А. Б., 8. април 1968: 8; Младеновић, 4. септембар 1967: 4; В., 4. септембар 1967: 5; Аноним, 18. септембар 1967: 9; Љубић, 12. фебруар 1973: 11; Вукићевић, 26. новембар 1967: 6; Р. З., 29. јануар 1968: 10; Аноним, 26. фебруар 1968: 1, 3; Павловић, 26. новембар 1973: 5; Зризевић, 9. децембар 1976: 9).

По доласку у град сељани би се тешко одрицали својих традиционалних навика и обичаја. Тако су уобичајене слике стоке чак и на приштинским улицама за коју је Д. Ристић 1967. писао да представља „велико село“ (Ристић, 21. август 1967: 8). Ни Косовска Митровица, тај други значајни индустријски центар, није ни 1973. деловала много боље. Дописник Вук Обрадовић указаће на проблеме дивље градње, нестанака струје, неосветљености улица, небезбедности саобраћаја, физичке безбедности, загађености,

снабдевености (Обрадовић, 15. фебруар 1973: 6). Међутим, било би нетачно рећи да косовски градови, поготово ова два, нису драстично на боље изменили прећашњи лик. Уске и блатњаве уличице заменили су на више места добри улични путеви и булевари, трошне куће солитери, а индустрија је попримила озбиљне размере.

Приштина и Косовска Митровица издвајали су се, свакако, као привредни центри од остатка Косова. Аслан Пушка, некадашњи професор ПМФ-а у Приштини, оправдаће то географским размештајем сировина, улогом инфраструктуре, радне снаге и, на крају, политичког фактора. Бројке показују да је у та два града било сконцентрисано 1970. 50,4% запослених у индустрији и рударству. Заједно са осталих пет регионалних градских центара Косова (Пећ, Ђаковица, Призрен, Урошевац и Гњилане), дакле у њих укупно седам, било је 1970. запослено чак 80,7% од укупног броја запослених у индустрији и рударству (Pushka, 1989: 78).

Колике су привредне разлике на нивоу Косова присутне јасније је када упоредимо општину Србицу са њима. Она је, наиме, била 1968. и неколико пута неразвијенија, а њен друштвени производ и до 20 пута мањи него у неким развијенијим крајевима земље. Конкретно, у општини од неких 40.000 људи овде је било запослено њих 838, а већином у друштвеним службама и управи. Зато је ово место и на нивоу Косова било сиромашно и из њега се одлазило на рад негде другде (Брајовић, 19. фебруар 1968: 7). Наиме, народни доходак по глави становника износио је 1973. у Србици 1.756 динара, а у Косовској Митровици и Приштини 7.139, односно 8.815 динара. Глоговац је, примера ради, био најсиромашнија општина по том параметру те године са свега 1.312 динара. У поређењу са тзв. ужом Србијом или Словенијом, Косово је знатно заостајало – године 1964. друштвени производ овде износио је 3.042 динара, а 1976. 4.494; са друге стране, ужа Србија је имала 8.090, односно 13.732, а Словенија 15.766 динара, односно 28.182 (Beriša, Stolić, 1979: 360, 389).

Косово је остварило привредни преображај у социјализму ако то упоредимо са његовом предратном заосталошћу (Mađaraj, 1989$_a$: 13–14). Економска литература, међутим, није сагласна да ли се оно најбрже или најспорије развијало у Југославији, јер није усаглашен један јасан, свима прихватљив, критеријум. Уопштено посматрајући, гледајући по друштвеном производу по глави становника развој Покрајине јесте био најспорији, али посматрајући одакле се након рата почело и шта је све урађено Косово је остварило пак

највећи раст. Конкретни резултати показују да је у петогодишњем периоду 1966–1970. друштвени производ растао по стопи од 6% (у земљи 5,8%), али по становнику спорије (3,3% према 4,7%). У периоду 1971–1975. друштвени производ расте овде брже него у земљи (7,5% према 5,9%), али на нивоу становника спорије (4,4% према 4,8%). Неразвијености Косова на нивоу Југославије били су свесни у Београду. Како је Косово било препознато као такво оно је финансирано од стране Југославије и Србије још 1957. и увођења система тзв. гарантованих инвестиција на нивоу Југославије, што је 1965. прерасло у посебно значајан Фонд за кредитирање развоја привредно недовољно развијених подручја у којем је подела вршена у виду обавезног зајма. Стопа издвајања средстава Фонда стално се повећавала да би до 1975. она износила 1,94% од укупног друштвеног производа Југославије. Та средства махом су трошена у развој индустрије. Конкретно, Косово је из Фонда добило укупно 30% расположивих средстава у периоду 1966–1970, као и 27% укупних буџетских допунских средстава. У периоду 1971–1975. средства су повећана, па је из Фонда добијено 33,3%, односно из буџетских допунских средстава 30,9% (Mađaraj, 1989$_a$: 13–39; Гаталовић, 2014: 750). Средства Фонда коришћена су до 1970. бесповратно, а касније као кредит са 25% повољнијим условима од оних датих неразвијеним републикама. То су, наиме, дуги рокови отплате (14–17 година) уз ниску каматну стопу (4, 16–4,5%) уз период неплаћања од три године. Косово је добијало и кредите Међународне банке и по том основу важило за најпривилегованије у Југославији. Иронија је, међутим, да је на Косову део ових прихода трошен у градњу скупих инфраструктурних објеката који дуго трају и не запошљавају превише лица. Неки од објеката нису уопште ни пуштани у погон, јер се испоставило да планирано нема основа у реалности (Perović i dr., 1989: 14, 18–21).

Још на почетку постбрионског периода усталиће се пракса чешћег и слободнијег дискутовања привредних тема на Косову. Примера ради, на зборовима радника великог комбината „Косово“, говорило се о неиспуњавању задатих квота у производњи, слабој продуктивности, нераду, непотизму, неусклађеном односу између рада и плата и осталом. Радници-комунисти овакве скупове сматрали су често излишним и као такве их нису ни посећивали („нећемо да млатимо празну сламу“; Суботић, 1. август 1966: 4). Широм Косова констатоване су неправилности у спровођењу самоуправљања и неразумевање између руководства и радника,

тачније оних „горе“ и оних „доле“ како је стајало у једном чланку *Јединства* (Д. В., 1. август 1966: 6).

Јединство се радо упуштало у анализу привредних тема. Лист је једном приликом писао:

> Зађете ли у радне колективе с новинарском бележницом, радници ће вас прекорити због изношења података у јавност који нису добијени на правом месту. Питајте нас, ако хоћете праве информације. Они из фотеља не виде најбоље. Или виде онако како им одговара – тако обично радници дочекују новинаре (Аноним, 19. август 1968: 5).

Мишљења смо, међутим, да је кривица за лоше стање у привреди заједничка радницима и руководству, премда не у истој мери.

Радницима се доста тога може приговорити. Најпре, нестручност и немар као у случајевима прекида струје што је наносило велике губитке привреди (Р. К., 23. јул 1970, 6), затим намерне привредне диверзије као августа 1966. када је изгорела сепарација угља при старој јами „Косово“ у Обилићу и процесуирано више радника Албанаца прожетих шовинизмом према земљи у којој живе и раде (Аноним, 8. јануар 1968: 8), а коначно и склоност крађи – тако неки конобари не пријављују дневне пазаре, магационери присвајају робу, а службеници се упуштају у фалсификовање барираних чекова и сл. Још жалосније је, међутим, да су се осуђивана лица често враћала на иста или слична радна места (Хајрулаху, 29. јануар 1968: 3).

Са друге стране, врло су чести случајеви да су и директори били заправо неспособни, немарни, бахати и, оно што је најчешће, склони богаћењу. Карактеристичан, и никако усамљен, јесте случај приштинског „Електрокосмета“ где су супротно свакој економској логици повећаване плате, приређивани прескупи „банкети“, а за добро позиционирана лица око директора организована непотребна службена путовања у иностранство (Аноним, 13. јануар 1968: 3). Интересантан у неку руку јесте и пример призренског хотела „Теранда“, чији је директор Фадиљ Вуља уједно био шеф представништва Скопске пиваре у Призрену. Он је, наиме, одредио да се у овом хотелу има продавати само скопско пиво, јер је из Скопља у зависности од продаје био награђиван. Док се он лично богатио, хотел је трпео оправдане критике да нуди само једно пиво, а случај је завршио на суду. Аутор чланка оцениће све ово као прави „пивски терор“ (Д., 15. јануар 1968: 5). Колико тога је зависило од предузимљивог директора показује неколико других примера.

Наиме, такви директори успевали су да предузећа поставе на здраве темеље. Такав је случај призренског „Филиграна“, где су се по речима директора Џона Карасанија средства губила због кашњења на посао, разноразних боловања или просто неодласка на посао из приватних разлога. Зато је 1969. уведена пракса да се са по 6.000 динара стимулише месечно свих 60 радника за долазак на посао у тачно време и то је дало резултата (Д. В., 6. јануар 1969: 6). Карактеристичан је, свакако, и пример фабрике лекова „Фармакос“ из истог града. Са директором Драганом Јанићијевићем *Јединство* је обавило разговор марта 1973. Одатле сазнајемо да жиро-рачун предузећа није био блокиран, а фабрика имала довољно обртних средстава и без узимања кредита. Предузимљиви директор, уједно магистар наука, похвалио се да су поједини производи фабрике освојили југословенско тржиште и навео да се воде преговори са страним партнерима. Фабрика је оформила и стабилизациони Фонд који би био употребљен у случају финансијских проблема, а део фонда финансиран је увођењем радне суботе. Коначно, директор је иницирао отварање фармаколошког одељења при Медицинској школи у Призрену, а предузеће је финансирало локалне студенте фармације који би се касније враћали у свој град и почели да раде у „Фармакосу“ (Костић, 19. март 1973: 8).

Ипак, по дешавањима у привреди некако се намеће утисак да су ти креативни и успешни директори били у мањини у поређењу са правим „шићарџијама нашег времена“, како их је окарактерисао новинар Ацо Ракочевић. Богаћење појединаца на руководећим местима манифестовало се кроз неразумно високе хонораре и трошкове репрезентације, протекционизам, коришћење службених возила у приватне сврхе, злоупотребе кредита и друге шпекулативно-коруптивне радње (Ракочевић, 22. јул 1968: 5). Последица ових аномалија у привреди биле су крупне социјалне разлике на Косову. Колико је то постало упечатљиво пише новинар *Јединства* Милисав Милић:

> Има ствари за које не треба бити много паметан па уочити да одударају од нормалних токова у нашем друштву. Не видим велике разлике између раскошних средњовековних замака и неких грађевинских творевина новијег доба у насељу „Улпијана“, затим изнад Правног факултета и на путу према излетишту „Грмија“. Прекрасне виле, какве се могу срести само у неким филмовима увезеним из Америке, нису могле бити саграђене трудом и властитим радом. Можда би баш од тих вила требало почети акцију

> којом би се утврдили узроци социјалних разлика и дошло до сазнања којим се путем појединци богате, такорећи преко ноћи (Милић, 10. јул 1972: 5).

Да су социјалне разлике озбиљан проблем на Косову констатује се 1973. у Акционом програму Савеза комуниста и синдиката Косова за отклањање неоправданих социјалних разлика и даље изграђивање социјалне политике у Покрајини. Овде се листом помињу конкретне злоупотребе у расподели дохотка, пореској политици, приватној стамбеној изградњи, расподели и коришћењу станова, запошљавању, додели стипендија и студентских кредита, случајеви неоправданих хонорара и уговора о делу, разних провизија, дневница и награда, коришћења приватних кола у службене сврхе уз нереално високу надокнаду, затим појаве расипништва и претераних издатака за репрезентације, мита, корупције, шпекулације и сл. Закључује се да је циљ покрајинског СК и Синдиката да се ове штетне појаве енергично сузбију, виновници процесуирају и да им се након тога забрани даља делатност у привреди. Оцењено је да би расподела новца морала би бити једино према раду, те да је неопходно спровести контролу порекла имовине и објавити податке о злоупотребама (Аноним, 1. фебруар 1973: 1–8).

Служба друштвеног књиговодства (СДК), у чијој надлежности је била контрола финансијског пословања, слала је из истих разлога инспекторе широм Покрајине, али без већих изгледа за успех. То објашњавају речи директора матичне филијале у Приштини Милана Бојовића да је ова институција 1972. располагала са једва 190 радника од којих 17 инспектора, а опслуживала преко 2.000 корисника! Претходне године била је извршена ревизија пословања у 16 радних организација. Озбиљнији прекршаји констатовани су у предузећима „Фармакор“ („Косово“), „Космет-експорт“, „Воћар“ и „Громат“. Директор даље наглашава да су о томе обавештени сви надлежни, али се жали да недостаје одлучности и брзине да се цела ствар правно оконча (А. Р., Д. В., 24. јануар 1972: 8). Тако је недовољно лица одговарало због малверзација финансијске природе ако се има у виду њихова учесталост (Р. С., 19. март 1973: 15; В. О., 19. март 1973: 15; Аноним, 26. март 1973: 15).

Колико се привреда Косова налазила у овом периоду у озбиљном проблему објашњава чињеница да производи често нису имали довољан квалитет за конкуренцију на тржишту. Тако су многа постојећа предузећа трпела због непродате робе у залихама. Зато упечат-

љиво делују речи раднице текстилног комбината „Емин Дураку“ из Ђаковице:

> У нашем предузећу има један број радника који пажљиво раде и оно што ураде увек се сврстава у прву класу. Такви производи лако налазе купца на тржишту. И ти радници зараде више од осталих, али не толико више колико стварно вреди њихов рад. Насупрот њима, није мали број оних који доста ураде, али и лоше. Оно што они произведу увек се сврстава у трећу класу и – пуни магацине. И ти радници зараде прилично (Ристић, 21. август 1967: 1).

Многи од проблема у привреди Косова помињу се и расправљају у партијском покрајинском, републичком и савезном руководству до председника државе и партије Ј. Б. Тита. На неке од аномалија указује проширена седница Председништва ПК СК од маја 1968. Ту се констатује пад извоза који је и раније био проблематичан; наиме, године 1966. било је 28 предузећа-извозника, наредне 21, а у прва четири месеца 1968. само 15. Истакнут је и проблем стручног кадра – 1967. године требало је отићи на специјализацију у иностранство 270 стручњака, а отишло је само њих 67. Коначно, поручено је да треба убрзати интеграциона кретања у привреди јер је збиља нелогично да и најмање текстилно предузеће има своју комерцијалну службу и представништва (Вукићевић, 27. мај 1967: 1).

У новогодишњем разговору 1969. за лист *Рилиндија* (пренело *Јединство*) председник ПК СК Косова Вели Дева анализираће и дешавања у привреди. Основни задаци, по њему, морају бити повећање конкурентности производа; он наводи пример да просечан југословенски радник у одређеном року произведе девет пари ципела, а у Пећи то једва иде до шест уз и до 30% више трошкова и слабији асортиман. Неопходно је, истиче даље, обратити пажњу и на тзв. „политичке фабрике“. Несхватљиво је, примера ради, да се фабрика „Шар“ снабдева каолином са раздаљине од око 50 километара у Косовској Каменици, а азбестом из Косовске Митровице што поскупљује трошкове производње (Аноним, 8. јануар 1970: 1, 3).

ПК СК Србије за Косово и Метохију на 9. седници 25. априла 1967. помиње у закључцима са седнице недовољну развијеност производних снага, ниску акумулативност привреде, недограђеност производних капацитета, кредитну оптерећеност, уситњеност поседа, аграрну пренасељеност, апсолутну и релативну незапо-

сленост активног становништва, неповољну образовно-квалификациону структуру запослених, недовољну развијеност друштвених служби, вишак запослених у појединим предузећима, вишенационалну структуру становништва и слично (Аноним, 29. мај 1967: 4.). Да би боље схватили дубину проблема осврнућемо се на образовно-квалификациону структуру запослених, јер је на основу тог параметра проблем више него очигледан. У том контексту фрапантно делује податак из 1967. да је од запослених у привреди било чак 13,7% неписмених, без потпуне основне школе преко 59% и без потребних квалификација око 42% (Аноним, 31. јул 1967: 3). На локалном нивоу, конкретно у општини Пећ, привреда је почетком 1968. имала само 0,01% факултетски образованих радника (Вукићевић, 8. јануар 1968: 1).

На тако неповољну квалификациону структуру упозоравао је 1969. године и председник ЦК СК Србије Марко Никезић. Током посете Косову јуна исте године апеловао је на прилив младих стручњака, који ће доћи „ако им се обезбеде солидни услови, коректан однос и пристојна примања"; сем тога, апеловао је на веће укључивање способних људи у привреду, отварање према југословенском тржишту и прекид инвестирања у радне организације које лоше послују (Вукићевић, 30. јун 1969: 1, 3).

Председник Тито се интересовао о привредним темама на Косову желећи да ствари види у пракси, а не – како је једном прилико истакао – „са папира". Вероватно из разлога личног и партијског престижа током службене посете Косову 1971. он се углавном не одређује о тешкој привредној ситуацији, иако га је о привредним проблемима, посебно губицима у одређеним радним организацијама, упознао лично Илија Вакић, а председник имао прилику да разговара са низом привредних руководилаца. Током посете је приметио велики напор да се Косово приближи развијенијим крајевима, правдајући се да то још није видљиво као последица тешког привредног наслеђа овог краја. Задовољно је подвукао да су богатства Косова у рукама радних људи, а не као пре рата „експлоататора". Покрајинско руководство посаветовао је да посвети пажњу развоју прерађивачке индустрије јер би се тиме запослио већи број људи. Косово би, истиче даље, морало имати приоритет у коришћењу Фонда Федерације, а свој развој требало градити на принципима слободног и отвореног тржишта и повезивања по принципу обостране користи са свим републикама Југославије. Коначно, оно мора бити „брига читаве наше заједнице" (Вукићевић и др., 15. април 1971: 1–6).

Оно што је, међутим, посебно председник Тито прећутао током ове посете јесу нарасли међунационални проблеми, а у том контексту нарочито они у привредним организацијама где је остваривaн непосредни контакт између Албанаца са једне и Срба и Црногораца са друге стране. Колико је то штетило привреди сведочи случај митровачке „Бетоњерке“ где је додатно оптерећивана производња, као последица честих смењивања директора услед међунационалних трзавица (Брајовић, 10. фебруар 1969: 6). Више је сличних случајева – у пољопривредној задрузи у Горњој Слатини код Витине забележено је више туча и комешања међу радницима (Т. М., 28. октобар 1971: 4), децембра 1971. на проширеној седници ОК СК у Косовској Каменици констатује се да су међунационални односи у предузећу „Морава“ крајње неподношљиви (Милић, 27. децембар 1971: 5), а јануара наредне године избија међунационални спор око избора директора у пећкој филијали СДК када је изабран директор Богдан Секуловић, а не Џемаљ Јусуф (Милачић, 20. јануар 1972: 5).

У поремећеним односима у привреди посао се тешко налазио, а најчешће је било неопходно какво моћно познанство и(ли) новац. Постојање више завода за запошљавање било је готово пука формалност, јер су на конкурсу примана лица за која се унапред знало да ће бити тако (Суботић, 12. јул 1971: 5). Косовом је завладао непотизам неслућених размера. У томе је предњачио круг утицајних Албанаца, посебно из Ђаковице одакле је долазило неколико најутицајнијих покрајинских функционера (Џавид Нимани, Махмут Бакали, Фадиљ Хоџа, Вели Дева, Кољ Широка). Временом су се те породично-клановске везе толико проширили да су се на најбитнијим местима у привреди и друштву уопште налазила лица која су родбински или клановски блиско или даље повезана. То је, свакако, ограничавало свеукупни развој Косова, без обзира што знамо да су нека лица од њих колаборационисти у Другом светском рату, као супруга Фадиља Хоџе – Вахиде Кабаши. По примању рођака и пријатеља на ексклузивна и врло одговорна места новопридошлице би само ширили даље круг запошљавањем других рођака и пријатеља. Како примећује Вуксан Церовић, аутор добро прихваћеног дела публикованог 1989. *Косово, контрареволуција која тече*: „У овој родбинској шуми династија могао би да се изгуби и најбољи познавалац родословља, или најпедантнији „статистичар“ непотизма (Церовић, 1989: 341–345).“

Факултетска диплома или било каква друга потврда о стручности није гарантовала посао. Тако је, примера ради, млади Видосав Пантић из Црнца код Истока неуспешно тражио посао око годину дана у свом крају, јер наводно нема потребе за њим. Цела ствар је утолико чуднија ако нам је познато да ни у једној радној организацији у Истоку тада није било дипломираног економисте, а и других стручњака је било јако мало (Ратковић, 29. јул 1971: 5). Потешкоће при запошљавању додатно су се усложњавале као последица великог природног прираштаја код Албанаца. Још децембра 1966. у Приштини је одржано предавање под председништвом Неђе Борковића о планирању породице, покрајинског секретара за народно здравље и социјалну политику, а расправљано је о последицама претерано великог наталитета по квалитет живота становништва ових крајева, а нарочито на могућност запошљавања. Подаци говоре да је годину дана раније рођено 43.600 деце или 10.000 више него десет година раније. У сврху обуздавања превеликог прираштаја поручено је да здравствена служба у сарадњи са појединим институцијама на нивоу државе заједнички раде на решавању овог претећег проблема (Суботић, 26. децембар 1966: 4). Гледано даље, на Косову је према попису 1971. чак 42,4% становништва било млађе од 15 година, што је знатно успоравало иначе успорене могућности привреде Косова јер је велики број издржаваних лица вршио притисак на бројчано слабу радничку класу (Perović i dr., 1989: 37). Донекле су једино смањење наталитета и аграрне пренасељености могли ублажити размере притиска на запосленост (Ocić i dr., 1991: 30). Академик САНУ Коста Михаиловић упозоравао је током богате научне каријере да је највећи извор заостајања Косова управо превисоки наталитет, а да је далеко мање под утицајем ефикасности инвестиција и продуктивности рада. По њему, зачуђујуће је да развојем индустријализације наталитет није радикалније опадао, па је зато висок наталитет довео у везу са политичким циљевима албанског покрајинског руководства за бројчаном доминациојом у Покрајини, као предуслову за промену њеног статуса. Сматрао је, даље, да планирање породице на Косову није никакво малтузијанство, како су из Приштине углавном критиковали, већ захвалан и користан начин да се ублаже регионалне разлике у земљи. Без обзира што нико нема право да задире у приватност породице колико ће имати деце, али зато ни она после не може очекивати од привреде Покрајине да прихвати све њене привредне захтеве, а понајмање од развијенијих република и Србије да финансирају

једну тако галопирајућу стопу наталитета (Михаиловић, 1990: 161–173, 263).

Суштински, главни проблем привреде Косова била је незапосленост. Бинак Мађарај са Економског факултета у Приштини приметиће да је број запослених на Косову растао од 89.423 године1965. на 100.082 1970. и 137.766 1975. Јасно је на први поглед да је то изразито мали раст у односу на број становника Косова, а лошије него било где у Југославији. Посебно је упадљив још мањи број запослених жена, нарочито Албанки, а добрим делом и из патријархалних схватања да је жени место кући. Запосленост је, уопште, највише расла у сектору индустрије и рударства, а у сектору пољопривреде тај раст био је знатно скромнији (Mađaraj, 1989$_b$: 189–201). Конкретно, године 1966. било је радно способно 575.396 лица, а запослено 90.210, а 1973. године 678.755 наспрам 120.168. Дакле, посао је у том периоду нашло око 30.000 људи, али је број радно способног становништва скочио за око 103.000, што говори да се из постојећег контигента најмање 73.000 лица налазило без посла. Број запослених Срба и Црногораца био је у овом периоду процентуално изнад њиховог учешћа у становништву, али са тенденцијом опадања – године 1972. сачињавали су 31,8%, односно 6,2%. Међутим, само 1966. чинили су 36,5%, односно 8,2%, што представља озбиљан пад. То се у Покрајини оправдавало политиком усклађивања броја запослених међу припадницима одређене нације са њиховим процентуалним учешћем у броју становника (Beriša, Stolić, 1978: 360, 389). И поред тога, Албанаца је још увек било процентуално мање запослених него што их има у укупном броју. Тако су они 1966. чинили 51,1%, а 1972. 67,1% запослених у друштвеном сектору привреде, а 1971. бројали су 73,7% становника Косова (Limani, 1980: 67).

Многима се, посебно Албанцима, као спасоносно решење чинио одлазак на рад у иностранство. Јединство је писало да током летњих одмора њихови сродници и пријатељи из иностранства обилазе косовска предузећа нудећи примамљиву понуду за одлазак тамо. Нарочито се то допадало квалификованим радницима, па је тако, примера ради, за кратко време 1969. предузеће „Емин Дураку“ из Ђаковице напустило 12 лица, а слично је примећено и у предузећу „Напредак“. Аутор чланка „Врбовање“ констатује: „Чим се појаве кола из Хамбурга – зна се да ће неколико нових радника напустити предузећа и отићи у – неизвесност (Д. Р., 15. септембар 1969: 5).“

Конкретно, само 1966. било је најмање 50.000 људи са Косова, а међу њима далеко највише Албанаца, на раду у иностранству. Ради одржавања веза са матицом те године основана је и Матица исељеника у Приштини (А., 20. јун 1966: 4). Говорећи о Албанцима углавном су одлазили млади људи старости до 38 година, махом квалификовани и полуквалификовани, а већином са села где је било мањка земље. Мало је албанских домаћинстава која нису добро допуњавала буџет на тај начин, јер су углавном одлазили мушкарци-храниоци како би издржавали породицу. Промене су биле физичке – зидане су нове куће, вршене оправке и опремања истих, куповани масовно аутомобили и роба широке потрошње и сл., али и психичке природе, наиме, одласком на Запад полако се модернизовало традиционално и затворено албанско друштво. Један од карактеристичних примера јесте масовнија укљученост Албанки у друштво, имајући у виду да су преузеле улогу одсутних мужева; са друге стране, приметан је и процес распадања албанске задружне породице и њена трансформација у класичну породицу какву данас познајемо (Hoxha, 1978: 257–272).

Срби и Црногорци нису пак у тој мери одлазили у иностранство, иако су за то имали разлога као и Албанци, а нарочито у постбрионском периоду када су били изложени разноразним притисцима албанске већине. У условима отворене албанске мајоризације и албанизације, део њихових сународника определио се за одлазак у остатак Србије и Црну Гору. Посебно се то одразило на привреду Косова, јер је у тој групи која је одлазила био и значајан део квалификованог кадра неопходног привреди. Раније поменута међунационална нетрпељивост између Срба/Црногораца и Албанаца по предузећима, као упечатљива слика у постбрионском периоду на Косову, утицала је на многе Србе и Црногорце да напусте Покрајину. Године 1968. *Јединство* стидљиво пише да проблем са одливом стручњака постоји; они, наиме, одлазе „у друге крајеве земље, где су им бољи радни и животни услови“. Тако су стручњаци комбината „Трепча“ и „Косово“ наводно били „врбовани“ из осталих крајева земље (М. С., 23. септембар 1968: 3), иако је очигледно да су српско-црногорски кадрови у привреди одлазили углавном због разних притисака. Један од изразитих притисака односи се на праксу давања предности познавању двојезичне (српске и албанске) администрације у говору и(ли) писању. Како до Брионског пленума то и није било толико изражено, ова пракса се касније, а све са циљем усклађивања броја запослених Албанаца са њиховим бројем у укупном становништву, показала као добар метод

притиска на Србе и Црногорце да напусте Косову. Навешћемо неколико конкретних примера ради илустрације. Наиме, у конкурсу предузећа „Космет-превоз“ из Приштине 1969. тражени су руководилац општег сектора (1), руководилац техничког сектора (2), руководилац сектора експлоатације (3), руководилац привредно-рачунског центра (4), управник погона у Призрену (5) и управник погона у Урошевцу (6). За радно место под 1 било је неопходно познавање двојезичности III степена, за радно место под 2, 3 и 4 II степена, а за радна места под 5 и 6 III степена (Аноним, 21. април 1969: 14). Дакле у овом случају за свих шест радних места било је неопходно познавање српског и албанског језика различитог степена. Ово је карактеристичан пример. У неким случајевима, мада ни они нису ретки, таквог језичког притиска на Србе и Црногорце није било – тако је у грађевинско-индустријском предузећу „Рамиз Садику“ из Приштине расписан конкурс за главног директора, а у условима нема ни помена о евентуалном познавању оба језика, или пак само албанског, иако је реч о предузећу са великим бројем радника све три националности (Аноним, 3. јун 1978: 13).

Навешћемо још упечатљива два примера – године 1972. за попуну скоро 20 радних места у Фабрици амортизера у Урошевцу само за место поентера предвиђено је познавање двојезичне администрације (Аноним, 16. март 1972: 15), а драстичан је пример конкурса из 1973. за 16 слободних радних места у Покрајинском секретаријату за привреду када је тражено познавање оба језика (Аноним, 26. март 1973: 19).

У сваком случају, пракса давања предности познавању албанског и српског језика затварала је привреду Косова у локалне оквире, јер би, примера ради, евентуални стручњак из Београда, Скопља, Сарајева, Загреба, Титограда или Љубљане, без обзира на заинтересованост да живи и ради у Покрајини, на конкурсу био у заостатку од неког косовског Албанца исте стручности који познаје српски језик. Принцип стручности се тиме грубо нарушавао, а привреда Косова албанизовала до неслућених размера.

Питање одласка српско-црногорског кадра разматрано је на више места. Вели Дева је јуна 1968. упозорио да радикалнији елементи међу Албанцима користе питање језика и условљавају запослене колеге Србе и Црногорце да у најкраћем року науче албански (Аноним, 17. јун 1968: 9). Махмут Бакали, партијски секретар у Приштини, констатовао је на седници Општинске конференције СК

фебруара 1969. тенденцију стручњака Срба и Црногораца да напусте Покрајину, иако је таква, како он каже, „флуктуација стручњака“ постојала и раније (З. В., 24. фебруар 1969: 1, 4). О проблемима исељавања кадрова говорио је и председник покрајинског Извршног већа Илија Вакић на заједничкој седници Покрајинског и Привредног већа марта месеца. Том приликом употребио је термин „осипање“, навевши да одлазе „из разних узрока“. Он прецизира да је углавном реч о стручњацима српско-црногорске националности који су „у већини случајева стекли искуство у току изградње и уходавања производње“. Међутим, оцењује нетачним да су њихова права угрожена, али признаје да у радикалним албанским круговима има оних који би „преко ноћи“ да промене националну структуру запослених (Аноним, 31. март 1969: 1).

Овом приликом указали смо на најкарактеристичније примере аномалија у привреди Косова на основу писања *Јединства* уз консултацију одређене литературе, пре свега економске. Тема овим радом није нимало исцрпљена, већ заслужује да се у оквиру неког ширег истраживања детаљније прати стање у привреди, имајући у виду повезаност економије и привреде, те ако знамо да неразвијеност често ствара повољну климу за продор екстремних радикалних схватања у политички живот и, у овом случају, међунационалне односе.

Литература

А. (1966, 20. јун). Основана матица исељеника Косова и Метохије. *Јединство*, стр. 4.

А. Б. (1968, 8. април). Села призренског Хаса добиће пијаћу воду. *Јединство*, стр. 8.

Аноним. (1973, 1. фебруар). Акциони програм Савеза комуниста и синдиката Косова за отклањање неоправданих социјалних разлика и даље изграђивање социјалне политике у Покрајини. *Јединство*, стр. 1–8.

Аноним. (1969, 31. март). Година највећих улагања у привреду Косова. *Јединство*, стр. 1.

Аноним. (1967, 18. септембар). Двадесет километара пешице за једну инјекцију. *Јединство*, стр. 9.

Аноним. (1968, 19. август). Директорска се не пориче. *Јединство*, стр. 5.

Аноним. (1967, 29. мај). Закључци Девете седнице Покрајинског комитета СК Србије за Косово и Метохију о активностима и задацима Савеза комуниста у спровођењу друштвене и привредне реформе. *Јединство*, стр. 4–6.

Аноним. (1973, 26. март). За лажне кредите – 25 година затвора. *Јединство*, стр. 15.

Аноним. (1968, 13. јануар). Комунисте позвати на одговорност. *Јединство*, стр. 3.

Аноним. (1967, 31. јул). Културно-забавном животу радника не поклања се довољно пажње. *Јединство*, стр. 3.

Аноним. (1968, 26. фебруар). Мења се положај жена на селу, али.... *Јединство*, стр. 1, 3.

Аноним. (1969, 21. април). Ненасловљено. *Јединство*, стр. 14.

Аноним. (1968, 3. јун). Ненасловљено. *Јединство*, стр. 13.

Аноним. (1968, 17. јун). Ненасловљено. *Јединство*, стр. 9.

Аноним. (1972, 16. март). Ненасловљено. *Јединство*, стр. 15.

Аноним. (1973, 26. март). Ненасловљено. *Јединство*, стр. 19.

Аноним. (1968, 8. јануар). Оптужени подметачи ватре. *Јединство*, стр. 8.

Аноним. (1966, 18. јул). Пробијене општинске границе. *Јединство*, стр. 6.

А. Р., Д. В. (1972, 24. јануар). Служба друштвеног књиговодства – велика помоћ друштвеној заједници. *Јединство*, стр. 8.

Брајовић, М. (1969, 10. фебруар). Не сме бити компромиса са нерадницима. *Јединство*, стр. 6.

Брајовић, М. (1968, 19. фебруар). Сваки девети становник – „сезонац“. *Јединство*, стр. 7.

В. (1967, 4. септембар). Кад аутобус крене за Ораховац. *Јединство*, стр. 5.

В. О. (1973, 19. март). Проневерили око 180 милиона старих динара. *Јединство*, стр. 15.

В. С. (1968, 27. мај). Продубљивање сарадње. *Јединство*, стр. 3.

Вукићевић, З. (1969, 30. јун). Марко Никезић на Косову. *Јединство*, стр. 1, 3.

Вукићевић, З. (1968, 27. мај). Привредна стагнација. *Јединство*, стр. 1.

Вукићевић, З. (1968, 8. јануар). Скупи не стручњаци. *Јединство*, стр. 1.

Вукићевић, З. и др. (1971, 15. април). Титова посета Косову. *Јединство*, стр. 1–6.

Вукићевић, З. (1967, 26. новембар). Трговци и трговина. *Јединство*, стр. 6.

Вуковић, Д. (1968, 5. фебруар). Општинске међе. *Јединство*, стр. 1.

Гаталовић, М. Б. (2014). *Југословенска државна политика на Косову и Метохији 1958–1974.* (Докторска дисертација). Филозофски факултет Универзитета у Београду. https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4270/Disertacija134.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Преузето 28.09.2021.

Д. (1968, 15. јануар). Пивски терор у Метохији. *Јединство*, стр. 5.

Д. В. (1966, 1. август). Они „горе“ и они „доле“. *Јединство*, стр. 6.

Д. В. (1969, 6. јануар). „Филигранов стимуланс од 6.000 динара“. *Јединство*, стр. 6.

Д. Р. (1969, 15. септембар). Врбовање. *Јединство*, стр. 5.

Живковић, М. (2011). Посета Јосипа Броза Тита Косову и Метохији (25–28. марта 1967. године) у светлу постбрионских дешавања у Покрајини. *Баштина: гласник*, XXI (30), 135–151.

Живковић, М. (2012). Стенографска белешка са састанка Јосипа Броза Тита и високих партијских функционера одржаног 20. марта 1967. уочи посете Косову и Метохији. *Архив: часопис Архива Југославије*, XIII (1/2), 214–228.

З. В. (1969, 24. фебруар). Јединствена осуда национализма и шовинизма. *Јединство*, стр. 1, 4.

З. В. (1969, 12. мај). Реформа је живот на селу усмерила ка самоуправним и економским односима. *Јединство*, стр. 3.

Зризевић. (1976, 9. децембар). Сложни Горњеселци. *Јединство*, стр. 9.

Костић, И. (1973, 19. март). Фармакос – привредни феномен. *Јединство*, стр. 8.
Костић, С. (1975, 8. септембар). Мени је овде лепо. *Јединство*, стр. 8.
М. Д. (1968, 22. април). Напредно село без сељака и ђака. *Јединство*, стр. 8.
Милачић, Р. (1972, 20. јануар). Тражимо заштиту самоуправних права. *Јединство*, стр. 5.
Милић, М. (1972, 10. јул). О социјалним разликама – апстрактно. *Јединство*, стр. 5.
Милић, Т. (1973, 12. фебруар). Горњи Макреш постепено нестаје. *Јединство*, стр. 9.
Милић, Т. (1971, 27. децембар). Комунисти пред озбиљним задацима. *Јединство*, стр. 5.
Михаиловић, К. (1990). *Регионална стварност Југославије*. Београд: Економика.
Младеновић, Б. (1967, 4. септембар). Нове школе, водовод и дом здравља. Јединство, стр. 4.
М. Р. (1967, 12. јун). Нема насавладивих тешкоћа. *Јединство*, стр. 3.
М. С. (1968, 23. септембар). Помоћ привреди али и захтев да се успешније послује. *Јединство*, стр. 3.
Љубић, Б. (1973, 12. фебруар). За инјекцију неколико километара хода. *Јединство*, стр. 11.
Обрадовић, В. (1973, 15. фебруар). Невоље косовско-митровачке. *Јединство*, стр. 6.
Павловић, Г. Б. (1973, 26. новембар). Урбанизација села. *Јединство*, стр. 5.
Пеликан, Ј. (2014). Косово у првим месецима 1968. *Токови историје*, XXII (2), 99–131.
Ракочевић, А. (1968, 22. јул). Шићарције нашег времена. *Јединство*, стр. 5.
Ратковић, В. (1971, 29. јул). Нису им потребни стручњаци. *Јединство*, стр. 5.
Ратковић, В. (1967, 4. септембар). Струја са мукама стиже у домаћинства. *Јединство*, стр. 4.
Р. З. (1968, 29. јануар). Отвориће се пет нових сеоских библиотека. *Јединство*, стр. 10.
Ристић, Д. (1967, 21. август). Друга и трећа класа. *Јединство*, стр. 1.
Ристић, Д. (1967, 21. август). Кад су фармери населили Приштину. *Јединство*, стр. 8.
Р. К. (1970, 23. јул). Чести прекиди струје – милионске штете. *Јединство*, стр. 6.

Р. С. (1973, 19. март). Због пљачке, фалсификата и недозвољене трговине осуђено више лица. *Јединство*, стр. 15.

Суботић, В. (1966, 1. август). Бојкот бирократизма. *Јединство*, стр. 4.

Суботић, В. (1971, 12. јул). Колика је цена запослења. *Јединство*, стр. 5.

Суботић, В. (1966, 26. децембар). У прави час. *Јединство*, стр. 4.

Т. М. (1971, 28. октобар). Лоши међуљудски односи. *Јединство*, стр. 4.

Тодић, Б. (1971, 22. јул). Промене на сеоски начин. *Јединство*, стр. 6.

Хајрулаху, Р. (1968, 29. јануар). Компромиси с крадљивцима. *Јединство*, стр. 3.

Церовић, В. (1989). *Косово, контрареволуција која тече*. Београд: Нова књига.

***

Beriša, E., Stolić, M. (Ur.). *Razvoj Kosova : 1966–1977*. Priština: Zavod za statistiku SAP Kosova.

Hoxha, H. (1978). Uzroci, problemi i posljedice migracija stanovništva Kosovo i pripadnika albanske nacionalnosti u inostranstvo. U: I. Čizmić i dr. (Ur.), *Iseljeništvo naroda i narodnosti Jugoslavije i njegove uzajamne veze s domovinom: zbornik* (257–272). Zagreb: Zavod za migracije i narodnosti.

Limani, M. (1980). *Investicije i privredni razvoj Socijalističke Autonomne Pokrajine Kosova: doktorska disertacija*. Priština: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva SAP Kosova.

Mađaraj, B. (1989_a). *Ekonomska aktivnost stanovništva SAP Kosova: ekonomsko-demografska studija*. Priština: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Socijalističke Autonomne Pokrajine Kosovo.

Mađaraj, B. (1989_b). Kretanje zaposlenosti i nezaposlenosti u SAP Kosovu u posleratnom periodu. U: B. Jovanović (Ur.), *Naučni skup Efikasnost privrednog razvoja nedovoljno razvijenih područja Jugoslavije* (189–201). Priština: ANUK.

Ocić, Č. i dr. (Ur.). *Privredni razvoj Kosova i Metohije*. Beograd: Naučna knjiga.

Perović, M. i dr. (1989). *Koliko nas košta Kosovo : Kosovo : 1918–1988*. do danas. Beograd: Privredni pregled.

Pushka, A. (1989). Ekonomsko-geografska struktura i trendovi u SAP Kosovo. U: Q. Lleshi (Ur.), *Zbornik radova XIII kongresa geografa SFRJ* (73–82). Priština: Geografsko društvo Kosova.

Uroš D. Miketić

The Newspaper *Jedinstvo*: A Contribution to the Study of Economic Problems in Kosovo between 1966 and 1973

Summary

The Serbian-language newspaper *Jedinstvo* published in Pristina paid special attention to economic issues in Kosovo in the period 1966–1973. The mentioned period is especially interesting having in mind that it was limited by the Brioni Plenum and ended with the 1974 Constitution. In the political and, above all, economic sense, that meant greater independence of the republics and provinces from the federal center, and in Kosovo from Serbia. On the other hand, regardless of the subordination of the press to the ruling party in Yugoslavia, we can confidently say that *Jedinstvo* is a meaningful historical source for studying local economic conditions. Namely, with an extensive network of correspondents, the newspaper could thoroughly follow the developments in the field of economy. The newspaper was quite critical of the anomalies in the economy, primarily insufficiently good management and illegal enrichment, but it did not lose the sight of those companies that worked successfully. Such cases are rarer, so we conclude that the economy of Kosovo in this period was in a phase of stagnation and initial decline. Consequently, despite the financial and various other efforts of the Federation and Serbia, Kosovo has increasingly lagged behind the rest of the country. These differences would certainly have been smaller if the Kosovo economy had not been burdened with too high a birth rate among Albanians. Kosovo could not sustain the influx of so much labor economically. Economic stagnation and decline were inevitably accompanied by tensions in relations with the home republic and between Albanians on the one hand and Serbs and Montenegrins on the other.

Key words: *Jedinstvo*, Kosovo, Economy, Crisis, 1966–1973

ВАСПИТАЊЕ, ОБРАЗОВАЊЕ И НАСТАВА – ЈУЧЕ, ДАНАС, СУТРА

UPBRINGING, EDUCATION, TEACHING – YESTERDAY, TODAY, TOMORROW

Академик Драго Ј. Бранковић*
Академија наука Републике Српске
Бања Лука

Славиша В. Јењић
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет

Оригинални научни чланак

МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ – РЕЛЕВАНТАН ЦИЉ И ИСХОД ШКОЛОВАЊА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА

У првим деценијама овог вијека и код нас се расправља о формирању и развијању (идентификација и класификација) општих компетенција. Мање пажње посвећује се сложеним проблемима професионалних компетенција. У оквиру курикулума мултидисциплинарног учитељског студија формирају се професионалне (педагошке, психолошке, методичке, предметно-стручне) компетенције. Аутори у раду акценат стављају на методичке компетенције као један од крајњих исхода учитељског студија. У раду су презентована нова теоријска сазнања о методичким компетенцијама и резултати емпиријског истраживања које је проведено на узорку од 126 студената (одслушани сви предмети из посљедњег семестра) учитељског студија (Бања Лука, Сомбор, Бијељина). Циљ истраживања дефинисан је као сагледавање нивоа формираности методичких компетенција на завршетку учитељског студија. Резултати емпиријског истраживања потврдили су претпоставку (прва хипотеза) да будући учитељи имају висок ниво формираних методичких компетенција, да постоји значајна повезаност између теоријско-стручних знања, вјежби у настави и самосталне методичке праксе у школама (друга хипотеза) као и међусобна повеза-

* drago.brankovic.anurs@gmail.com

ност компетентности са методичким поступцима (трећа хипотеза). Неопходно је повећати ниво методичких компетенција будућих учитеља, чиме ће се методички поступци у наставном процесу учинити ефикаснијим, а учитељи ће исте успјешно примјењивати. Истраживање је указало и на потребу критичких преиспитивање вриједности постојећих курикулума учитељских студија као и програма професионалног развоја учитеља. У том контексту резултати овог истраживања дају скромни допринос наведеној проблематици.

Кључне ријечи: професионални развој, методичке компетенције, методичка знања, методичка умјења, методичка увјерења

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

У професионалном развоју учитеља, као и свих других наставничких профила, постоје двије међусобно повезане фазе. Прву терминолошки одређујемо као иницијално професионално школовање чију суштину чини формирање професионалних компетенција и она се завршава чином стицања дипломе учитељског студија. Друга фаза професионалног развоја обиљежена је континуираним процесом професионалног развоја којег најчешће одређујемо као процес стручног усавршавања (развој професионалне каријере). Суштину првог процеса чини формирање компетенција кроз процесе стицања академских и искуствених знања, примјену (провјеру) стечених знања у пракси, рефлексију вриједности знања и праксе, те изграђивање професионалне компетентности (Wallace, 1991). У тим процесима методичке компетенције у систему професионалних компетенција имају посебну улогу јер представљају крајњи циљ и исходе учитељских студија.

Компетенције савременог учитеља детерминисане су његовим професионалним функцијама које се разврставају у неколико нових парадигми: а) учитељ као агент рефлексије, б) учитељ као образован стручњак, в) учитељ као вјешт стручњак г) учитељ као разредни глумац, д) учитељ као друштвени агент и ђ) учитељ као цјеложивотни ученик (Paquay & Wagner, 2001). Поред тих парадигми методичке компетенције неопходно је сагледати и са аспекта позиција методика (предметне дидактике) и њиховим „самопостојаним ентитетом“ у односу на педагогију и матичну дисциплину. Методике

се у том контексту „баве интенционалним и суставно организованим учењем – образовањем и одгојем у настави“ (Јелавић, 2018: 213). Методичке компетенције схваћене у ужем контексту, као умијеће извођења васпитно-образовног рада у настави, постају све више „жариште промишљања и конструкције инцијалног и професионалног развоја“ (Uzelac, 2002: 63) како у току школовања тако и још више након завршетка студија (Бранковић, 2019).

ТЕОРИЈСКО УТЕМЕЉЕЊЕ МЕТОДИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

Сваки теоријски контекст методичких компетенција логички започиње расправом о семантичким проблемима компетенција уопште а посебно расправама о професионалним компетенцијама. Почетни али још увијек теоријско-методолошки недовољно осмишљен проблем садржан је у постојећој терминологији која се користи у подручју професионалних компетенција учитеља. У основи постоје три групе термина којима се исказује професионална компетентност учитеља: а) педагошке-психолошке компетенције које својим одређењима обухватају цјелокупни васпитно-образовни процес (настава, формално и неформално образовање и учење), б) дидактичке компетенције учитеља разумију се као компетенције које се односе на општа теоријска питања наставног и процеса учења, в) методичке компетенције имају значење мјеродавности учитеља у извођењу свих видова учења у већем броју веома различитих наставних предмета. Поред те три групе терминолошких рјешења у литератури се користе и други изведени термини као што су: педагошко-дидактичко-методичке компетенције, дидактичко-методичке компетенције, стручно-методичке компетенције, методичко-акционе компетенције али и компетенције предметних дидактика. Терминолошка разноврсност детерминисана је различитостима у поимању и дефинисању методика и одређивању њихове позиције у систему научних дисциплина. Ми се опредјељујемо за терминолошко рјешење „методичке компетенције“ које је сагласно са термином „методика наставе“ (уз назив наставног предмета). Такво терминолошко рјешење доминантно се користи у нашој савременој педагошкој литератури и оно је изведено из схватања позиције методика у систем педагошких дисциплина.

Битнији од терминолошких су проблеми дефинисања методичких компетенција учитеља. Велик број иностраних и наших педагога своје радове о компетенцијама утемељује у теорије и са тог аспекта рјешавају основни семантички проблем – дефинисања тог теоријског конструкта (Бранковић, 2011). Постојећа појмовна одређења компетенција терминолошки се „преводе“ као мјеродавност или призната стручност (Братанић, 2003) и исказују се скоро по правилу помоћу дескриптивних дефиниција. У педагошкој литератури доминира схватање према којем компетенције чине *знања, способности, вјештине и ставови* (Бранковић 2011). У европској образовној политици компетенције се одређују као трансферабилни, мултифункционални *пакет знања, вјештина и ставова* потребних свим особама за лично остварење и развој, инклузију и запошљавање (Kay Competencies for Lifelong Learning – A European Framework, 2006). Одређивање компетенција помоћу „пакета знања“, „пакета вјештина“ и „пакета ставова“ није примјерено, бар педагошкој теорији, па су поједини аутори „педагогизирали“ то одређење схватањем према којем су компетенције „функционално интегрисане цјелине знања, вјештина, вриједности и ставова“ (Hebib & Ovesni, 2019: 51). Поред тога, један број аутора износи схватање према којем компетенције имају три димензије: а) мултикуктурална димензија – усвојена знања, б) искуствена димензија – развијене вјештине и в) рефлексивна димензија – способност промишљања о искуству (Laneve 1999; Michelini 2003; Бранковић и Поповић, 2018). Постоје и нешто комплексија одређења према којима се компетенције разумију као сједињени капацитети (могућности) који укључују „дискурзивно и практично знање те представљају динамичку комбинацију знања, разумијевања, вјештина, способности и вриједности“ (Tancig, 2006; 19). Или још шире, компетенције је могуће схватати и тумачити и као когнитивне способности и вјештине или као професионална знања, лична увјерења, системе вриједности и мотивациона усмјерења (Keuffer, 2010). На практичном плану поред тих конституенти компетентан учитељ мора осјетити и препознати индивидуалне потребе дјетета, начине његовог учења, његову процјену властитог успјеха као и посљедице за властити развој (Šagud, 2006; Анђић, 2015).

Свакако да се и методичке компетенције, као и опште компетенције, могу схватати и као „пакети“, „интегрисане цјелине“, „димензије“ или „капацитети“. И поред тога, у дефиницију методичких компетенција неопходно је увести и битне специфичности које

методичким компетенцијама дају посебан идентитет („ја и други“). Са семантичког али и структурног приступа може се, у виду синтезе, извести одређење према којем методичке компетенције представљају *динамичан и функционалан* ***систем знања*** *(предметно-стручно знања; педагошка знања; психолошка знања; методичка знања),* ***умијења*** *(акциона компетентност – извођења методичких поступака),* ***ставова*** *(увјерења) о вриједностима методичких поступака,* ***рефлексије*** *(знања, умијења, ставова и искуства) и* ***способности*** *(диспозиционе основе) за професионални рад са дјецом и одраслима* (Флорић-Кнежевић, 2004; Rinaldi, 1995; Гојков, 2012; Бранковић и Перовић, 2018). У таквом одређењу методичких компетенција у односу на досадашње новину свакако чини димензија означена као „способност“ коју треба разумјети као „општу диспозицију, капацитет који дјелује на понашање индивидуе и њено окружење на индивидуални и социјални развој (Гојков, 2006) али и „рефлексију“ као „сложен мисаони поступак који почива на сазнајним и самосвјесним активностима“ (Бранковић и Перовић, 2018: 10). У таквој вишедимензионалној дефиницији (знања – умијења – увјерења – рефлексија – способности) могуће је сагледати не само суштину већ и односе методичких компетенција са другим професионалним (предметно-стручне, педагошко-дидактичке, психолошке) и општим и компетенцијама за цјеложивотно учење (Бранковић и Партало 2012). На вишем мета-теоријском нивоу неопходно је указати и на проблеме укључивања уже стручних знања из наставних дисциплина у методичке компетенције. Стога је на теоријској равни прихватљиво схватање према којем постоји и код учитеља, као и код још једног броја професија, *плурализам и различитост професионалних компетенција* по чему су посебно препознатљиве методичке компетенције.

Компетентност није само „лекција“ коју је неопходно да „науче“ будући учитељи у току инцијалног професионалног студија (предавачка дјелатност) већ се она формира и кроз систем методичких вјежби у настави и самосталној методичкој пракси у школи. Односи теоријских дисциплина и практичних активности студента прецизно се утврђују курикулумом студија а изражавају се помоћу већег броја компетенција учитеља (Hrvatić, 2005; Previšić, 2007; Vizek-Vidović, 2009). И поред назначених односа постоје и још неке битне особине чије је формирање немогуће планирати и програмирати курикулумом. А управо су те особине дубоко повезане са способностима уживања у свом послу, ауторитетом, тактом у раду са дјецом, ентузијазмом, скромности, способности

слушања других као и препознавањем проблема других (Armstrong, 2001).

За разлику од других професионалних компетенција (педагошке, психолошке, дидактичке), методичке компетенције утемељене су и на још једној конституенти – на знањима из одређених научно-предметних дисциплина. Та конституента (предметно-стручна знања) чини битну садржину курикулума учитељских студија. Критичка анализа студијских програма учитељских студија показује да уже стручне наставно-научне и наставно-умјетничке дисциплине чине двије трећине студијских програма. Будући учитељи у току студија стичу знања из научних (српски језик и књижевност; математика; историја; географија; биологија; информатика), умјетничких (ликовна култура; музичка култура) и физичко-здравствених дисциплина (физичко васпитање, физичка култура), знања без којих није могуће формирати и развијати методичке компетенције. Поред формирања компетенција у инцијалном образовању учитеља њихово развијање је процес који обиљежава цјелокупан професионални развој у оквиру којег се методичке компетенције увијек обогаћују (развијају) и са знањима из предметно-стручних дисциплина. Суптилни процес формирања и развијања методичких компетенција учитеља може се представити са три фазе: прва, стицање основних знања из уже стручних дисциплина, психологије, педагогије и дидактике; друга, стицање основних знања из већег броја методика наставе (предметне дидактике); трећа, опсервативна и самостална методичка пракса у школама; четврта, континуиран процес рефлексија теоријских знања и методичких умијења.

Стога се методичке компетенције као крајњи исход учитељског студија могу разумјети као мултифункционалан систем, као теоријски конструкт а у емпиријско-практичном смислу као функционалан систем посебних поступака. Већи број аутора идентификује различите методичке поступке и придаје им значење компетенција или компоненти компетенција. Темељни методички (наставни) поступци најчешће се разврставају у четири групе: а) планирање и припремање за наставни час, б) извођење наставног часа – вођење и ток наставног часа, в) успостављање разредне атмосфере, дисциплина, г) оцјењивање ученичког напретка, и д) осврт и процјена властитог рада (Kyriacou, 1998). Поред те класификације, с обзиром на бројност методичких поступака, методолошки је оправдано разврстати те поступке у три основна подручја: препаративне, изведбено-акционе и верификативне.

Компетентност учитеља у *препаратив*ним *поступцима* испољава се кроз мјеродавност дефинисања циљева и задатака (исхода) конкретног наставног рада (предмет, тема, јединица), избор и планирање наставних садржаја, припрему за практично извођење наставног рада. *Изведбено-акциони методички поступци* испољавају се кроз оспособљеност за непосредну организацију наставног рада, примјену наставних метода, иновативних облика рада, наставних средстава и извора знања, као и оспособљености за подстицање (мотивацију) и активизацију ученика. Посебну групу чине *верификативни методички поступци* у оквиру којих су најбитнији праћење активности ученика прије и у току наставног рада као и оспособљеност за оцјењивање исхода наставног процеса. Учитељ компетентан за схватање, разумијевање и извођење све три групе поступака у ствари је оспособљен за обављање суптилних улога учитеља (Day, 1999). Стога све три групе методичких поступака представљају и посебан изазов за студенте, будуће учитеље, који се кроз иницијално образовање а посебно кроз професионални развој формирају као „рефлексивни практичари“, компетентни да критички и самокритички преиспитују не само вриједности методичких поступака већ и укупност властитих методичких умијења (акциона компетентност), методичких знања, методичких увјерења, методичких способности и „методичких рефлексија“.

МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Методолошки концепт емпиријског истраживања развијен је у оквиру ширег истраживачког пројекта о формирању и развијању професионалних компетенција учитеља[1]. Концепт је разрађен на полазном методолошком сазнању према којем су *компетенције мјерљиве* као одређене особине за обављање професионалних улога (Greene, 1996). И поред тог полазног сазнања емпиријско истраживање (мјерење) компетенција је сложен методолошки поступак који започиње концептуалним појашњавањем (Weinert, 2001) преко операционализације компетенција до њиховог „мјере-

[1] Вишегодишњи истраживачки пројекат „Формирање и развијање компетенција учитеља“ реализује се у оквиру Филозофског факултета (учитељски студиј) у Бања Луци. У првом подприојекту завршено је истраживање о формираности професионалних компетенцијама студената завршне године (положени сви испити) учитељског студија.

ња“ или то је „пут од њиховог теоријског до емпиријског дефинисања“ (Бранковић и Партало 2011). Са тог методолошког аспекта изабран је истраживачки проблем одређен питањем (предметом): Који ниво формираности методичких компетенција имају будући учитељи на завршетку учитељских студија? Циљ истраживања био је утврђивање нивоа формираности компетенција и њихових компоненти код будућих учитеља као и утврђивање повезаности компоненти компетенција са стеченим теоријско-методичким знањима и вјежбама у настави и самосталном праксом у школи. Из дефинисаних циљева изведене су три истраживачке хипотезе: а) будући учитељи **перципирају да** имају висок ниво формираних методичких компетенција за све три компоненте (теоријско-стручна знања; методичка умјења; методичка увјерења), б) студенти процјењују да постоји повезаност између доприноса теоријско-стручних знања, вјежби у настави и самосталне методичке праксе у школама, и в) постоји међусобна повезаност између нивоа компетентности са методичким поступцима (препаративни поступци; акциони поступци; верификативни поступци).

Истраживање је реализовано примјеном дескриптивне методе (survey истраживачки поступак). За потребе истраживања конструисан је посебан инструмент УМКБУ (Упитник о методичким компетенцијама будућих учитеља). Упитник је анониман и концепцијски је конструисан тако да садржи питања анкетног типа и скале самопроцјене студената ликертовог типа. Први дио Упитника садржи пет питања анкетног карактера (које године и гдје је уписан студиј; најинтересантнији предмет у току студирања; предмет из којег испитаник има најбољу оцјену; обим вјежби из методика наставних предмета; обим самостална студентске пракса у школи). Други дио Упитника садржао је три цјелине. У првој цјелини су склале за мјерење ставова о *нивоима стечених знања на крају студија* са десет компоненти (дефинисање циљева и задатака наставног рада; планирање наставних садржаја; припремање за наставни рад; организација наставног часа; избор и примјена наставних метода; избор и примјена иновативних облика наставног рада; избор и примјена наставних средстава; коришћење различитих извора знања у наставном раду; мотивација и активизација ученика; праћење активности ученика и оцјењивање њихових знања). Квалитет стечених знања студенти су процјењивали на четири нивоа: цјеловита знања; парцијална знања; скромна знања; непосједујућа знања). Ниво *формираних увјерења о методичким ком-*

понентама (други подскалер) и ниво *оспособљености за наставни рад* (трећи подскалер) будући учитељи процјењивали су на четворостепеној скали (потпуно се слажем; слажем се; не слажем се; уопште се не слажем) о већ наведених десет релевантних методичких поступака.

Узорак (случајно изабран) за истраживање чинили су студенти завршних година учитељских студија. Истраживање је реализовано у јуну 2019. године, након што су завршена предавања из свих наставних предмета завршне године студија. Узорак истраживања чинили су студенти Филозофског факултета у Бањој Луци, Педагошког факултета у Сомбору и Педагошког факултета у Бијељини (студијски програми за учитељски студиј). У истраживању је учествовало 126 студената (није рађена анализа по основу мјеста студирања). Подаци добијени истраживањем обрађени су у статистичком програму *IBM SPSS Statistics 19*.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Резултати емпиријског истраживања које приказујемо у овом раду структурно су приказани у три цјелине. Прву цјелину чине резултати самопроцјене будућих учитеља о нивоу формираности методичких компетенција на крају учитељског студија са показатељима о нивоу формираности сваке о три компоненте методичких компетенција. Другу цјелину чине резултати о међусобној повезаности теоријско-методичких знања са практичним вјежбама у настави и самосталној методичкој пракси у школи. У трећој цјелини представљени су резултати самопроцјене будућих учитеља о повезаности нивоа методичке компетентности са компетентности десет методичких поступака.

Формираност методичких компетенција

Релевантност овог, као и још једног броја до сада проведених истраживања, одређена је методолошком оправданости објективног утврђивања (мјерења) нивоа формираних методичких компетенција. У Табели 1 приказани су резултате самопроцјене испитаника помоћу аритиметичких средина (максимална вриједност 40,00).

Табела 1. Вриједност одговора за три методичке компетенције

	M	Min.	Max.	Md	Sk.	G M
Компетенција 1	32.93	24	37	33.00	-.828	33.35
Компетенција 2	26.48	14	33	27.00	-.966	26.78
Компетенција 3	16.34	10	30	16.00	.582	16.25

M – аритметичка средина; Min. – минимум; Max. – максимум; Md. – Медијан; Sk. – Скјунис; GM – Групни медијан

Анализа података у Табели 1 показује да је највећа вриједност аритметичке средине (M = 32,93) за теоријско-методичка знања. Методичка умјења, као друга опсервирана компетенција, заузима другу позицију (M = 26,48), из чега се може закључити да студенати боље познају теорију него што имају формирана методичка умјења. Разлог томе треба тражити у сазнању да током инцијалног школовања студенти највише уче теорију, а тек у завршним годинама почињу развијати своја методичка умјења. На трећем мјесту (по величини аритиметичке средине) налазе се методичка увјерења (M = 16,34) чија аритиметичка средина чини само 40,35% максималне вриједности. Методичка увјерења моћи (домети и ограничења) појединих методичких компоненти и поступака и није могуће формирати у краћем временском периоду (најчешће у посљедња три семестра) кроз методичке вјежбе у настави и самосталној (петнаестодневној пракси) у школи.

И други статистички поступци резултата наводе на сличне закључке. Централна вриједност одговора (медијан) за сваку од компетенција потврђује да су у оквиру компетенција на првом мјеста теоријско-стручна знања, гдје је израчуната вриједност Md = 33. Код друге компетенције Md = 27, те су у оба случаја вриједности медијана изнад вриједности аритметичких средина. Код треће компетенције, Md = 16 и примјетно је да има мању вриједност од аритметичке средине свих одговора. Посматра ли се вриједност скјуниса може се примијетити да је његова вриједност код прве компетенције Sk.= -.828, а код друге Sk. = -.966, па се може закључити да код одговора за обе компетенције постоји умјерена негативна асиметричност одговора. Вриједност скјуниса код треће компетенције има вриједност Sk. = .582 што показује благу до умјерену позитивну асиметричност одговора.

Анализирајући све показатеље у Табели 1, може се закључити да постоји висок ниво формираности опште компетентности будућих учитеља. И поред тога, добијени нивои формираности методичких умјења и увјерења указују на потребе критичких сагледавања студијских програма и потребе за преиспитивањем укупних курикулума учитељских студија. Да ли се рјешење налазе у повећању фонда часова самосталне праксе, модификацији вјежби из методика у настави или је ипак нешто треће. Но, након цјеловитије анализе резултата добијених у истраживању, може се закључити да је *потврђена прва хипотеза истраживања.* То значи да будући учитељи имају формиране методичке компетенције, у оквиру којих теоријско-стручна знања заузимају прву, методичка умјења другу а методичка увјерења трећу позицију.

Теоријско-методичка знања,
вјежбе у настави и самостална студентска пракса

Релевантан проблем формирања методичких компетенција студента „лоциран“ је у сазнању да се тај процес одвија кроз стицање методичких знања (предавачку дјелатност), вјежбе у наставном процесу и студентској пракси (опсервирајућа и самостална) у школи. Стога смо другом хипотезом претпоставили да студенти процјењују да постоји статистички значајна повезаност између доприноса теоријско-методичких знања, вјежби у настави и самосталне методичке праксе у школама. Вриједности показатеља о Пирсоновом коефицијенту корелације представљени су у Табели 2.

Табела 2. Корелација између теоријско-стручних знања, вјежби у настави и самосталне студентске праксе

		Допринос вјежби из методика наставних предмета методичком оспособљавању	Улога самосталне студентске праксе реализоване у школама оспособљавању за будући наставни рад	Компетенција 1
Допринос вјежби из методика наставних предмета методичком оспособљавању	Pearson Correlation	1		
	Sig. (2-tailed)			
	N	126		
Улога самосталне студентске праксе реализоване у школама оспособљавању за будући наставни рад	Pearson Correlation	.022		
	Sig. (2-tailed)	.803		
	N	126	126	
Компетенција 1	Pearson Correlation	.441**	.114	
	Sig. (2-tailed)	.000	.202	
	N	126	126	126

**. Корелације статистички значајне на нивоу 0.01

Резултат до кога смо дошли показује да постоји корелација између процјене студената о доприносу вјежби из методика наставних предмета и стечених компетенција које се односе на теоријско-стручна знања. Вриједност корелације је r = .441 и статистички је значајна на нивоу p = 0.01. Овако висока вриједност корелације показује да вјежбе као интегрални дио наставног процеса на факултету имају значајну улогу у стицању теоријско-стручних знања студената. Овдје нисмо узимали у обзир појединачне предмете и вјежбе, већ се ради о интегралном посматрању вјежби из већег броја методика.

Насупрот претходном резултату, ни на једном нивоу статистичке значајности, није утврђена корелација између улоге самосталне студентске праксе и компетенције коју дефинишемо као теоријско стручна знања. Под самосталном студентском праксом подразумијева се вријеме које студенти у току студирања проведу и самостално (или уз помоћ учитеља-ментора) реализују наставни процес у трајању од десет до петнаест наставних дана. На основу тога може се закључити да самостална стручна пракса не утиче на теоријска знања студената. Овакав резултат неопходно је посматрати и са два посебна аспекта. Први је, студенти на пракси не

уче теорију, већ посматрају и практично изводе наставни проицес са ученицима што не утиче на повећење њихових теоријских знања. Међутим, детаљнијом анализом вјероватно би се закључило да и пракса има свој значај у теоријском разумијевању методичких теорија и предметно-стручних дисциплина (наставни предмети). Други аспект посматрања јесте постојање потребе да се реализација праксе на учитељским студијама модификује, унаприједи или евентуално реализује на неки други начин. Ово нас свакако наводи на промишљања о другачијем приступу организације и реализације самосталне студентске праксе. У сваком случају, потребно је провести истраживања чији би предмет истраживања био управо квалитет реализације студентске праксе. Имајући све то у виду може се закључити да је само дјелимично потврђена друга хипотеза истраживања.

Методичка компетентност и
компетентност у методичким поступцима

У оквиру треће хипотезе истраживали смо повезаности између формиране методичке компетентности са методичким поступцима (препаративни поступци; акциони поступци; верификативни поступци). Повезаност између наведених поступака приказана је у Табели 3.

Табела 3. Повезаност компетентности са препаративним, изведбено-акционим и верификативним поступцима

		Препаративни	Изведбени	Верификативни
Препаративни	Pearson Correlation	1		
	Sig. (2-tailed)			
	N	126		
Изведбени	Pearson Correlation	.690**	1	
	Sig. (2-tailed)	.000		
	N	126	126	
Верификативни	Pearson Correlation	.490**	.640**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	126	126	126

**. Корелације статистички значајне на нивоу 0.01

Резултати у Табели 3 недвосмеислено потврђују повезаност између компетентности студената и препаративних, изведбено-акционих и верификативних методичких поступака у наставном

процесу. Дакле, процјена вишег нивоа методичке компетентности показује и већу повезаност између све три групе методичких поступака. Подаци показују да су препаративни поступци у корелацији са изведбено-акционим, те да вриједност корелације износи r = .690 и да је значајна на статистичком нивоу sig. = 0.00. Овако висока вриједност корелације се могла и очекивати. Наиме, уколико се правилно дефинишу циљеви и задаци наставне јединице, креативно планира наставни садржај и припреми наставни час, сигурно је да ће организација и реализација наставног часа бити успјешна поливалентном примјеном наставних метода, иновативних социјалних облика наставног рада уз адекватне наставне медије као изворе информација за ученике. Овоме је неопходно додати и корелацију између препаративних и верификативних поступака, при чему је израчуната корелација у вриједности r = .490 на ниво статистичке значајности sig.= 0.00. Постојање ове корелације сигурно потврђује да је већа компетентност за припремање и реализацију наставног процеса повезана и са већом компетентности за континуирано праћење активности ученика у настави и вредновање резултата њиховог рада. Истина, процјена студената о вредновању и оцјењивању ученика има нешто мању статистичку вриједност, што се могло и очекивати, јер студенти сигурно у томе осјећају несигурност као посљедицу одговорности да неког од ученика не оштете својом (не)компетентности за оцјењивање. У прилог наведеним констатацијама иду и подаци из Табеле 3 у којој се очитава корелација између изведбено-акционих и верификативних поступака. Вриједност корелације r = .640 статистички је значајна на нивоу sig. = 0.00.

Наведени статистички показатељи упућују на закључак да постоји међусобна повезаност формиране методичке компетентности са све три групе методичких поступака (препаративни поступци; акциони поступци; верификативни поступци) чиме је потврђена и трећа истраживачка хипотеза.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Теоријском анализиом и интерпретацијом релевантне педагошко-методичке литературе указали смо на теоријско-методолошку оправданост сазнања према којем у оквиру професионалних компетенција посебну позицију, улогу и значај имају методичке компетенције. Међу педагозима али и методичарима постоји доста проблема и нејасноћа око терминолошко-семантичких одређења

методичких компетенција. Терминолошко повезивање професионалних компетенција учитеља у синтагму педагошко-психолошко-дидактичко-методички компетенције онемогућава утврђивање семантичког значења таквих компетенција. Стога методичке компетенције се могу позиционирати у систем професионалних компетенција којег поред методичких чине педагошке, психолошке, дидактичке али и предметно-стручне компетенције учитеља. Такве компетенције се код учитеља формирају у процесу инцијалног образовања а развијају у току професионалне каријере.

На методолошком плану дошли смо до сазнања да су компетенције уопште мјерљиве као особине личности и да је у њиховом истраживању могуће примјењивати методе и инструменте како квантитативних тако и квалитативних истраживачких парадигми. У овом раду приказали смо резултате примјене дескриптивне методе и технике сампопроцјењивања. Резултати таквог истраживачког поступка показали су да будући учитељи имају висок ниво формираних методичких компетенција и све три њихове компоненте (методичка знања, методичка умјења, методичка увјерења). Резултати истраживања су такође показали да постоји повезаност између методичких знања стечених кроз високошколски наставни процес, методичких вјежби у настави и самосталне студентске праксе у школи. Посебно су занимљиви резултати повезаности методичке компетентности са компетентости у све три групе и свих десет релевантних методичких поступтака.

И ово истраживање, као и велики број других методичких истраживања, указало је на потребу и методолошку оправданост истраживања већег броја релевантних проблема од којих посебно издвајамо: а) истраживање веза и односа предметних (компетентност у садржајима наставног предмета) са методичким компетенцијама, б) утврђивање нивоа повезаности методичких, дидактичких и педагошких компетенција, в) сагледавање повезаности методичких компетенција са компетенцијама за цјеложивотно учење и г) цјеловитије утврђивање домета и ограничења акционих истраживања у формирању методичких компетенција.

Литература

Бранковић, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања. *Настава и учење (Зборник са научног скупа), str. 39–50*. Ужице: Учитељски факултет.

Бранковић, Д. (2011). Рефлексивно учење у развоју професионалних компетенција наставника. Београд: *Зборник Српске академије образовања, стр. 149–164.*

Бранковић, Д. (2019). Теорије и модели професионалног развијања наставника. *Зборник са научног скупа Бањалучки новембарски сусрети, стр 319–338.* Бања Лука: Филозофски факултет.

Бранковић, Д. и Партало, Д. (2012). Компетенције за цјеложивотно учење у контексту друштва знања. Зборник: *Друштво знања и личност: путеви и странпутице (де)хуманизације, стр. 43–55*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Бранковић, Д. и Партало Д. (2011). Методолошки приступи истраживању компетенција наставника. *Радови 15, стр. 23–43*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Бранковић, Д. и Перовић, Д. (2018). Рефлексија у искуственом учењу, образовању и истраживању. *Педагогија 1, 7–30*. Београд: Форум педагога.

Бранковић, Д. и Поповић, Д. (2018). Професионалне компетенције наставника разредне наставе. *Наша школа 1, 7–26*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.

***

Anđić, D. (2015). Doprinosi razvoju kompetencija učitelja osnovnih škola u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. *Napredak, 156 (IV), str. 367–383*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Armstrong, M. (2001). *Kompletna menadžerska znanja – upravljanje ljudima*. Zagreb: M.E.P. Consult.

Bratanić, M. (2003). Kompetencije visokoškolskog nastavnika, u: Vrgoč, H. (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb: HPKZ, 262–267.

Day, C. (1999). *Developig Teachers, The Challenges of lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Devjak, S. (ur.). *Prispevki k posodobitivi pedagoških študikjskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 17–29.

Florić-Knežević, O. (2004). *Novi pristup integraciji pedagogije esencije i pedagogije egzistencije iz diskursa pedagogije društva znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet (doktorska disertacija).

Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: Visoka škola za vaspitače.

Gojkov, G. (2012). Pedagoška praksa i razvoj kompetencija budućih učitelja. U: *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenta budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji, 13–51*. Vršac: Vaspitačka škola „Mihailo Pupin".

Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alineja.

Hebib, E. i Ovesni, K. (2019). Doprinos studija pedagogije razvoju profesionalnih kompetencija pedagoga – procena praktičara. *Andragoške studije, str. 47–67*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Univerziteta u Beogradu, Filozofski fakultet.

Hrvatić, N. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturaklne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja 2, 251–265*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Jelavić, F. (2018). Šta metodika jest? *Život i škola 2, 213–219*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Keuffer, J. (2010). *Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Helf 40.21*. Verlag Barbara Budrich, 51–67.

Key kompetences for life-long learning Europen Reference Framework (2006).

Kyriacou, C. (1998). *Essential Teaching Skills*, Cheltenham: Stanley Thornes.

Laneve, C. (1999). *II tirocinio e le professioni educative*. Lercce: Pensa Multimedia.

Michelini, M. (2003). *Ricerche nella pratica della didattica per la formazione degli insegnanti*. Udine: Concured.

Paquay, L. & Wagner, M. C. (2001). *Competences professionnelles privilegices dans les stages et en video-formation*. Bruxelles: De Boeck.

Previšić, V. (2007). *Kurikulum – teorija, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

Rinaldi, C. (1995). *Staff Development in Reggio Emilia*. In: Katz, L.G. Cesarone, B. (ed). Reflections on the Reggio Emilia.

Šagud. M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

Tancig, S. (2006). Generične in predmetno – specifične kompetence v izobraževanju, Tancig S. &

Uzelac, V. (2002). *Stanje i vizija obrazovanja studenata učiteljskih škola/nastavničkih fakulteta za okoliš*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Vizek-Vidović V. (2009). Model razvijanja kurikuluma usmjerenog na kompetencije, u: *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: višestruke perspektive, 15–64*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Wallace, M.J. (1991). *Training Foreing Language Teachers*: A Reflective Approach, Cambridge: Cambridge University Press.

Weinert, F.E. (2001). *Concept of Competence: A Conceptual Clarification: In: Rychen, D.S.& Salganik, L.H. (ed.).* Defining and Selectingf Key Competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Drago J. Branković
Slaviša V. Jenjić

COMPETENCIES IN TEACHING METHODOLOGY – THE ULTIMATE GOAL AND OUTCOME OF THE FUTURE TEACHERS' EDUCATION

Summary

In the first decades of this century, formation and development (identification and classification) of general competencies has been discussed in our areas. Less attention has been paid to the complex problems of professional competencies. Professional competencies (pedagogical, psychological, methodological, subject-related) have been formed within the curriculum of multidisciplinary teacher studies. The paper presents new theoretical knowledge on methodological competencies and the results of empirical research conducted on a sample of 126 students (who have attended all the subjects in their final semester) of the teacher studies (Banja Luka, Sombor, Bijeljina). The aim of the research has been defined as perception of the level of acquisition of competencies in teaching methodology at the end of the teacher studies. The results of empirical research confirmed the assumption (the first hypothesis) that the future teachers had a high level of acquired methodological competencies, that there was a significant correlation between theoretical-professional knowledge, teaching exercises and independent methodological practice in schools (the second hypothesis) as well as mutual correlation between competence and methodological procedures (the third hypothesis). The research also indicated the need for critical re-examination of the values of existing teacher studies' curricula as well as the teachers' professional development programme.

Key words: professional development, methodological competencies, methodical knowledge, methodological abilities, methodological beliefs

Татјана Г. Марић*
Универзитет у Бањој Луци
Природно-математички факултет

Драженко Л. Јоргић
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет

Оригинални научни чланак

ИНСТРУКЦИЈА И ПОМОЋ РОДИТЕЉА УЧЕНИЦИМА ПРИ УЧЕЊУ И ИЗРАДИ ДОМАЋИХ ЗАДАТАКА ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ COVID 19

Родитељи су постали важна карика у образовању дјетета и општеприхваћено је да обезбјеђују важан допринос при дјететовом учењу. Многи изазови су стављени пред родитеље при „учењу на даљину“ и односе се на степен помоћи и подршке. Иако не постоје увјерљиве потврде о директној повезаности ставова и мишљења родитеља о подршци „учења на даљину“ са временом подршке и информатичком писменошћу родитеља, они предвиђају пожељне манифестације попут задовољстава родитеља учењем на даљину. Циљ рада је био да се утврди у којој су мјери вријеме подршке, информатичка писменост и задовољство „учењем на даљину“ повезани са инструкцијом и помоћи родитеља при изради домаћих задатака ученика нижих разреда основне школе током пандемије COVID 19. За испитивање мишљења и ставова родитеља конструисан је и примијењен ПРУНД упитник.

Узорак је обухватио 989 родитеља ученика нижих разреда (од I до V разреда) основних школа у Републици Српској у периоду „закључавања“ од марта до маја 2020. Поступком експлоративне факторске анализе добијена су два ПРУНД фактора (42% варијансе): (1) емотивна реактивност родитеља и (2) мотивисање ученика при изради задатака. Добијени резултати показују статистички

* tatjana.maric@pmf.unibl.org

значајне разлике у подршци родитеља у односу на информатичку писменост родитеља, вријеме пружања подршке при изради домаћих задатака, као и ниво задовољства родитеља учењем на даљину. Разлике су евидентне и у употреби мобилних апликација приликом учења. Истовремено, резултати имплицирају да је неопходна подршка родитељима у погледу ефикасности и примјене савремених информационо-комуникационих технологија у учењу, као и да се поставе ефикасније стратегије наставе које ће укључити ефикаснију сарадњу родитеља, наставника и ученика.

Кључне ријечи: подршка родитеља, учење на даљину, информатичка писменост, задовољство учењем на даљину

УВОД

За само неколико недјеља вирус корона (COVID 19) је промијенио начин на који су до сада ученици били подучавани широм свијета. Те промјене показују како би образовање могло да се промијени набоље, али и нагоре на дуже стазе. Пандемија је приморала наставнике, ученике и родитеље да размишљају критички, рјешавају проблеме, комуницирају и сарађују. На овај начин ученици су преузели одговорност за своје учење, покушавајући да разумију како да уче и каква им је подршка потребна. Поред тога, подршка родитеља дјеци приликом учења на даљину је била неизоставни дио процеса поучавања.

Подршка родитеља при учењу на даљину се односила на инструкцију и помоћ родитеља дјеци при учењу и изради домаћих задатака током пандемије COVID 19. Прихватање родитељске инструкције зависило је од тога како дијете вреднује ову помоћ и да ли види разлоге за њену употребу. Дјеца која лако и без оклијевања затраже помоћ родитеља при изради домаћих задатака, имају виши школски успјех и ниво саморегулације (Cross & Paris, 1988). Када је инструкција ненаметљива и прилагођена потребама дјетета, сигурно је да ће бити прихваћена и преферисна. Важнији аспекти родитељске инструкције укључују фокусирање на интересовање дјетета за сагледавање циља рада, поједностављење задатака и пружање инструкција и подршке прилагођавања дјететовом нивоу способности и развоја (Stright, Neitzel, Sears, & Hoke-Sinex, 2001).

Ова криза освијетлила је дубоку неравноправност, не само у томе ко посједује уређаје и приступ интернету, већ и у томе ко је способан да учи и чији родитељи имају времена да помогну. Како замијенити школу која није само мјесто за учење, већ заједнички простор за комуникацију, подучавање, бригу и социјализацију. Ванредна ситуација проузрокована пандемијом корона вируса донијела је промјене у настави које подразумијевају ближи однос дјеце са родитељима, персонализацију и аутономију.

Ова промјена у образовању оставила је јак утицај на породице широм свијета. Учење од куће не представља само проблем за свакодневне активности родитеља, већ за развојни и образовни живот дјетета. Родитељи су постали важна карика у образовању дјетета и општеприхваћено је да обезбјеђују важан допринос код дјететовог учења. Многи изазови који су постављени пред родитеље при учењу на даљину односе се на степен помоћи и подршке: количину времена посвећеног учењу, некогнитивне вјештине родитеља, изворе (нису сви имали могућност приступу онлајн материјалима) и ниво знања. То је за посљедицу произвело повећане разлике у нивоу усвојених знања међу вршњацима (Oreopoulos, Page, & Stevens, 2006). Иако је школовање од куће на први поглед изгледало поприлично ефикасно и позитивно, многи се родитељи нису успјешно сналазили у овој улози (Cluver, Lachman, Sherr, & Wessels, 2020).

Нашим истраживањем потврђујемо резултате истраживања из 1987. године на узорку од 1200 родитеља и 3700 наставника и директора основних школа које је идентификовало четири врсте учешћа и помоћи родитеља, од којих је једна и помоћ ученицима код куће да развију академске и социјалне вјештине (према Epstein, 1987 види код Borup, Walters, & Call-Cummings, 2019). Ранија истраживања заснована на саморегулационој теорији учења (Schunk, 2005), била су усмјерена на развој и валидацију домаћих задатака. Она су испитивала анализу односа међу ученицима (занимање за домаћи задатак) и варијабле (помоћ у породици, повратне информације наставника) и стратегије управљања домаћим задацима (Xu, Fan, Du, & Cai, 2019). Значајан утицај на помоћ родитеља у домаћим задацима ученика основних и средњих школа пронађење су у стратегијама управљања домаћим задацима, као што су окружење, вријеме, мотивација и емоције управљања (Deslandes & Rousseau, 2008; Xu & Corno, 2004). Ангажовање родитеља у учењу код куће резултира позитивним разликама у исходима учења (Valle, Reguerio, Nunez, Rodriguez, Pineiro, &

Rosario, 2016). Пандемија је такође пружила могућност да нас подсјети које вјештине су ученицима потребне, као што су доношење одлука, критичко мишљење и рјешавање проблема, а можда, изнад свега, прилагодљивост.

Досадашња истраживања показују да су родитељи укључени у образовање њихове дјеце кроз домаће задатке (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007; Wilder, 2014). Постоје знатне разлике у степену помоћи коју родитељи могу пружити својој дјеци током учења. Међутим није познато у којој мјери. Циљ истраживања је био утврдити у којој мјери је подршка родитеља (емоционална реактивност и мотивација) при изради домаћих задатака током пандемије COVID 19 повезана са информатичком писменошћу, временом подршке и нивоом задовољства родитеља учењем на даљину.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је проведено са идејом да помогне родитељима у пружању помоћи дјеци у учењу на даљину. Намјера је била испитати међусобну зависност родитељске инструкције и помоћи при учењу и изради домаћих задатака, те кориштења информационо комуникацијских технологија током учења у настави на даљину, израчунавањем статистички значајних разлика између варијабли које их представљају. Када говоримо о родитељској подршци, технолошкој интерактивности са наставницима током наставе на даљину и задовољства истом, постављају се питања: Шта доприноси активнијем укључивању ученика у наставу на даљину, како давати подршку и остварити сарадњу са наставницима да би настава била успјешнија? Уочавајући неоспоран значај родитељства, подршке, учења и искуства за помоћ у учењу, овај рад се фокусира на утицај родитеља на дијете проучавајући их путем подршке при учењу и задовољства истим.

Циљ рада је био да се утврди у којој су мјери вријеме подршке, информатичка писменост и задовољство „учењем на даљину“ повезани са инструкцијом и помоћи родитеља при изради домаћих задатака ученика нижих разреда основне школе током пандемије COVID 19. Отуда се и наша хипотеза односила на то да постоји статистички значајна разлика између различитих група родитеља. Из овако дефинисаног циља конкретизована су два истраживачка задатка:

1. Идентификовати и утврдити нивое најфрекветнијих апликација које се користе приликом „учења на даљину“;
2. Идентификовати и утврдити релационе односе између времена подршке, информатичке писмености, задовољстава „учењем на даљину“ и инструкције и помоћи родитеља (емоционална реактивност и мотивациона подршка) при изради домаћих задатака.

Узорак је обухватио 989 родитеља/старатеља ученика нижих разреда основних школа (од I до V разреда) широм Републике Српске, пропорционалне полне заступљености (13% очева и 87% мајки). Разлог много нижем одазиву очева у попуњавању упитника у односу на мајке, претпостављамо, произилази из чињенице да су очеви више запослени него мајке, те су мајке више привржене дјеци школског узраста, више се брину о њима, боље их познају, у складу са патријархалним разумијевањем. Узорак родитеља смо разликовали по сљедећим критеријумима: према полу мушких 128, женских 858; према годинама старости до 25 (3%), од 26 до 35 (36%), од 36 до 45 (55%), од 46 до 55 (8%) родитеља. Родитељи из узорка у највишем проценту имају средњу стручну спрему 531 (54%), виша и висока 398 (40%) и магистара и доктора наука 60 (6%) родитеља. По мјесту становања село 300 (30%) и град 689 (70%) родитеља.

Инструмент

Подаци о подршци родитеља учењу на даљину прикупљени су инструментом „Подршка родитеља 'учењу на даљину'“ – ПРУНД. Овај упитник је конструисан за потребе овог истраживања и употријебљен управо због новонастале пандемијске ситуације у образовању. Инструмент се састојао од 59 питања, те чинио комбинацију анкетног упитника, скале процјене и питања отвореног типа. За потребе истраживања издвојили смо конструкте који су се односили на процјену подршке и помоћи родитеља при изради домаћих задатака. Кориштена је скала процјене која се састојала од двадестеједног манифестног ајтема ликертовог типа са 5 бодова (1 = никад, 2 = ријетко, 3 = понекад, 4 = често, 5 = увијек). Ајтеми чине два фактора, први фактор седам ајтема, други фактор пет ајтема (Табела 1). Фактор *емоционална реактивност* при изради домаћих задатака оријентисан је на посматрање емоционалних процеса важних за учествовање ученика у учењу (*Код дјетета примијетим*

страх, бијес и незадовољство при учењу и изради домаћих задатака; *Галамим на моје дијете ако гријеши при изради домаће задаће*). Фактор *мотивациона подршка* при изради домаћих задатака испитује мотивацију и подршку родитеља при изради домаћих задатака ученика (*Заинтересован сам шта моје дијете има за домаћу задаћу; Охрабрујем своје дијете да искаже своје ставове при рјешавању задатака; Указујем на структуру градива које се учи и препознајем кључни циљ учења*). У програму FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013) извршена је експлоративна факторска анализа (EFA), заснована на DWLS поступку екстракције, у сврху одређења броја (Subotić, 2013) и садржаја латентних фактора подршке и помоћи родитеља на овом корпусу ставки. На основу факторске анализе [KKO = .82, PA (k = 1000 пермутованих случајно генерисаних матрица)] утврђено је да латентне димензије ове скале по критеријуму аритметичке средине и по критеријуму 95. перцентила најбоље описују два фактора. Оба фактора објашњавају 42% заједничке варијансе манифестних ајтема. Корелација између фактора је -.315 (између њихових сумационих скорова: r = -.230, p < .001). Поузданост скале била је задовољавајућа (α = .79; први фактор: α = .789; други фактор: α = .784).

Табела 1: Факторизација инструмента

Бр.	Ајтеми	Ф1	Ф2
8	Код дјетета примијетим страх, бијес и незадовољство при учењу и изради домаћих задатака.	.773	
15	Галамим на своје дијете ако гријеши при изради домаће задаће.	.617	
9	Осјетим отпор код дјетета када надгледам његов рад и пружам му подршку.	.558	
7	Осјећам се неспособним/ном да пружим подршку и инструкцију дјетету при изради домаћих задатака.	.530	
3	Смета ми када се дијете мешкољи, врпоље и устаје приликом израде домаћих задатака.	.528	
10	Неке задатке радим ја умјесто свог дјетета.	.494	
13	Нису ми јасни и разумљиви домаћи задаци за моје дијете.	.438	
14	Имам лошу сарадњу са наставницима.	.431	
12	Наставници дају претешке домаће задаће.	.430	
5	Подстичем дијете да истраје на задатку.		.717
16	Заинтересован/а сам шта моје дијете има за домаћу задаћу.		.702
4	Указујем на структуру градива које се учи и препознајем кључни циљ учења.		.696

1	Охрабрујем своје дијете да искаже своје ставове при рјешавању задатака.		.549
6	Дијете лако прихвата моју инструкцију и помоћ при изради задатака.		.507
18	Изађем са својим дјететом изван куће да се оно физички активира (пјешачи, трчи, вози бицикл и сл.).		.431
17	Организујем физичке активности за своје дијете док је у кући.		.412
	K.k.	2.752	2.721
	M	1.93	4.14
	SD	0.51	0.55
	Omega	.791	.784
	Alfa	.789	.784

Прикупљање података је проведено уз помоћ онлине упитника ПРУНД-а путем линка и дијељењем путем апликација viber, messenger, facebook и имејлом. Истраживање је проведено у складу са етичким кодексом понашања који укључује судјеловање одраслих у истраживању, тј. потпуно добровољно и анонимно, а испитаници су се могли у било којем тренутку повући из истраживања током попуњавања упитника. Добијени подаци обрађени су коришћењем пакета SPSS Statistics 26.0.

РЕЗУЛТАТИ

Мобилне апликације и учење на даљину

Употреба мобилних апликација приликом учења на даљину је врло значајна, јер пружа подршку процесу учења. Дескриптивна анализа показала је (Табела 2) да су родитељи приликом пружања инструкције и помоћи при изради домаћих задатака од мобилних апликација највише користили viber, имејл, док је коришћење осталих апликација као што су google classroom, youtube, facebook, google drive, instagram, skype, meet, zoom и MS Teams било испод просјека. Учење путем мобилних апликација постаје савремена тенденција у образовању, мијењају се преференције о настави, те настају нови изазови у образовању подржаном овим и сличним мобилним уређајима.

Табела 2: Употреба мобилних апликација приликом учења на даљину

Апликација	viber	google classroom	google drive	e-mail	Youtube	Facebook	Instagram	Skype, Meet, Zoom, MS Teams
Аритметичка средина	4,28	1,98	1,31	2,18	1,92	1,35	1,06	1,28
Стандардна девијација	0,98	1,43	0,89	1,36	1,16	0,85	0,32	0,77

Вријеме подршке, информатичка писменост и задовољство учењем на даљину

Други истраживачки задатак испитује однос између димензија емоционалне реактивности и мотивационе подршке са једне стране, те времена подршке, информатичке писмености и задовољства учењем на даљину родитеља, са друге стране.

Вријеме подршке. Анализа варијансе кориштена је за испитивање колико времена дневно у просјеку родитељи дају подршку дјеци приликом израде домаћих задатака, те какав је однос са варијаблама емоционална реактивност и мотивацијом. Што се тиче варијабле времена давања подршке дјеци приликом учења и израде домаћих задатака, разлике су се показале међу групама, емоционална реактивност родитеља и њихове дјеце највећа је код родитеља који пружају подршку мање од 2 сата, као и оних који пружају подршку преко 4 сата. Мотивација је расла са временом подршке (Табела 3). Један програм који је реализован у Кини „School's Out, but Class' On" био је добар образовни одговор на пандемију COVID 19. Програмом *Одржавајте здраве животне навике* одговорило се на изазове са којима су се сусретали ученици, наставници и родитељи. Потребно је разумно распоређивање времена учења, довољно времена за спавање, развити добре навике за рад, повећати интервал између учења и одмора, као и преузети одговарајуће физичке вјежбе како би се осигурало физичко и ментално здравље (Zhou, Li, Wu, & Zhou, 2020).

Разлика између група (вријеме подршке) је статистички значајна, али тек када погледамо јачину ефекта (парцијални ета квадрат) можемо закључити да мала разлика између група је статистички значајна. Када упоредимо јачине ефеката за емоционалну реактивност $\eta p^2 = 0,02$ (мали интензитет) и за

мотивацију $\eta p^2 = 0{,}05$ (средњи интензитет) можемо закључити да је већа разлика између група (вријеме подршке) у односу на мотивациону подршку, него што је то случај са емотивном реактивности. Резултати истраживања имплицирају да, што више времена родитељи дају подршку дјеци у инструкцији и помоћи при изради домаћих задатака, већа је мотивација и слабија емоционална реактивност родитеља.

Табела 3: Емоционална реактивност и мотивациона подршка у односу на вријеме подршке

	Вријеме подршке	Аритметичка средина	Стандардна девијација	F-тест	p	ηp^2
Емоционална реактивност	мање од 2 сата	2,08	0,424	5,75	0,000	0,02
	од 2 до 4 сата	1,79	0,461			
	од 4 до 6 сати	1,92	0,512			
	од 6 до 8 сати	1,99	0,535			
	преко 8 сати	1,71	0,602			
Мотивациона подршка	мање од 2 сата	3,93	0,605	12,41	0,000	0,05
	од 2 до 4 сата	4,17	0,521			
	од 4 до 6 сати	4,38	0,420			
	од 6 до 8 сати	4,35	0,497			
	преко 8 сати	4,39	0,503			

Напомене: p = статистичка значајност, која говори о степену повјерења који можемо имати у опажању у просјецима; конвенционално значајним се сматрају разлике са p < .05.; ηp^2 = мјера величине ефекта разлике.

Информатичка писменост. Утврђено је да постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника у зависности од информатичке писмености код емоционалне реактивности и мотивационе подршке. Што је већа информатичка писменост родитеља мање је емоционално реаговање родитеља и што је већа информатичка писменост родитеља већа је мотивација и подршка родитеља приликом израде домаћих задатака ученика. Јачина ефекта је слабог интензитета и код емоционалног реаговања и код мотивације (Табела 4).

Табела 4: Емоционална реактивност и мотивациона подршка у односу на информатичку писменост

	Информатичка писменост	Аритметичка средина	Стандардна девијација	F-тест	p	ηp^2
Емоционална реактивност	лоша	1,94	0,503	10,09	0,03	0,04
	задовољавајућа	2,02	0,556			
	добра	1,94	0,529			
	врлодобра	1,81	0,456			
	одлична	1,73	0,441			
Мотивациона подршка	лоша	4,17	0,710	3,91	0,000	0,02
	задовољавајућа	4,23	0,498			
	добра	4,25	0,498			
	врлодобра	4,28	0,467			
	одлична	4,40	0,445			

Напомене: p = статистичка значајност, која говори о степену повјерења који можемо имати у опажању у просјецима; конвенционално значајним се сматрају разлике са p < .05.; ηp^2 = мјера величине ефекта разлике.

Задовољство учењем на даљину. Родитељи су углавном били задовољни учењем на даљину у том периоду. Постоји статистички значајна разлика међу групама. Родитељи који су потпуно задовољни учењем на даљину су имали већи ниво мотивације у пружању подршке и помоћи дјеци при учењу и изради домаћих задатака, а мању емоционалну реактивност. Када упоредимо јачине ефеката за емоционалну реактивност $\eta p^2 = 0,02$ (мали интензитет) и за мотивацију $\eta p^2 = 0,05$ (средњи интензитет) можемо закључити да је већа разлика између група (вријеме подршке) у односу на мотивациону подршку, него што је то случај са емотивном реактивности (Табела 5).

Табела 5: Емоционална реактивност и мотивациона подршка у односу на задовољство учењем на даљину

	Задовољство учењем	Аритметичка средина	Стандардна девијација	F-тест	p	ηp^2
Емоционална реактивност	не могу да процијеним	2,03	0,534	36,98	0,000	0,08
	задовољан/на	1,78	0,436			
	потпуно задовољан/на	1,62	0,440			

Мотивациона подршка	не могу да процијеним	4,19	0,502	5,95	0,003	0,01
	задовољан/на	4,32	0,447			
	потпуно задовољан/на	4,32	0,622			

Напомене: p = статистичка значајност, која говори о степену повјерења који можемо имати у опажању у просјецима; конвенционално значајним се сматрају разлике са p < .05. ηp^2 = мјера величине ефекта разлике.

ДИСКУСИЈА

Резултати истраживања показују да су родитељи током комуникације са наставницима највише користили viber и имејл. Већина школа, односно наставника је покушавала да пронађе привремена рјешења у учењу, помоћи и подршци при изради домаћих задатака, али квалитет учења на даљину зависи и од нивоа и квалитета дигиталног приступа. У тренутку пандемије, само 60% популације на свијету имало је приступ интернету (Clement, 2020). Док су виртуелни часови на таблетима подразумијевани у развијеним земљама, нпр. Хонгконгу, многи ученици у економски мање развијеним земљама су се ослањали на предавања и задатке које су добијали путем имејла или viber мобилне апликације (Wong, Goldsman, & Tsui, 2016). Што су породице биле мање финансијски стабилне и слабије дигитално образоване, то су ученици из тих породица више заостајали у градиву које је електронски представљено, што је показало присутан јаз у квалитету образовања, а самим тим и социоекономску неједнакост. Дигитална подјела би могла постати још екстремнија када би приступ едукативном садржају зависио од најновијих технологија. Резултати истраживања истичу низ препрека (вријеме подршке, задовољство и информатичка писменост) са којима се суочавају одређени родитељи у подршци учења њихове дјеце. Јасно је да моћни социјални и економски фактори још увијек спречавају многе родитеље да у потпуности учествују у школовању.

У узорку је родитеља са вишим степеном образовања 46% и оних који живе у граду 70%. Претходне студије сугеришу да родитељи са високим социоекономским статусом имају тенденцију да се више укључује у школовање од осталих родитеља. У поређењу са родитељима са ниским социоекономским статусом, њихово високо образовање би могло бити повезано са способношћу да помогну у вођењу и већој укључености у учењу (Lee & Bowen, 2006).

Утврђено је да родитељи помажу својој дјеци управљати домаћим задацима (окружењем, временом, мотивацијом, емоцијама) посебно у основној школи на млађем школском узрасту. За домаћи задатак, који се подразумијева као активност коју треба извршити ван наставе, потребна је саморегулација компетенција ученика како би се предали правовремено својим учитељима (Nunez, Suarez, Cerezo, Rosario, & Valle, 2015; Valle, et al., 2016). Заправо, међу неколико варијабли (занимање за задаћу, повратне информације наставника), стратегије управљања домаћим задацима су један од најснажнијих показатеља завршетка домаћих задатака ученика (Xu & Wu, 2013). У овом процесу родитељи могу имати важну улогу помажући дјеци у управљању домаћим задацима (Corno & Xu, 2004; Cunha, Heckman, & Schennach, 2010; Deslandes & Rousseau, 2008), посебно у основношколском узрасту када су ученици мање способни за саморегулацију учења и израду домаћих задатака (Zimmerman & Kitsantas, 2005). Резултати су потврдили раније истраживање које су провели Корно и Сју [Corno Xu, 2004] и снимали основношколце како раде домаће задатке, те пронашли пет стратегија управљања домаћим задацима: уређење окружења за учење, управљање временом, праћење пажње, праћење мотивације и праћење емоција. Аутори су закључили да су у неким случајевима родитељи моделирали стратегије које су користили ученици.

Већина родитеља имала је снажно увјерење да је технолошка интерактивност алтернативни облик људске комуникације. У пракси, технолошка интерактивност узроковала је проблеме родитељима јер нису имали самопоуздање у погледу подршке дигиталних активности своје дјеце, посебно оних које су повезане са домаћим задацима. Тек када су наставници и родитељи радили заједно могло се очекивати да ће се осигурати аутономно учење ученика које ће се одвијати несметано током пандемије и да ће се постићи учинак. За вријеме пандемије родитељи су више времена били са својом дјецом, те су преузимали већи дио одговорности које су припадале наставницима. Највећа подршка родитеља огледала се у постављању специфичних захтјева и јачања аутомног учења ученика, свијести и активног учења кроз социемоционални ангажман родитеља (мотивацију и емоционалну подршку). Родитељи су могли да виде не само да ли дијете учи или не, већ и ефикасност учења . Такође, могли су посматрати да ли ученици прате наставников темпо и могу ли самостално рјешавати проблеме учења. Као одговор на ученичке проблеме и неудомице током

учења, родитељи су регулисали своје емоције и пружали мотивацију.

Укљученост родитеља или старатеља у образовању свог дјетета може побољшати учење и постигнуће, али питање које се намеће овим истраживањем је како школе могу његовати високо квалитетно и успјешно укључивање родитеља? Свједоци смо тешког времена у којем су се нашли родитељи, ученици и наставници током пандемије COVID 19. Школски систем није одговорио на изазов, наставници нису добили јасна упутства за повезивање и укључивање родитеља да буду сарадници у учењу. Осим кратких упутстава и размјене имејлова путем апликација viber i e-mail, са постављеним задацима, другог вида комуникације са родитељима није било. Преко ноћи родитељи су се нашли у помагању у подучавању. Школе могу да искористе ову ријетку практичну прилику да преиспитају моделе учења и поучавања, те даље размотре висококвалитетну изградњу образовних ресурса и реконструкцију образовних модела и облика, те истраже нове типове модела образовања и наставе.

ЗАКЉУЧАК

Импликације налаза истраживања указују на то да је неопходно поставити ефикасније стратегије наставе, те мјере за рјешавање проблема и изазова у учењу на даљину насталих током пандемије COVID 19. Такође, указују на неопходну подршку родитељима у погледу ефикасности и примјене стратегија у учења на даљину, развоју родитељских компетенција, те чешћу употребу информационо-комуникацијске технологије међу дјецом и младима у настави, школи уопште. Можемо закључити да је главна импликација истраживања првенствено усмјерена на важност социо-емоционалног ангажмана родитеља (мотивације и емоционалне подршке).

На крају треба споменути и нека ограничења истраживања као што је уопштавање резултата и анализа које су засноване на самопроцјени родитеља. Истраживање се фокусирало искључиво на компетенције (социоемоционалну подршку) родитеља, други облици родитељства попут структуре (пружање јасних смјерница и очекивања) који су повезани са жељеним исходима могли би бити анализани у будућим студијама. Штовише, резултати би били потпунији ако би у истраживање били укључени ученици и наставници.

Литература

Borup, J., Walters, S. & Call-Cummings, M. (2019). Examining the Complexitiesof Parental Engagement at an Online Charter High School: A Narrative AnalysisApproach. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20*(1). https: //doi.org /10.19173/irrodl.v20i1.3605

Clement, J. (2020). Global social networks ranked by number of users 2020. Очитано 10.02.2021. са адресе https://www.statista.com /statistics/272014/global-socialnetworks-ranked-by-number-of-users/

Cluver, L., Lachman, J.M., Sherr, L., & Wessels, I. (2020). Parenting in time of Covid 19. *The Lancet 395* (10231). https: //doi.org /10.1016/S0140-6736(20)30736-4

Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory Into Practice 43*(3). 7–223. https://doi.org/10.1207 /s15430421tip 4303_9

Cross, D. R., & Paris, S.G. (1988).Development and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 131–142. https://psycnet.apa.org /doi/10.1037/0022-0663.80.2.131

Cunha, F., Heckman, J.J. and Schennach, S.M. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation, *Econometrica, 78*(3), 883–931.

Deslandes, R., & Rousseau M. (2008). Long-term students'management strategies and parental involvement in homework at the elementary level. *International Journal of Parents in Education 2*(1), 13–24.

Lee, J., Bowen, N., K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal 43*(2), 193–218. https: //doi.org/10.3102%2F00028312043002193

Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2013). Factor 9.2: A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement, 37*(6), 497–498. ttps://psycnet.apa.org/doi/10.1177 /014662161 3487794

Nunez, J. C., Suarez, N., Cerezo, R., Rosario, P., & Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology, 35*(6), 726–746.

Oreopoulos, P., Page, M., & Stevens A. H. (2006). The Intergenerational Effects of Compulsory Schooling. *Journal of Labor Economics 24*(4), 729–760. http://dx.doi.org/10.1086/506484

Pomerantz, E.M., Moorman, E.A.,& Litwack, S.D.(2007). The How, Whom, and Why of Parents'Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research 77*(3), 373–410.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist, 40*(2), 85–94.

Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G., & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 456–466. https://doi.org /10.1037/0022- 0663.93.3.456

Subotić, S. (2013). Pregled metoda za utvrđivanje broja faktora i komponenti (u EFA i PCA). *Primenjena Psihologija 6*(3), 203–209. http://dx.doi.org/10.19090/pp.2013.3. 203–229.

Valle, A., Reguerio, B., Nunez, J. C., Rodriguez S., Pineiro I., & Rosario P. (2016). Academic Goals, Student Homework Engagement, and Academic Achievement in Elementary School. *Frontiers in Psihology 7*, 1–10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463

Widler, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review 66*(3), 377–397. http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009

Wong Z.S. E., Goldsman D., & Tsui K. L. (2016). Economic Evaluation of Individual School Closure Strategies: The Hong Kong 2009 H1N1 Pandemic. *PLOS ONE*, *2*–18.

Xu,J.,& Wu, H. (2013). Self-Regulation of Homework Behavior: Homework Management at the Secondary School Level. The Journal of Educational Research 106(1), 1–13. http: //dx.doi.org /10.1080/00220671.2012.658457

Xu, J., Fan, X., Du, J., & Cai, Z. (2019). Homework Expectancy Value Scale for Undergraduates in Online Environments. *European Journal of Psychological Assessment 35* (5), 666–673.

Zhou, L., Li, F., Wu S., & Zhou, M. (2020). School's Out but Class's On, THe Largest Online Educations in the World Today: Talking China' Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as An Example. *Best Evid Chin Edu4*(2), 501–519.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology 30* (4), 397–417. https://doi.org/10.1016 /j.cedpsych. 2005.05.003

Tatjana G. Marić
Draženko L. Jorgić

PARENTS' INSTRUCTION AND ASSISTANCE TO STUDENTS IN LEARNING AND DOING HOMEWORK DURING THE COVID 19 PANDEMIC

Summary

Parents have become an essential link in a child's education, and there is a general acceptance that they provide an essential contribution to a child's learning. Many challenges are posed before parents in "distance learning" and relate to the level of help and support: the amount of time devoted to learning, non-cognitive skills of parents, resources (access to online materials), and level of knowledge. Parents took on more of the responsibilities that belonged to teachers. The most significant support from parents was reflected in setting specific requirements and strengthening automatic learning, awareness, and active learning. During online classes, on the one hand, parents were able to monitor how children understood the situation of online learning. On the other hand, in response to student problems and learning difficulties, teachers had to communicate with parents. The fundamental question arises: how did the parents cope in an unexpected situation?

The research was conducted with the idea of helping parents assist children in distance learning. The intention was to examine the interdependence of parental instruction and assistance in learning and homework, and the use of information and communication technologies in distance learning, by calculating the differences between the variables that represent them. This study aimed to determine the extent to which support time, computer literacy, and satisfaction with "distance learning" are related to instruction and parents' assistance in homework for lower primary school students during the COVID 19 pandemic. The PRUND questionnaire was also applied. The instrument showed satisfactory internal consistency and reliability (Cronbach Alpha Coefficient .79).The sample included 989 parents of lower grade students (grades I to V) of primary schools in the Republic of Srpska, during lockdown from March to May 2020. The procedure of exploratory factor analysis obtained two PRUND factors (42% of variance): (1) emotional reactivity of parents and (2) motivating students to create tasks. The obtained results show

statistically significant differences in parents' support concerning parents' information literacy, time spent providing support in homework, and the level of parents' satisfaction with distance learning.

The main implication of this research primarily concerns the emphasis on the importance of the socio-emotional engagement of parents (motivation and emotional support). Instructing and helping parents to assist with the homework has been confirmed as an essential link in parents' involvement in learning and then indirectly in anticipation of future school success. Differences are also evident in the use of mobile applications when learning. Descriptive analysis showed that parents mostly used viber and email during the communication with teachers. At the same time, the results imply that support to parents is necessary in terms of efficiency and application of modern information and communication technologies in learning and as well as setting more efficient teaching strategies that will include more efficient cooperation between parents, teachers, and students.

Key words: parent's support, distance learning, computer literacy, satisfaction with distance learning

Влатка Љ. Спасојевић[*]
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Студент докторских студија

Миле Ђ. Илић
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет

Оригинални научни чланак

УТИЦАЈ КОНТЕКСТУАЛИЗОВАНОГ УЧЕЊА У НАСТАВИ НА РАЗВОЈ МЕТАКОГНИТИВНИХ ВЈЕШТИНА И МОТИВАЦИЈЕ ЗА ШКОЛСКО УЧЕЊЕ

Рад садржи интердисциплинарне основе, дидактичке одреднице и методичке специфичности иновативних вјежби контекстуализованог учења у настави, те резултате прве експерименталне провјере васпитних домена таквог учења у настави српског језика и познавања природе у петом разреду основне школе током цијеле школске 2018/19. године.

Доминирајућим контекстуализованим учењем и комплементарним поучавањем у системима традиционалне и иновативне наставе (респонсибилна и настава различитих нивоа сложености) ученици експерименталних одјељења постигли су значајно боље васпитне ефекте (интензивнију мотивацију за учење и развијеније метакогнитивне процесе – управљање размишљањем) него ученици контролних одјељења у којима је и даље преовлађивало деконтекстуализовано учење.

Резултати овог истраживања указују на важност укључивања контекстуализованог учења и комплементарног поучавања (тј. контекстуализоване наставе) у студијске

[*] vlatka.spasojevic@gmail.com

програме на наставничким факултетима и у садржаје сталног професионалног развоја наставника.

Кључне ријечи: контекстуализовано учење, деконтекстуализовано учење, респонсибилна настава, настава различитих нивоа сложености, метакогницијa, мотивација за учење

УВОД

Појам *контекст* половином прошлог вијека полако излази из лингвистичког оквира, те тако широку примјену налази у хуманистичким наукама, док путем психологије улази и у сферу педагогије.

Међу првим научницима Вербитски [*Вербицкий*] појам *наставног контекста* дефинише као састав унутрашњих и спољашњих фактора и дјеловања који утичу на перцепцију, разумијевање и трансформацију у одређеној ситуацији и који одређују смисао и осјећај за ситуацију као цјелину (*Вербицкий*, 2004).

Иако Вербитског сматрају оснивачем контекстуалног учења и поучавања, односно његовог промотера у виду теорије и система образовања, ипак Дјуи (Dewey, 1952) је зачетник идеје контекстуалног учења и поучавања. Дјуијев прагматични приступ васпитно-образовном раду наглашава важност искуства и смислених активности као основе за развој сазнајних процеса и постигнућа појединца. Дидактичком трансформацијом нови садржаји су интегрисани у подстицајну средину за учење, што представља друштвени контекст са својим социјалним интеракцијама и ситуацијама у којима се одвијају активности учења и поучавања. Психолошки контекст је у нераскидивој вези са наставним контекстом, јер спознаја је аутентично ученикoво разумијевање садржаја што је основа наставног процеса. Циљани наставни контекст је најбољи начин за изградњу смисла, који подразумијева ситуацијско искуствено учење у аутентичном контексту, те обликовање когнитивне флексибилности с циљем омогућавања бављења сложеношћу стварног свијета и слабом структуираношћу многих подручја знања. Функционални аспект психолошког контекста Степански [Степанский] види као релацијско разумијевање посебног механизма који повезује менталне садржаје, а информацију види као темељ разумијевања и одраз одређе-

ног утицаја на примаоца као пријашњег и пропратног стања (Степанский, 2006).

Чињеница је да се појам контекстуализованогног учења и поучавања у научној литератури различито тумачи и одређује, без обзира на висок ниво усаглашености кад је у питању сврсисходност истог.

Вербитски [Вербицкий] контекстуализовано учење и поучавање одређује као оспособљавање у којем језик науке помоћу цјелокупног састава облика, метода и средстава традиционалних и нових, моделује материјалне и друштвене садржаје прихватљиве за ученико занимање, а обухвата облике одговарајућег образовања и образовне активности организоване помоћу семиотике, симулације и друштвених игара као модела учења (Вербицкий, 2004).

Браун [Brown] контекстуализовано учење одређује као помагање ученицима при конструисању знања и значења смисла нове информације кроз сложену интеракцију наставних метода, садржаја, ситуација и времена (Brown, 1998).

Џонсон [Johnson] контекстуализовано учење и поучавање представља као образовни процес прожет контексом свакодневног живота, повезан с контекстом својих личних, друштвених и културалних околности (Johnson, 2002). У још конкретнијем одређењу Johnson даје осам компоненти контекстуализоване наставе и учења: израда смислених веза, активности значајне за ученика, саморегулишуће учење, сарадња, критичко и креативно размишљање, брига о сваком појединцу, достизање високих стандарда помоћу аутентичне процјене постигнућа.

Термин контекстуално учење и поучавање има готово идентично значење синтагми контекстуализована настава. Основна разлика је једино у степену интегрисаности таквог учења и поучавања и усклађености са његовим елементима.

Прије дефинисања циљева овог истраживања, битно је нагласити да термин *контекстуализована настава* још није, или је ријетко кориштен у стручној литератури, док су у пракси васпитања и образовања, примјењивани многобројни елементи контекстуализованог учења, чији је основни смисао постизање далеко повољнијег активитета ученика и њиховог укључивања у процес учења, користећи се, при томе, свакодневницом, потенцијалима средине за учење и кооперативним, интеракцијским компетенцијама ученика. У овом раду, контекстуализована настава може се посматрати као цјеловити, иновативним поучавањем подржан систем вјежби кон-

текстуализованог учења, са намјером да тај систем провоцира повољнија интересовања и мотиве за укључивање ученика у искуствено учење, коришћење контекстуализованих погодности у садржајима и стратегијама учења. У истраживању је дата радна дефиниција контекстуализоване наставе.

> Контекстуализована настава је стимулативан процес активног учења и комплементарног поучавања у оквиру којег ученици прихватају, схватају и примјењују наставне садржаје, њиховим повезивањем са контекстима стварних и замишљених животних ситуација, проблемских откривалачких, радних, стваралачких активности, личних, друштвених и културних околности које их окружују (Илић, 2019: 291).

Ако посматрамо главне компоненте и суштинска обиљежја контекстуализоване наставе јасно је да су оне утемељене на савременој феноменолошкој дидактичкој парадигми у оквиру које су „идеје о интеграцији активности у развоју личности, личносно оријентисаном учењу и поучавању, функционалним знањима и активностима неопходним за саморазвој, вјеру и убјеђење“ (Илић, 2019: 294).

Према новијим истраживањима контекстуализовано учење је оно које је природно уклопљено у уобичајене животне контексте, које се дешава у контексту прилагођавања захтјевима ситуације. Код таквог учења онај ко учи непосредно доживљава смисао учења, тако да је увијек мотивисан да учи. Друга страна је учење које је истакнуто из контекста конкретних животних ситуација, то је деконтекстуализовано учење.

> Насупрот активног и искуственог стицања трајних и прихваћених сазнања, вјештина и увјерења у настави у којој је уклопљен учеников животни, па и виртуелни контекст – у контекстуалној настави, још увијек у школском учењу у доминирајућој традиционалној настави преовлађује ванконтекстно мишљење, сазнање, учење и поучавање (Илић, 2019: 287).

Контекстуализовано и деконтекстуализовано учење се знатно разликују по ефикасности. Трагање за потпунијим одговорима зашто је то тако, врло је важно јер се тиче најдубљих карактеристика учења и отвара могућности да учење конципирамо на начин који ће обезбиједити да оно у што већој мјери буде пријатна и ефикасна, умјесто тегобна и неефикасна активност (Павловић, 2016). Ипак, о контекстуалности учења се не може бити искључиво, тако да разли-

чите ситуације учења могу у различитој мјери бити контекстне, а оно што се може урадити је да се задржи више елемената контекстуалности уз што је могуће боље амортизовање проблема које је изазвала деконтекстуализација учења (Павловић, 2003).

У анализи уџбеника физике за основну школу, резултати показују „ограничено присуство покушаја да се знање не прикаже само као низ систематски поређаних информација о одређенима областима свијета око нас, него да се укаже и на неке аспекте тог знања који упућују на смисао који оно има за човјека“ (Павловић, 2016), док у истом истраживању остаје индикативно да се „тежње ка повећању контекстности знања углавном ограничавају на једну област – област његове практичне примјене“.

У анализи уџбеника физике за основну школу аутор полази од три различита аспекта контекстуализације знања:

Утилитарни аспект – имплицитно (знање има практичну примјену у животу),

Утилитарни аспект – експлицитно (знање има практичну примјену уз јасну корист у животу),

Интелектуални аспект – имплицитно (знање као резултат интелектуалног рада, ко је нешто открио),

Интелектуални аспект – експлицитно (додатни подаци о открићу),

Емоционални аспект – имплицитно (откриће има значајан емоционални утицај на истраживача или околину),

Емоционални аспект – експлицитно (емоционални фактори који прате научна открића и знања као резултат тих открића) (Павловић, 2016).

У експерименталној провјери рад анализира васпитне домене развоја метакогниције, односно метакогнитивних вјештина и подстицање мотивације у наставном процесу и то не са аспекта изолованог појединца у систему учења, него са аспекта кооперативности ученика. Истраживање, утицајем експериманталног фактора, покушава сагледати проблем развојних метакогнитивних промјена које су у основи способности за регулацију сопственог учења. Метакогнитивне вјештине на које смо покушали утицати експерименталним програмом у настави су: самопроцјена, саморегулација и доживљавање учења. Значај метакогниције за школско постигнуће огледа се у омогућавању појединцу да боље управља својим когнитивним стратегијама, те да утврди слабе тачке које се могу исправити изграђивањем нових когнитивних стратегија.

Метакогниција се односи на свјесност појединца о сопственим когнитивним процесима, укљученост и усмјереност на стратегије учења више него на садржај тих поцеса, коришћење такве свјесности у контролисању и усавршавању когнитивних процеса. Дефинише се на различите начине, а дефиниције укључују и појмове као што су когнитивне стратегије, знање о егзекутивним контролним стањима, праћење когнитивних процеса, евалуација когнитивних стања. У раду смо метакогницију посматрали као појаву али и фактор успјеха у учењу појединца како би боље управљао савојим когнитивним стратегијама, исправљајући слабе тачке изграђивањем нових когнитивних стратегија у свим наставним областима. Контекстуализована настава велики акценат ставља на повезаност наставног контекста и саморегулишућег учења.

Браун метакогницију дефинише као:

Опште метакогнитивно стање, као декларативно знање које се односи на познавање својих способности, мотива, интересовања, стратегија учења, док саморегулацију види као метакогнитивно искуство, способност да се самостално и незвисно управља својим когнитивним процесима (Brown, 1998).

Процедурално знање које се односи на познавање успјешних стратегија учења, које утиче на резултате и процесе учења, посматрамо као метакогнитивно искуство или саморегулацију. То је способност да се самостално и независно контролише и управља својим когнитивним процесима (Стојаковић, 1998).

У контекстуалној настави начела саморегулишућег учења, као сегмента метакогниције подразумијевају:

а) самопроцјену која води до дубљег разумијевања учења (стилови и стратегије, знања и нивои разумијевања суштинских тачака, процес учења, исхода и напретка),

б) властито управљање размишљањем (постављање остваривих и изазовних циљева, планирање и управљање временом и средствима, прегледом властитог приступа учењу),

в) уважавање различитих начина саморегулације (експлицитним поучавањем, рефлексијом, метакогнитивним расправама, активностима у пракси),

г) повезаност саморегулације у наративна искуства и тежњу за властитим идентитетом (уважавање схватања да су самопроцјена и понашање усклађени с пожељним идентитетом самопоштовање, властита гледишта на властито учење, продубљивање самосвијести, испитивање навика саморегулације) (Paris, Winograd, 1999).

Саморегулишуће учење пролази кроз своје четири фазе. У првој фази је припрема, планирање и активација постављеног задатка, постављање циљева, активирања претходних знања и искустава и повезивање са датим контекстом. Друга фаза је самоопажање понашања и надгледање промјена у контекстуалним задацима и условима. Трећа фаза подразумијева контролу когнитивних стратегија мишљења, различитих аспеката самопоимања и прилагођавање контекста, док су у посљедњој фази когнитивне, мотивационе и контекстуалне рефлексије (Pintrich, 2004).

Систем и начин рада у нашим школама код већине ученика доприноси да ученици немају сазнања о стратегијама учења. Простим меморисањем чињеница долазе лако до оцјена и стварају лажну представу да је за учење довољно прочитати и репродуковати информацију, често сматрајући да је учење напамет најсавршенији облик наученог градива.

Управљање размишљањем или регулација учења нас је занимала у истраживању, а најшире речено представљала је стратегије учења попут планирања, праћења и управљања учењем, односно може ли се повећати свјесност дјетета о сопственом учењу и на који начин развијати те стратегије. Истраживања показују да примјена регулације у учењу доприноси бољем учинку ученика, а установљен је и висок ниво корелације између регулативних метакогнитивних вјештина (Schraw, 1998).

Посматрајући мотивацију у најширем смислу као покретача индивидуе према неком циљу и као резултат интеракције индивидуе и средине, те да је школски живот одувијек био подређен елементима екстринзичне мотивације, настојали смо превазићи овакво стање и вјежбама контекстуалног учења утицати на помјерања екстринзичне ка интринзичној мотивацији. Традиционална настава пренаглашено усмјерена на способности и постигнуће, често се доживљава као недовољно мотивишућа, ненаграђујућа и психолошки исцрпљујућа са елементима повећане анксиозности за многе ученике (Rich, 1988). У школама са оваквом „елитистичком усмјереношћу" само мала група високо успјешних ученика је задовољна, док је мотивација често екстринзична. Према новијим истраживањима за развој интринзичне мотивације и самодетерминације најбитније двије фигуре су наставници и родитељи који подржавају аутономију ученика и тиме поспјешују „хијерархијски" бољу интринзичну мотивацију (Guay, Ratelle & Chanal, 2008).

С тим у вези највећи дио истраживачког приступа проблему мотивације за школско учење може се подвести под питање како постићи да и школско учење буде у што је могуће већој мјери контекстно, односно како да буде у што је могуће већој мјери повезано са животом ученика на такав начин да и они осјете потребу за већом аутономијом, учењем и да им учење буде смислено (Павловић, 2016:140). Савременији дидактичари превазилажење овог проблема виде у концепцији контекстуализоване наставе која обухвата специфичне приступе, стратегије, моделе, вјежбовне и друге активности које би свеле на минимум деконтекстуализацију, а с друге стране тежиле би повећању контекстуализације учења и комплементарног поучавања.

У нашем раду првенствено нас је интересовала мотивација за школско учење, конкретније начини којима би вјежбе контекстуалног учења могле допринијети њеном развоју.

Код нас и у земљама окружења још нису, колико је нама познато, публиковани радови у којима су представљени резултати научно утемељених експерименталних истраживања токова и исхода контекстуалног учења у настави. Ипак, новија теоријска схватања и поменута емпиријска истраживања корисна су у конципирању и реализацији методолошког концепта нашег емпиријског истраживања.

Контекстуализовано учење у моделима иновативне наставе

Експериментално истраживање којим смо провјеравали утицај контекстуализованог учења на васпитне домене метакогниције и мотивације у настави односиле су на упоређивање контекстуализованог учења у оквирима три модела наставе. Модел традиционалне наставе и два модела иновативне наставе. Иновативни модели наставе односили су се на контекстуализовану наставу различитих нивоа сложености и контекстуализовану респонсибилну наставу. Компаративни приступ био је у традиционалној контекстуалнизованој и традиционалној деконтекстуализованој настави.

У оквиру укупног тока, динамике и структуре респонсибилне наставе и наставе различитих нивоа сложености могу се уочити сљедеће глобалне и међусобно повезане фазе.

Табела 1. Глобалне фазе у респонсибилној и настави различитих нивоа сложености

РЕСПОНСИБИЛНА НАСТАВА	НАСТАВА РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ
Динамика и структура глобалне, повезане фазе:	Међусобно повезане етапе:
1. Конципирање приједлога варијанти наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник прије непосредног наставног рада).	1. Идентификација нивоа и структуре знања (и осталих индивидуалних обиљежја релевантних за успјех у учењу) сваког ученика.
2. Предлагање двију или више варијанти програмских релевантних и дидактичко-методички прикладних наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији респонсибилне наставе.	2. Припремање вјежби различитих нивоа сложености и осталих елемената наставе.
3. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте наставне активности.	3. Извођење наставе.
4.Реализација демократски одабране варијанте наставног рада.	4. Вредновање наставног рада (Илић, 1998).
5.Вредновање тока и резултата респонсибилне наставе (Илић, 2002: 143).	

Систем вјежби контекстуализованог учења у респонсибилној настави у свим својим етапама подразумијева основне методичко-дидактичке критеријуме. Ти критеријуми су усклађени са кључним циљевима и задацима, те специфичностима наставних јединица, контекстуални садржаји примјерени су нивоу предзнања ученика, могућностима самоучења, радне културе као и психофизичких способности ученика и зонама њиховог блиског развоја, адекватни су са стручним и методичким оспособљеностима наставника и да подразумијевају одговарајућу материјално-техничку потпору и амбијентална рјешења (Илић, 2002).

Оријентациона микроструктура наставе различизих нивоа сложености садржи етапе:

а) Заједничко упознавање кључних, егземпларних наставних садржаја (нових појмова, информација, операција, генерализација...);
б) Подјела вјежби одговарајућег ступња сложености сваком ученику;
в) Самосталан рад ученика на вјежби, уз нужну наставникову помоћ;
г) Вредновање и самовредновање ученикових одговора и рјешења;
д) Осврт на резултате вјежбања и одређивање типа наредне вјежбе сваког ученика;
ђ) Евентуално задавање диференцираних домаћих задатака (Илић, 1998: 32).

Микроструктуре, теоријска полазишта и обиљежја наставе различитих нивоа сложености и респонсибилне наставе, као и експериментални налази њихових образовно-васпитних исхода представљени су у научној и стручној јавности у научним монографијама и радовима током посљедњих деценија прошлог XX и на почетку XXI вијека. У нашем истраживању у структуру тих иновативних система унесено је контекстуализовано учење. То је суштинска реиновација чије васпитне домене смо идентификовали у проведеном експерименту.

Пратећи основни смисао контекстуализованог учења, систем вјежби подразумијевао је неке од сљедећих обиљежја: развојностимулативна усклађеност задатака и вјежби са садржајима часа и начинима рада, усклађеност садржајних аспеката наставе као споне нових садржаја са аутентичним и друштвено релевантним спознајама, доминација физичког дијела околине као подстицајне средине за учење, нови начини социјалних интеракција, развој метакогнитивних приступа учењу, развој саморегулишућег учења, адаптирање и модификовање идеја и прилагођавање новом систему, проналажење оригиналних идеја.

Методолошки концепт експерименталног истраживања

Циљ истраживања

Циљ емпиријског истраживања је да се утврди да ли су ученици млађег школског узраста остварили у просјеку објективно мјерена већа васпитна постигнућа контекстуализованим учењем него деконтекстуализованим учењем у традиционалној и иновативној настави (респонсибилна настава, настава различитих нивоа сложености).

Хипотезе
Главна хипотеза

Ученици млађег школског узраста постижу у просјеку значајно боља васпитна постигнућа у развоју метакогнитивних вјештина и мотивације контекстуализованим учењем него деконтекстуализованим учењем у настави.

Подхипотезе:

Претпоставља се да ће ученици контекстуализованим учењем постићи значајно боље резултате у развоју:

а) метакогнитивних процеса,
б) мотивације за школско учење.

Методолошки концепт планираног научног експерименталног истраживања обухватао је методе и технике истраживања, мјерне инструменте, популацију, узорак и моделе, статистичке обрасце резултата истраживања.

Методе рада

Главна истраживачка метода била је експеримент са паралелним групама. Поред те методе у припреми, реализацији и финализацији пројекта примјењивали смо и методу теоријске анализе и синтезе и компаративну методу.

Инструменти

У истраживању су кориштени сљедећи инструменти:

Инвентар за мјерење метакогниције (МЕТА-Q),
Тест мотивације (ТМ).

1. *Инвентар за мјерење метакогниције (МЕТА- Q;* MAI, Metacognitive Inventory Awarenes , G. Schraw, R. S. Dennison, 1994*).*

Инвентар МЕТА-Q који мјери развој метакогнитивних процеса као основног фактора истраживања, гдје смо провјерили ниво метакогнитивне свијести послије истраживања, односно колико контекстуализована настава и учење доприносе развоју метакогнитивних процеса код ученика.

Иако метакогницију у најједноставнијој дефиницији представљају као вјештину која ученицима омогућује да разумију и посматрају своје когнитивне процесе, инструмент смо конструисали као инвентар са тачним и нетачним одговорима, који испитује начела саморегулишућег учења у контекстуално организованој настави кроз неколико области (самопроцјена која води до дубљег разумијевања учења, властито управљање размишљањем, уважавање различитих начина саморегулације, повезаност саморегулације у наративна искуства у тежњи за властитим идентитетом (Paris, Winograd, 1999).

Конструкција инструмента настала је на основу проучавања литературе из области метакогнитивних стратегија учења и саморегулишућег учења, како свјетских тако и наших аутора (Zimmerman, Butler i Winne, Pintrich). Инструмент је настао и као продукт посматрања ученика у наставној пракси и разговора са њима на тему да ли и које методе употребљавају приликом процјене властитог учења, на који начин процјењују своје знање, како планирају, у чему су најбољи, односно, у којим стратегијама су најлошији и сл.

Ајтеми су углавном конструисани самостално док је неколико ајтема по узору на Упитник о свјесности метакогниције (MAI, Metacognitive Inventory Awarenes).

Првих двадесет ајтема разматра стилове и стратегије учења, знања и нивое разумијевања суштинских тачака, процесе и исходе и напретке у учењу.

Наредних седам ајтема од 21. до 27. обрађују питања остварив их и изазовних циљева, планирање и управљање временом и средствима као и преглед властитом приступу учења.

Ајтеми од 28. до 42. у складу су са уважавањем схватања да су самопроцјена и понашање усклађени са пожељним идентитетом самопоштовања, те на властито гледиште на учење и испитивање навика саморегулације.

2. Упитник мотивације за школско учење (ТМ)

Упитник мотивације за школско учење састављен је од 32 ставке Ликертовог типа, а све ставке представљене су у форми петостепених скала с форматом одговора у распону од 1 – „Никада“ до 5 – „Увијек“. Скала обухвата четири супскале: супскала неподударности (n = 9), супскала доживљај – утисак (n = 11), супскала експлорације

(n = 8) и супскала компетенције-самодетерминација (n = 4). Експлоративном факторском анализом потврђена је егзистенција прва три фактора, док није потврђена егзистенција четвртог фактора: компетенција и самодетерминација, те су ставке које представљају овај фактор уклоњене из анализе.

Табела 2. Индикатори поузданости и валидности за упитник мотивације

	α	λ_6	ω_h	ω_t	RMSEA	N
Упитник мотивације УМОТ	.82	.82	.83	.86	.07	28
Супскала неподударност	.73	.75	.80	.81	.05	9
Супскала доживљени утисак	.64	.69	.62	.65	.07	11
Супскала експлорација	.62	.66	.61	.67	.06	8

Напомена. α – Guttman-Cronbach –коефицијент интерне конзистенције; Guttmanov koeficijent λ_6; ω_h – McDonaldov омега коефицијент хијерархијске поузданости; ω_t – McDonaldov коефицијент укупне поузданости; RMSEA – коријен квадриране грешке апроксимације; N – број ставки скале

Показатељ подесности (фита) мјерног модела указују да скала мотивације посједује задовољавајући фактор валидности: (*RMSEA* = 0.069, *SRMR* = 0.058, *CFI* = 0.94, *TLI* = 0.94).

План рада

Експериментално истраживање је спроведено у првом и другом полугодишту 2018/19. школске године. Истраживање је било обављено на узорку ученика петог разреда основне школе, у три градске школе у Бијељини (ЈУ ОШ „Свети Сава“ 120 ученика, ЈУ ОШ „Вук Караџић“ 146 ученика, ЈУ ОШ „Кнез Иво од Семберије“ 124 ученика.

Прије провођења експеримента испитивања методом случајног узорковања у првом кораку из популације основних школа са подручја општине Бијељина одабране су три школе које су чиниле узорак испитивања. У другом кораку из издвојених школа одабрали смо по четири одјељења петог разреда која су случајно распоређена у контролну или експерименталну групу. Како рандомизација није проведена на начин да је сваки ученик појединачно имао могућност бити случајно распоређен у различит експериментални програм треба нагласити да нису нађене разлике на већини релевантних фактора између контролне и експерименталне групе (узраст ученика, просјечна оцјене из српског језика и општег школског успјеха, стручне спреме и радног искуства наставника, образовни статус родитеља). Финално испитивање спроведено је почетком јуна 2019. године.

Узорком су обухваћена 293 ученика – од чега је подузорку дјечака припадало 148 (50.5%) ученика петог разреда с територије града Бијељина. У експерименталну групу је распоређено 149 ученика, у контролну групу 144 ученика. Према карактеристикама узорак има одлике случајног узорка како је избор школе био у цјелини произвољан као и избор одјељења која су била подвргнута експерименталном третману. Алоцирани ученици у експерименталне и контролне услове нису се разликовали статистички значајно према стручној спреми мушког родитеља ($\chi^2_{(4)} = 3.19$, $\varphi = .10$, $p = .527$); према стручној спреми женског родитеља ($\chi^2_{(3)} = 1.34$, $\varphi = .06$, $p = .720$), као нити према успјеху на полугодишту ($\chi^2_{(3)} = 1.83$, $\varphi = .08$, $p = .607$).

Према природи истраживања „у настави“, узета је у обзир и структура разреда коју је претходно уједначила педагошко-психолошка служба школе у односу на пол, когнитивне способности, емоционалну зрелост, социјални статус, образовну структуру родитеља.

У односу на природу експеримента није било могуће искључити из наставе дјецу са екстремно лошим успјехом као и дјецу са тешкоћама у развоју. Експериментом су обухваћени сви ученици у одјељењима, али постигнућа на тестирању испитаника који нису обухваћени узорцима у контролној и експерименталној групи нису унесени у статистички програм.

Истраживање је вршено у наставним предметима Српски језик и Познавање природе. Полазећи од кључног питања методички осмишљених рјешења контекстуализованости наставе српског језика и познавања природе, незаобилазна је анализа програмског садржаја за пети разред, предвиђање циљева, задатака и исхода часа. Тешко је набројати све вјежбе и начине рада, међутим једно од основних законитости јесте усклађеност са Наставним планом и програмом, исходима и циљевима часа (образовни, васпитни, функционални). Вјежбе су оријентационо груписане према основном типу.

Анализа резултата истраживања

Васпитни домени контекстуализуоване и деконтекстуализоване наставе у развоју метакогнитивних вјештина и мотивације

Експериментално истраживање било је фокусирано на развој метакогнитивних вјештина и мотивације за школско учење примјеном система вјежби контекстуализованог учења у традиционалној и иновативној настави. Интерес студије био је усмјерен на васпитна постигнућа контекстуализоване наставе, па је претпостављено да ће експериментални програм имати утицаја на прогрес ученика у бољој мотивацији за школско учење и активнијој оријентацији ка учењу, те да ће ученици који су били под утицајем контекстуализоване наставе остварити више скорове у односу на ученике који нису били укључени у експериментални програм. Васпитни ефекти евалуирани су преко два самописна инвентара, инвентара мета вјештина и скалера мотивације. Инвентар мета вјештина развијен на начин да обухвата три димензије: самопроцјену, властито упављање размишљањем и ученичку саморегулацију.

Дистрибуција резултата на све три изведене димензије не одступа значајније од модела нормалне расподјеле: *самопроцјена* (AD = 1.01, p = .011; Sk = -.45 K = .60), *властито управљање размишљањем* (AD = 3.60, p = .04; Sk = -.90 K = .60), начини *саморе-*

гулације (AD = 4.65, p = .04; Sk = - .18 K = -.44). На скали самопроцјене ученици из обје групе остварили су у просјеку подједнаке резултате како у деконтекстуализованим условима (M = 14.25) тако и у контекстуализованим условима (M = 14.05), а исти тренд регистрован је и на скали саморегулације: деконтекстуализовани услови (M = 7.29), контекстуализовани услови (M = 7.27). Нађене разлике између двије групе ученика нису биле статистички значајне (Табела 2).

Табела 3. Групне разлике на скалама Мета инвентара код ученика који су били изложени експерименталном третману (контекстуализована настава) и ученика у контролним условима (деконтекстуализована настава)

	Настава						
	деконтекстуализована		контекстуализована				
	M	*SD*	*M*	*SD*	*t(254)*	*p*	*d*
Самопроцјена	14.25	2.51	14.05	3.73	0.64	.524	-
Управљање размишљањем	4.64	1.50	6.51	1.53	9.91	< .001	1.23
Саморегулација	7.29	1.55	7.27	17.01	9.91	.930	-

Напомена. M – Аритметичка средина; SD – Стандардна девијација; t – Welchov т тест; p – ниво значајности; d – мјера величине ефекта: Cohenov d statistik

Насупрот томе на супскали *управљања размишљањем* ученици који су били изложени експерименталном програму (*M* = 6.51) остварили су статистички значајно више скорове (*t* = 9.91, *p* < .001, *d* = 1.23) у односу на ученике који су пратили деконтекстуализовану наставу (*M* = 4.64), што према „Коеновој матрици“ представља велики ефекат.

Предмет педагошког интересовања који нас је занимао у области метакогниције је регулација. Регулација, односно управљање когницијом у најширем смислу је скуп активности које врше контролу над учењем појединца. Регулативне метакогнитивне вјештине укључене у наставни процес и њихово разумијевање чак и код млађих ученика доприносе бољим резултатима у учењу (Schraw, 1998). Ипак треба бити обазрив јер знање о стратегијама не доноси увијек ефикасну примјену стратегија у учењу и треба имати у виду да праћење стратегија доприноси ефикасности примјене.

Развој метакогнитивних процеса могуће је развијати према стратегијама учења. Те стратегије су: истраживање, сарадња, планирање, ментални модели, технологија и лична увјерења (Schraw, Crippen, Hartley, 2006). Постоје чак и конкретне чек-листе

за провјеру регулације (RC regulatory checlist) и која се показала веома успјешно у праћењу три подручја регулације: планирање, праћење и евалуацију (Schraw, 1998).

Још један од приступа у сопственом учењу је праћење менталних процеса као и грешака. Теза о квалитативној промјени начина концептуализације учења истраживана код дјеце има за циљ да утврди да ли је могуће повећати свјесност дјетета о сопственом учењу. Истраживање је показало да се код дјеце која су била укључена у дијалоге о одређеним садржајима повећала свјесност о сопственом учењу (Pramling, 1988).

Пурковић и Безјак у свом истраживању истичу да се стратегије контекстуализоване наставе и њене примјене односе на „критични" дио оспособљавања за саморегулишуће и самопосредујуће учење, као дијела метакогнитивних способности (Purkovć i Bezjak, 2015).

Системом контекстуализованих вјежби дијелом смо постигли успјех у развоју метакогнитивних вјештина, првенствено у управљању размишљањем. Сасвим је разумљиво да ученици метакогнитивне вјештине примјењују на различите начине. Неки ученици су незаинтересовани за стицање знања и несвјесни учења, док други су свјесни и склонији стратешком мишљењу али њихови поступци у учењу нису метакогнитивно употпуњени и јасни. Услови у којима се ради и методичко-дидактички приступи много доприносе овој ситуацији. Традиционални приступи у настави и на теоријском нивоу не пружају идеалне услове за развој метакогнитивних вјештина. Треба имати у виду да развој васпитних домена је сложенији процес који захтијева дужи временски период, специфичне услове као и индивидуални приступ. Једно од питање је да ли се у школском раду доминантнији образовни циљеви у односу на васпитне и да ли су јасно издиференцирани васпитни циљеви у раду? Посједовање метакогнитивних вјештина и њихова развијеност не значи у сваком случају да ће бити употријебљене, односно кориштене.

Анализе показују да обучавање и примјена метакогнитивних стратегија и оспособљавање ученика за метакогнитивне вјештине не значи да ће оне утицати на постигнућа (Lawson, 1980).

Слично истраживање је показало да знање о когницији и регулација когниције утичу позитивно на развој постигнућа ученика. Веома је значајно да се у васпитно-образовном раду константно увјежбавају и подстичу метакогнитивне вјештине различитим стратегијама јер тиме добијамо жељене циљеве. Такође, интересантна су емпиријска истраживања о мотивацији за школско учење јер је

оправдано увођење метакогнитивних компонената у наставни процес због доприноса развоју самопоуздања и самоконтроле, а успјешни исходи учења не односе се само на образовна постигнућа него и на подручје самоефикасности (McInerney, McInerney&March, 1997).

Већ дужи период се сматра да неуспјешност ученика у настави не зависи само од когнитивних способности. Метакогнитивна знања и мотивација имају велику улогу.

Чињеница је да на интелектуални развој ученика и школско постигнуће утичу бројни фактори повезани са социјалним и емоционалним развојем. Контекстуализовано учење у експерименталном раду указало је на сљедеће резултате.

Табела 4. Корелација између фактора исказаних преко Андерсон-Рубинијевих скорова и скорова изведених преко Буртовог поступка „просте“ сумације

Екстрахиране компоненте					“сумиране супскале“		
	1	2	3		*B1*	*B2*	*B3***
1	*.81**				.89		
				*AR1***			
2	.46	*.65**		*AR2*	.40	.83	
3	.30	.23	*.66**	*AR3*	.57	.36	.82

*Напомена. * – Поузданост фактора: McDonaldov Поузданост фактора ω; **AR – Андерсон-Рубинијеви скорови; ***B – Скорови изведени као једноставна линеарна комбинација.*

Како дистрибуција скорова на супскалама мотивације не одступа значајније од модела нормалне расподјеле: *неподударност* (AD = 5.26, p < .001; Sk = -.24 K = 1.37), *доживљавање мотивације* (AD = 1.11, p = .007; Sk = -.65 K = 1.93), *експлорација* (AD = 1.11, p = .006; Sk = .38 K = 1.49), над формираним супскалама проведена је анализа разлика, тј. Welchova процедура t теста због како би се кориговале разлике настале због неједнаког броја испитаника у групама. Резултати анализе приказани су у Табели 5.

Табела 5. Групне разлике на супскалама скалера Мотивације код ученика који су били изложени експерименталном третману (контекстуализована настава) и ученика у контролним условима (деконтекстуализована настава)

	Настава						
	деконтекстуализована		контекстуализована				
	M	*SD*	*M*	*SD*	*t(251)*	*p*	*d*
Неподударност	33.80	6.83	35.15	8.04	1.44	.076	-
Доживљавање мотивације	37.72	6.52	40.10	8.14	2.63	.005	0.32
Експлорација	27.21	7.14	27.40	5.89	0.17	.430	-

Напомена. M – Аритметичка средина; SD – Стандардна девијација; t – Welchov т тест; p – ниво значајности; d – мјера величине ефекта: Cohenov d statistik

На све три супскале ученици који су били у експерименталном програму остварили су нешто више скорове у односу на контролну групу, али је детектована разлика статистички значајна само на супскали *доживљавање мотивације* ($t = 2.63$, $p = .005$, $d = 0.32$) гдје су ученици из експерименталне групе ($M = 40.10$) постигли статистички значајно виши просјечни скор у односу на ученике који су радили у условима деконтекстуализоване наставе ($M = 37.72$).

Када је ријеч о мотивацији за школско учење сматра се да она није индивидуално обиљежје ученика са којим долази у школу, већ у школском окружењу, односно карактеристикама наставе и дидактичко-методичког приступа утиче се на њено формирање. Полазећи од те чињенице контекстуализованом наставом тежили смо подстицању мотивације код ученика. На основу резултата руских научника истиче се став да је мотивациона страна школског учења знатно динамичнија од когнитивне, односно до промјене у области мотивације може доћи знатно брже него у области когниције и сазнајних способности, ако им се посвети посебна пажња. Резултати истраживања у експерименталним условима показују да је уз помоћ одговарајућих поступака могуће већ и код дјеце млађег школског узраста створити интринзичне мотиве за усвајање структурних научних знања (Требјашанин, 1998). У сличном истраживању Жданове наглашава се постизање позитивних промјена у мотивационим сферама од негативног ка позитивном ставу према школском учењу и од нижих ка вишим квалитативним нивоима мотивације у односу на став према учењу (Требјашанин, 1998). Ипак треба имати на уму, што показује и наше истраживање, да је развој мотивације по свим квалитативним питањима веома сложен задатак и да је мотивацио-

ни приступ учењу веома подложан промјенама. Жељени ефекти се врло брзо постижу али на исти начин се могу и изгубити, те се тако спорадични, спонтани утицаји, не могу сматрати довољним. Подстицање мотивације представља сложен и систематски процес са јасним циљевима.

Дјелимична постигнућа развоја метакогнитивних вјештина и мотивације за школско учење у васпитним доменима контекстуализоване наставе и поучавања још увијек су под утицајима бихејвиористичких основа традиционалне наставе. Неоспорно је да контекстуализовано учење и поучавање представља много природнији и најдјелотворнији начин за управљање емоцијама у служби образовања, васпитања и успјешног учења, развијајући уједно метакогнитивне и мотивационе димензије.

Закључак

Контекстуализована настава још увијек није дефинисана као наставни систем, односно још увијек се изучава на теоретском, дидактичком и емпиријском нивоу и због тога нема своје јасно издиференциране васпитне критеријуме, а фокус педагошког научног ауторитета усмјерен је на контекстуализовани приступ учењу и поучавању. У експерименталном раду смо анализирали васпитне домене контекстуализоване наставе и учења, у развоју метакогниције и мотивације за школско учење. Иако контекстуализована настава и систем вјежби контекстуализованог учења у својим васпитним циљевима тежи развоју метакогнитивних вјештина и подстицању мотивације за школско учење, само је дјелимично потврђена главна претпоставка да ће експериментални програм контекстуализованог учења имати утицај на значајнији прогрес ученика у васпитном домену. На основу проведеног истраживања може се закључити да контекстуализовано учење има углавном већа васпитна постигнућа у развоју метакогнитивних вјештина и мотивације у односу на деконтекстуализовано учење и то у оквиру *управљања размишљањем* и *доживљавања мотивације.*

Показала су се као нетачна очекивања да ће контекстуализовано учење значајније подстицати метакогнитивне процесе *самопроцјене* и *саморегулације*, као и *мотивациону неподударност* и *експлорацију*.

Систем вјежби контекстуализованог учења и комплементарног поучавања, заснован на теоријским анализама савремене научне

мисли и педагошко-психолошким и дидактичко-методичким основама, дјелимично је утицао на развој метакогнитивних вјештина и мотивације.

Развој васпитних циљева у настави комплексан је и динамичан процес условљен бројним факторима, а остаје да се разматра зашто су развијене само поједине области метакогнитивних и мотивационих процеса, колико контекстуализована настава доприноси изласку из бихејвиоралних схватања и традиционалне методологије рада, да ли је довољно само развијати метакогнитивне вјештине на теоретском нивоу, а да се оне не примјењују у настави, да ли данашња квалитетна школа даје предност образовним циљевима у односу на васпитне и да ли је могуће развијати контекстуализовану наставу без контекстуализације метода рада, наставних програма и уџбеника?

У сваком случају овај рад представља покушај да се увиде најбоља рјешења у дијалектичкој противрјечности педагошке теорије и праксе контекстуализованог учења, у учионици као „арени“ свих збивања и манифестација тренутне педагошке реалности.

Проблем остаје да се разматра у оквирима даљих истраживања, конструктивистичкој и феноменолошкој дидактичкој парадигми, психолошким теоријама продуктивног учења и стваралаштва.

Литература

Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски Факултет.

Илић, М. (2002). *Респонсибилна настава*. Бањалука: Универзитет у Бањој Луци.

Илић, М. (2016). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У *Дидактичке теме – увод у основношколску дидактику* (43–62). Нови Сад – Сомбор: Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет.

Илић, М. (2019). *Расправе о савременој настави и дидактици*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске

Павловић, З. (2003). Контекстност интерактивног учења. *Наша школа* (1–2), 226–239.

Павловић, З.(2016). Контекстност учења у виртуелној стварности. *Наука и стварност, Зборник радова*. Источно Сарајево: Филозофски факултет, 139–150.

Павловић, З. (2016). Презентовање знања у уџбеницима физике. *Радови филозофског факултета.* (18), 165–177. DOI: 10.7251 /FIZN1701165P

Стојаковић, Р. (1998). Истраживања у области метакогниције и њихов значај за развијање ефикасних стратегија и способности учења, *Педагошка стварност* , бр. 7–8, 594–607.

Требјашанин, В. (1998). Интринзична моптивација као циљ наставног процеса. *Зборник института за педагошка истраживања*, бр. 30, стр. 168–179.

Степанский, В. И. *(2006). Психоинформация. Теория. Эксперимент*. Москва: Московский психолого-социальный институт.

Вербицкий, А. А. (2004). *Компетентностный подход и теория контекстного обучения.* Москва: ИЦ ПКПС, 84. стр.

***

Brown, B. L. (1998). *Aplying Constructivisim in Vocational and Career Education*. Information Series no. 378. Columbs: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Centeron Education and Trainingfor Emplcyment, the Ohio State University.

Cohen, B. H. (2008). *Explaining psychological statistics (3rd ed.)*. John Wiley & Sons Inc.

Dewey, J. (1952). *Experience and Education*. New York: The Macm illan Company.

G.Schraw & R.S.Dennison, (1994). Assessing, Metacognitive Awareness, *Contemporary Educattional Psychology*, 19.

Guay, F. Ratelle, C. F. and Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Context: The Role of Self-Determination in education. Canadian Psychology, Vol 49, No 3, 233–240.

Hamilton, J., Singwhat, T. (2010). Teaching and learning: ASEM blended learning system approach, *Higher Education Research and Development (HERD), 29*, 1–16

Johnson, E. B. (2002). Contextual teaching and learning: what it is and why it`s here to stay. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC

Lawson, M. J. (1980). Metamemory: making decisions about strategies; in J. R. Kirby and J.B. Biggs (eds.): Cognition, development and instruction (145–159). New York: Academic Press.

McInerney, V., D. McInerney & H. W. March. (1997). Effect of metacognitive strategy training within a cooperative group learning contexton computer achievement and anxiety: an aptitude-treatment interaction study, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 4, 686–695.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Paris, S. G., Winograd, P. (1999). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teaching preparation. *Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the work placeand beyond (Information Series No. 376)*. Columbs, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and 215 Vocational Education, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Laerning in Collage Students. Educational Psyhology Review, 16, 385–407.

Pramling, I. (1988). Developing children's thinking about their learning, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 58, 266–278.

Purković, D., Brezjak, J. (2005). Kontekstualni pristup učenju i poučavanju u nastavi temeljnog tehničkog odgoja i obrazovanja. *Školski vijesnik,* 64 (1), 131–152.

Rich, J. M. (1988). Competition in education. Educational Theory, Vol. 38, No. 2, 183–189.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness, *Instructional Science*, Vol.26, 113/125.

Schraw, G., Crippen, K. J and Hartley, K. (2006): Promoting Self/Regulation in Science Education > Metacognition as Part of a Border Perspective on Learning. Research in Science Education 36: 111–139.

Vlatka Lj. Spasojević
Mile Đ. Ilić

THE IMPACT OF CONTEXTUAL LEARNING IN TEACHING ON THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE SKILLS AND MOTIVATION FOR SCHOOL-RELATED LEARNING

Summary

The paper contains interdisciplinary elements, didactic determinants and methodological characteristics of innovative exercises of contextual learning in the teaching process.

The results of the experimental test of the pedagogical domain of contextual learning in the traditional and innovative instruction systems (responsible instruction and different levels of complexity instruction) is demonstrated in the paper. The pedagogical effects of such learning were examined in the teaching process of the Serbian language and Science in grade five of elementary school throughout the entire school year of 2018/19.

The ultimate goal of the experimental test is to determine whether the contextual learning in the teaching process represents more favorable pedagogical goals and whether it is possible to intensify the contextual and innovative learning in our schools as well as finding a way to overcome the limitations of the predominant de-contextuallearning established on a conservative didactical paradigm.

The main reasearch method in the paper was the parallel group experiment. The method of theoretical analysis and synthesis and comparative method were applied during the preparation, implementation and finalization of the project. The theoretical questions of experimental factors, different opinions and approaches were analyzed by the method of analysis and synthesis.

A sample included 293 grade five students from three elementary schools in Bijeljina. It had the characteristics of a random sample since the selection of school had been entirely random as well as the selection of classes which were subjected to the experimental test, that is, the contextual learining in teaching process.

Having applied the dominating contextual and complementary learning in the traditional and innovative instruction systems and based on the implemented statistical procedures, it can be concluded that improved pedagogical achievements were accomplished with

students of young school-age in the variables: *thought management* (t =9.91, p < .001, d = 1.23) и *experiencing motivation* (t = 2.63, p = .005, d = 0.32).

The expectations claiming that the contextual learning would significantly instigate metacognitive processes of *self-evaluation* and *self-regulation* as well as *motivational incongruence* were demonstrated as incorrect.

The research results indicate the importance of including contextual and complementary learning, that is, contextual instruction should be included in the study programs in teacher faculties and contents of continual professional development of teachers.

Key words: contextual learning, de-contextual learning, responsible teaching process, different complexity levels teaching process, metacognition, learning motivation

Србољуб В. Ђорђевић*
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет

Луција С. Ђорђевић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну
едукацију и рехабилитацију
Студент докторских студија

Оригинални научни чланак

РАЗВИЈЕНОСТ ГРАФОМОТОРНИХ СПОСОБНОСТИ КОД УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

У раду су приказани резултати истраживања које је имало за циљ да утврди развијеност графомоторних способности код ученика са сметњама у развоју имајући у виду да оне, поред осталог, представљају битни предуслов за овладавање писањем као једном од академских вештина која се усваја у основношколском узрасту. Узорак истраживања је чинило 58 ученика (од чега 23 женског пола) са сметњама у развоју основношколског узраста. У истраживању је коришћена техника тестирања, а од инструмената Предикциони тест за дисграфију и Графомоторни низ „Лилијен Лирса“. Добијени резултати показују да велики број испитаника (24 или 41,4%) није остварио ни један поен на Предикционом тесту за дисграфију, док је само 21 испитаник или 36,2% успешно решио тест (M = 7,98, SD = 7,062). Резултати t-теста показују да не постоји разлика у успеху на Предикционом тесту између дечака (M = 7,88, SD = 7,21), односно девојчица (M = 8,13, SD = 6,98); t (56) = 0,128, p = 0,899 (обострано). Такође, добијени резултати показују да највећи број испитаника (39 или 67,2%) није остварио ни један поен на тесту Лилијен Лирса, док је само 10 испитаника или 17,2% успешно решило тест (M = 1,60,

* dr.djordjevic@yahoo.co.uk

SD = 2,46). Резултати t-теста независних узорака показују да не постоји разлика у успеху на тесту извршења графомоторног низа Лилијен Лирса између дечака (M = 2,00, SD = 2,65), односно девојчица (M = 1,00, SD = 2,07); t (56) = -1,530, p = 0,113 (обострано). Ефикасан наставни рад са ученицима са сметњама у развоју, сходно добијеним резултатима, императивно намеће потребу поштовања развојних карактеристика ове популације ученика и индивидуализацију почетне наставе писања, као и знатне измене стандарда и исхода постигнућа који се захтевају по редовном наставном плану и програму. Међутим, ефикасан рад са овом популацијом ученика подразумева и потребу доношења и посебних наставних планова и програма намењених школама за ученике са сметњама у развоју.

Кључне речи: графомоторне способности, писање, ученици са сметњама у развоју, основна школа

УВОД

Школа, као институција друштва која је на овом узрасту незаобилазна у цивилизованим срединама, поставља захтеве пред дете и тражи да се сензомоторно и психомоторно искуство интегришу, како би дете са успехом овладало академским знањима и вештинама. Она захтева поштовање одређених норми понашања, поставља захтеве у обуци одређених вештина, тражи активирање мисаоних процеса у току усвајања нових појмовних система. Свака немоћ детета пред овим захтевима активира регресију на раније видове понашања и на сензомоторна искуства. Она су увек подлога виших активности, како на нивоу психомоторне организованости, тако и на нивоу организованости когнитивних процеса.

Графомоторне способности, визуелна перцепција и издиференцирана употребна латерализованост представљају битне предуслове за овладавање писањем као једном од академских вештина која се усваја на основношколском узрасту. Развој графомоторних способности представља предуслов за овладавање вештином писања. Ове способности се почињу развијати још у раном детињству. Да би дете у одређеној фази свога развоја овладало графомоториком, оно мора проћи целокупан моторички развој који започиње развојем грубе моторике, а наставља се развојем фине моторике. Деца се,

најпре, изражавају кроз цртеж који је до узраста од две године у фази шкрабања. На узрасту од три до шест година деца почињу прецртавати круг, квадрат и троугао. Људску фигуру деца предшколског узраста на почетку цртања представљају у форми „пуноглавца“, касније у форми геометријских облика, да би се тек пред полазак у школу јавио препознатљив цртеж. На узрасту од четири године дете може да копира дијагоналну линију и неколико штампаних слова, док на узрасту од шест година зна да напише своје име и презиме (Николић, 2012; Николић, Илић, Стошовић, Илић и Пешић, 2012; Вуковић, Ђаласан, Јовановић-Симић и Кулић, 2015).

Под појмом латерализованости подразумева се повезаност екстремитета и чула једне стране тела аферентним и еферентним путевима са примарним моторним и сензорним пољима хемисфере са супротне стране (Бојанин, 1985). Латерализованост се може посматрати на нивоу горњих и доњих екстремитета, чула вида и слуха. Доминантна латерализованост означава појаву водећег екстремитета или чула при вршењу сложених психомоторних активности. Употребна (доминантна) рука у манипулативним активностима формира се под утицајем одређених социолошких фактора, најчешће средине (Бојанин, 1985; Бракус, 2003).

Развој рукописа детета се везује за сазревање фине моторике, визуелну перцепцију, фонолошку свесност, просторну оријентацију, пажњу, памћење, егзекутивне функције, као и друге когнитивне функције (Maeland, 1992; Cornhill & Case-Smith, 1996; Kulp, 1999; Ilanković & Ilanković 2001; Dimitrijeviç & Bjelakoviç, 2004; Barnhardt, Borsting, Deland, Pham & Vu, 2005; Volman, van Schendel & Jongmans, 2006; Kaiser, Albaret & Doudin, 2009).

Сложена графомоторна активност, поред одређених језичких знања, укључује и кинестетичке, праксичке, визуоспацијалне и визуоконструктивне компоненте. Она представља способност правилног графичког обликовања слова руком и средством за писање, али и сложену психомоторну способност у којој учествује велики број мишића руке, шаке и прстију чију активност координира сложени нервни систем. У основи графомоторне активности јесу мелокинетичка и конструктивна праксија. Ова два типа праксије сваки за себе сасвим специфично утичу на способност сложене извршне активности психомоторике (Бојанин, 1985).

Поред неуромишићне зрелости, важна улога, у процесу писања, придаје се и визуомоторној интеграцији која је значајно повезана са квалитетом дечјег писања. Руски аутори сматрају да је један од

најважнијих услова за формирање графомоторних вештина у наставном процесу прилагођеност васпитно-образовног рада психофизичким законитостима развоја и функционалним могућностима деце (Антропова и Кољцова, 1986).

Бојанин истиче постојање одређене периодизације у самом сазревању рукописа код детета наводећи три фазе: *прекалиīрафску* (предшколски узраст), *калиīрафску* (I и II разред основне школе) *и фазу индивидуализације* рукописа (III разред ОШ и надаље) (Бојанин, 1985).

На наведено указују и студије развоја писања у првим разредима школског узраста у којима се утврдило да се сам чин писања брзо развија током првог разреда (шеста и седма година живота), да досеже одређени плато у другом разреду (седма и осма година живота), да се даље развија током трећег разреда (осма и девета година), када постаје аутоматско, организовано и одређени алат који омогућује развој нових идеја (Blöte & Hamstra-Bletz, 1991; Karlsdottir & Stefansson, 2002). Међутим, код одређеног броја деце јављају се тешкоће при усвајању писања (Schneck, Amundson, Case-Smith & O'Brien, 2010).

На основу наведеног се може закључити да је испољавање писма засновано на интеграцији *језичкоī*, *визуелноī* и *īрафомоīорноī* система.

> „Наведена три система се од почетка дечјег развоја развијају сами за себе и, временом, када дете треба да овлада чином писања, они се међусобно повезују (Van Galen, 1991; Smits-Engelsman & Van Galen, 1997; Longcamp, Anton, Roth & Velay, 2003; Longcamp, Boucard, Gilhodes, & Velay, 2006; Berninger, Abbott, Jones, Wolf, Gould, Anderson-Youngstrom & Apel, 2006)" (Đorđević, Đorđević & Mitić, 2021: 75)[1].

У свакодневној пракси сусрећемо се са ученицима који имају проблеме са извршавањем графомоторичких задатака на млађем школском узрасту. „Статистика сведочи да 63% деце предшколског узраста има проблеме у говорно-језичком развоју. Просечно дете

[1] The mentioned three systems (linguistic, visual, and graphomotor) develop for themselves from the beginning of childhood development and, by the time a child needs to master the act of writing, they interconnect (Van Galen, 1991; Smits-Engelsman & Van Galen, 1997; Longcamp, Anton, Roth & Velay, 2003; Longcamp, Boucard, Gilhodes, & Velay, 2006; Berninger et al., 2006) (Превод аутора).

предшколског узраста проведе по три сата дневно испред малог екрана и додатна два-три сата играјући видео-игрице. То узрокује лепезу лингвистичких, психомоторних и локомоторних поремећаја“ (Стевановић, 2012: 212).

У протекле две деценије све је већи број студија које се баве истраживањем графомоторике. Ове студије представљају важан допринос дефинисању природе и процеса у неуромоторном систему, разумевању фине моторне контроле и моторног развоја. Према емпиријским подацима, сметње у развоју графомоторних способности, визуелне перцепције, латерализованости екстремитета и чула могу утицати на развој и овладавање вештином писања код деце. Због тога се наглашава значај процене ових способности (Van Walvelde, Hellinck, Peersman & Smits-Engelsman, 2012; Pešić, Nikolić i Ilić, 2012).

На путу овладавања наведеним способностима проблем постаје већи уколико дође до одступања од миљоказа развоја, насталих присуством моторичких, слушних, визуелних, говорно-језичких, интелектуалних, поремећаја у понашању или вишеструких поремећаја. Ова деца, лимитирана постојањем примарног поремећаја, значајно беже од својих вршњака типичне популације у усвајају академска знања и вештине. Неуспех у школским активностима снижава њихово самопоштовање и самопоуздање, а низ интерперсоналних проблема може довести до испољавања проблема у понашању или појачати већ присутне проблеме у овој области дечјег функционисања.

Постоји низ проблема са којима се, у мањој или већој мери, суочавају особе са сметњама у развоју и инвалидитетом на путу социјалне интеграције у друштвену средину (Недовић, Рапаић, Одовић, Потић и Милићевић, 2012). У низу тих проблема може се издвојити и проблем деце са сметњама у развоју у усвајању академских вештина (Đorđević i Đorđević, 2019).

Имајући у виду значај наведених способности за овладавање вештином писања код деце, основни циљ истраживања које смо извршили био је да се испита развијеност графомоторних способности и визуелна перцепција код ученика са сметњама у развоју основношколског узраста и, на основу добијених резултата, предложе одговарајуће мере за пружање подршке деци која имају проблеме у савладавању писања као једне од академских вештина. Управо оваквим истраживањима може се дати скроман допринос оства-

ривању социјалне интеграције особа са сметњама у развоју и инвалидитетом као једном од задатака специјалне педагогије као науке.

МЕТОД

Узорак истраживања чинила су сва деца са сметњама у развоју основношколског узраста која похађају Школу за основно и средње образовање „Вуле Антић“ у Врању. Од укупно 58 испитаника узорка, 10 испитаника су припадали категорији деце са лаком интелектуалном ометеношћу (ученици VIII разреда), а осталих 48 испитаника има дијагностикована различита неуролошка оштећења и припада категорији деце са вишеструким оштећењем са неодређеном доминантношћу. Ниједан испитаник узорка није био са оштећењем слуха (глувоћа) или вида (слепоћа). Од укупног узорка испитаника формирана су два подузорка – подузорак испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу (10 испитаника) и подузорак испитаника са вишеструким оштећењем (48 испитаника).Узорак истраживања приказали смо у Табели 1.

Табела 1: Узорак ученика према полу и разреду

Разред	Пол		Укупно
	Женски	Мушки	
I	3	4	7
II	2	1	3
III	5	3	8
IV	4	-	4
V	-	8	8
VI	5	4	9
VII	4	5	9
VIII	-	10	10
Укупно	23	35	58

Од инструмената у истраживању су се користили:

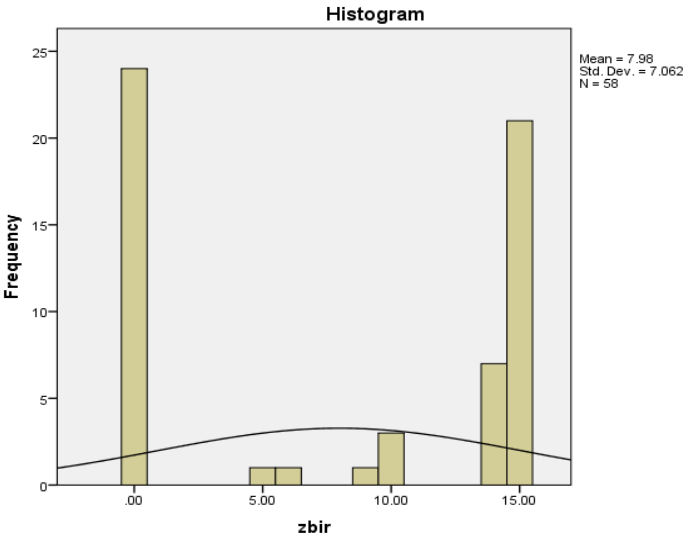
- Предикциони тест за дисграфију којим се испитала способност визуелне перцепције редоследа, величине и облика фигура, као и графомоторна спретност код деце са сметњама у развоју основношколског узраста (Kostić, Vladisavljević & Popović, 1983) и
- Графомоторни низ Лилијен Лирса (Ђордић & Бојанин, 1992).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Способност визуелне перцепције редоследа, облика и величине фигура испитаника проценили смо применом Предикционог теста за дисграфију. Статистичка обрада добијених резултата извршена је у SPSS Statistics 21. Добијени резултати су приказани у Табели 2. и на Графикону 1.

Табела 2: Успех на Предикционом тесту изражен учесталошћу остварених резултата

Остварени резултат	Фреквенција	Проценат	Кумулативни проценат
.00	24	41.4	41.4
5.00	1	1.7	43.1
6.00	1	1.7	44.8
9.00	1	1.7	46.6
10.00	3	5.2	51.7
14.00	7	12.1	63.8
15.00	21	36.2	100.0
Укупно	58	100.0	



Графикон 1: Графички приказ успеха на Предикционом тесту за дисграфију

На основу укупног успеха који је остварен на Предикционом тесту за дисграфију приказаног у Табели 2 и на Графикону 1 закључује се да су испитаници остварили укупно 463 поена, што представља 53% од максимално могућег броја поена који је на тесту могао бити остварен (870 поена).

Такође, добијени резултати показују да највећи број испитаника (24 или 41,4%) није остварио ни један поен, док је само 21 испитаник или 36,2% успешно решио тест (M = 7,98, а SD = 7,062).

Имајући у виду добијене резултате, t-тестом независних узорака смо испитали постојање статистичких разлика у успеху на тесту између испитаника женског и мушког пола, како у погледу укупно остварених резултата, тако и у погледу успеха на појединим конструктима теста (редослед, облик, величина фигура, цртање око руба и завршетак цртежа).

Резултати t-теста показују да не постоји разлика у успеху на Предикционом тесту између дечака (M = 7,88, SD = 7,21), односно девојчица (M = 8,13, SD = 6,98); t (56) = 0,128, p = 0,899 (обострано). Разлика између средњих вредности по групама (просечна разлика = 0,244, 95% CI: -4,08 до 3,59) била је врло мала (ета квадрат = 0,0003).

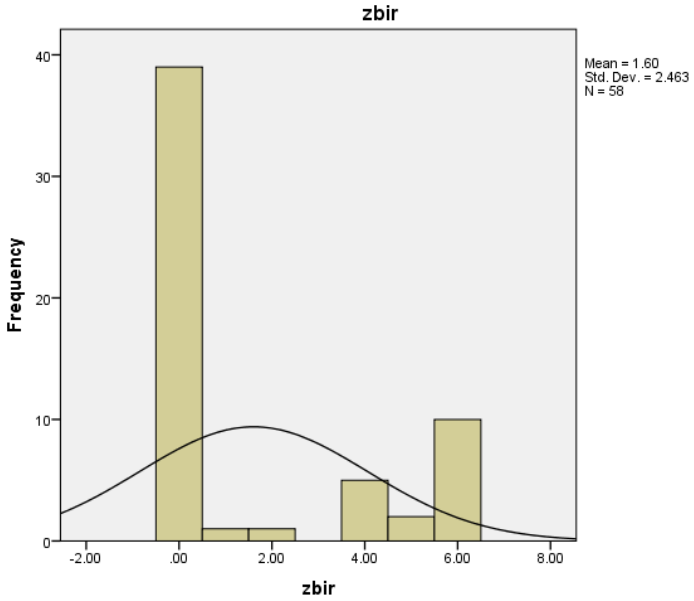
Такође, резултати t-теста независних узорака показују да не постоји разлика у погледу успеха на појединим конструктима теста између дечака и девојчица. Разлика између средњих вредности по групама на сваком од конструката била је врло мала.

Способност визуелне перцепције редоследа, величине и облика фигура код деце са сметњама у развоју основношколског узраста испитали смо и у односу на врсту сметњи. У овом случају поређење успеха је извршено између подузорка испитаника са вишеструком ометеношћу и подузорка испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу. Резултати t-теста независних узорака показују да је утврђена статистички значајна разлика у успеху на Предикционом тесту између подузорка испитаника са вишеструком ометеношћу (M = 5,23, SD = 6,83), односно подузорка испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу (M = 10,93, SD = 6,15); t (56) = -3,329, p = 0,002 (обострано). Разлика између средњих вредности по групама (просечна разлика = -5,695, 95% CI: -9,121 до -2,268) била је велика (ета квадрат = 0,17).

У оквиру процене графомоторике, ниво моторне организованости испитаника обухваћених узорком проценили смо преко извршења графомоторног низа Лилијен Лирса. Добијени резултати су приказани у Табели 3, као и на Графикону 2.

Табела 3: Успех извршења графомоторног низа Лилијен Лирса изражен учесталошћу остварених резултата

Остварени резултат	Фреквенција	Проценат	Кумулативни проценат
.00	39	67.2	67.2
1.00	1	1.7	69.0
2.00	1	1.7	70.7
4.00	5	8.6	79.3
5.00	2	3.4	82.8
6.00	10	17.2	100.0
Укупно	58	100.0	



Графикон 2: Графички приказ успеха извршења графомоторног низа Лилијен Лирса

На основу укупног успеха који је остварен на извршењу графомоторног низа Лилијен Лирса, приказаног у Тебели 3 и на Графикону 2, закључује се да су испитаници остварили укупно 93 поена што представља 27% од максимално могућег броја поена који је на тесту могао бити остварен (348 поена).

Такође, добијени резултати показују да највећи број испитаника (39 или 67,2%) није остварио ни један поен, док је само 10 испитаника или 17,2% успешно решило тест (M = 1,60, SD = 2,46).

Имајући у виду добијене резултате, t-тестом независних узорака смо испитали постојање статистичких разлика у успеху на тесту извршења графомоторног низа Лилијен Лирса између испитаника женског и мушког пола.

Резултати t-теста независних узорака показују да не постоји разлика у успеху на тесту извршења графомоторног низа Лилијен Лирса између дечака (M = 2,00, SD = 2,65), односно девојчица (M = 1,00, SD = 2,07); t (56) = -1,530, p = 0,113 (обострано). Разлика између средњих вредности по групама (просечна разлика = -1,00, 95% CI: -2,25 до 0,25) била је мала (ета квадрат = 0,04).

Ниво моторне организованости испитаника поредили смо и у односу на врсту сметњи. Резултати t-теста независних узорака показују да је утврђена статистички значајна разлика у успеху на тесту извршења графомоторног низа Лилијен Лирса између подузорка испитаника са вишеструком ометеношћу (M = 0,36, SD = 1,30), односно подузорка испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу (M = 2,92, SD = 2,73); t (56) = -4,607, p = 0,000 (обострано). Разлика између средњих вредности по групама (просечна разлика = -2,56, 95% CI: -3,712 до -1,410) била је веома велика (ета квадрат = 0,27).

ДИСКУСИЈА

На основу укупног успеха који је остварен на Предикционом тесту за дисграфију (приказаног у Табели 2, као и на Графикону 1), а који се односе на процену способности визуелне перцепције редоследа, облика и величине фигура од стране испитаника, можемо закључити да су испитаници остварили значајно слабије резултате у односу на максимално могуће, како на појединачним конструктима теста, тако и у оквиру теста у целини. Постигнуће на тесту у целини је нешто изнад половине максимално могућих поена, тачније, постигнуто је укупно 463 поена што представља 53% од максимал-

ног могућег броја поена који је на тесту могао бити остварен (870 поена).

Добијени резултати показују да велики број испитаника (24 или 41,4%) није остварио ни један поен на Предикционом тесту за дисграфију, док је само 21 испитаник или 36,2% успешно решио тест (M = 7,98, SD = 7,062). Овакви резултати упућују на закључак да код готово половине ученика са сметњама у развоју, који похађају основну школу, не постоји одговарајућа спремност или готовост за почетну наставу писања. Наиме, добијени резултати показују да код већине деце са сметњама у развоју постоји одсуство визуомоторичке интеграције као једне од значајних способности која учествује у самом процесу писања. Резултати неких истраживања указују да је визуомоторичка интеграција један од најзначајнијих предиктора усвајања писања (Tseng & Chow, 2000; Volman, van Schendel & Jongmans, 2006; Kaiser, Albaret & Doudin, 2009).

Тешкоће у задовољавању критеријума предикционог теста наведене су и у истраживањима других аутора (која су извршена на узорку деце типичног развоја). Тако, у резултатима истраживања спроведеног на узорку деце предшколског узраста, аутори истичу да је само 6,4% испитаника у потпуности адекватно одговорило на захтеве предикционог теста за дисграфију, као и да више од половине испитаника није тачно репродуковало задати модел. На основу добијених резултата аутори су закључили да се на основу неадекватне визуелне дискриминације величине и облика задатих и нацртаних фигура и лоше оријентације у простору на папиру могу издвојити деца са сметњама у графомоторици (Pešić, Nikolić i Ilić, 2012).

Сличне резултате добили су и други аутори који су применом истог инструмента у процени визуелне перцепције и графомоторних способности на узорку 90 деце оба пола узраста од 5 до 6 година установили тешкоће код 28 (31,1%) испитаника у задовољењу критеријума теста наглашавајући да је реч о испитаницима код којих постоје елементати суспектни на дисграфију (Ćalasan, Vuković, Pavlović, Vuković i Zečević, 2015).

На значај и повезаност развијености визуелних перцептивних способности и тешкоћа у писању указују и резултати истраживања нивоа развијености неких аудитивних и визуелних перцептивних способности код деце са дисграфичним рукописом. Истраживање је спроведено на узорку 356 деце од II до IV разреда основне школе, а добијени резултати су указали на постојање статистички значајних разлика у нивоу развијености визуелне перцепције између деце са

дисграфијом и деце типичног развоја (Јечменица и Голубовић, 2017).

На сличне резултате наилазимо и у истраживању које је имало за циљ да се утврди ниво развоја и развојна одступања у области визуелних способности код деце типичног развоја узраста од девет до једанаест година. Узорком је било обухваћено петсто четрдесет ученика III и IV разреда основне школе, оба пола. Сумирајући добијене резултате аутори су закључили да се одступања од узрасних норми у области визуелних способности јављају код 4,6% до 21,6% испитаника (Глигоровић, Буха и Вучинић, 2018).

Такође, на основу добијених резултата испитаника који су решавали Предикциони тест за дисграфију, може се закључити да испитивани ученици узорка чине веома хетерогену групу ученика јер добијени резултати указују на велико распршење резултата (SD = 7,062) у односу на добијену средњу вредност. Овакав састав ученика императивно захтева и поштовање утврђених индивидуалних разлика кроз индивидуализацију организације и извођења наставе, у конкретном случају, наставе почетног писања.

Имајући у виду добијене резултате, t-тестом независних узорака смо испитали постојање статистичких разлика у успеху на тесту између испитаника женског и мушког пола, како у погледу укупно остварених резултата, тако и у погледу успеха на појединим конструктима теста (редослед, облик, величина фигура, цртање око руба и завршетак цртежа). Иако су девојчице у просеку остариле бољи резултат на Предикционом тесту за дисграфију (M = 8,13, SD = 6,98) у односу на дечаке (M = 7,88, SD = 7,21), резултати t-теста показују да не постоји статистички значајна разлика између средњих вредности по групама.

Такође, резултати t-теста независних узорака су показали да не постоји разлика у погледу успеха на појединим конструктима теста између дечака и девојчица. Разлика између средњих вредности по групама на сваком од конструката била је врло мала.

У оквиру процене графомоторике, ниво моторне организованости испитаника обухваћених узорком проценили смо преко извршења графомоторног низа Лилијен Лирса.

Резултати спроведеног истраживања (приказани у табели 3, као и на графикону 2) показују да су испитаници остварили значајно слабије резултате у односу на максимално могуће на извршењу графомоторног низа. Постигнуће на тесту у целини је нешто испод трећине максимално могућих поена, тачније, постигнуто је укупно

93 поена, што представља 27% од максимално могућег броја поена који је на тесту могао бити остварен (348 поена). Такође, добијени резултати показују да готово две трећине испитаника (39 или 67,2%) није остварило ни један поен, док је само 10 испитаника или 17,2% успешно решило тест (M = 1,60, SD = 2,46). Овакви резултати додатно упућују на закључак да код готово половине ученика са сметњама у развоју, који похађају основну школу, не постоји одговарајућа спремност или готовост за почетну наставу писања.

Имајући у виду добијене резултате, t-тестом независних узорака смо испитали постојање статистичких разлика у успеху на тесту извршења графомоторног низа Лилијен Лирса између испитаника женског и мушког пола. Иако су на тесту извршења графомоторног низа Лилијен Лирса дечаци у просеку остварили бољи резултат (M = 2,00, SD = 2,65) у односу на девојчице (M = 1,00, SD = 2,07), резултати t-теста показују да не постоји статистички значајна разлика између средњих вредности по групама.

У истраживањима у којима су примењени слични типови задатака на узорцима деце предшколског (Del Giudice, Grossi, Angelini, Crisanti, Latte, Fragassi & Trojano, 2000; Ćalasan i sar., 2015) и млађег основношколског узраста (Pieters, Desoete, Roeyers, Vanderswalmen & Van Waelvelde, 2012; Mastilo, Zečević, Bakoč, Kalajdžić, Ćalasan, Vuković i Vuksanović, 2016; Глигоровић, Буха и Вучинић, 2018), такође нису утврђене разлике према полу испитаника.

Такође, добијени резултати указују и на констатацију да се већина ученика са сметњама у развоју, без обзира на календарски узраст, налази тек на стадијуму првог периода развоја рукописа (тзв. *прекалиграфској фази*) који се односи на узраст деце пре поласка у школу.

Међусобним поређењем подузорка испитаника са вишеструким оштећењем и подузорка испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу утврђене су статистички значајне разлике у корист подузорка испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу, како на Предикционом тесту, тако и на тесту извршења графомоторног низа Лилијен Лирса. Добијени резултати су показали да код већина испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу постоји развијенија визуелна перцепција и графомоторне способности у односу на испитанике са вишеструком ометеношћу. Такав развој наведених способности омогућио је да се писање код ових испитаника развије до нивоа калиграфске фазе која одговара узрасту деце првог и другог разреда основне школе.

ЗАКЉУЧАК

Добијени резултати испитивања развијености графомоторних способности и визуелне перцепције код ученика са сметњама у развоју основношколског узраста указују на то да испитивани ученици узорка чине веома хетерогену групу ученика.

Код већине ученика са сметњама у развоју узорка истраживања не постоји одговарајућа спремност или готовост за наставу почетног писања. Такви резултати указује на чињеницу да код ових ученика не постоји одређена моторна зрелост која је неопходна за овладавање чином писања, као прецизном психомоторном активношћу.

Већина ученика узорка, без обзира на календарски узраст, налазе се на стадијуму првог периода развоја рукописа (тзв. Прекаллиграфска фаза).

Имајући у виду наведене констатације и чињеницу да се у образовно-васпитном раду са овим ученицима, од увођења инклузивног образовања у Републици Србији, примењује наставни план и програм намењен редовним основним школама, поставља се питање да ли се планирани програмски садржаји наставе почетног писања, па самим тим, и наставе српског језика могу остварити или не и до ког степена? Одговор на постављено питање, сходно резултатима нашег истраживања, гласи НЕ. Међутим, потврђивање или негирање овог одговора захтева нова и шира истраживања овог проблема на већем и репрезентативном узорку. Управо наведена констатација указује и на одређена ограничења у истраживању које смо извршили. Дакле, основно ограничење извршеног истраживања се огледа у величини узорка, али и немогућности поређења добијених резултата са другим истраживањима јер исте или сличне нисмо успели да нађемо.

Ефикасан наставни рад са ученицима са сметњама у развоју, сходно добијеним резултатима, императивно намеће потребу поштовања развојних карактеристика ове популације ученика и индивидуализацију почетне наставе писања, као и знатне измене стандарда и исхода постигнућа који се захтевају по редовном наставном плану и програму. То подразумева израду ИОП-а за сваког ученика са комплекснијим индивидуализованим садржајима подршке која се пружа детету у циљу усвајања писања. Међутим, не би било прослободно рећи да ефикасан рад са њима подразумева и потребу доно-

шења и посебних наставних планова и програма намењених за наставни рад у школама за ученике са сметњама у развоју.

Литература

Антропова, Е., Кољцова, В. (1986). *Психофизиолошка зрелост деце за полазак у школу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Бојанин, С. (1985). *Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Бракус, Р. (2003). *Развојне дислексије и дисграфије*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Вуковић, М., Ћаласан, С., Јовановић-Симић, Н., Кулић, М. (2015). Процена дисграфије код деце млађег школског узраста. *Биомедицинска истраживања, 6(1)*, 11–17.

Глигоровић, М., Буха, Н. и Вучинић, В. (2018). Визуелне способности код деце старости од девет до једанаест година. *ТЕМЕ, XLIII, 1, 1–17*. doi.org/10.22190/TEME181107005G

Ђордић, А. & Бојанин, С. (1992). *Општа дефектолошка дијагностика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Недовић, Г., Рапаић, Д., Одовић, Г., Потић, С. & Милићевић, М. (2012). *Социјална партиципација особа са инвалидитетом*. Београд: Друштво дефектолога Србије.

Николић, С., Илић, Стошовић, Д., Илић, С. & Пешић, С. (2012). Зрелост хвата и способност писања деце предшколског узраста. *Београдска дефектолошка школа*, *18 (3)*, 583–595.

Стевановић, М. (2012). Графомоторичка припремљеност деце за учење читања и писања, *Норма, XVII, 2*, 211–223.

***

Barnhardt, C., Borsting, E., Deland, P., Pham, N., & Vu, T. (2005). Relationship between visual-motor integration and spatial organization of written language and math. *Optometry & Vision Science, 82*(2), 138–143.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., Apel, K. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Dev Neuropsychol, 29*(1), 61–92.

Blöte, A. W., & Hamstra-Bletz, L. (1991). A longitudinal study on the structure of handwriting. *Percept Mot Skills, 72*(3), 983–994.

Cornhill, H., & Case-Smith, J. (1996). Factors that relate to good and poor handwriting. *American Journal of Occupational Therapy, 50*(9), 732–739.

Ćalasan, S., Vuković, M., Pavlović, A., Vuković, B., & Zečević, I. (2015). Povezanost grafomotornih sposobnosti i lateralizovanosti kod djece predškolskog uzrasta. *Beogradska defektološka škola, 21(2)*, 25–37.

Del Giudice, E., Grossi, D., Angelini, R., Crisanti, A. F., Latte, F., Fragassi, N. A., & Trojano, L. (2000). Spatial cognition in children. I. Development of drawing- related (visuospatial and constructional) abilities in preschool and early school years. *Brain and Development*, *22*(6), 362-367. doi:10.1016/S0387-7604(00)00158-3

Dimitrijeviç, L., & Bjelakoviç, B. (2004). Development of cardinal motor skills in the first year of life. *Acta Facultatis Medicae Naissenis, 21*, 253–257.

Đorđević, L., Đorđević, S. (2019): Teškoće u savladavanju pisanja kod učenika sa smetnjama u razvoju. VI stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem *„Aktuelnosti u edukaciji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju“*, Beograd, 25–26. maj 2019. godine, Zbornik rezimea, (36–37). Beograd: Resursni centar za specijalnu edukaciju.

Đorđević, L., Đorđević, S., Mitić, Lj. (2021): Writing in children with disabilities. TEME, Vol. XLV, No 1, 73–93 https://doi.org /10.22 190/TEME200220047D

Ilanković, V., & Ilanković, N. (2001). *Psihomotorni razvoj deteta*. Beograd: Medicinski fakultet, Univerziteta u Beogradu.

Ječmenica, N. & Golubović, S. (2017) Procena sposobnosti auditivne i vizuelne percepcije kod dece sa disgrafičnim rukopisom. Tematski zbornik *„Unapređenje kvalitete života djece i mladih“*, (497–504). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.

Kaiser, M.L., Albaret, J.M., & Doudin, P.A. (2009). Relationship between visual-motor integration, eye-hand coordination, and quality of handwriting. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 2*(2), 87–95. doi.org/ 10.1080 /1941124 0903146228

Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Percept Mot Skills, 94*(2), 623–662.

Kostić, Đ., Vladisavljević, S., Popović, M. (1983). *Testovi za ispitivanje govora i jezika.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kulp, M. T. (1999). Relationship between visual motor integration skill and academic performance in kindergarten through third grade. *Optometry & Vision Science, 76*(3), 159–163.

Longcamp, M., Anton, J.L., Roth, M., & Velay, J.L. (2003). Visual presentation of single letters activates a premotor area involved in writing. *Neuroimage, 19*(4), 1492–1500.

Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.C., & Velay, J.L. (2006). Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. *Hum Mov Sci, 25*(4), 646–656.

Maeland, A. F. (1992). Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and 'normal'children. *Percept Mot Skills, 75*(3 suppl), 1207–1217.

Mastilo, B., Zečević, I., Bakoč, A., Kalajdžić, O., Ćalasan, S., Vuković, B., & Vuksanović, G. (2016). Sposobnost vizuelnog i auditivnog pamćenja kod djece mlađeg školskog uzrasta [Visual and auditory memory abilities in younger primary school children]. *Biomedicinska istraživanja*, *7*(2), 141–148. doi: 10.7251 /BII1602 141M

Nikolić, S. (2012). Senzorni i motorički razvoj. U A. Baucal (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (67–80). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Pieters, S., Desoete, A., Roeyers, H., Vanderswalmen, R., & Van Waelvelde, H. (2012). Behind mathematical learning disabilities: What about visual perception and motor skills?. *Learning and Individual Differences*, *22*(4), 498–504. doi.org/10.1016 /j.lindif. 2012.03.014

Schneck, C., Amundson, S., Case-Smith, J., & O'Brien, J. (2010). Prewriting and handwriting skills. *Occupational therapy for children, 6*, 555–580.

Smits-Engelsman, B. C., & Van Galen, G. P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay? *J Exp Child Psychol, 67*(2), 164–184.

Tseng, M. H., & Chow, S. M. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy*, *54*(1), 83–88. doi: 10.5014 /ajot.54.1.83

Van Galen, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Hum Mov Sci, 10*(2–3), 165–191.

Van Walvelde, H., Hellinck, T., Peersman, W. & Smits-Engelsman, BC. (2012). SOS: a screening instrument to identify children with handwriting impairments. Physycal & occupatal therapy pediatrics, 32(3), 306–319.

Volman, M., van Schendel, B. M., & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy, 60*(4), 451–460. *American Journal of Occupational Therapy*, *60*(4), 451–460. doi: 10.5014/ajot.60.4.451

Srboljub V. Đorđević
Lucija S. Đorđević

DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR ABILITIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PRIMARY SCHOOL

Summary

The paper presents the results of research aimed at determining the development of graphomotor skills of students with disabilities, having in mind that, among other things, they are an essential prerequisite for mastering writing as one of the academic skills that is acquired at the primary school age. The sample consisted of 58 students (23 of them female) with disabilities of primary school age. In the research testing technique was used, and Prediction test for dysgraphia and Graphomotor series "Lilian Lirsa" were used as instruments. The obtained results show that a large number of subjects (24 or 41.4%) did not score a single point on Dysgraphic Prediction Test, while only 21 subjects or 36.2% successfully completed the test (M = 7.98 and SD = 7.062). The results of the t-test showed that there was no difference in success on the Prediction Test between boys (M = 7.88, SD = 7.21), or girls (M = 8.13, SD = 6.98); t (56) = 0.128, p = 0.899 (two-sided). Also, the results show that the highest number of subjects (39 or 67.2%) did not score a single point on Lilian Lirsa test, while only 10 subjects or 17.2% successfully completed the test (M = 1.60, SD = 2 , 46). T-test results of independent sample show that there is no difference in success on Lilian Lirsa graphomotor sequence test between boys (M = 2.00, SD = 2.65), or girls (M = 1.00, SD = 2.07); t (56) = -1.530, p = 0.113 (two-sided). Effective teaching of students with disabilities, according to the obtained results, imperatively imposes the need to respect the developmental characteristics of this student population and individualization of the initial teaching of writing, as well as making significant changes to the standards and outcomes of achievements required by the regular curriculum. However, effective teaching with this population of students implies the need to adopt specific curricula intended for teaching in schools for students with disabilities.

Key words: graphomotor skills, writing, students with disabilities, primary school

Гордана С. Дукић*
Независни универзитет Бањалука
Педагошки факултет

Оригинални научни чланак

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ИНКЛУЗИВНО ПОУЧАВАЊЕ И УЧЕЊЕ

Изазови инклузивног васпитања и образовања и стална потреба наставника за стицањем нових знања, вјештина и способности, утицали су на наше опредјељење да на основу ставова и мишљења наставника о компетенцијама истражимо и идентификујемо оне специфичне компетенције наставника које обликују инклузивно поучавање и учење како би имали квалитетније образовање за све ученике.

На узорку од 761 наставника из 19 основних школа Републике Српске, проведено је емпиријско неекспериментално истраживање, Survey-истраживачком методом уз примјену одговарајућег инструментарија (петостепена скала Ликертовог типа, F-тест, t-тест). Анализирани су дескриптивни статистички показатељи за специфичне компетенције, те интерпретиран њихов значај и улога у контексту инклузивног васпитно-образовног рада наставника. Идентификовани су ставови наставника о компетенцијама за инклузивно поучавање и учење кроз шест индикатора: познавање циљева основног васпитања и образовања; оспособљеност за примјену принципа индивидуализације; оспособљеност за израду индивидуалног образовног програма; познавање начина мотивације; процјењивање потреба ученика; праћење и вредновање постигнућа ученика.

Резултати указују да преко 50% наставника на свим компетенцијама за инклузивно поучавање и учење процје-

* goga.dukic@gmail.com

њују да су оспособљени или потпуно оспособљени. Одступање постоји само код процјене способности за израду индивидуалног образовног програма за ученике с посебним васпитно-образовним потребама (испод 50%). Резултати према социо-статусним карактеристикама наставника показују да нема статистички значајних разлика у процјенама према полу наставника (Sig = 0,912; p > 0,05) и радном искуству (Sig = 0,457; p > 0,05). Статистички значајне разлике постоје код стручне спреме наставника на нивоу p < 0,05; Sig = 0,022; и категорија радног мјеста на нивоу p < 0,01; Sig = 0,005. Емпиријски налаз истраживања имплицира неопходност континуираног стручног усавршавања наставника и већу стручну подршку од образовних институција.

Кључне ријечи: компетенције наставника, инклузивно поучавање и учење

УВОД

У педагошкој теорији се развио читав терминолошки систем којим се исказује суштина савремених концепција и теорија о учењу и развоју дјеце с посебним потребама. Синтагма *дјеца с посебним потребама* (UNESCO, 1994), се односи на талентовану и надарену дјецу, маргинализовану дјецу, дјецу са сметњама у развоју, односно на сву дјецу/ученике, која/и имају потребу за додатном васпитно-образовном подршком (Дукић, 2020). Тако се у оквиру хуманистичког приступа, истиче залагање за холистички процес и систем образовања који се заснива на индивидуализованом приступу свим ученицима, а не само ученицима који су означени као другачији или посебни (Kordić, 2003; Бранковић, 2011). Поједини аутори констатују да је инклузија „педагошко-хуманистички реформски покрет који тежи ка достизању пуне равноправности сваког дјетета“ (Pašalić-Kreso, 2003: 22), а But [Booth] и Einskov [Ainscow] објашњавају инклузију као позитивну промјену и бескрајан процес сталног повећања учешћа свих ученика у образовању (Booth i Ainscow, 2010).

Инклузивно образовање уједно подразумијева идентификацију препрека и њихово уклањање из процеса образовања, како би се омогућило активно учествовање свих субјеката укључених у овај

процес (Slatina, 2006, Сладоје-Бошњак, Аутор и Перућица, 2021). Према Илићу, основни циљ инклузивне наставе је стварање услова за квалитетније учење свих ученика без обзира на психофизичку развијеност, полну, религијску или било коју другу припадност (Ilić, 2012). Поштују се права сваког дјетета на васпитање и образовање, што значи да свако дијете има могућност да напредује у складу са индивидуалним способностима. Теорије учења јасно указују да дјеца не уче на исти начин, нити истом брзином, те да је учење индивидуални и социјални процес (Вилотијевић, 1999; Бранковић, 2011). И нова парадигма васпитно-образовне праксе такође полази од индивидуализације курикулума према развојним могућностима дјеце и максималног поштовања различитости (Guralnick, 2001; Kafedžić, 2015). У том смислу, процес учења и поучавања мора да буде организован тако да омогући сваком ученику да напредује у складу са сопственим могућностима, да учи са разумијевањем и у интеракцији са другима (Дукић, 2020; 2021). О свему наведеном, наставник мора да размишља током инклузивног васпитно-образовног рада, јер је инклузија у образовању претпоставка за успјешну инклузију у друштво (Дукић, 2017; 2020; Сладоје-Бошњак, 2017).

Пошто се у инклузивној васпитно-образовној пракси све више заговара приступ васпитању и образовању заснован на компетенцијама, у складу с тим разматрају се, а по могућности и примјењују препоруке произишле из међународних и домаћих образовних политика и стратегија (Razdevšek-Pučko, 2005; Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework, 2007; Левков, 2010; Бранковић, 2011; Сладоје-Бошњак, 2013; Закон о основном васпитању и образовању „Службени гласник Републике Српске“, 44/2017; Стратегија развоја образовања Републике Српске 2016–2021. године, 2018). Све је израженија и потреба наставника за новим компетенцијама. Подсјетимо да термин компетенција на општем нивоу има значење: надлежност, мјеродавност, способност (Вујаклија, 2004). Не спорећи такво опште значење, већи број аутора покушавао је да компетенције одреди конкретније. У таквим прецизнијим формулацијама компетенција је призната стручност или способност којом се располаже, односно компетенција подразумијева посједовање потребних способности, ауторитета, вјештина и знања (Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary, 1989). Компетенција, такође, представља „постојање диспозиције за успјешно обављање неке дјелатности. Настаје као

резултат узајамног дјеловања насљеђа, фактора средине и властите дјелатности“ (Педагошки лексикон, 1996: 242).

Анализом стручне и научне литературе уочава се да је термин способност интегрисан у многе дефиниције компетенција и да се веома често појам компетенција употребљава као појам способност. Тако је Кулан (Coolahan, 1996), на симпозију Вијећа Европе предложио да се компетенције дефинишу као опште способности дјеловања које се темеље на знању, искуствима, вриједностима и диспозицијама, које је појединац развио код укључивања у образовну праксу. Переноуд (Perrenoud, 1997) сматра да је компетенција способност учинковитог дјеловања у бројним заданим ситуацијама која је темељена на знању, али да знањем није ограничена. Дакле, оба аутора наглашавају да је поред знања, битна и његова употреба, односно способност дјеловања. Са овим мишљењем се слаже Раздевшек-Пучко која цитира Переноуда у дефинисању учитељских компетенција, те наводи аргументе како је „такво поимање довољно широко и стога примјерено за описивање захтјева које пред учитеље поставља савремена школа“ (Perrenoud, 1997; Razdevšček-Pučko, 2005:79). За Јурчића (Jurčić, 2014) су компетенције наставника системска веза знања, способности, вриједности и мотивације на функционалном нивоу. Kleut (Kleut, 2006), такође говори о исходима учења, које дефинише као изјаве о томе, шта се од ученика очекује да зна, разумије и (или) је способан да уради по завршетку процеса учења. Често је мишљење да компетенције представљају комбинацију знања и његове примјене (вјештина), ставова и одговорности (Lončar-Vicković; Dolaček-Alduk, 2009). У разумијевању компетенција најважније је правити дистинкцију између компетенција које се стичу образовањем и компетенција које се стичу искуством (Petković, 2015). Према теоријском налазу професионалне компетенције су системи знања, вјештина, способности и мотивационих диспозиција који обезбјеђују успјешну реализацију професионалних активности. Оне су специфичне, јер се односе на одређену струку, односно подручје рада (Jurčić, 2014; Hollenweger, 2016; Дукић, 2017; 2020). Аналогно наведеном, компетенције наставника за провођење инклузивног васпитно-образовног рада су професионалне и специфичне. Битно је нагласити да оне обликују инклузивни васпитно-образовни рад који доприноси квалитетнијем образовању свих ученика без обзира на њихове различитости и индивидуалне способности. Према Аутору, специфичне професионалне компетенције (даље у тексту: компетенције) наставника за инклузивни васпитно-образовни рад

су: компетенције за подршку развоју личности ученика и вриједности социјалне инклузије; компетенције за инклузивно поучавање и учење; компетенције за креирање инклузивног окружења за учење, компетенције за комуникацију и сарадњу у инклузивним условима рада и друге (Дукић, 2020; Dukić, 2021a; Dukić, 2021b). Индикатори компетенција наставника за инклузивно поучаванје и учење су: познавање циљева и задатака основног васпитања и образовања, оспособљеност за примјену принципа индиви-дуализације, оспособљеност за израду индивидуалног образовног програма, познавање начина мотивације, процјењивање потреба ученика, праћење и вредновање постигнућа ученика.

Дакле, потреба наставника за стицањем нових знања, вјештина и способности, утицали су на наше опредјељење да на основу ставова и мишљења наставника о компетенцијама истражимо и идентификујемо оне специфичне компетенције наставника које обликују инклузивно поучавање и учење како бисмо имали квалитетније образовање за све ученике без обзира на њихове различитости и индивидуалне способности.

МЕТОДЕ

Циљ истраживања: анализирати дескриптивне статистичке показатеље (само)процјене компетенција за инклузивно поучавање и учење, те интерпретирати њихов значај и улогу у контексту инклузивног васпитно-образовног рада наставника. Главна хипотеза: претпостављамо да наставници имају изграђене ставове и мишљење о компетенцијама наставника за инклузивно поучавање и учење. Помоћне хипотезе: (1) претпостављамо да *компетенције за израду индивидуалног образовног програма* наставници (само)процјењују најнижим нивоом оспособљености; (2) претпостављамо да *познавање циљева и задатака основног васпитања и образовања*, наставници (само)процјењују са вишим нивоом оспособљености; (3) претпостављамо да при (само)процјењивању компетенција нема статистички значајних разлика према социо-статусним карактеристикама наставника.

Узорак истраживања: 761 наставник/це из 19 основних школа Републике Српске. У узорку је 83,20% наставника женског пола и 16,80% наставника мушког пола. Са радним искуством до десет година је 44,30%, наставника, са радним искуством од 11 до 20 година је 31,90%, а са радним искуством од 21 до 30 година је 17,70% наставника. Најмање има наставника са преко 30 година радног

искуства 16,80%. Највише је наставника са високом школском спремом 75,40%, затим са вишом 20,10%. У узорку је 4,50% из категорије специјалиста, магистара и доктора наука.

Мјерни инструменти: За потребе истраживања конструисана је петостепена скала Ликертовог типа. На скали је утврђена поузданост (релијабилност) α = 0,96. Самопроцјена компетенција вршена је стављањем знака X поред тврдње са којом се испитаник у највећој мјери слаже испод једног од бројева 1 до 5, гдје су бројеви имали сљедеће значење: 1 – уопште нисам оспособљен/а; 2 – недовољно сам оспособљен/а; 3 – дјелимично сам оспособљен/а; 4 – оспособљен/а сам; 5 – потпуно сам оспособљен/а. Дискриминативност скале провјеравана је израчунавањем Пирсоновог коефицијента. Суме свих ајтема са укупном сумом корелирају на нивоу 0,01. Утврђивање валидности инструмената провјеравано је на узорку од 100 испитаника. Објективност скале самопроцјене обезбијеђена је прецизно дефинисаним начином бодовања. Прије провођења истраживања, обезбијеђене су претпоставке у погледу приступа истраживању, добијању сагласности, повјерљивости и анонимности. У истраживању су кориштене методе теоријске анализе и синтезе, те Survey – истраживачка метода. У складу са наведеним методама, примијењене су и одговарајуће истраживачке технике.

При одређивању метријских карактеристика инструмената и у обради података примијењени су: Пирсонов коефицијент корелације; ајтем-тотал корелација; хи-квадрат тест; т-тест, израчунавање Кронбах-алфа кофицијента поузданости; анализа варијансе (ANOVA); мјере централне тенденције и стандардног одступања; израчунавање процента и коефицијента варијабилности. Тестирање разлика вршено је помоћу Т-теста и F-теста. Хомогеност варијанси испитивана је Левеновим тестом. Обрада резултата је реализована примјеном софтверског пакета за статистичку обраду података SPSS 20.0 for Windows.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Ставови наставника о компетенцијама за инклузивно поучавање и учење идентификовани су на основу проведеног (само)процјењивања оспособљености за те компетенције. Анализирани су дескриптивни статистички показатељи, те интерпретиран њихов значај и улога у контексту инклузивног васпитно-образовног рада наставника.

Резултати (само)процјене компетенција за инклузивно поучавање и учење

Табела 1: Резултати самопроцјене компетенција за инклузивно поучавање и учење – f, p, M, SD, V

Ниво оспособљености	СК7		СК8		СК9		СК10		СК11		СК12	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	4	0,5	36	4,7	62	8,1	11	1,4	9	1,2	6	0,8
2	14	1,8	92	12,1	130	17,1	52	6,8	31	4,1	28	3,7
3	39	5,1	230	30,2	272	35,7	194	25,5	172	22,6	139	18,3
4	263	34,6	286	37,6	227	29,8	367	48,2	367	48,2	343	45,1
5	441	58,0	117	15,4	70	9,2	137	18,0	182	23,9	245	32,2
Тотал:	761	100	761	100	761	100	761	100	761	100	761	100
M	4,48		3,47		3,15		3,75		3,90		4,04	
Me	5,00		4,00		3,00		4,00		4,00		4,00	
SD	0,725		1,041		0,991		0,880		0,851		0,850	
V	16,18		30,00		31,46		23,46		21,82		21,04	
N	761		761		761		761		761		761	

Напомена: Ниво оспособљености је вреднован бројевима од 1 до 5, гдје бројеви имају сљедеће значење: 1 – уопште нисам оспособљен/а; 2 – недовољно сам оспособљен/а; 3 – дјелимично сам оспособљен/а; 4 – оспособљен/а сам; 5 – потпуно сам оспособљен/а. **Ознаке СК (7–12) имају сљедећа значења:** СК7 – познајем циљеве и задатке основног васпитања и образовања; СК8 – оспособљен/а сам за примјену принципа индивидуализације у раду са ученицима; СК9 – оспособљен/а сам за израду индивидуалног образовног програма за ученике с посебним васпитно-образовним потребама; СК10 – познајем различите врсте мотивације ученика; СК11 – процјењујем потребе ученика за додатном подршком у учењу; СК12 – пратим и вреднујем постигнућа ученика у складу са индивидуалним способностима ученика.

Увидом у табелу уочавамо да преко 50% наставника на свим *компетенцијама за инклузивно поучавање и учење* процјењује да су оспособљени или потпуно оспособљени. Одступање постоји само код *компетенција за израду индивидуалног образовног програма* за ученике с посебним васпитно-образовним потребама, гдје је та оспособљеност испод 50%. Највиши ниво оспособљености уочен је код *познавања циљева и задатака основног васпитања и образовања*, гдје 92,6% наставника сматра да је оспособљено или потпуно оспособљено, а 7,4% да је недовољно или је тек дјелимично оспособљено. Вриједност аритиметичке средине је такође висока и

износи 4,48. За *способност праћења и вредновања постигнућа ученика* у складу са индивидуалним способностима ученика 77,3% наставника мисли да је оспособљено или потпуно оспособљено, а 22,7% да је недовољно, или тек дјелимично оспособљено. Вриједност аритиметичке средине је 4,04. За *процјену потреба ученика за додатном подршком у учењу*, 72,1% наставника сматра да је оспособљено или потпуно оспособљено, а 27,9% да је недовољно или тек дјелимично оспособљено.

За *познавање различитих врста мотивације и начине мотивисања ученика* у складу са њиховим потребама и могућностима 66,2% наставника сматра да је оспособљено или потпуно оспособљено, а 33,8% да је недовољно или је тек дјелимично оспособљено. Ниже је процијењена *оспособљеност за примјену принципа индивидуализације* у раду са ученицима с посебним васпитно-образовним потребама, гдје 53% наставника процјењује да је оспособљено или потпуно оспособљено, а 47% да је недовољно или је тек дјелимично оспособљено. Најниже је процијењена *оспособљеност за израду индивидуалног образовног програма* за ученике с посебним васпитно-образовним потребама, гдје 39% наставника сматра да је оспособљено или потпуно оспособљено, 35,7% дјелимично, 17,1 недовољно, а 8,1% наставника сматра да уопште није оспособљено. Вриједност аритиметичке средине износи 3,15.

Анализирани су и дескриптивни статистички показатељи, који су представљени у другом дијелу табеле. Вриједности тих статистичких показатеља су комплементарне са подацима из првог дијела табеле. Просјечне скалне вриједности (M) углавном кореспондирају са процјенама нивоа оспособљености (анализа фреквенција и процената). Такође су занимљиви подаци о варијабилности резултата (V). Уз мања одступања, која су на нивоу 1/100, резултати су хомогенији код „више“ процијењених компетенција (већа хомогеност, нижа варијабилност) које идентификујемо код *познавања циљева и задатака основног васпитања и образовања*.

Резултати указују на то да наставници имају развијене компетенције за инклузивно поучавање и учење. Наставници познају законску регулативу, дефинисане циљеве и задатке основног васпитања и образовања, што је веома важно са становишта инклузивног васпитно-образовног рада. Примјењујући утврђене критерије оцјењивања прате и вреднују постигнућа ученика у складу са њиховим индивидуалним способностима. Такође су оспособљени да процјењују потребе ученика за додатном подршком у учењу и

познају различите врсте мотивације и начине мотивисања ученика у складу са потребама и могућностима ученика. Ипак треба скренути пажњу на оспособљеност за примјену принципа индивидуализације у раду са ученицима који имају потребу за додатном васпитно-образовном подршком.

Иако је преко 50% наставника проценило да је оспособљено или потпуно оспособљено за ову компетенцију, због чињенице да постоји 4,7% наставника који уопште нису оспособљени и 42,3% који су недовољно или дјелимично оспособљени, неопходно је наставницима кроз различите облике стручног усавршавања дати више информација о овом принципу и његовој примјени. У теоријском налазу је наведено да ученици са сметњама у развоју наилазе на препреке током савладавања школског градива. У том случају индивидуализација се јавља као спас, као хумана и професионална обавеза према тим ученицима. Индивидуализација није само у прилагођавању наставних садржаја него и суптилна подршка преко низа поступака и метода које могу помоћи ученицима. Зато је улога наставника веома значајна и од њих се очекује да добро познају основне претпоставке за успјешну индивидуализацију ученика. Посебну пажњу скрећемо на *оспособљеност наставника за израду индивидуалног образовног програма* за ученике с посебним васпитно-образовним потребама, као најниже процијењену. Да би се проблем превазишао или бар ублажио, неопходна је стручна помоћ и подршка образовних институција, које би у програм обуке наставника уврстили израду индивидуално-образовног програма. Процедуре за његово доношење би требало прецизније дефинисати подзаконским актима, јер за то постоји законски основ.

Разлике у ставовима наставника о компетенцијама за инклузивно поучавање и учење према социо-статусним карактеристикама наставника основне школе

Анализирании су резултати (само)процјене компетенција за инклузивно поучавање и учење према полу, степену стручне спреме, радном искуству и радном мјесту наставника. Добијени резултати су приказани и интерпретирани текстуално и табеларно.

Идентификација разлика у процјенама компетенција за инклузивно поучавање и учење према полу наставника

Циљ је да се идентификује постојање статистички значајних разлика у ставовима наставника о наведеним компетенцијама према полу наставника. Тестирање разлика вршено је помоћу T-теста којим се испитује да ли су идентификоване разлике у узорку статистички значајне. Зависна варијабла је континуираног типа, а независна варијабла (пол испитаника) је категоријална, са двије категорије (женски и мушки). Хомогеност је испитивана Левеновим тестом. Вриједност теста на цијелој скали статистичке значајности (Sig = 0,765; F = 0,089) већа је од 0,05 варијансе, па је тиме задовољен услов за хомогеност (Sig = 0,765 > 0,05), односно да претпоставка хомогености варијанси није нарушена (p > 0,05).

Табела 2: Резултати самопроцјене компетенција за инклуз. поучавање и учење према полу наставника

Компетенције		Радно искуство	N	M	SD		
СКИ	0,912	женски	633	22,77	4,28	-0,11	p >0,05
		мушки	128	22,81	3,62		

ски – компетенције за инклузивно поучавање и учење

Резултати (само)процјене компетенција за инклузивно поучавање и учење показују да су разлике вриједности аритиметичких средина минималне и у корист друге независне варијабле: Мж = 22,77; Мм = 22,81; Мж < Мм; ∆M = -0,04. За узорак већи од 400 примијењује се правило (t < 1,96) → (p > 0,05), тако да је [(761 > 400) ∧ (0,11 < 1,96)] → (p > 0,05); (Sig = 0,912; t = -0,11; df = 759). Вриједност t-теста је мања од 1,96 из чега произлази да нема статистички значајних разлика у процјенама компетенција за инклузивно поучавање и учење с обзиром на пол наставника.

Идентификација разлика у процјенама компетенција за инклузивно поучавање и учење према радном искуству наставника

У наставку су приказани резултати самопроцјене компетенција, које су остварили наставници према радном искуству. Анализиране су вриједности резултата с обзиром на четири

категорије радног искуства: до 10 година, од 11 до 20 година, од 21 до 30 година и преко 30 година. Циљ је да се идентификује постојање статистички значајних разлика у ставовима наставника, односно да ли су остварени значајније нижи резултати у некој од категорија радног искуства (у односу на остале) путем самопроцјене компетенција за инклузивно поучавање и учење. Резултате тестирања разлика међу аритметичким срединама које су на инвентарима за самопроцјену специфичних професионалних компетенција постигли наставници с обзиром на радно искуство, приказани су табеларно.

Из Табеле 3, пратећи првенствено мјере централне тенденције, уочено је да нема већих, али да постоје мање разлике у резултатима самопроцјене компетенција, с обзиром на радно искуство наставника (до 10 година, од 11 до 20 година, од 21 до 30 година и преко 30 година).

Табела 3: Резултати самопроцјене компетенција за инклузивно поучавање и учење према радном искуству наставника

Компетенције	Радно искуство	N	M	SD
СКИ	до 10 год.	337	23,04	3,78
	од 11 до 20 год.	243	22,56	4,38
	од 21 до 30 год.	135	22,63	4,51
	преко 30 год.	46	22,36	4,73
	Укупно:	761	22,78	4,17

ски – компетенције за инклузивно поучавање и учење

Вриједности резултата аритметичких средина, које су остварили наставници у самопроцјени компетенција за инклузивно поучавање и учење, према категоријама радног искуства (до 10 година, од 11 до 20 година, од 21 до 30 година и преко 30 година) су сљедећи: M = (23,04; 22,56; 22,63; 22,36). У свакој наведеној категорији радног искуства идентификоване су разлике између вриједности аритметичких средина. Да ли су идентификоване разлике статистички значајне, испитивано је анализом варијансе ANOVA на којој се базира F-тест. Добивени резултати F-теста су приказани табеларно. На овом тесту зависна варијабла је

континуиране (компетенције), а независна категоријалне природе (са четири категорије радног искуства). Циљ теста је доказати да је варијабилитет међу групама већи од варијабилитета унутар група. Ако је статистички значајно већи, онда су разлике међу аритметичким срединама присутне и у популацији. У Табели 4 су приказане вриједности F-омјера.

Табела 4: F-омјер Разлике аритиметичких средина унутар и између група – радно искуство

F		∑ Sq	Df	M Sq	Sig.	P
СКИ 0,87	између група	45,34	3	15,11	0,457	p > 0,05
	унутар група	13185,24	757	17,42		
	укупно:	13230,58		760		

F(df) = F(3;758); F = 0,87; Sig = 0,457; p > 0,05; Остварена вриједност F-омјера показује да међу категоријама радног искуства, не постоје разлике аритиметичких средина укупног скора које су статистички значајне.

Идентификација разлика у процјенама компетенција за инклузивно поучавање и учење према стручној спреми наставника

Из Табеле 5, пратећи првенствено мјере централне тенденције уочено је да нема већих, али да постоје мање разлике у резултатима самопроцјене компетенција за инклузивно поучавање и учење с обзиром на стручну спрему наставника. Вриједности аритиметичких средина M = (виша – висока – спец, мр, др) => M = (22,02; 22,92; 23,76).

Табела 5: Резултати самопроцјене компетенција за инклузивно учење и поучавање према стручној спреми наставника

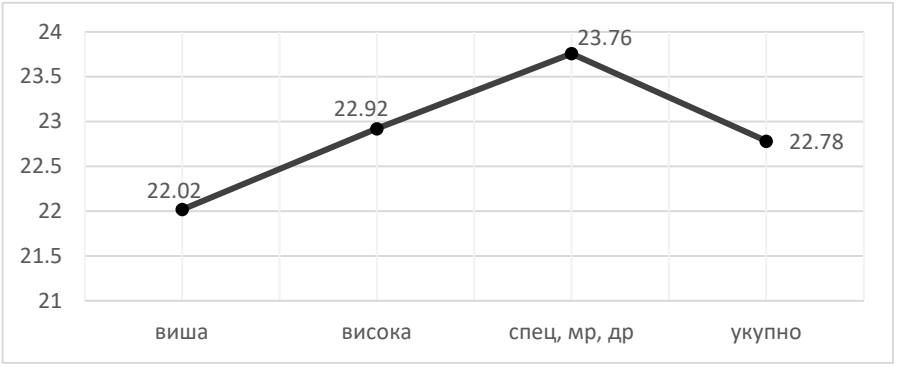
Компетенције	Стручна спрема	N	M	SD
СКИ	Виша	153	22,02	4,76
	Висока	574	22,92	4,04
	спец. мр. др	34	23,76	3,01
	укупно:	761	22,78	4,17

ски – компетенције за инклузивно поучавање и учење

Вриједности F-омјера приказане су у сљедећој табели:

	F		∑ Sq	df	M Sq	Sig.	p
СКИ	3,83	између група	132,37	2	66,18	0,022	p<0,05
		унутар група	13098,21	758	17,28		
		укупно:	13230,58	760			

ски – компетенције за инклузивно поучавање и учење
F(df) = F(2;758); F = 3,83; Sig = 0,022; p < 0,05; Остварена вриједност F-омјера показује да међу категоријама стручне спреме, постоје разлике аритиметичких средина укупног скора које су статистички значајне на нивоу p < 0,05; што је приказано и графиконски:



Графикон 1: Разлике у процјенама компетенција за инклузивно поучавање и учење према стручној спреми наставника

Идентификујемо статистички значајне разлике у самопроцјени код наставника са вишом стручном спремом и наставника који су специјалисти, магистри или доктори наука.

Дакле, у (само)процјењивању компетенција за инклузиво поучавање и учење, међу наставницима више стручне спреме и наставника највиших нивоа образовања специјалист, магистар и доктор постоје статистички значајне разлике на нивоу p < 0,05.

Идентификација разлика у процјенама компетенција за инклузивно поучавање и учење према радном мјесту наставника

Резултате тестирања разлика међу аритиметичким срединама које су на инвентарима за самопроцјену компетенција за инклузивно поучавање и учење постигли наставници с обзиром на радно мјесто, приказани су на сљедећој табели:

Табела 7: Резултати самопроцјене компетенција за инклузивно поучавање и учење према радном мјесту наставника

Компетенције	Радно мјесто	N	M	SD
СКИ	Предметна	373	22,28	4,54
	Разредна	338	23,20	3,72
	стр. сарад.	50	23,62	3,85
	укупно:	761	22,78	4,17

СКИ – Компетенције за инклузивнно поучавање и учење

Из табеле, пратећи поново мјере централне тенденције уочено је да нема већих, али да постоје мање разлике у резултатима самопроцјене компетенција за инклузивно поучавање и учење с обзиром на радно мјесто наставника (предметна–разредна–стр.сарадници). Вриједности аритиметичких средина су: М(ски) = (22,28; 23,20; 23,62); Нема већих, али постоје мале разлике у вриједностима аритиметичких средина за категорије разредне и предметне наставе и блага предност разредне наставе у односу на предметну (Мр > Мп). Разлике су нешто веће кад је у питању категорија (Мс) стручни сарадници (Мс > Мр; Мс > Мп).

Статистичка значајност разлика самопроцјењивања провјеравана је F-тестом. Зависна варијабла је континуиране (компетенције), а независна категоријалне природе (три категорије радног мјеста). Циљ теста је да докаже да ли је варијабилитет међу групама већи од варијабилитета унутар група. Ако је варијабилитет статистички значајно већи онда су разлике међу аритметичким срединама присутне и у популацији.

Остварене вриједности F-омјера су приказане у сљедећој табели:

Табела 8: F-омјер Разлике аритиметичких средина унутар и између група – радно мјесто

	F		∑ Sq	df	M Sq	Sig.	P
СКИ	5,41	између група	186,24	2	93,12	0,005	p<0,01
		унутар група	13044,34	758	17,21		
		укупно	13230,58	760			

СКИ – Компетенције за инклузивно поучавање и учење

Остварена вриједност F-омјера: F(df) = F(2;758); F = 5,41; Sig = 0,005; p < 0,01; показује да међу категоријама радног мјеста постоје разлике аритиметичких средина укупног скора које су статистички значајне на нивоу p < 0,01.

Графикон 2: Резултати самопроцјене компетенција за инклузивно учење и поучавање према радном мјесту наставника

Из Графикона 2 је очигледно да статистички значајне разлике на нивоу p < 0,01, у (само)процјењивању компетенција, постоје између стручних сарадника и наставника предметне наставе. Ове резултате потврђује и педагошка пракса. Између категорија наставник предметне и наставник разредне наставе нема статистички значајних разлика. Стручни сарадници су нешто више проценили своје специфичне професионалне компетенције, за разлику од наставника предметне и разредне наставе, јер су у прилици да чешће раде са ученицима, који имају посебне потребе за додатном подршком у учењу и социјализацији. Такође су током свог

формалног образовања добили више информација о инклузији, него наставници предметне наставе, нпр. наставник математике или физике. Трећа помоћна хипотеза је половично потврђена јер статистички значајне разлике у (само)процјењивању компетенција за инклузивно поучавање и учење постоје према радном мјесту и према стручној спреми наставника, а статистички значајних разлика нема према полу и радном искуству наставника.

ЗАКЉУЧЦИ

Емпиријским налазом је утврђено да наставници имају изграђене ставове и мишљење о компетенцијама за инклузивно поучавање и учење.

Идентификовани су ставови наставника о нивоу њихове оспособљености за: познавање циљева и задатака основног васпитања и образовања; примјену принципа индивидуализације; израду индивидуалног образовног програма; познавање различитих начина мотивације ученика; процјењивање потреба ученика за додатном подршком у учењу; праћење и вредновање постигнућа ученика у складу са њиховим индивидуалним способностима. Преко 50% наставника на свим компетенцијама за инклузивно поучавање и учење је процијенило да су оспособљени или потпуно оспособљени, осим код израде индивидуалног образовног програма за ученике с посебним васпитно-образовним потребама, гдје 39% наставника сматра да је оспособљено или потпуно оспособљено, 35,7% дјелимично, 25,2% недовољно или уопште није оспособљено (M = 3,15; Me = 3,00 SD = 0,991;V = 31,46). Потврђена је прва помоћна хипотеза.

Вишим нивоом оспособљености процијењено је познавање циљева и задатака основног васпитања и образовања, гдје 92,6% наставника сматра да је оспособљено или потпуно оспособљено, а 7,4% да је недовољно или је тек дјелимично оспособљено (M = 4,48; Me = 5,00; SD = 0,725; V = 16,18). Потврђена је друга помоћна хипотеза.

У процјенама према полу наставника (Sig = 0,912; t = -0,11; t < 1,96) → (p > 0,05), нема статистички значајних разлика. Међу категоријама радног искуства, такође нема статистички значајних разлика: F = 0,87; Sig = 0,457; p > 0,05; Статистички значајне разлике постоје између категорија стручне спреме на нивоу p < 0,05; F = 3,83; Sig = 0,022. Између категорија радног мјеста постоје

статистички значајне разлике на нивоу $p < 0,01$; $F = 5,41$; $Sig = 0,005$; Половично је потврђена трећа помоћна хипотеза.

На основу помоћних, потврђена је и главна хипотеза да наставници имају изграђене ставове и мишљење о компетенцијама за инклузивно поучавање и учење. Пошто је самопроцјена субјективни доживљај развијености компетенције, произлази да су наставници ниже процијенили оне компетенције за које мисле да су мање развијене. Потребно је иновирати програме стручног уасвршавања наставника, како би се унаприједиле способности које су ниже процијењене, а посебно способности које се односе на индивидуализацију и израду индивидуалног образовног програма за ученике којима је потребна додатна васпитно-образовна подршка. Дакле, емпиријски налаз имплицира неопходност континуираног стручног усавршавања наставника и већу стручну подршку образовних институција.

Литература

Бранковић, Д. (2011). Теоријско-историјски аспекти инклузивног образовања. У: Тематском зборнику *Инклузивно образовање: од педагошке концепције до раксе.* Нови Сад: Филозофски факултет.

Вујаклија, М. (1985). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Издавачко предузеће Просвета.

Дукић, Г. (2017). Асистивна технологија у инклузивном васпитно-образовном раду у основној школи. *Наша школа - часопис за теорију и праксу,* 3–4, 87–97.

Дукић, Г. (2020). *Компетенције и професионални развој наставника за инклузивни васпитно-образовни рад у школи* (*Необјављена докторска дисертација*). Источно Сарајево: Филозофски факултет, Универзитет у Источном Сарајеву.

Закон о основном васпитању и образовању. „Службени гласник Републике Српске“ број 44/2017.

Левков, Љ. (2010). *Развојно психолошки аспекти савремених програма за основну школу.* (Необјављена докторска теза) Београд: Филозофски факултет.

Министарство просвјете и културе Републике Српске (2018). *Стратегија развоја образовања Републике Српске 2016–2021. године.* Бања Лука: Министарство просвјете и културе Републике Српске.

Сладоје-Бошњак, Б. (2013). *Метакогнитивне стратегије у настави*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву.

Сладоје-Бошњак, Б., Перућица, Р., Каурин, С., Шкипина, Д., Вујевић-Ђурић, В., Марковић, Н. (2017). *Различити методолошки приступи у истраживању улоге ментора у инклузивном образовању*. Источно Сарајево: Медицински факултет Фоча, Универзитет у Источном Сарајеву.

Сладоје-Бошњак, Б., Аутор и Перућица, Р. (2021). Стручно усавршавање наставника за инклузивни васпитно-образовни рад. У: Лакић, С. (ур). *Књига сажетака са научног скупа „Бањалучки новембарски сусрети 2020“*. Бања Лука: Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци.

***

Booth, T. i Ainscow, M. (2010). *Indeks inkluzivnosti: razvoj učenja i učešća u školama*. Banja Luka: Republički pedagoški zavod.

Coolahan J. (1996). *Competencies and Knowledge.* Key Competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland. A Secondary Education for Europe Project. https://eric.ed.gov /?id=ED407717. Очитано 1. 10. 2017.

Dukić, G. (2021b). Kompetencije nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Prir.), *Tematski zbornik sa XII međunarodne naučno-stručne konferencije u Bugarskoj: „Unapređenje kvaliteta života djece i mladih“*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.

Dukić, G. (2021a). Identifikacija stavova nastavnika o nivou njihove osposobljenosti za rad sa djecom iz autističnog spektra. U H. Memišević i S. Hadžić (Prir.), *Zbornik sažetaka sa četvrte međunarodne konferencije „Multidisciplinarni pristupi u edukaciji i rehabilitaciji“*. Sarajevo: Perfecta.

Guralnick, M.J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M.J. Guralnich (Ed.), *Early Childhood inclusion: Focus on change (pp. 3–35),* Baltimore: MD: Brookes.

Hollenweger, J., (2016). Teacher competencies for inclusive education. U: *Dijalozi u obrazovanju. 39–43*. Beograd: Društvo istraživača u obrazovanju u Srbiji.

Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava.* Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77–93.

Kafedžić, L. (2015). Kako do inkluzivne škole – preduvjeti, pretpostavke, prepreke u Publikaciji: *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja (9–19)*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Unsko-sanskog kantona i Save the Children.

Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/dgs /education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf Очитано: 10. 2. 2018.

Kleut, J. (2006). *Regionalno usaglašavanje kurikulumâ ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja*. Beograd: Centar za obrazovne politike Alternativne akademske obrazovne mreže.

Kordić, M. (2003). Različiti pristupi u zagovaranju individualizacije i inkluzije, u: *Inkluzija u školstvu BiH,* Sarajevo: TEPD i Odsjek za pedagogiju filozofskog fakulteta.

Lončar-Vicković, Dolaček-Alduk (2009). *Ishodi učenja – Priručnik za sveučilišne nastavnike*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.

Naukkarinen, A. (2002). *Students with special education needs*. Practical solution of individualization and incluzion teaching and learning.

Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary (1989). Oxford: Oxford University Press.

Pašalić-Kreso (2003). Geneza poznavanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. *U zborniku: Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine (2–24)*. Sarajevo: TEPD i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora (trad. en portugais de *Construire des compétences dès l'école*.Paris:ESF,1997,2^{e}éd.1998).www.unige.ch /fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html. Очитано: 23. 11. 2017.

Petković, D., Čabaravdić, M., Subašić, L., Kulović, Dž., Boljević, V. (2015). Multidisciplinarnost nastavnog procesa kao preduslov za preduzetničko obrazovanje za kvalitetnim i zahtjevnim izlaznim kompetencijama. *IX naučni skup sa međunarodnim učešćem „QUALITY2015"* Neum. http://www.quality.unze.ba/zbornici /QUALITY%202015/051- Q15-100.pdf .Очитано: 23.11.2017.

Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). *Napredak,* 146 (1), 75–90. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Slatina M. (2006). *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja.* Zenica: Dom štampe.

Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 2 Didaktičke teorije i teorije učenja.* Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.

Gordana S. Dukić

TEACHER COMPETENCIES FOR INCLUSIVE TEACHING AND LEARNING

Summary

Empirical findings show that teachers have attitudes and opinions on competencies for inclusive teaching and learning.

Teachers' attitudes about the level of their competence for the following were researched: knowlegde of the goals and tasks of primary education; application of the principle of individualization; development of an individual educational program; knowledge of different ways of motivating students; assessing students' needs for additional learning support; monitoring and evaluating student achievement in accordance with their individual abilities. Over 50% of teachers for inclusive teaching and learning estimated for all the competencies that they are qualified or fully qualified, except for the development of an individual educational program for students with special educational needs, where 39% of teachers believe that they are trained or fully qualified, 35.7% partially, 25.2% insufficiently or not trained at all ($M = 3.15$; $Me = 3.00$ $SD = 0.991$; $V = 31.46$). The first auxiliary hypothesis was confirmed.

Knowledge of the goals and tasks of primary education was assessed at a higher level of qualification, where 92.6% of teachers believe that they are qualified or fully qualified, and 7.4% that they are insufficient or only partially qualified ($M = 4.48$; $Me = 5.00$; $SD = 0.725$; $V = 16.18$). Second auxiliary hypothesis confirmed.

In the assessments according to the gender of the teacher ($Sig = 0.912$; $t = -0.11$; $t<1.96$) → $p>0.05$; there are no statistically significant differences. Among the categories of work experience, there are also no statistically significant differences: $F = 0.87$; $Sig = 0.457$; $p>0.05$. Statistically significant differences exist between the categories of education at the level of $p<0.05$; $F = 3.83$; $Sig = 0.022$. There are statistically significant differences between job categories at the level of $p<0.01$; $F = 5.41$; $Sig = 0.005$; The third auxiliary hypothesis is half-confirmed.

Based on the auxiliary ones, the main hypothesis was confirmed: teachers have developed attitudes and opinions on competencies for inclusive teaching and learning. Since self-assessment is a subjective

experience of the development of a competence, it follows that teachers rated those competencies that they think are less developed lower. It is necessary to innovate the programs of professional development of teachers, in order to improve the abilities which were assessed as lower, and especially the abilities related to individualization and development of an individual educational program for students who need additional educational support. Thus, the empirical finding implies the need for continuous professional development of teachers and greater professional support of educational institutions.

Key words: teacher competencies, inclusive teaching and learning

Драгана Г. Радивојевић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет

Неда Б. Гаврић
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет

Оригинални научни чланак

УНАПРЕЂИВАЊЕ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА ПУТЕМ МУЛТИМЕДИЈАЛНИХ ПРЕЗЕНТАЦИЈА

Примјена мултимедија један је од начина за унапређење наставе природе и друштва јер могућношћу интеграције аудитивних и визуелних ефеката обезбјеђују визуелизацију проучаваних садржаја, симулацију процеса и појава из природног и друштвеног окружења и тиме садржај чине очигледнијим и разумљивијим. У складу с тим, циљ истраживања усмјерен је на утврђивање утицаја примјене мултимедијалних презентација у настави природе и друштва на квалитет постигнућа ученика. Примијењен је експеримент са паралелним групама на узорку од 89 ученика четвртог разреда основне школе (46 ученика експерименталне и 43 ученика контролне групе). Ученици експерименталне групе реализовали су садржаје из Природе и друштва примјеном мултимедијалних презентација, док се у контролној групи настава изводила на традиционални начин. Добијени подаци статистички су обрађени и анализирани мјерама дескриптивне статистике и т-тестом за двије независне групе. Статистички параметри показују разлику у погледу усвојеног знања ученика, и то у корист експерименталне групе која је постигла значајно боље резултате. Овим је потврђено да мултимедијалне презентације у настави природе и друштва позитивно утичу на квалитет постигнућа ученика, јер обезбјеђују активније учешће чула у процесу стицања знања чиме се подиже квалитет функционалног и примјен-

* dragana.radivojevic@pfb.ues.rs.ba

љивог знања. Мултимедијалним презентацијама омогућено је интегрисање садржаја више наставних предмета, а посебно погодују садржајима који су апстрактни и које ученици не могу упознати непосредном чулном перцепцијом.

Кључне ријечи: мултимедији, мултимедијалне презентације, наставна средства, настава природе и друштва, квалитет постигнућа

УВОД

Настава природе и друштва, која се изводи у млађим разредима основне школе, претеча је више наставних предмета изучаваних касније, стога јој треба приступити са нарочитим освртом на што квалитетније усвајање знања, с циљем припреме за надограђивање истог и остваривања што бољег трансфера у учењу. „Повезаност наставних садржаја природних и друштвених група предмета захтијева од наставника већу стручност и већи степен методичког образовања“ (Ђурчић, 2018: 6). Савремени начин живота преплављен је информационим технологијама које свој простор изискују и у васпитно-образовном процесу, па је такве потенцијале данашњице пожељно искористити у сврхе оплемењивања и унапређивања наставе (Вилотијевић, 2009; Matijević, 2012). Један од видова организовања часова примјеном технологија је употреба мултимедија као спона између аудитивног и визуелног. Мултимедијима се поспјешује очигледност и скраћује процес учења, помоћу њих је реалне процесе могуће представити у виду симулација, а оставља се и доста простора за индивидуализацију и диференцијацију у наставном процесу јер је овакву наставу погодно прилагодити сваком ученику и његовим могућностима у датом тренутку (Radivojević, 2013; Радивојевић, 2017). Још једна од одлика мултимедијалне наставе је интеграција садржаја различитих наставних предмета, па тако садржаје природе и друштва можемо комбиновати са математиком, српским језиком, музичком културом и др. Кроз интегрисање садржаја ученици ће боље уочити њихову међусобну повезаност, што ће их усмјерити да без помоћи наставника проналазе везе између различитих наставих садржаја и тиме стекну самосталност у учењу (Ćurčić, Milinković i Radivojević, 2018; Ђурчић, Милинковић и Радивојевић, 2019).

Улога наставника у настави подржаној мултимедијима није занемарена или изостављена, како се обично сматра, него постаје још важнија и одговорнија што значи да се захтијева трансформација положаја и улоге свих учесника у васпитно-образовном процесу (Радивојевић и Ђурчић, 2021). Без наставника као организатора и реализатора, и без његове адекватне припремљености, цјелокупан процес унапређивања наставе природе и друштва губи своју суштину (Прушевић Садовић, 2013; Мијановић, 2017). Окренутост просвјетних радника ка усавршавању свог рада у примјени мултимедија је кључна. Потребно је напоменути да је информатичка писменост неопходна, али не у превеликој мјери, него углавном на основном нивоу који задовољавају готово сви наставници, укључујући и оне са дужим радним вијеком. Све остало препуштено је њиховој креативности и мотивацији како би свој рад рационализовали, осавременили и тиме дали значајан допринос савременој школи будућности (Ђурчић, 2006а).

Како је већ напоменуто да мултимедији обједињују аудитивне и визуелне садржаје, под мултимедијалним наставним средствима подразумијевају се фотографије, видео-снимци, аудио-снимци, мапе ума, мултимедијалне презентације и сл. За припрему и реализацију часа веома су погодне мултимедијалне презентације, јер њима можемо обухватити и фотографије, и видео-снимке, аудио-снимке, мапе ума, а пружају и могућност креирања образовног рачунарског софтвера како за једну наставну јединицу, тако и за цијелу наставну тему (Радивојевић, 2018; Радивојевић и Вуковић, 2019). Обично се израђују у рачунарском програму PowerPoint који нуди многобројне могућности визуелних и звучних ефеката што у презентацији оставља посебан утисак. Презентација је сачињена од слајдова који, сваки за себе, а затим и међусобно, треба да чине једну цјелину. Треба обратити пажњу да слајдови не буду претрпани фотографијама, а ни текстом, као и да се избјегавају сви сувишни и пренападни ефекти зато што могу збунити ученике и отежати им процес усвајања знања јер све што ученицима желимо представити треба да буде лако уочљиво, прегледно, сажето (Matijević i Topolovčan, 2017).

МЕТОД

У складу са обиљем опција које имају мултимедијалне презентације, *циљ* рада био је утврдити утицај примјене презентација у настави природе и друштва на квалитет знања ученика, који смо

према нивоима Блумове таксономије детерминисали на сљедећи начин:

- *Ниво репродукције* – Ученик је способан да именује и препознаје карактеристике и елементе изложеног садржаја. Чињенице, појмове, принципе и генерализацију у стању је само да репродукује.
- *Ниво разумијевања* – Ученик схвата значај чињеница, термина и појмова; уочава зависности међу појмовима; издваја битно од небитног; објашњава дефиниције, законе и правила; повезује чињенице и самостално излаже градиво. Повезује учено градиво и закључује, схвата узрочно-посљедичне односе, тумачи различите појаве и догађаје; користи научене принципе, али није у стању да их примијени у рјешавању непознатих проблема.
- *Ниво примјене* – Генерализовано знање које ученик може да примијени код рјешавања нових и непознатих проблема. Ученик самостално употребљава и преноси стечено знање у нове ситуације. Индивидуално и критички приступа задатим проблемима, апстрахује их и уопштава, долази до принципа и законитости, испољава наклоност ка истраживању (Мирков, 1998).

Постављена је *хипотеза* да мултимедијални приступ учењу доприноси квалитетнијој настави природе и друштва; сходно томе, употреба мултимедијалних презентација доприноси квалитетнијим постигнућима ученика у односу на традиционалну наставу.

Истраживање је спроведено школске 2019/20. године у трајању од седам недјеља, у форми *експеримента са паралелним групама* који се састојао од иницијалног мјерења, експерименталног програма, финалног мјерења и утврђивања разлика између иницијалног и финалног стања. *Узорак* је чинило 89 ученика четвртог разреда основне школе, од којих је 46 ученика сврстано у експерименталну, и 43 у контролну групу. Групе су првенствено уједначене иницијалним тестом, а затим се приступило експерименталном програму.

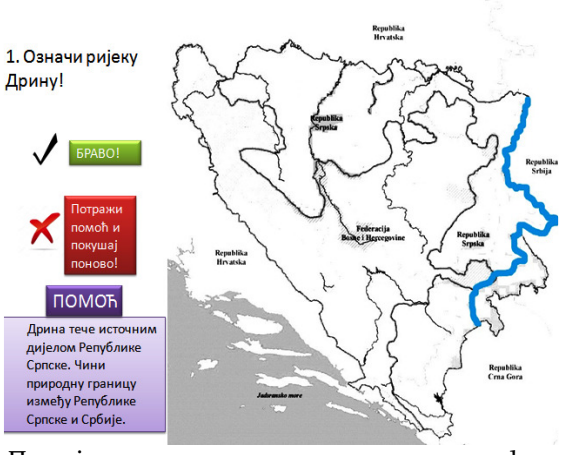
Ток часова организованих по експерименталном моделу

Експериментална група имала је часове Природе и друштва подржане мултимедијалним презентацијама којима су представљени садржаји наставне теме „Завичај и Република Српска“, док се

у контролној групи иста наставна тема обрађивала на традиционални начин. Час је почињао уводном мотивацијом у виду асоцијација, игрица, пригодне мапе ума, пјесме или слике. Наставник је потом давао упутства за индивидуалан рад ученика уз помоћ презентација у оквиру којих су они садржаје усвајали сопственим темпом, изучавајући информацију по информацију (Слика 1).

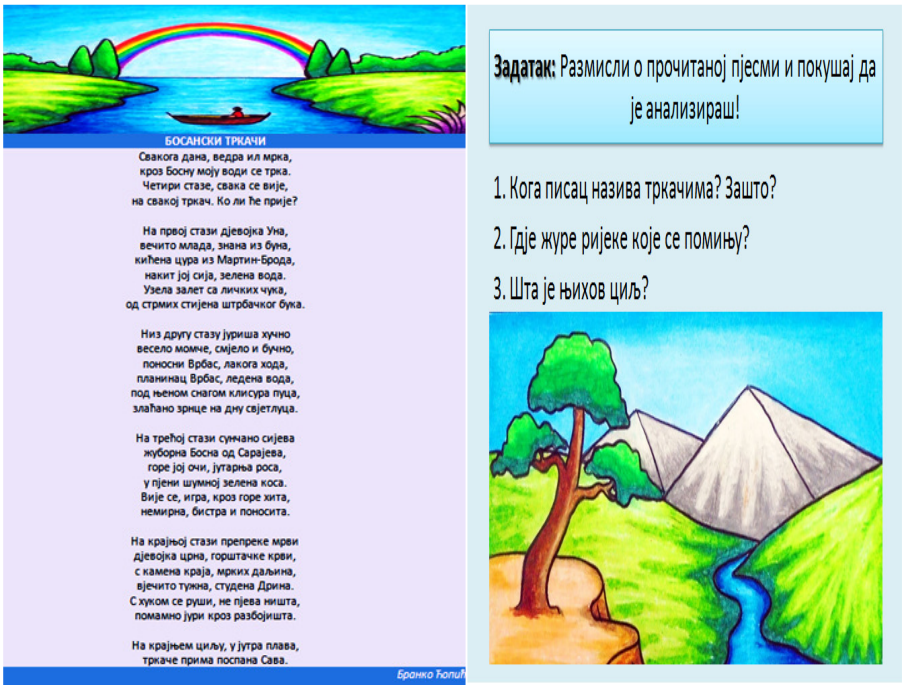
Слика 1: Примјер слајда/информације.

Након што је усвоје, прелазили су на наредни слајд у којем се налазио задатак са градивом са којим су се претходно могли упознати (Слика 2).



Слика 2. Примјер задатка у вези са претходном информацијом.

Кроз задатке имали су прилику да самостално провјере усвојеност садржаја. Кликом на тачан одговор добијали су повратну информацију о тачности рјешења, док им је нетачан одговор пружао могућност за клик на дугме „Помоћ“ у којем су садржане допунске информације као олакшица за исправно рјешавање задатка. На крају часа водила се дискусија и кратка заједничка анализа остварених исхода уз проширивање знања. Ученици су могли да се упознају са додатним занимљивостима, или да усвојено градиво утврде кроз корелацију са другим наставним предметима (Слика 3).



Слика 3. Занимљивости у завршном дијелу часа.

Употријебљена је *техника* тестирања и тест знања као *инструмент* којим се дошло до резултата експеримента. И на иницијалном и на финалном тесту знања могуће је било освојити највише 35 поена. Тестови су садржали различите типове питања, као што су: питања алтернативног избора, вишеструког избора, допуњавања, присјећања, есеј питања; а у складу са њиховом тежином дефинисано је бодовање.

Подаци су обрађени примјеном статистичког програмског пакета SPSS 20, при чему су коришћене мјере дескриптивне статистике (аритметичка средина, стандардна девијација, минималне и максималне вриједности) и т-тест за двије независне групе. Резултати истраживања приказани су текстуално и табеларно.

РЕЗУЛТАТИ

Непосредно прије почетка експерименталног програма спроведен је иницијални тест знања из градива о облицима рељефа ближе околине изучаваног у трећем разреду, и наставне теме „Картографска писменост“ изучаване почетком четвртог разреда, а која претходи теми обликованој мултимедијалним презентацијама. Приликом анализе резултата иницијалног (касније и финалног) теста израчуната је вриједност Колмогоров-Смирнов теста с циљем испитивања нормалности дистрибуције. За интервал повјерења од 0,09 Колмогоров-Смирнов тест је статистички значајан на $p \leq 0{,}01$. Како су вриједности p за експерименталну и контролну групу на иницијалном (и на финалном) тесту веће од 0,01 (Табела 1) произилази да Колмогоров-Смирнов тест није статистички значајан, те да се може приступити даљој обради података.

Табела 1. Резултати Колмогоров-Смирнов теста.

		Иницијални тест	Финални тест
Е – група	МЕА	0,14	0,22
	K-S Z	0,99	1,51
	p	0,29	0,02
К – група	МЕА	0,14	0,21
	K-S Z	0,93	1,40
	p	0,36	0,04

Легенда: МЕА – максимално екстремно одступање између добијене и очекиване дистрибуције; K-S Z – вриједност Колмогоров-Смирнов теста; p – статистичка значајност Колмогоров-Смирнов теста.

Иницијалним тестом утврђено је почетно стање које указује на то да не постоји статистички значајна разлика између група, што потврђују вриједности p = 0,811 (Табела 2) за p ≤ 0,05 имплицирајући да су групе уједначене према предзнањима о облицима рељефа ближе околине и картографској писмености.

Табела 2. Резултати иницијалног и финалног теста, као и т-теста.

	N	MIN	MAX	M	SD	t	p
Е – група; ИТ	46	5	34	26,24	6,82	-0,239	0,811
К – група; ИТ	43	14	35	26,58	6,65		
Е – група; ФТ	46	18	35	31,04	4,12	3,271	0,002
К – група; ФТ	43	13	34	27,44	6,14		

Легенда: N – број испитаника; MIN – најмањи освојени број бодова; MAX – највећи освојени број бодова; M – средња вриједност освојеног броја бодова (аритметичка средина); SD – стандардна девијација; t – вриједност t-теста; p – статистичка значајност t-теста; ИТ – иницијални тест; ФТ – финални тест.

Разлике између група на финалном тесту видимо према дескриптивним показатељима, на шта додатно указују вриједности p = 0,002 које имплицирају статистички значајну разлику на финалном тесту и то у корист експерименталне групе. Највећи и најмањи освојени број бодова експерименталне групе на финалном тесту знања у великој мјери се разликује у односу на резултате инцијалног теста гдје је остварени распон бодова од 5 до 34, а на финалном тесту од 18 до 35. Видимо да се доња граница значајно повисила, као и да је било ученика коју су на финалном тесту освојили највећи могући број бодова, тј. 35. Код контролне групе у том погледу није уочено повећање. Аритметичка средина експерименталне групе, односно просјечан број освојених бодова на иницијалном тесту износио је 26,24, на финалном износи 31,04, док се у контролној групи он разликује за 0,86 у корист финалног стања.

Експериментална група постигла је боље резултате највише у оквиру задатака који се односе на сналажење на географској карти, у смислу да су могли да назначе гдје су смјештени већи градови Републике Српске, куда протичу ријеке Републике Српске, гдје се налазе равнице, као и да прикажу планине поредећи их по висини

(ниске, средње високе и високе). Група која је изучавала дату наставну тему на традиционални начин исказала је мању способност за проналажење градова, планина, ријека и равница на географској карти, што можемо повезати са недовољним подстицањем ученика на самосталан рад и недостатак индивидуализације приликом фронталног извођења наставе.

Потврђивањем постојања статистички значајне разлике између група на финалном тесту у корист експерименталне групе потврђује се и постављена хипотеза, а то је да ће мултимедијалне презентације позитивно утицати на квалитет постигнућа ученика у односу на традиционални приступ учењу, те да мултимедијална настава доприноси квалитетнијој настави природе и друштва уопште с обзиром на то да је у могућности да надомјести слабости фронталног учења.

ДИСКУСИЈА

Бољи успјех ученика експерименталне групе у односу на контролну групу, као и унапријеђени резултати саме експерименталне групе у односу на иницијални тест, не само да потврђују претходно постављену хипотезу о квалитету постигнућа која ће ученици стећи посредством мултимедијалних презентација, него за собом повлаче и многа друга питања о мотивацији ученика, ставовима о учењу итд. Когнитивно-афективна теорија учења истиче да ученици морају бити мотивисани да би у потпуности развили своје когнитивне способности (Park, Flowerday & Brunken, 2015). Учење помоћу мултимедија унапређује вјештине аналитичког мишљења ученика јер адекватно креирана мултимедијална наставна средства појачавају мотивацију и жељу за активним учествовањем у настави (Lubis, Yusuf, Dasopang, & Januariyansah, 2021). Анимације, фотографије, текст, видео, звук, квизови и др. подстичу пажњу ученика и способности расуђивања које могу досегнути до веома високих нивоа (Barak, Ashkar& Dori, 2010). Интегрисаност звука, слике и текста омогућује интеракцију са садржајима, али их је неопходно употријебити правовремено и на начин прилагођен ученицима (Syafril, Puspasari, Supriyadi, Pahrudin, Wekke & Aini, 2020). Ученици су у могућности да управљају сопственим процесом учења, гдје им повратна информација омогућује да прате свој напредак (Herianto & Wilujeng, 2021). Већом интеракцијом ученика и наставног градива постиже се и већи успјех, у значајној мјери више него употребом наставних средстава која не подстичу дату

интеракцију, чак и ако се ради о мултимедијалним средствима (Zahorec, Haskova& Bilek, 2014). „Могућност повезивања ученика с мноштвом података обезбјеђује независност, максималну когнитивну активност и креативност ученика“ (Радивојевић, 2016). Ученицима се несумњиво пружа могућност развијања потенцијала које посједују, а оваква врста наставе примјенљива је на различите наставне предмете, што употпуњује ефикасност цјелокупног наставног процеса (Dobrzanski & Honysz, 2008).

Чак и истраживања у којима су испитаници студенти указују на предности примјене мултимедијалних наставних средстава, јер и они, иако доста зрелији од основаца брже и лакше усвајају градиво овим путем и постижу квалитетније резултате у односу на студенте који уче на традиционални начин (Güneş & Çelikler, 2010). Слична ситуација је и са ученицима старијег школског узраста пред које је у оквиру једног истраживања постављен задатак да самостално креирају мултимедијалне документарце из области америчке историје XIX вијека. Показало се да су кроз израду мултимедијалних наставних средстава усвојили много више градива него ученици који су о истом градиву слушали од наставника (Hernandez Ramos & De La Paz, 2009). Квалитетније резултате у погледу знања ученика и позитивније ставове о учењу путем мултимедија потврдили су и други аутори у својим истраживањима (Lin & Atkinson, 2011; Ercan, 2014; Sousa, Richter & Nel, 2017; Kareem, 2018).

Традиционална форма часа употребом мултимедијалних наставних средстава врло лако се претвара у богату и интерактивну наставу, с тим да се успјех не може постићи без адекватне спремности наставника да овакву врсту наставе изводе (Mahajan, 2012; Ђурчић, 2006а). Прави ефекти могу се достићи тек ако наставник самостално креира наставна средства за своје часове, јер познаје структуру одјељења и на тај начин може адекватно диференцирати и индивидуализовати градиво (Eltahir, 2015). Иако свјесни предности употребе мултимедијалних наставних средстава попут мултимедијалних презентација просвјетни радници се ријетко опредјељују за организовање наставе природе и друштва на овај начин, што можемо приписати недовољној опремљености школа, као и незавидном предзнању и обучености за напредније моделе наставе (Радивојевић, 2013). Стога је веома важна подршка наставницима у виду приручника, простора, опреме, софтвера, рачунара, савјета, сарадње с колегама и родитељима и сл., будући да ученици испољавају одушевљење приликом најаве мултимедијалних часова и заиста их прижељкују (Цекић-Јовановић, 2016).

Примјена мултимедија у настави природе и друштва може се реализовати на разне начине. Мултимедијалне презентације, уз мало труда и воље, могу се преобразити у образовне рачунарске софтвере, или се чак могу креирати програмирани уџбеници, с тим да они ипак захтијевају виши ниво информатичке писмености. Образовни софтвер намијењен за употребу у настави природе и друштва треба да буде структурисан тако да подстиче ученике на упознавање свијета око себе, да обезбјеђује диференциран приступ усвајању садржаја, континуирано праћење тока учења као и понављање и провјеравање стечених знања (Радивојевић, 2016; Ђурчић, 2006б; Ђурчић, 2018). У складу с тим мисаона активизација, индивидуализација и рационализација наставе у циљу подизања квалитета учења у креираном софтверу остварује се кроз: могућност индивидуалног напредовања ученика; повратну информацију која даје обавјештење о постигнућу ученика и у складу с тим усмјерава даљи ток активности; допунске информације за ученике који теже савладавају наставно градиво; додатне информације за ученике који успјешно савладавају наставни садржај исказане у виду корелације садржаја, могућности проширивања знања занимљивим информацијама и задацима виших когнитивних структура (Радивојевић, 2014; Радивојевић, 2018).

ЗАКЉУЧАК

Настава је активан процес који је потребно унапређивати из дана у дан јер се непрестано изналазе нове наставне методе и средства која захтијевају своју примјену, а настава природе и друштва сама по себи је динамична и прилагодљива, тако да процес њеног унапређивања добија посебан смисао. Садржаји овог предмета су такви да ученик, откривајући свијет око себе, открива и сопствене могућности, развија чула, буди машту и креативност. Мултимедијалне презентације, као једноставно а изузетно учинковито наставно средство, дају процесу учења савремени контекст омогућујући интерактивност ученика са градивом које изучавају. Индивидуализација и диференцијација, као захтјеви наставног процеса, уз помоћ мултимедијалних презентација много лакше се могу спровести.

За реализацију горе наведеног кључна је првенствено воља наставника за усавршавањем својих часова, његова оспособљеност и спремност на промјене. Не могу се изоставити ни услови у којима

се часови одвијају. Свјесни смо да су школе на нашим просторима и даље недовољно опремљене, али ипак нису ни толико неусловне да се с времена на вријеме не може приступити оваквом начину рада. Од наставника се и не тражи да сваки час организују у форми мултимедија – што би имало исти ефекат као и непримјењивање датог наставног средства, али чињеница да ученици остварују квалитетније резултате учећи путем мултимедијалних презентација, у односу на традиционално учење, даје нам до знања којим путем треба кренути даље и како изводити наставу природе и друштва када се укаже потреба за „освјежењем".

Учећи на традиционални начин ученику није дата прилика да унаприједи процес мишљења са нивоа пуког распознавања чињеница на напредније нивое, као што су анализа, синтеза и евалуација, иако нам је традиционална школа дала бројне генерације квалитетних ђака, међу којима и многе генијалце прошлог и садашњег доба. Не може се оспорити повремена потреба за традиционалном наставом, али ипак треба тежити да се она сведе на минимум, и да се њој прибјегава само онда кад наставно градиво тако захтијева, а не увијек, како обично бива.

Потврдом квалитетнијег знања усвајаног путем мултимедијалних презентација отварају се и многа друга питања у вези са самом мултимедијалном наставом природе и друштва, у смислу примјенљивости мултимедија на различите садржаје датог предмета, правовременост њихове употребе, адекватне осмишљености мултимедијалних часова, креирања образовних рачунарских софтвера и сл. Будућа истраживања требало би усмјерити у правцу утицаја примјене мултимедијалних презентација на часовима природе и друштва на квалитет усвајања различитих врста садржаја, у смислу њихове конкретности или апстрактности.

Литература

Вилотијевић, М. (2009). Променама до ефикасније школе будућности. У Поткоњак, Н. (Ур.), *Будућа школа* (713–750). Београд: Српска академија образовања.

Мијановић, Н. (2017). Образовно-технолошка компетентност наставника као фактор организовања савремене наставе и учења. *Иновације у настави, XXX, 30(2),* 15–28. Никшић: Филозофски факултет. doi: 10.5937/inovacije1702015M.

Пашалић, С., Радивојевић, Д. и Станојловић, С. (2019). *Природа и друштво за четврти разред основне школе.* Источно Ново Сарајево: ЈП „Завод за уџбенике и наставна средства“.

Прушевић Садовић, Ф. (2013). *Утицај савремених наставних медија на квалитет непосредне комуникације у настави природе и друштва* (Докторска дисертација). Београд: Учитељски факултет. https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789 /2773?locale-attribute=sr_RS. Преузето 21.04.2021.

Радивојевић, Д. (2013). Ставови и мишљења просвјетних радника о примјени образовног рачунарског софтвера у настави природе и друштва. *Нова школа,бр. 11,* 141–160. Бијељина: Педагошки факултет. https://doi.org/10.7251/NSK1301138P.

Радивојевић, Д. (2014). Модели активног учења у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва. *Нова школа, вол. IX (2),* 91–106. Бијељина: Педагошки факултет. https: //doi.org /10.7251/NSK1402008R.

Радивојевић, Д. (2016). Образовни и рачунарски софтвер у настави природе и друштва. *Бијељински методички часопис, вол. 3*, 24–30. Бијељина: Педагошки факултет. http://bmc.pfb.ues.rs.ba /documents/Radovi/BMC%203(2016),%2024-30.pdf. Преузето 08.04.2021.

Радивојевић, Д. (2017). Ставови и мишљења ученика о софтверском облику индивидуализације у настави познавања природе. *Нова школа, вол. XII(1),* 130–140. Бијељина: Педагошки факултет. дои 10.7251/NSK1701130R.

Радивојевић, Д. (2018). Ставови просвјетних радника о софтверском облику индивидуализације у функцији учења познавања природе. *Нова школа, вол. XIII (1)*, 50–62. Бијељина: Педагошки факултет. https://doi.org/10.7251/NSK1801050R.

Радивојевић, Д. и Вуковић, Н. (2019). Ставови и мишљења ученика ромске популације о употреби мултимедија приликом усвајања садржаја природе и друштва у Дневном центру „Отахарин“ у Бијељини. *Бијељински методички часопис, вол. 6,* 1–10. Бијељина: Педагошки факултет. http://bmc.pfb.ues.rs.ba /documents/Radovi /BMC%206%20(2019),%2001-10.pdf. Преузето 09.02.2021.

Радивојевић, Д. и Ћурчић, М. (2021). *Методика наставе природе и друштва*. Бијељина: Педагошки факултет.

Ћурчић, М. (2006а). Интерактивно учење у програмираној настави познавања природе. *Нова школа, 12* (1), 117–128. Бијељина: Педагошки факултет.

Ћурчић, М. (2006б). *Методичка и организациона структура наставе природе и друштва.* Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ћурчић, М. (2018). *Методика наставе природе и друштва 1 и 2.* Бијељина: Педагошки факултет.

Ћурчић, М. и Ждерић, М. (2000). *Методика наставе природе и друштва*. Бијељина: Учитељски факултет.

Ћурчић, М., Милинковић, Д. и Радивојевић, Д. (2019). Интегрисање наставе математике и природе и друштва образовним софтвером, У *Зборнику радова са међународног научног скупа „Наука, настава, учење – проблеми и перспективе“* одржаног 25.10.2019, стр. 489–508. Ужице: Педагошки факултет.

Цекић-Јовановић, О. (2016). Квалитет знања ученика као показатељ квалитета наставе природе и друштва. *УЗДАНИЦА, XIII (2),* 31–44.

***

Barak, M., Ashkar, T.,& Dori, J. (2010). Teaching Science via Animated Movies: Its Effect on Students' Learning Outcomes and Motivation, *Conference: Chais, At The Open University of Israel, Raanana,5.* https://www.researchgate.net/publication /266800142_Teaching_Science_via_Animated_Movies_Its_Effect_on_Students'_Learning_Outcomes_and_Motivation. Downloaded 12.03. 2021.

Güneş, M., A.,& Çelikler, D. (2010). The Investigation of Effects of Modelling and Computer Assisted Instruction on Academic Achievement. *The International Journal of EducationalResearches*, *1 (1),* 20–27. http://ijer.eab.org.tr/1/2/3_gunes.m.h.pdf. Downloaded 17.03.2021.

Dobrzanski, L. A.,& Honysz, R. (2008). The significance of multimedia didactic aids in the informative society. *Archives of Materials Science and Engineering, 32(2),* 117–120. https: //www.researchgate.net/publication/229026965_The_significance_of_multimedia_didactic_aids_in_the_informative_society. Downloaded 25.05. 2021.

Efe, H., A., & Efe, R. (2011). Evaluating the effect of computer simulations on secondary biology instruction: An application of Bloom's taxonomy. *Scientific Research and Essays,6(10),* 2137–2146. https://www.researchgate.net/publication /267850957_Evaluating_the_effect_of_computer_simulations_on_secondary_

biology_instruction_An_application_of_Bloom's_taxonomy. Downloaded 2.03.2021.

Eltahir, M. (2015). For Effective use of Multimedia in Education, Teachers Must Develop their Own Educational Multimedia Applications. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14(4)*, 62–68. https://eric.ed.gov/?id=EJ1077625. Downloaded 05.04.2021.

Ercan, O. (2014). The effects of multimedia learning material on students' academic achievement and attitudes toward science courses. *Journal of Baltic Science Education, 13(5),* 608–621. https://www.researchgate.net/publication/273446782_The_effects_of_multimedia_learning_material_on_students'_academic_achievement_and_attitudes_towards_science_courses. Downloaded 05.04.2021.

Zahorec, J., Haskova, A.,& Bilek, M. (2014). Impact of multimedia assisted teaching on students attitudes to science subjects. *Journal of Baltic Science Education, 13(3)*, 361–380. http: //oaji.net/articles/2015/987-1437679232.pdf. Downloaded 05.04. 2021.

Kareem, A. (2018). The use of Multimedia in Teaching Biology and Its Impact on Students' Learning Outcomes. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences, 9*, 157–165. https: //dergipark.org.tr/tr/download/article-file/531778. Downloaded 05.04.2021.

Lin, L.,& Atkinson, R. (2011). Using animations and visual cueing to support learning of scientific concepts and processes.*Computers & Education, 56*, 650–658. https://doi.org/10.1016 /j.compedu. 2010.10.007.

Lubis, A., Yusuf, F., Dasopang, M., & Januariyansah, S. (2021). Effectivity of interactive multimedia with theocentric approach to the analytical thinking skills of elementary school students in science learning. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran, 11(2),* 215–226. http://e-journal.unipma. ac.id/index.php/PE. Downloaded 16.03.2022.

Matijević, M. (2012). The new learning environment and learner needs this century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46,* 3290–3295. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.053.

Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mahajan, G. (2012). Multimedia in Teacher Education: Perceptions & Uses. *Journal of Education and Practice, 3(1),* 5–13. https://core.ac.uk/download/pdf/234633271.pdf. Downloaded 22.04.2021.

Mirkov, S. I. (1998). Nivoi znanja koja učenici usvajaju u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje, 47(4),* 603–627.

Park, B., Flowerday, T.,& Brunken, R. (2015). Cognitivea ndaffectiveeffectsofseductivedetailsinmultimedialearning. *Computers in Human Behavior, 44*, 267–278. https: //doi.org /10.1016/j.chb.2014.10.061.

Radivojević, D. (2013). Multimedijalne mape uma kao inovativni model rada u nastavi prirode i društva, *U Zborniku radova naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem „Reinženjering poslovnih procesa u obrazovanju“,* 420–428. Čačak: Tehnički fakultet.

Sousa, L., Richter, B.,& Nel, C. (2017). The effect of multimedia use on the teaching and learning of social sciences at tertiary level: A case study. *Yesterday&Today, 17,* 2–22.DOI:10.17159/2223-0386 /2017 /n17a1.

Syafril, S., Puspasari, V., Supriyadi, Pahrudin, A., Wekke, I.S.,& Aini, N.R. (2020). Psychological Effects of Interactive Multimedia Based On Scientific Approach in Science Teaching and Learning. *In Young Scholar Symposium on Science Education and Environment 2019.Journal of Physics: Conference Series, 1467*. https: //iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1467/1 /0 12068. Downloaded 30.05.2021.

Ćurčić, M., Milinković, D., & Radivojević, D. (2018). Educational Computer Software in the Function of Integrating and Individualization in Teaching of Mathematics and Knowledge of Nature. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2018, 14(12),*1–15. https://doi.org/10.29333 /ejmste /93808.

Herianto, & Wilujeng, I. (2021). Increasing the attention, relevance, confidence and satisfaction (ARCS) of students through interactive science learning multimedia. *Research in Learning Technology, 29,* 2383. http://dx.doi.org/10.25304/rlt.v29.2383. Downloaded 16.03.2022.

Hernandez Ramos, P.,& De La Paz, S. (2009). Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience. *Journal of Research on Technology in Education,42(2),* 151–173. https://files.eric.ed.gov /fulltext/EJ86 8627.pdf. Downloaded 25.03.2021.

Dragana G. Radivojević
Neda B. Gavrić

Improving Teaching of Nature and Society Through Multimedia Presentations

Summary

The application of multimedia is one of the ways to improve the teaching of Nature and Society. With its possibility of intergrating auditory and visual effects, they provide visualization of studied contents, simulation of processes and phenomena from the natural and social environments and thus make the contents more obvious and understandable. The role of teachers in multimedia-supported teaching is becoming even more important and responsible. Taking into account the characteristics and needs of students, multimedia presentations are very suitable for the preparation and implementation of Nature and Society classes, since they can include photographs, videos, audio recordings, mind maps, and provide the ability to create educational computer software. They are usually made in the computer program PowerPoint, which offers many possibilities of visual and sound effects, which leaves a special impression. Accordingly, the aim of the research is to determine the impact of the application of multimedia presentations in the teaching of Nature and Society on the quality of students' achievements. It is hypothesized that a multimedia approach to learning contributes to better teaching of Nature and Society; accordingly, the use of multimedia presentations contributes to better student achievement compared to traditional teaching. An experiment with parallel groups was applied on a sample of 89 fourth grade elementary school students (46 students in experimental group and 43 students in control group). The experiment consisted of an initial measurement (by which the groups were equated), an experimental program, a final measurement, and determining the differences between the initial and final states. The students of the experimental group realized contents by using multimedia presentations, while in the control group the teaching was performed in the traditional way. Testing technique and knowledge tests were used as instruments to arrive at the results of the experiment. The obtained data were statistically processed and analyzed by descriptive statistics measures and t-test for two independent groups. Statistical parameters show a difference in terms of the acquired knowledge of students, in favor of

the experimental group that achieved significantly better results. This confirms that multimedia presentations have a positive effect of the quality of students' achievements, because they provide more active participation of the senses in the process of acquiring knowledge, which raises the quality of functional and applicable knowledge. Confirmation of better knowledge acquired through multimedia presentations opens many other issues related to the multimedia teaching of Nature and Society related to the timeliness of their use, adequate design of multimedia classes, creation of educational computer software etc. Multimedia presentations enable the integration of the content of several subjects, and especially affect the content that is abstract and which students can not get acquainted with direct sensory perception. Future research should be directed precisely in the direction of the impact of the application of multimedia presentations in nature and society classes on the quality of the adoption of different types of content, in terms of their concreteness or abstractness.

Key words: multimedia; multimedia presentations; teaching tools; teaching Nature and Society; quality of achievements.

Gorjana D. Vujović*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet

Originalni naučni članak

RELACIJE IZMEĐU DIMENZIJA OTPORNOSTI I PSIHOPATSKIH CRTA STUDENATA

Istraživanje je realizovano sa ciljem ispitivanja odnosa između psihopatije i otpornosti. Konstrukt psihopatija je definisan kroz četiri dimenzije i to: emocionalna hladnoća, haotičan životni stil, interpersonalna manipulacija i antisocijalno ponašanje. Otpornost je definisana kroz interpersonalne i intrapersonalne kapacitete koji utiču na adaptaciju i toleranciju na stres i negativne životne događaje.

Istraživanje je realizovano na uzorku od 238 studenata, od kojih je 84,45% ženskog pola. Korištena su dva mjerna insturmenta i to Skala otpornosti za odrasle (RSA) i Skala za samoprocjenu psihopatije (SRP – 3).

Analizirana su četiri regresiona modela, od kojih su tri statistički značajna. Model koji čini šest dimenzija otpornosti statistički značajno predviđa ($F = 5.715$; $p < .01$) približno 13% ukupne varijanse dimenzije Interpersonalna manipulacija. Porodična kohezija se izdvojila kao statistički značajan prediktor ($\beta = -.399$; $p < .01$). Drugi model značajno predviđa ($F = 7.661$; $p < .01$) približno 17% ukupne varijanse Emocionalne hladnoće, a kao značajni prediktori izdvojile su se dimenzije Porodična kohezija ($\beta = -.297$; $p < .01$) i Socijalne kompetencije ($\beta = -.207$; $p < .01$). I treći model značajno predviđa ($F = 6.321$; $p < .01$) 14% ukupne varijanse dimenzije Haotični životni stil. Značajni prediktori su dimenzije Porodična kohezija ($\beta = -.204$; $p < .01$) i Strukturiran stil ($\beta = -.315$; $p < .01$).

* gorjana.vujovic@ff.ues.rs.ba

Zaključak je da povezanost između otpornosti i psihopatije postoji, pri čemu je na osnovu neadekvatne porodične klime, osjećaja nekompetentnosti u okruženju drugih ljudi, te odsustva planiranja svakodnevih aktivnosti moguće predviđati psihopatske tendencije u ponašanju.

Ključne riječi: otpornost, psihopatske crte, psihopatija

UVOD

Psihopatske crte se najčešće povezuju sa antisocijalnim i kriminalnim ponašanjem, dok se otpornost, nasuprot tome, najčešće povezuje sa pozitivnim ishodima u ponašanju. Identifikacija i analiza povezanosti između ova dva konstrukta je od velikog značaja, kako sa aspekta razumijevanja psihopatije i faktora koji sprječavaju njeno ispoljavanje u ponašanju, tako i sa aspekta razumijevanja otpornosti, kao značajnog faktora koji doprinosi mentalnom zdravlju pojedinca, a time posredno i opštem zdravlju ukupne populacije jednog društvenog sistema.

Konceptualizacija otpornosti je primarno razvijena u okvirima studija koje su se bavile ispitivanjem stresa, izloženosti i doživljavanju traumatskih događaja, te strategija za prevladavanje (Masten, 2014). Moguće je govoriti o tri polja u kojima je konstrukt otpornosti ispitivan: 1) otpornost kao sposobnost, tj. spremnost osobe koja je izložena stresnom ili traumatskom događaju na reagovanje; 2) otpornost kao kapacitet za oporavak, nakon izloženosti stresnom ili traumatskom događaju; 3) otpornost kao sposobnost uspješnog prevazilaženja poteškoća različitih intenziteta i očuvanja mentalnog zdravlja (Masten, Best, & Garmezy, 1990).

U okviru prvog polja, otporna osoba na adaptivan način reaguje u situacijama u kojima je izložena stresnom ili traumatskom događaju. U okviru drugog polja istraživanja, otporna osoba se nakon proživljenog stresnog ili traumatskog događaja brže oporavi, u odnosu na osobu koja nije otporna i kojoj treba znantno više vremena za oporavak. Treće polje istraživanja se odnosi na osobe koje uprkos tome što su izložene različitim rizicima pokazuju izuzetnu sposobnost otpornosti, što znači da je u tom kontekstu otpornost značajan protektivni faktor individue. U skladu sa onim što treće polje istraživanja definiše kao otpornost, moguće je izvesti zaključak da je otpornost značajan ublažavajući faktor kriminogenih rizika, u koje se svrstavaju i psihopatske crte ličnosti.

Kapaciteti otpornih osoba su mnogobrojni i odnose se na širok spektar zaštitnih faktora, kao što su uspješno korištenje sopstvenih vještina, socijalna zrelost, orijentacija na uspjeh i prosocijalno ponašanje. Otporne osobe imaju pozitivnu sliku o sebi i razvijen internalni lokus kontrole, optimistične su, emocionalno stabilne, posjeduju adekvatne interpersonalne vještine i imaju pozitivan stav prema životu, na koji gledaju kao da ima značenje i svrhu. Imaju viši nivo edukacije i posjeduju sposobnosti za planiranje i organizaciju (Herman, Stewart, Diaz-Granados, Berger, Jackson, & Yuen, 2011).

Psihopatija je, suprotno otpornosti, konstrukt koji je primarno bio vezan za psihopatologiju, pri čemu je u tom kontekstu predstavljao kategoriju poremećaja ličnosti. Osnovne postavke o strukturi psihopatije predložio je Hejr (Hare, 1980). Konstruisao je instrument za ispitivanje ovog fenomena kroz samoprocjenu (Ček lista psihopatije, PCL) koji je i do danas ostao jedan od najpopularnijih instrumenata za mjerenje psihopatije.

Prva verzija skale napravljena je 1980. godine i od tada više puta revidirana u različitim zemljama svijeta. U početku je u objašnjenju skale postojao dvofaktorski model. Faktor 1, koji je opisivao emocionalne i interpersonalne karakteristike i faktor 2, koji je opisivao bihejvioralne karakteristike. Kasnije je dvofaktorski model modifikovan u kontekstu sadržaja faktora. Faktor 1 je razložen na dva aspekta i to na interpersonalni stil i afektivni stil, a faktor 2 na bihejvioralni stil i antisocijalni stil. Karakteristike osoba koje imaju povišenu dimenziju emocionalne hladnoće su niska empatija i nemogućnost emocionalnog vezivanja, dok je za osobe koje odlikuje haotičan životni stil karakteristično da žive „od danas do sutra“ i bez jasne strukture i cilja. Interpersonalna manipulacija se odnosi na sklonost koristoljublju i manipulaciji, dok se antisocijalno ponašanje odnosi na kršenje zakona i društvenih normi.

U novije vrijeme se psihopatija smatra crtom koja se normalno distribuira u opštoj populaciji (Edens, Marcus, Lilienfeld, & Poythress, 2006), a četverofaktorsko rješenje u kontekstu mjerenja psihopatije PLC skalom se, takođe, pokazalo adekvatno i u opštoj populaciji (Međedović, 2015). Osobine osoba sa povišenim psihopatskim crtama su grandiozan osjećaj vlastite vrijednosti, sklonost manipulaciji, nedostatak empatije i osjećaja krivice, egocentrizam i patološko laganje, neprihvatanje odgovornosti za sopstvene postupke, impulsivnost i sklonost kršenju društvenih normi (Sokić i Lukač, 2018).

U dosadašnjim istraživanjima (Todis, Bullis, Waintrup, Schultz, & D'Ambrosio, 2001; Efta-Breitbach & Freeman, 2004; DeMatteo, Heilbrun, & Marczyk, 2005; Mahmut, Homewood, & Stevenson, 2008; Baglole, 2019; Nowakowski & Wróbel, 2020; Vujović i Petronić, 2020) autori su se bavili ispitivanjem odnosa između društveno neprihvatljivog ponašanja i otpornosti sa jedne strane, te ispitivanjem odnosa psihopatije i pojedinih dimenzija otpornosti sa druge strane.

Otpornost je značajan faktor koji redukuje prijestupničko ponašanje i predviđa manju stopu uključenosti u različite kriminalne aktivnosti (Baglole, 2019). Otporne osobe se u odnosu na one koje imaju slabiju otpornost razlikuju u individualnim karakteristikama, samokontroli i zrelosti. Manje su agresivni i spremniji su da se emocionalno vežu za druge. Imaju manje psihopatoloških manifestacija i otvoreniji su za tretman u institucijama, pri čemu je i sam efekat tretmana kod njih uspješniji u odnosu na one koji su manje otporni (Born, Chevalier, & Humblet, 1997). Otporna osoba ima razvijene vještine pomoću kojih odolijeva različitim kriminogenim rizicima, kao što su proživljene traume u djetinjstvu, siromaštvo i vršnjaci koji su skloni društveno neprihvatljivom ponašanju (Masten, 2014).

Vujović i Petronić (2020) su došli do rezultata da su osobe koje imaju slabiju otpornost sklonije manifestovanju društveno neprihvatljivog ponašanja. Jedna od karakteristika otpornosti jeste prihvatanje društvenih normi, što olakšava svakodnevno funkcionisanje otporne osobe. Osobe sklone društveno neprihvatljivom ponašanju nemaju povjerenje u druge ljude, kao ni u sopstvene sposobnosti. Uglavnom dolaze iz porodica u kojima preovladava negativna emocionalna klima, ali i međusobno nepoštovanje među članovima, kao i učestali konflikti (Koledin, 2016).

Kvalitet socijalne podrške, kao što su bliski i podržavajući odnosi sa porodicom i prijateljima, mnogo više nego njen kvantitet, minimiziraju antisocijalne ishode u ponašanju. Najbolji preditkor niskih skorova na skali PCL-R jesu jake emocionalne veze između članova porodice (DeMatteo, Heilbrun, & Marczyk, 2005).

Postojanje psihopatskih crta visoko korelira sa nedostatkom roditeljskog nadzora u djetinjstvu i mladosti, niskim porodičnim socioekonomskih statusom, roditeljima koji su osuđivani za počinjena krivična djela i nižom verbalnom i manipulativnom inteligencijom (Mahmut, Homewood, & Stevenson, 2008). Psihološka otpornost je značajan faktor koji je povezan sa psihopatskim crtama u adolescenciji (Nowakowski & Wróbel, 2020).

Otpornost se pokazala značajnim protektivnim faktorom i u kontekstu recidiva za činjenje prijestupničkog ponašanja. Rezultati istraživanja su pokazali da je otpornost jedan od faktora koji pomaže mladim prijestupnicima da prestanu sa činjenjem krivičnih djela, kao i to da djeluje protektivno u kontekstu recidiva (Efta-Breitbach & Freeman, 2004). Na osnovu longitudinalne studije, koja je trajala pet godina i u kojoj je praćena grupa adolescenata koji su tek izašli iz vaspitno-popravne ustanove, opisani su ispitanici koji u tom periodu nisu počinili nijedno krivično djelo. Naime, oni su bili otporniji, hronološki stariji, imali su razvijenije strategije za suočavanje sa stresom i bolje razvijene verbalne sposobnosti u odnosu na one koji su počinili neko krivično djelo u tom periodu i one koji su se kolebali da ga počine i teško tome odolijevali (Todis et al. 2001).

S obzirom na to da je otpornost konstrukt koji se povezuje sa pozitivnim, a psihopatija konstrukt koji se povezuje sa antisocijalnim ishodima u ponašanju, analiza odnosa između ova dva konstrukta može dati jedan od mogućih odgovora na pitanje zašto određeni procenat osoba koje imaju povišenu psihopatiju nikada ne počine nijedno krivično djelo već, čak naprotiv, budu uzorni i uspješni članovi svoje društvene zajednice. U skladu sa tim, cilj ovog istraživanja je ispitivanje povezanosti između dimenzija otpornosti i psihopatskih crta, sa jedne strane, kao i ispitivanje mogućnosti predviđanja psihopatije na osnovu dimenzija otpornosti, sa druge strane.

METOD

Hipoteza istraživanja

Oslanjajući se na rezultate dosadašnjih istraživanja (Todis et al.,2001; Efta-Breitbach & Freeman, 2004; DeMatteo, Heilbrun, & Marczyk, 2005; Mahmut, Homewood, & Stevenson, 2008; Baglole, 2019; Nowakowski & Wróbel, 2020; Vujović i Petronić, 2020) hipoteza je da će dimenzije otpornosti biti u značajnoj korelaciji sa dimenzijama psihopatije, kao i to da je na osnovu pojedinih dimenzija otpornosti moguće predviđati psihopatiju.

Uzorak i procedura

Istraživanje je realizovano na prigodnom uzorku od 238 ispitanika iz populacije studenata, različitih fakulteta i studijskih programa. U uzorku su više zastupljeni ispitanici ženskog pola (84.45%). Hronološki uzrast ispitanika se kreće u rasponu od 19 do 46 godina. Prosječna vrijednost uzrasta ispitanika je 22.21 godine.

S obzirom na to da je istraživanje realizovano putem online ankete, varijabla koja se odnosila na vrstu fakulteta i studijski program nije navedena u radu, jer su sa pojedinih studijskih progama i fakulteta bili po jedan ili dva studenta. Najviše je studenata prve godine (26.05%), zatim studenata druge (21.43%) i treće godine (19.75%) i studenata master studija (16.39), dok je najmanje studenata četvrte godine studija (15.97%). Kako mjesto fakulteta nije relevantno u kontekstu donošenja zaključaka u ovom istraživanju, ta varijabla nije kontrolisana.

Ispitanici su link sa anketom dobijali putem e-mail adrese ili putem različitih društvenih mreža. Link je proslijeđen profesorima, koji su ga slali na grupne adrese studenata. Takođe, link sa anketom je prosljeđivan administratorima studentskih grupa na društvenim mrežama, koji su odobravali da bude podijeljen sa članovima.

Za analizu odnosa između dimenzija otpornosti i psihopatskih crta primijenjena je linearna regresiona analiza.

Instrumenti

Skala otpornosti za odrasle – Resilience Scale for Adults, RSA (Hjemdal, Friborg, Martinussen & Rosenvinge, 2001). U ovom istraživanju je korištena prevedena i adaptirana skala (Vujović i Petronić, 2019) koja sadrži 33 stavke i mjeri je 6 dimenzija i to: 1) Pozitivna percepcija sebe; 2) Planiranje budućnosti; 3) Socijalne kompetencije; 4) Strukturiran stil; 5) Porodična kohezija i 6) Socijalni resursi. Skala je petostepena, a ispitanici odgovaraju zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora u zavisnosti od toga koliko se slažu sa navedenom tvrdnjom (1 – uopšte se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – nisam siguran, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem). Veći broj bodova na skali u cjelini, kao i na pojedinačnim dimenzijama znači jaču otpornost. Kronbah alfa koeficijent je .925, što ukazuje na veoma visoku pouzdanost.

SRP – 3 (Williams, Nathanson & Paulhus, 2003) je instrument za samoprocjenu psihopatije. Čine ga 64 stavke koje mjere četiri modaliteta psihopatije: interpersonalna manipulacija, emocionalna hladnoća, haotičan životni stil i antisocijalno ponašanje. Prva dva modaliteta predstavljaju indikatore osobina ličnosti i interpersonalni aspekt psihopatije, dok druga dva predstavljaju bihejvioralne indikatore psihopatije. Ispitanici odgovaraju u rasponu od 1 do 5, u skladu sa tim koliko se sadržaj navedene tvrdnje odnosi na njih, pri čemu je 1 – uopšte se ne slažem, a 5 – u potpunosti se slažem. Manji broj bodova znači odsustvo indikatora psihopatskih crta. Mjeru psihopatije predstavlja zbir bodova svih stavki na skali, ali i zbir bodova stavki koje čine posebne dimenzije. Kronbah alfa koeficijent je .854, što znači da je pouzdanost skale u cjelini zadovoljavajuća.

REZULTATI

U cilju ispitivanja odnosa između otpornosti i psihopatije, prvo je provjereno da li postoji povezanost između dimenzija otpornosti i psihopatskih crta. Na osnovu dobijenih rezultata zaključak je da povezanost postoji (Tabela 1). Pozitivna percepcija sebe je jedina dimenzija otpornosti koja nije statistički značajno povezana ni sa jednom dimenzijom psihopatije, dok je dimenzija Socijalni resursi statistički značajno povezana sa svim dimenzijama psihopatije. Najveća vrijednost korelacije ($r = -.387$, $p < .01$) identifikovana je između dimenzije otpornosti Porodična kohezija i dimezije psihopatije Emocionalna hladnoća. Statistički značajna povezanost Porodične kohezije identifikovana je i sa dimenzijama Interpersonalna manipulacija i Haotičan životni stil. Dimenzija otpornosti Socijalne kompetencije statistički značajno je povezana sa dimenzijom Emocionalna hladnoća, dok je dimenzija otpornosti Strukturiran životni stil statistički značajno povezana sa dimenzijom psihopatije Haotičan životni stil.

Evidentno je da je najveći broj statistički značajnih korelacija identifikovan između interpersonalnih kapaciteta (Socijalni resursi i Porodična kohezija) i psihopatskih crta. To upućuje na zaključak da su interpersonalni kapaciteti značajniji od intrapersonalnih u kontekstu ispoljavanja psihopatskih tendencija.

Tabela 1: Vrijednosti korelacija između dimenzija otpornosti i psihopatskih crta

	SRP interpersonalna manipulacija	SRP emocionalna hladnoća	SRP haotičan životni stil	SRP antisocijalno ponašanje
RSA Pozitivna percepcija sebe	.036	-.034	-.082	-.044
RSA Planiranje budućnosti	-.010	-.149*	-.087	-.055
RSA Socijalne kompetencije	-.091	-.267**	-.049	.077
RSA Porodična kohezija	-.339**	-.387**	-.288**	-.028
RSA Socijalni resursi	-.181**	-.322**	-.185**	-.131*
RSA Strukturiran stil	-.081	-.126	-.313**	-.050

*Napomena. **p < .01, *p < .05;*

U nastojanju da se preciznije ispita odnos između otpornosti i psihopatije primijenjena je regresiona analiza, u kojoj su dimenzije psihopatije tretirane kao zavisne, kriterijumske varijable, a dimenzije otpornosti kao nezavisne varijable ili prediktori. U prvom koraku je provjereno da li su zadovoljeni uslovi za primjenu regresione analize. S obzirom na to da vrijednosti korelacija između prediktora ne prelaze graničnu vrijednost .07, zaključak je da ne postoji multikolinearnost (Tabela 2).

Tabela 2: Vrijednosti korelacija između prediktora

	PB	SK	PK	SR	SS
Pozitivna percepcija sebe	.537*	.325*	.249*	.299*	.389*
Planiranje budućnosti	1	.328*	.259*	.332*	.421*
Socijalne kompetencije		1	.230*	.309*	.267*
Porodična kohezija			1	.680*	.316*
Socijalni resursi				1	.302*

*Napomena. *p < .01; PPS – pozitivna percepcija sebe, PB – planiranje budućnosti, SK – socijalne kompetencije, PK – porodična kohezija, SR – socijalni resursi, SS – strukturiran stil.*

Zaključak o tome da ne postoji multikolinearnost potvrđuju i vrijednosti koeficijenata tolerancije i VIF vrijednosti (Tabela 3). U skladu sa tim, uočljivo je da je najmanja identifikovana vrijednost koeficijenta tolerancije 0.427, a najveća identifikovana VIF vrijednost 2.341. Na osnovu prikazanih parametara zaključak je da su zadovoljeni uslovi za primjenu regresione analize.

Tabela 3: Koeficijenti tolerancije i VIF

Prediktori	Koeficijent tolerancije	VIF
PPS	.445	2.246
PB	.427	2.341
SK	.828	1.208
PK	.523	1.911
SR	.497	2.012
SS	.758	1.320

Napomena. PPS – pozitivna percepcija sebe, PB – planiranje budućnosti, SK – socijalne kompetencije, PK – porodična kohezija, SR – socijalni resursi, SS – strukturiran stil.

S obzirom na to da je cilj istraživanja analiza odnosa između dimenzija otpornosti i psihopatskih crta, analizirana je mogućnost predviđanja svih dimenzija psihopatije na osnovu dimenzija otpornosti. Tri regresiona modela su se pokazala statistički značajnim, dok model u kom je ispitivan odnos između dimenzije Antisocijalno ponašanje, kao

kriterijuma i dimenzija otpornosti, kao prediktora nije bio statistički značajan, te radi toga i nije prikazan u rezultatima.

Na osnovu prvog regresionog modela moguće je zaključiti da šest dimenzija otpornosti statistički značajno predviđaju približno 13% ukupne varijanse dimenzije psihopatije Interpersonalna manipulacija. Vrijednost korelacije između prediktora i zavisne varijable je statistički značajna i iznosi r = .360 (p < .01). Analizirajući vrijednosti pojedinačnih prediktora, samo se dimenzija Porodična kohezija izdvojila kao statistički značajna i negativna (β = -.399; p < .01). To znači da je na osnovu neadekvatne porodične kohezije, koja se očitava u nemogućnosti osobe da se osloni na članove svoje uže porodice prilikom suočavanja sa teškoćama, moguće predviđati sklonost ka manipulaciji drugim ljudima i sklonost ka različitim vrstama obmanjivanja, a da osoba pri tome uživa u svojoj nadmoći.

Tabela 4: Dimenzije otpornosti kao prediktori interpersonalne manipulacije

	Prediktori	*R*	R^2	*Korigovani* R^2	*F*	*df*	*β*
Model		.360	.129	.107	5.715**	6,231	
	PPS						.156
	PB						-.031
	SK						-.042
	PK						-.399*
	SR						.075
	SS						-.015

Napomena. *p < .01; *PPS – pozitivna percepcija sebe, PB – planiranje budućnosti, SK – socijalne kompetencije, PK – porodična kohezija, SR – socijalni resursi, SS – strukturiran stil.*

Na osnovu drugog regresionog modela (Tabela 5) zaključak je da šest dimenzija otpornosti statistički značajno predviđa približno 17% ukupne varijanse dimenzije psihopatije Emocionalna hladnoća. Korelacija između prediktora i zavisne varijable je umjerena i statistički značajna r = .407 (p < .01). U drugom regresionom modelu su se izdvojila dva statistički značajna prediktora Emocionalne hladnoće i to dimenzija Socijalne kompetencije (β = -.207; p < .01) i dimenzija Porodična kohezija (β = -.297; p < .01). U tom kontekstu, zaključak je da je na osnovu slabih socijalnih kompetencija, što se manifestuje teškoćama u komunikaciji i kontaktu sa drugim ljudima, te na osnovu nemogućnosti osobe da se osloni na članove uže porodice prilikom suočavanja sa teškoćama, moguće predviđati izraženu emocionalnu hladnoću (nedostatak empatije i osjećaja krivice).

Tabela 5: Dimenzije otpornosti kao prediktori emocionalne hladnoće

	Prediktori	*R*	R^2	*Korigovani* R^2	*F*	*df*	*β*
Model		.407	.166	.144	7.661**	6,231	
	PPS						.142
	PB						-.097
	SK						-.207*
	PK						-.297*
	SR						-.036
	SS						-.034

Napomena. *p < .01; *PPS – pozitivna percepcija sebe, PB – planiranje budućnosti, SK – socijalne kompetencije, PK – porodična kohezija, SR – socijalni resursi, SS – strukturiran stil.*

Treći regresioni model je, takođe, statistički značajan (Tabela 6), a korelacija između prediktora i zavisne varijable iznosi r = .376, (p < .01). Na osnovu dobijenih rezultata zaključak je da šest dimenzija otpornosti zajedno objašnjavaju 14% ukupne varijanse dimenzije psihopatije Haotičan životni stil i to opet dimenzija Porodična kohezija (β = -.204; p < .01), ali i dimenzija Strukturiran stil (β = -.315; p < .01). To drugim riječima znači da je na osnovu neadekvatne porodične kohezije i nejasne strukture svakodnevnih aktivnosti i planova za budućnost moguće predviđati sklonost ka haotičnom stilu života koji se ogleda u izlaganju različitim rizicima, netoleranciji ka dosadi i impulsivnosti.

Tabela 6: Dimenzije otpornosti kao prediktori haotičnog životnog stila

	Prediktori	*R*	R^2	*Korigovani* R^2	*F*	*df*	*β*
Model		.376	.141	.119	6.321**	6,231	
	PPS						.031
	PB						.005
	SK						.047
	PK						-.204*
	SR						.055
	SS						-.315*

Napomena. *p < .01; *PPS – pozitivna percepcija sebe, PB – planiranje budućnosti, SK – socijalne kompetencije, PK – porodična kohezija, SR – socijalni resursi, SS – strukturiran stil.*

DISKUSIJA

S obzirom na to da je otpornost u ovom radu operacionalizovana kroz intrapersonalne i interpersonalne kapacitete osobe za suočavanja sa teškoćama, zaključak je da su interpersonalni kapaciteti (Porodična kohezija i Socijalni resursi) značajniji u kontekstu ispoljavanja psihopatskih tendencija u ponašanju u odnosu na intrapersonalne kapacitete. Iako su i ostale identifikovane korelacije između dimenzija otpornosti i dimenzija psihopatije značajne, ipak po vrijednosti i broju dominiraju korelacije između Porodične kohezije i Socijalnih resursa sa dimenzijama psihopatije. Ovu tezu potvrđuje i rezultat o Porodičnoj koheziji kao značajnom prediktoru dimenzija psihopatije u sva tri regresiona modela.

Utvrđeno je da su ispitanici koji se ne mogu osloniti na članove porodice u teškim i kriznim situacijama skloniji manipulaciji, emocionalno hladniji i bez sklonosti ka planiranju i organizaciji svakodnevnih aktivnosti. Ovaj rezultat je u skladu sa rezultatima prethodnih istraživanja u kojima su se porodični odnosi (analizirani na različite načine) pokazali kao značajni korelati psihopatije i društveno neprihvatljivog ponašanja (DeMatteo, Heilbrun, & Marczyk, 2005; Mahmut, Homewood, & Stevenson, 2008).

S obzirom na to da je sadržaj dimenzije Socijalne kompetencije uživanje i lakoća u komunikaciji i interakciji sa drugim ljudima, bilo je očekivano da će nizak skor na ovoj dimenziji biti značajan prediktor dimenzije Emocionalna hladnoća, koju karakteriše odsustvo empatije i osjećaja krivice, te hladnoća u odnosu prema drugima, što direktno narušava interpersonalne odnose. S obzirom na to da su otporne osobe manje agresivne i spremnije da se emocionalno vežu za druge ljude (Born, Chevalier, & Humblet, 1997), nedostatak empatije, bezosjećajnost i emocionalna hladnoća su druga krajnost. U tome je i jedno od objašnjenja izdvajanja Socijalnih kompetencija kao značajnog prediktora Emocionalne hladnoće. Moguće je da upravo radi osjećaja neprijatnosti koji se javlja u interpersonalnim odnosima osoba razvija emocionalnu hladnoću prema drugima.

Kako su dimenzija otpornosti Strukturiran stil i dimenzija psihopatije Haotičan životni stil po sadržaju jako slične u različitim smjerovima, bilo je očekivano da će biti identifikovana povezanost među njima, te da će na osnovu sniženog Strukturiranog životnog stila biti moguće predviđati izražen Haotičan životni stil. To drugim riječima znači da ispitanici koji nisu skloni planiranju svakodnevnih aktivnosti,

te ispitanici koji nemaju jasnu viziju budućnosti ujedno imaju izraženu sklonost rizičnim oblicima ponašanja, impulsivni su, nisu skloni rutinama i imaju izuzetno jak otpor prema dosadi. U prilog dobijenom rezultatu ide i podatak o tome da su osobe koje su otpornije ujedno i emocionalno stabilnije i imaju pozitivan stav prema životu na koji gledaju kao da ima svrhu i značenje (Herman et al., 2011).

Zanimljivo je to da nije identifikovana statistička značajnost regresionog modela koji se odnosio na ispitivanje odnosa između dimenzija otpornosti i dimenzije psihopatije Antisocijalno ponašanje. U pitanju je dimenzija bihejvioralnog faktora psihopatije, čiji sadržaj stavki se odnosi na ispoljavanje različitih oblika društveno neprihvatljivog ponašanja, od učestvovanja u aktivnostima delinkventnih grupa, pa do ispoljavanja ponašanja koja se kvalifikuju kao teška krivična djela. Kako je istraživanje rađeno na studentima, mali je procenat onih koji su ponekad ispoljavali ispitivane oblike ponašanja, te je vjerovatno to razlog radi kog nije identifikovana statistička značajnost regresionog modela.

Odabrani uzorak na kome je realizovano istraživanje je ujedno i jedno od ograničenja, kao i znatno veći procenat ženskih ispitanika, pri čemu bi u narednim istraživanjima bilo dobro da u uzorku učestvuju ispitanici iz opšte populacije, kao i to da polna struktura bude ujednačena.

Rezultati ovog istraživanja nisu dali odgovor na pitanje zašto određeni procenat osoba koje imaju povišenu psihopatiju nikada ne počine nijedno krivično djelo već, čak naprotiv, budu uzorni i uspješni članovi svoje društvene zajednice. Međutim, na osnovu rezultata koji su dobijeni, otvoren je prostor za dalje analize, čiji će cilj biti ispitivanje medijacijske uloge otpornosti između psihopatije i društveno neprihvatljivog ponašanja.

Novina u odnosu na prethodna istraživanja jeste i u tome što je za ispitivanje otpornosti korišten mjerni instrument koji je nastao na temelju shvatanja konstrukta otpornosti kao interpersonalnog i intrapersonalnog kapaciteta osobe za suočavanje sa teškoćama. Takođe, doprinos rada je i u tome što je analizirana direktna veza između psihopatskih crta i otpornosti, dok je u prethodnim istraživanjima uglavnom analiziran odnos između društveno neprihvatljivog ponašanja i otpornosti, te odnos između pojedinih aspekata otpornosti i psihopatije.

Na osnovu rezultata koji su dobijeni, potvrđena je hipoteza istraživanja, pri čemu je moguće zaključiti da su interpersonalni kapaciteti ispitanika značajni prediktori ispoljavanja psihopatskih tendencija i to sklonosti manipulaciji, emocionalnoj hladnoći i haotičnom životnom stilu. To znači da ukoliko osoba svoje porodično okruženje ne doživljava kao sigurno, te ukoliko se u društvu drugih ljudi ne osjeća prijatno ujedno ima izraženu tendenciju ka ispoljavanju ponašanja koje je karakteristično za psihopatiju. Moguće je da upravo radi neadekvatne socijalne podrške osoba sa povišenom psihopatijom tu podršku osigurava manipulacijom, koja je ujedno praćena i emocionalnom hladnoćom. Dobijeni rezultati idu u prilog shvatanju da je socijalno okruženje izuzetno značajan faktor koji determiniše različite oblike ponašanja, pri čemu se porodica i emocionalno topli odnosi među članovima izdvajaju kao jedan od najznačajnijih.

Literatura

Baglole, Sebastian (2019). Assessment of resilience in two populations with psychopathic features (master thesis). Carleton University Ottawa. https://curve.carleton.ca/. Preuzeto 23.07.2021.

Born, M., Chevalier, V., & Humblet, I. (1997). Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders. *Journal of Adolescence, 20*, 679–694. doi:10.1006/jado.1997.0119

DeMatteo, D., Heilbrun, K., & Marczyk, G. (2005). Psychopathy, Risk of Violence, and Protective Factors in a Noninstitutionalized and Noncriminal Sample. *International Journal of Forensic Mental Health, 4*(2), 147–157. doi:10.1080/14999013.2005.10471220

Edens, J. F., Marcus, D. K., Lilienfeld, S. O., & Poythress, N. J. (2006). Psychopathic, Not Psychopath: Taxometric Evidence for the Dimensional Structure of Psychopathy. *Journal of Abnormal Psychology, 115*(1), 131–144. doi:10.1037/0021-843x.115.1.131

Efta-Breitbach, J., & Freeman, K. A. (2004). Recidivism and resilience in juvenile sexual offenders: an analysis of the literature. *Journal of Child Sexual Abuse, 13*(3–4), 257–279. doi:10.1300 /J070v13n 03_13

Hare, R. D. (1980). A research scale for the assessment of psychopathy in criminal populations. *Personality and Individual Differences*, 111–119.

Herman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What Is Resilience? *La Revue canadienne de psychiatrie, 56*(5), 258–265. doi:10.1177/070674371105600504

Koledin, G. (2016). *Kriminogeno ponašanje i mogućnost predviđanja*. Banja Luka: Grafid.

Mahmut, M. K., Homewood, J., & Stevenson, R. J. (2008). The characteristics of non-criminals with high psychopathy traits: Are they similar to criminal psychopaths? *Journal of Research in Personality, 42*, 679–692. doi:10.1016/j.jrp.2007.09.002

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: resilience in development*. New York: The Guilford Press.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of childern who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425–444. doi: 10.1017/S0954579400005812

Međedović, J. (2015). *Nomološka mreža psihopatije.* Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.

Nowakowski, K., & Wróbel, K. (2020). Psychopathic traits, psychological resilience and coping with stress in socially maladjusted youth. *Psychiatria Polska, 169*, 1–11. doi:10.12740/PP/OnlineFirst /118139

Sokić, K., & Lukač, M. (2018). Uspješna psihopatija: svarnost ili mit. *Financije i pravo, 6*(1), 7–28.

Todis, B., Bullis, M., Waintrup, M., Schultz, R., & D'Ambrosio, R. (2001). Overcoming the Odds: Qualitative Examination of Resilience among Formerly Incarcerated Adolescents. *Exceptional Children, 68*(1), 119–139. doi:10.1177/001440290106800107

Vujović, G., & Petronić, Đ. (2019). Validacija skale otpornosti za odrasle (RSA). *Nauka i stvarnost, 13*(2), 206–218. doi: 10.7251 /TOMNIS1902206V

Vujović, G., & Petronić, Đ. (2020). Otpornost kao prediktor društveno neprihvatljivog ponašanja. *Godišnjak za psihologiju, 17*, 25–40. doi:10.46630/gpsi.17.2020.02

Gorjana D. Vujović

RELATIONS BETWEEN DIMENSION OF RESISTANCE AND PSYCHOPATHIC TRAITS OF STUDENTS

Summary

Given that resilience is a construct associated with positive behavioral outcomes, while psychopathy is associated with antisocial behaviors, analyzing the relationship between them may provide a possible answer to the question: Why a certain percentage of people with emphasized psychopathic traits never commit a criminal offense? On the contrary, they are exemplary and successful members of their social communities. Accordingly, the research problem was operationalized as examining the relationship between the dimensions of resistance and psychopathic traits, as well as examining the possibility of predicting psychopathy based on the dimensions of resistance.

The construct of psychopathy is defined through four dimensions: affective, lifestyle, interpersonal, and antisocial. The characteristics of people who have an emphasized dimension of emotional are low empathy and the impossibility of emotional attachment, while people who are characterized by lifestyle are characterized by a "one day at a time" living pattern and unclear structure and goals. Interpersonal refers to the propensity for greed and manipulation, while antisocial refers to the violation of laws and social norms. Resilience was analyzed across six dimensions: positive self-perception, future planning, social competencies, family cohesion, social resources, and structured style. Resilient individuals have a positive self-image and a highly developed internal locus of control, are more optimistic, emotionally stable, possess adequate interpersonal skills, and have a positive attitude toward life, which they view as having meaning and purpose.

The research was conducted on a sample of 238 students, of which 84.45% were female. Two measuring instruments were used, namely the Resilience Scale for Adults (RSA) and the Self – Report Psychopathy Scale (SRP - 3).

The results show that Positive Self-Perception is the only dimension of resilience without statistically significant correlation with dimensions of psychopathy, while the dimension Social Resources

correlate with all dimensions of psychopathy at a statistically significant level (r = -.181, r = -.322, r = -.185, p <.01; r = -.131, p <.05). The highest correlation coefficient was identified between the dimension of resilience Family cohesion and the dimensions of psychopathy Emotional (r = -.387, p <.01), Interpersonal (r = -. 339, p <.01) and Lifestyle (r = -. 288, p <.01). The dimension of resilience Social competencies has a statistically significant correlation with the dimension Emotional (r = -. 267, p <.01), while the dimension of resilience Structured lifestyle is statistically significantly related to the dimension of psychopathy Lifestyle (r = -.313, p < .01).

Statistically, significance has been found in three out of four analyzed regression models. The model that makes up the six dimensions of resistance statistically significantly predicts (F = 5.715; p <.01) approximately 13% of the total variance of Interpersonal. Family cohesion stood out as a statistically significant predictor (β = -.399; p <.01). The second model significantly predicts (F = 7.661; p <.01) approximately 17% of the total variance of Emotional, with the dimensions Family Cohesion (β = -.297; p <.01), and Social Competences as significant predictors (β = - .207; p <.01). The third model also significantly predicts (F = 6.321; p <.01) 14% of the total variance of the Lifestyle dimension. Significant predictors are the dimensions Family Cohesion (β = -. 204; p <.01), and Structured style (β = -.315; p <.01).

Based on the obtained results, the research hypothesis was confirmed, and it is possible to conclude that the interpersonal capacities of the respondents are important predictors of the manifestation of psychopathic tendencies, namely the tendency to manipulation, emotional coldness, and chaotic lifestyle. The obtained results support the understanding that the social environment is an extremely important factor that determines various forms of behavior, with the family and emotionally warm relationships among family members standing out as one of the most important.

Key words: resilience, psyhopathy traits, psyhopaty

Мира Д. Лакетић*
Независни универзитет Бања Лука
Педагошки факултет

Оригинални научни чланак

ЕФЕКТИ АНАЛИЗЕ КЊИЖЕВНОГ ЛИКА У ВАРИЈАНТАМА ИНДИВИДУАЛИЗОВАНЕ НАСТАВЕ

Овај рад садржи дидактичко-методичке основе анализе књижевног лика у моделима индивидуализоване наставе, осврт на претходна тангентна истраживања, методолошки концепт и резултате ефеката анализе књижевног лика у разредној настави књижевности.

Први пут је спроведено истраживање анализе књижевног лика у настави индивидуализованој наставним листићима, наставом различитих нивоа сложености и интерактивној настави различитих нивоа сложености. Испитивани су образовно-васпитни ефекти разумијевања прочитаног текста, анализе књижевног лика и читалачких интересовања ученика петог разреда основне школе.

Циљ истраживања био је установити да ли ће се остварити бољи ефекти анализе књижевног лика у индивидуализованој разредној настави књижевности него у фронталној анализи књижевног лика у неиндивидуализованој, тј. традиционалној настави.

Након једногодишње примјене експерименталног програма анализе књижевног лика експерименталне групе (Е1 – рад на наставним листићима, Е2 – настава различитих нивоа сложености, Е3 – интерактивна настава различитих нивоа сложеност) постигле су статистички значајно боље резултате у разумијевању прочитаног текста, анализи књижевног лика и читалачким интересовањима ученика, него код контролне групе ученика.

* miralaketic@yahoo.com

Резултати који су проистекли из нашег истраживања могу олакшати даља истраживања ефеката анализе књижевног лика како у основним и средњим школама тако и у инклузивном образовању.

Кључне ријечи: анализа књижевног лика, индивидуализована настава, наставни листићи, настава различитих нивоа сложености, интерактивна настава различитих нивоа сложености, образовно-васпитни ефекти, разумијевање прочитаног, читалачка интересовања

УВОД

Анализирати књижевни лик значи свестрано сагледати његове физичке, духовне, психичке и друге индивидуалне способности и склоности које, вршећи разне функције и учествујући у различитим, мање или више реалним ситуацијама, кроз књижевно дјело испољава. На тај начин се о лику ствара слика која је посљедица његовог дјеловања у дјелу.

Проучавањем јунака књижевног дјела и њиховим разврставањем у сродне групе бавили су се Владимир Проп, Едгард М. Форстер, Ролан Барт и многи други теоретичари. Значајан допринос проучавању и анализи књижевног лика у књижевном дјелу представља истраживање З. Диклића. Примјеном анкете, Диклић је истраживао неке одреднице везане за књижевно дјело и књижевни лик (Диклић, 1978).

Интерпретација књижевног лика у индивидуализованој разредној настави тежи стваралачком приступу, који пружа ученику довољно слободе да изрази своје мисли и осјећања. Милатовић истиче да интерпретација лика захтијева, „комплексну обраду лика, довођење лика у везу са дјелом као цјелином и с појединачним структуралним сегментима“ (Милатовић, 2013: 312). У току анализе лика ученик, доведен у ситуацију критичког процјењивања и вредновања лика, исказује своје доживљаје о лику, везу с ликом, као и своју литерарну сензибилност.

Да бисмо приступили анализи и сагледавању вриједности лика, потребно је остварити процес рецепције и доживљавања лика. Рецепција књижевног лика темељи се на уочавању и препознавању морално етичких врлина и ванског изгледа књижевног лика. Интерпретација лика у петом разреду основне школе захтијева

посебну организацију наставног процеса у којој се остварује доживљај и разумијевање. Анализа лика у индивидуализованој настави оспособљава ученике за доживљавање и развијање литерарне сензибилности, продубљивање сазнања о књижевном лику, његовој структури и стваралачком обликовању. Ученик се доводи у ситуацију критичког вредновања књижевног лика. Недовољно описани ликови пажњу ученика преусмјеравају с вањских обиљежја на њихове морално-етичке ставове.

Евалуација токова и ефеката индивидуализоване разредне наставе пружа нам могућност утврђивања индивидуализоване ефикасности анализе књижевног лика, разумијевања и доживљавања лика, напретка ученика у процесу учења, заинтересованости за овакав вид рада, а такође указује нам на проблеме и пропусте у организацији наставног процеса.

Дидактичко-методичке основе анализе књижевног лика у индивидуализованој разредној настави књижевности

У анализи књижевног текста у разредној настави књижевности тежиште активности је на уочавању мјеста и времена дешавања радње, анализи ликова, анализи форме (језик, стил и композиција) и основним подацима о писцу. Међутим, није довољно да ученици само констатују гдје и када се догађа радња и да именују ликове који се помињу у тексту, потребно је да на основу посматрања узрочно-посљедичних веза и односа уоче преношење радње по мјесту и времену.

За ученике је најзанимљивија анализа књижевног лика. Ликови су главни носиоци и покретачи радње у тексту. Лик се посматра у дјелу, у контексту дјела, његове везе са средином у којој се лик креће, што нам уједно и омогућава праћење развојне линије књижевног лика. Пошто је учење у основи индивидуални процес, активност ученика у настави требало би да буде оптимална, а стечена знања успјех његовог самосталног рада и личног напора.

Познато је да су ученици, поред неких заједничких карактеристика на основу којих су формално укључени у одређену категорију истог школског узраста, међусобно разликују на основу индивидуалних својстава личности значајних за процес учења у настави. Једна од основних слабости традиционалне наставе, која се јавља као посљедица непознавања или неуважавања индивидуалних разлика ученика, јесте прилагођавање наставе имагинарном ученику или просјечном нивоу способности одређеног школског узраста.

Разлике међу ученицима су углавном констатоване у оним обиљежјима и способностима које су реализоване у процесу учења и наставе. У литератури се углавном издвајају индивидуалне и групне разлике у интелектуалној сфери, у подручју мотивације ученика и у емотивном и социјалном подручју личности (Ђурић, 1998).

Перманентно повећање индивидуалних разлика међу ученицима би требало да прате и благовремене промјене у анализи књижевног лика у организовању и реализацији наставног рада разредне наставе књижевности.

Примјена наставних листића као наставног средства један је од најчешћих облика прилагођавања наставе индивидуалним разликама ученика. Користи се и примјењује у настави скоро свих предмета. Први који је са много идеја и детаља примијенио технику рада са наставним листићима био је швајцарски педагог Роберт Дотран.

Приликом рада у индивидуализовној разредној настави књижевности, за анализу књижевног лика наставник мора сам да процијени коју ће врсту наставних листића да употријеби. Могу се користити непосредно на часу, а могу се употријебити и за самосталан рад код куће. Коришћењем наставних листића ученици се оспособљавају за самосталан рад и учење. Њиховом примјеном у анализи књижевног лика у разредној настави књижевности чешће се добија повратна инфорамција и доживљава успјех, што позитивно утиче на осамостаљивање и мотивацију ученика. Оно што је битно приликом коришћења наставних листића јесте да сами задаци активирају ученике и да сваки ученик ради и напредује у складу са својим способностима. Да би ученици могли остварити напредак у раду, потребно је да задаци буду прилагођени сваком ученику. Тако, рецимо, слабији ученици могу добити задатак да илуструју књижевни лик на већем папиру, именују главне и споредне ликове. Просјечни ученици могу анализирати поступке ликова, а најбољи ученици имаће задатак да искажу свој властити доживљај о лику, да опишу лик, те да открију поруку коју нам писац поручује преко лика.

Један од модела индивидуализоване наставе јесте и настава различитих нивоа сложености. Њени васпитно-образовни ефекти су већ провјеравани у наставној пракси и сматра се једном од педагошки најприхватљивијих модела индивидуализованог наставног рада који се заснива на унутрашњој педагошко-дидактичкој диференцијацији.

Наставу различитих нивоа сложености професор Миле Илић одређује као ,,теоријски заснован, системски организован, симултан диференцирани васпитно-образовни рад наставника и ученика различитих нивоа и структура знања, интелектуалног развоја, способности учења, радних навика, темпа рада, мотивације за учење и других фактора релевантних за оптималну унутрашњу диференцијацију фронталне наставе“ (Илић, 1998: 17). Препознатљива одредница ове наставе је да су настава и рад прилагођени одређеном броју ученика сличног нивоа знања, а не сваком ученику појединачно. Анализа лика у разредној настави књижевности различитих нивоа сложености заснива се на истраживачкој активности ученика. Читањем у себи ученици рјешавају одређене диференциране задатке. Таквим начином рада они истовремено развијају и способности ефикасног флексибилног читања, с циљем потпунијег доживљавања и разумијевања прочитаног. Сваки ученик добија задатке које може ријешити и напредовати сопственим темпом.

Уношењем интерактивних облика учења у разредну наставу књижевности различитих нивоа сложености развијена је нова варијанта овог модела индивидуализоване наставе, позната под називом интерактивна настава различитих нивоа сложености (Илић, 1999).

Анализа књижевног лика у интерактивној настави различитих нивоа сложености, за разлику од модела индивидуализованог рада на темељу кога је развијена, разликује се искључиво организовањем интерактивних облика учења. Овакав рад буди истраживачку радозналост и навикава на слободно и критичко мишљење и закључивање. Рад на анализи књижевног лика обезбјеђује повратне информације, те утиче на развој унутрашње мотивације. Радећи оваквим начином рада ученик боље упознаје самог себе, али и свога друга са којим ради, смањује се напетост због неуспјеха, дијели одговорност и развија способност комуникације. Успјешност наставног процеса зависи од примјене облика и њихових комбинација. Тако ће се и тандемски рад у интерактивној разредној настави књижевности различитих нивоа сложености приликом анализе књижевног лика комбиновати са другим облицима у току часа или процеса у цјелини: индивидуалним радом, групним радом и колективним радом. Комбиновати га са осталим облицима наставног рада значи доприносити реализацији динамичније, савременије и ефикасније наставе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Досадашња истраживања показују да није било покушаја идентификације образовно-васпитних ефеката анализе књижевног лика у индивидуализованој разредној настави књижевности. Према томе, и проблем нашег експерименталног истраживања био је утврђивање ефикасности анализе књижевног лика у индивидуализованој разредној настави књижевности.

У оквиру предмета експерименталног истраживања провјеравали смо могуће образовно-васпитне ефекте анализе књижевног лика у сљедећим моделима система индивидуализоване разредне наставе књижевности:

1. настава индивидуализована примјеном наставних листића (НЛ),
2. настава различитих нивоа сложености (НРНС) и
3. интерактивна настава различитих нивоа сложености (ИНРНС).

Циљ истраживања био је установити да ли ће бити бољи образовно-васпитни ефекти анализе књижевног лика у индивидуализованој настави него у фронталној интерпретацији књижевног лика у традиционалној настави.

На основу циља и задатака истраживања формулисали смо главну хипотезу и три подхипотеза.

Главна хипотеза: Претпостављамо да се у анализи књижевног лика у моделима индивидуализоване разредне наставе књижевности (наставе индивидуализоване примјеном наставних листића – НЛ, наставе различитих нивоа сложености – НРНС и интерактивне наставе различитих нивоа сложености – ИНРНС) постижу у просјеку статистички значајно већи образовно-васпитни ефекти него у анализи књижевног лика у неиндивидуализованој (традиционалној) настави. Подхипотезе су:

1. Очекујемо да ће ученици експерименталних група у анализи књижевног лика у моделима индивидуализоване разредне наставе (настава индивидуализована примјеном наставних листића, настава различитих нивоа сложености и интерактивна настава различитих нивоа сложености) у просјеку постићи већи успјех у разумијевању прочитаног текста него у анализи књижевног лика у неиндивидуализованој (традиционалној) настави.
2. Вјерујемо да ће примјена модела индивидуализоване разредне наставе (настава индивидуализована примјеном

наставних листића, настава различитих нивоа сложености и интерактивна настава различитих нивоа сложености) допринијети статистички значајном повећању просјечног успјеха ученика у анализи књижевног лика него у неиндивидуализованој (уобичајеној) настави која је реализована у контролним групама ученика.

3. Претпостављамо да се у анализи књижевног лика у моделима индивидуализоване разредне наставе (настава индивидуализована примјеном наставних листића, настава различитих нивоа сложености и интерактивна настава различитих нивоа сложености) постиже у просјеку статистички значајно већа развијеност читалачких интересовања ученика него у анализи књижевног лика у традиционалној (неиндивидуализованој) разредној настави.

С обзиром на природу сложености нашег истраживања, његов проблем, циљ и задатке, користили смо сљедеће методе:

1. Метода теоријске анализе и синтезе,
2. Експериментална метода – експеримент са паралелним групама и
3. Сервеј – истраживачки метод.

Методу теоријске анализе смо употријебили јер сматрамо да садржај и проблем овог истраживања захтијева дубље теоријско осмишљавање васпитних ефеката индивидуализоване разредне наставе књижевности. Теоријском методом, не само да смо вршили анализу постојећих сазнања, већ нам је послужила и приликом интерпретације резултата истраживања и у извођењу закључка. „Метода теоријске анализе полази од спознаје важних схватања, односа и рјешења, те логичко-мисаоним путем уз одабране примјере и илустрације долази до нових рјешења, погледа и научних истина“ (Филиповић, 1997: 113).

У нашем раду примијенили смо један од основних модела дидактичко-методичког (с обзиром на експериментални фактор) и у ширем смислу (с обзиром на ефекте) педагошког експеримента, експеримент са паралелним групама. Експеримент са паралелним групама реализован је кроз сљедеће, логички повезане, етапе:

1. иницијално испитивање свих релевантних варијабли,
2. уједначавање експерименталних и контролних група,
3. увођење експерименталног фактора (Е1, Е2 и Е3 група),
4. финално испитивање.

Реализацији експерименталног фактора претходило је планирање и припремање анализе књижевног лика у моделима индивидуализоване разредне наставе. На основу креираних вјежби у моделима индивидуализоване наставе, започела је реализација експерименталног фактора. У експерименталне групе уведен је експериментални фактор, анализа књижевног лика у моделима индивидуализоване разредне наставе књижевности (Е1 – наставни листићи, Е2 – настава различитих нивоа сложености и Е3 – интерактивна настава различитих нивоа сложености), док се у контролним групама К1, К2 и К3 анализа књижевног лика изводила на неиндивидуализован, традиционални начин. Током једногодишње примјене експеримента пратили смо реализацију експерименталног фактора. Повремено смо пратили и реализацију наставе у контролним групама. Уочена су основна обиљежја, претежно неиндивидуализованог (традиционалног) усвајања истих програмских садржаја, као и у експерименталним групама. Послије реализованих вјежби, тј. дјеловања експерименталног фактора у експерименталним групама, извршили смо финално испитивање у експерименталним и контролним групама. На крају експеримента, примјеном t-теста, утврдили смо разлику између аритметичких средина експерименталних и контролних група, тј. која је група ученика на финалном испитивању постигла у просјеку статистички значајно боље резултате у односу на почетно (иницијално) испитивање.

Сервеј истраживачки метод у нашем истраживању у функцији је експеримента, његовог правилног постављања, али и извођења одговарајућих закључака и интерпретације резултата истраживања. Овом методом испитали смо мишљење ученика о читалачким интересовањима.

У складу са наведеним истраживачким методама, користили смо сљедеће технике истраживања: анализа педагошке документације, тестирање, техника анкетирања.

Популација и узорак истраживања

Истраживање је реализовано школске 2014/2015. школске године у ЈУ ОШ „Иво Андрић“ и ЈУ ОШ „Г. Стојков Раковски“ из Бање Луке. Наведене школе су одабране ради приближно једнаких наставних услова и опремљености, степена професионалног образовања наставника и географске близине, која је неопходна за комуникацију са истраживачем. Изабрали смо намјеран узорак кога

је чинило 155 ученика из популације ученика петог разреда на бањалучкој регији. Од шест одјељења петог разреда поменутих школа, одабрана су три експериментална и три контролна одјељења. У три експериментална одјељења било је укупно 78 ученика (Е1 – 25 ученика, Е2 – 27 ученика и Е3 – 26 ученика) а у три контролна одјељења узорак је чинило 77 ученика (К1 – 24 ученика, К2 – 26 ученика и К3 – 27 ученика).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Узимајући у обзир теоријске основе модела индивидуализоване наставе, наставних листића (НЛ), наставе различитих нивоа сложености (НРНС) и интерактивне наставе различитих нивоа сложености (ИНРНС), као и могућност потпунијег реципирања књижевног текста у тим моделима, у нашем истраживању пошли смо од претпоставке да је анализа књижевног лика у наведеним наставним моделима супериорнија у погледу образовно-васпитних ефеката у односу на анализу књижевног лика у традиционалној настави. Упоредили смо ефекте анализе књижевног лика у моделима индивидуализоване наставе (НЛ, НРНС и ИНРНС) и традиционалног наставног рада у погледу разумијевања прочитаног текста, анализе књижевног лика и читалачких интересовања ученика.

Утицај анализе књижевног лика у моделима индивидуализоване наставе на постигнуће ученика у разумијевању прочитаног текста

Прије примјене једногодишњег експерименталног програма анализе књижевног лика у моделима индивидуализоване наставе, настојали смо да испитамо разумијевање прочитаног текста експерименталних и контролних група. Из добијених резултата види се да разлика између средњих вриједности експерименталних и контролних група није статистички значајна. То нам потврђује да су ученици експерименталних и контролних група на иницијалном испитивању међусобно приближно уједначени на тесту разумијевања прочитаног текста.

Табела 1: Значајност разлика у иницијалном и финалном мјерењу резултата експерименталних (Е1, Е2 и Е3) и контролних (К1, К2 и К3) група у разумијевању прочитаног текста

Мјерење	Група	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Т-омјер	Ниво значајности
Иницијално испитивање	Е1	24	10,04	3,03	0,31	0,76
	К1	24	9,75	3,53		
Финално испитивање	Е1	24	18,29	2,58	7,64	0,01
	К1	24	12,17	3,10		
Иницијално испитивање	Е2	25	9,20	2,52	-1,63	0,11
	К2	24	10,58	3,36		
Финално испитивање	Е2	25	16,28	2,85	4,20	0,01
	К2	24	11,96	4,29		
Иницијално испитивање	Е3	26	10,96	3,38	0,86	0,39
	К3	27	10,15	3,48		
Финално испитивање	Е3	26	17,88	3,59	7,37	0,01
	К3	27	11,04	3,19		

Из наведених резултата можемо констатовати да су ученици експерименталних (Е1, Е2 и Е3) група на финалном испитивању на тесту разумијевања прочитаног текста постигли статистички значајно веће резултате од ученика контролних (К1, К2 и К3) група, односно да је анализа књижевног лика у моделима индивидуализоване разредне наставе књижевности (настава индивидуализована примјеном наставних листића, настава различитих нивоа сложености и интерактивна настава различитих нивоа сложености) ефикаснија у разумијевању књижевног текста, него у уобичајеној (неиндивидуализованој) настави. Разлика средњих вриједности поменутих група на финалном испитивању је статистички значајна у корист експерименталних група (Е1 група: M = 18,29, SD = 2,58; К1 група: M = 12,17, SD = 3,10; t = 7,64); (Е2 група: M = 16,28, SD = 2,85; К2 група: M = 11,96, SD = 4,29; t = 4,20); (Е3 група: M = 17,88, SD = 3,56; К3 група: M = 11,04, SD = 3,19; t = 7,37), сва три t-омјера значајности су на нивоу 0,01. Већу ефикасност експерименталних група објашњавамо примјеном и позитивним утицајем дидактичко-методичких специфичности наведених модела индивидуализоване наставе.

У наведеним моделима индивидуализоване разредне наставе књижевности ученици рјешавају задатке који захтијевају разумијевање књижевних ликова у зони наредног развоја ученика уз евентуално, дјелимично и минимално поучавање наставника, стварајући тиме зоне актуелног развоја. Онда када превазиђе зону наредног развоја, постаје субјект индивидуалне дјелатности, односно разуми-

јевање и доживљавање књижевног лика је сада зона његовог актуелног развоја. „Свака виша психичка функција у развоју дјетета“, писао је Виготски, „јавља се на сцени два пута, најприје као колективна социјална дјелатност, а затим као индивидуална активност, као унутрашњи начин мишљења дјетета“ (Давидов, 1995: 14).

Дејство анализе књижевног лика у моделима индивидуализоване разредне наставе књижевности

Дејство анализе књижевног текста у моделима индивидуализоване наставе на анализу књижевног лика у разредној настави књижевности, у односу на анализу књижевног текста у традиционалној настави, утврђивали смо помоћу теста анализе књижевног лика А и Б форма.

Табела 2: Значајност разлика у иницијалном и финално мјерењу анализе књижевног лика између експерименталних (Е1, Е2 и Е3) и контролних (К1, К2 и К) група

Мјерење	Група	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Т-омјер	Ниво значајности
Иницијално испитивање	Е1	19	11,26	2,86	-1,72	0,09
	К1	19	13,42	4,65		
Финално испитивање	Е1	19	34,42	5,71	7,57	0,01
	К1	19	20,16	6,03		
Иницијално испитивање	Е2	23	10,74	3,08	-1,82	0,08
	К2	23	12,74	4,28		
Финално испитивање	Е2	23	30,26	6,46	6,67	0,01
	К2	23	18,39	5,57		
Иницијално испитивање	Е3	23	9,57	3,10	-1,66	0,11
	К3	23	11,26	3,80		
Финално испитивање	Е3	23	26,39	4,96	5,11	0,01
	К3	23	18,48	5,53		

Резултати иницијалног испитивања на тесту анализе књижевног лика ученика експерименталних (Е1, Е2 и Е3) и контролних (К1, К2 и К3) група показују да су ученици из свих група остварили приближно исте резултате, што нам потврђује и израчунати *t*-омјер који није статистички значајан на нивоу поузданости. Дакле, експерименталне и контролне групе биле су у просјеку приближно уједначене прије дјеловања експерименталног фактора.

Резултати финалног испитивања ученика на тесту анализе књижевног лика који су приказани у Табели 2, говоре нам да су све експерименталне групе (Е1, Е2 и Е3) остварили значајно боље резултате од контролних група (К1, К2 и К3), што је верификовано наведеним t- омјерима.

Наведени резултати су очекивани, јер су ученици експерименталних група континуирано реализовали анализу књижевног лика у оквиру индивидуализоване разредне наставе књижевности. У индивидуализованој настави ученик је био у ситуацији интензивнијег унапређивања анализе књижевног лика у оквиру наставе књижевности. Од ученика се очекивало да цјеловито анализира књижевни лик, сходно нивоима знања: уочавање ликова, његових особина, физичког изгледа, упоређивање особина и поступака ликова, мотивисање његових поступака, погледа на свијет и моралних ставова. Зависно од позиције ученика на нивоу вјежбе, вјежбе су захтијевале различите нивое мисаоног, емотивног, критичког и креативног ангажовања. Према Квашчеву, такви ставови усмјеравају ученика да рјешава задатке на неуобичајен начин, те да се ослобађа стереотипног понашања (Квашчев, 1976).

Утицај анализе књижевног лика у индивидуализованој настави на читалачка интересовања ученика

Читање је највећа потреба савременог човјека путем којег се човјек информише, учи, духовно обогаћује, професионално усавршава, изграђује и надограђује своју личност. Алојз Кобола (1977) истиче читање као процес у коме је основни циљ схватање смисла ријечи. У Психолошком речнику Крстић (1988) дефинише читање као процес у коме се опажају, разумијевају и повезују симболи или системи симбола и на тај начин се схватају нове поруке. Циварди и сарадници (2015) сматрају да је читање пут на којем се дијете сусреће са разноликим ликовима, путем којег развијају концентрацију и визуелизацију, те науче о осјећајима, својим снагама и слабостима. Многи истраживачи, педагози, психолози и методичари утврдили су да редовно читање побољшава говорне способности ученика. Редовним читањем развијају се читалачке навике и интересовање ученика за читање. Читањем се не развијају само читатељске способности и вјештине, већ читање и језични развој развијају когнитивне потенцијале дјетета (Гросман, 2010). О бројним факторима који утичу на читалачка интересовања ученика писали су многи: Чудина-Обрадовић, 2000; 2002; 2014; Висинко, 2014; Малеш и Стричевић 2003; Зовко, 2013; и други.

Анализа књижевног лика неизбјежно води преко читања. У нашем експерименталном програму настојали смо истражити да ли се у анализи књижевног лика у моделима индивидуализоване разредне наставе (настава индивидуализована примјеном наставних листића, настава различитих нивоа сложености и интерактивна настава различитих нивоа сложености) читалачка интересовања ученика разликују од читалачких интересовања ученика у традиционалној (неиндивидуализованој) разредној настави.

Табела 3: Разлике читалачких интересовања експерименталне Е1 и контролне К1 групе на иницијалном и финалном мјерењу

У своје слободно вријеме књиге читам						
Ниво мјерења	Група		Варијанта одговора			Укупно
			1	2	3	
*Иницијално	Е1	f	6	12	4	22
		%	27,3%	54,5%	18,2%	100,0%
	К1	f	5	11	5	21
		%	23,8%	52,4%	23,8%	100,0%
**Финално	Е1	f	12	10	0	22
		%	54,5%	45,5%	0,0%	100,0%
	К1	f	2	13	6	21
		%	9,5%	61,9%	28,6%	100,0%

* $\chi 2 = 0{,}22$; df = 2; p = 0,90 (p > 0,05); ** $\chi\ 2 = 13{,}52$; df = 2; p = 0,00 (p < 0,01);

Легенда:
1 – редовно; 2 – повремено; 3 – никад.

Увидом у табелу можемо констатовати да се највећи број ученика у обје истраживачке групе на иницијалном мјерењу изјаснио да повремено у своје слободно вријеме чита књиге.

Добијени Хи-квадрат на иницијалном мјерењу износио је 0,22 уз 2 степена слободе и није статистички значајан на нивоу значајности 0,05.

Даљим увидом у табелу уочавамо да се број ученика који редовно чита књиге у своје слободно вријеме у експерименталној групи удвостручио, те да се ниједан ученик није изјаснио да никад не чита књиге, док се број ученика који су се изјаснили да никад у слободно вријеме не читају у контролној групи повећао за један. Хи квадрат на финалном мјерењу износио је 13,52 уз 2 степена слободе и статистички је значајан на нивоу значајности 0,01.

Табела 4: Разлике читалачких интересовања експерименталне Е1 и К1 групе на иницијалном и финалном мјерењу

Ниво мјерења	Група		Књиге добијам или посуђујем Варијанта одговора 1	2	3	Укупно
*Иницијално	Е1	f	5	4	13	22
		%	22,7%	18,2%	59,1%	100,0%
	К1	f	5	5	11	21
		%	23,8%	23,8%	52,4%	100,0%
**Финално	Е1	f	15	5	2	22
		%	68,2%	22,7%	9,1%	100,0%
	К1	f	5	5	11	21
		%	23,8%	23,7%	52,4%	100,0%

* $\chi^2 = 0{,}26$; df = 2; p = 0,89 (p > 0,05); ** $\chi^2 = 11{,}21$; df = 2; p = 0,00 (p < 0,01);

Легенда:
1 – посудим из библиотеке; 2 – посудим од пријатеља; 3 – добијам на поклон.

У претходној табели можемо уочити да су ученици обје групе на иницијалном мјерењу на понуђене варијанте одговора дали исте одговоре. Хи-квадрат износио је 0,26 уз 2 степена слободе и није статистички значајан ни на једном нивоу значајности.

На финалном мјерењу у експерименталној групи се повећао број ученика који књиге посуђују из библиотеке, што нам указује на то да је њихово интересовање за читање у знатном порасту. Израчунати Хи-квадрат је 11,21 уз 2 степена слободе и статистички је значајан на нивоу значајности.

Табела 5: Разлике читалачких интересовања експерименталне Е1 и контролне К1 групе на иницијалном и финалном мјерењу

Ниво мјерења	Група		У просјеку колико књига прочиташ Варијанта одговора 1	2	3	Укупно
*Иницијално	Е1	f	3	8	11	22
		%	13,6%	36,4%	50,0%	100,0%
	К1	f	3	8	10	21
		%	14,3%	38,1%	47,4%	100,0%
**Финално	Е1	f	9	12	1	22
		%	40,9%	54,5%	4,5%	100,0%
	К1	f	3	11	7	21
		%	14,3%	52,4%	33,3%	100,0%

* $\chi^2 = 0{,}24$; df = 2; p = 0,99 (p > 0,05); ** $\chi^2 = 7{,}52$; df = 2; p = 0,00 (p < 0,05)

Легенда:
1 – једну књигу седмично; 2 – једну до двије књиге мјесечно; 3 – једну до двије књиге за шест мјесеци.

На иницијалном мјерењу на постављено питање у просјеку колико књига прочитају, ученици група подједнако су одговорили. По три ученика експерименталне и контролне групе одговорили су да једну књигу прочитају (14,0%), по осам ученика једну до двије књиге мјесечно (32,7%), а 11 ученика експерименталне и 10 ученика контролне групе (48,8%) одговорили су да прочитају једну до двије књиге мјесечно. Хи-квадрат износио је 0,24 уз 2 степена слободе и није статистички значајан. На финалном мјерењу интензитет читања ученика експерименталне групе знатно се повећао, док је интензитет ученика контролне групе остао непромијењен. Добијени Хи-квадрат износио је 7,52 и статистички је значајан на нивоу значајности 0,01.

Табела 6: Разлике читалачких интересовања експерименталне Е1 и контролне К1 групе на иницијалном и финалном мјерењу

Више слободног времена провео/ла у читању књига						
Ниво мјерења	Група		Варијанта одговора			Укупно
			1	2	3	
*Иницијално	Е1	f	3	4	6	9
		%	13,6%	18,2%	27,3%	40,9%
	К1	f	4	5	4	8
		%	19,0%	23,8%	19,0%	38,1%
**Финално	Е1	f	12	3	7	0
		%	54,5%	13,6%	31,8%	0%
	К1	f	3	5	3	10
		%	14,3%	23,8%	14,3%	47,6%

* $\chi^2 = 0{,}69$; df = 3; p = 0,87 (p > 0,05); ** $\chi^2 = 17{,}49$; df = 3; p = 0,00 (p < 0,01);

Легенда:
1 – кад би ми било јасно како ми читање може користити у будућности; 2 – кад би мој труд при читању био награђен; 3 – кад би мојим пријатељима читање било „ин“, „кул“; 4 – кад бих боље разумио/разумјела прочитано.

Према одговорима ученика група на иницијалном мјерењу можемо видјети да је приближно исти број ученика подједнако одговорио на понуђене одговоре. Израчунати Хи-квадрат износио је 0,69 уз 2 степена слободе и није статистички значајан ни на једном нивоу значајности. У поређењу резултата на финалном мјерењу

можемо констатовати да се нити један ученик експерименталне групе није опредијелио за варијанту одговора под 4 („кад бих боље разумио/разумјела прочитано“), док се у контролној групи повећао број ученика који су понудили варијанту одговора под 4. Добијени Хи-квадрат износио је 17,49 и статистички је значајан на нивоу значајности.

Узимајући у обзир иницијално и финално мјерење између експерименталне Е1 и контролне К1 групе резултати показују да се интензитет читалачких интересовања ученика експерименталне групе, који су анализу књижевног лика реализовали примјеном наставних листића знатно повећао на финалном мјерењу у односу на ученике контролне групе, који су наставу реализовали на неиндивидуализован (традиционални) начин.

Табела 7: Разлике читалачких интересовања експерименталне Е2 и К3 групе на иницијалном и финалном мјерењу

Ниво мјерења	Група		У своје слободно вријеме књиге читам Варијанта одговора 1	2	3	Укупно
*Иницијално	Е2	f	2	17	8	27
		%	7,4%	63,0%	29,6%	100,0%
	К2	f	2	17	7	26
		%	7,7%	65,4%	26,9%	100,0%
**Финално	Е2	f	10	17	0	27
		%	37,0%	63,0%	0,0%	100,0%
	К2	f	2	21	3	26
		%	7,7%	80,8%	11,5%	100,0%

* $\chi^2 = 0,05$; df = 2; p = 0,98 (p > 0,05); ** $\chi^2 = 8,83$; df = 2; p = 0,01 (p < 0,05);

Резултати иницијалног мјерења Е2 и К2 групе (* $\chi 2 = 0,05$; df = 2; p = 0,98 (p > 0,05) показују да је приближно исти број ученика подједнако одговорио на понуђене одговоре, те да су групе уједначене.

Статистички налази на финалном мјерењу Е2 и К2 групе (** $\chi 2 = 8,83$; df = 2; p = 0,01 (p < 0,05) показују да постоји значајна разлика у корист експерименталне групе. Интензитет интересовања читања ученика експерименталних група се знатно повећао у односу на ученике контролних група.

Табела 8: Разлике читалачких интересовања експерименталне Е2 и К2 групе на иницијалном и финалном мјерењу

Ниво мјерења	Група		Књиге добијам или посуђујем			Укупно
			Варијанта одговора			
			1	2	3	
*Иницијално	Е2	f	6	4	17	27
		%	22,2%	14,8%	63,0%	100,0%
	К2	f	5	5	16	26
		%	19,2%	19,2%	61,5%	100,0%
**Финално	Е2	f	18	2	7	27
		%	66,7%	7,4%	25,9%	100,0%
	К2	f	3	5	18	26
		%	11,5%	19,2%	69,2%	100,0%

* $\chi^2 = 0{,}21$; df = 2; p = 0,90 (p > 0,05); ** $\chi^2 = 16{,}83$; df = 2; p = 0,00 (p < 0,01);

Легенда:
1 – посудим из библиотеке; 2 – посудим од пријатеља; 3 – добијем на поклон.

У претходној табели можемо уочити да су ученици обје групе на иницијалном мјерењу на понуђене варијанте одговора дали исте одговоре. Хи-квадрат износио је 0,21 уз 2 степена слободе и није статистички значајан ни на једном нивоу значајности (* $\chi 2 = 0{,}21$; df = 2; p = 0,90 (p > 0,05) што потврђује да су грипе уједначене.

На финалном мјерењу у експерименталним групама се повећао број ученика који књиге посуђују из библиотеке, што нам указује на то да је њихово интересовање за читање у знатном порасту. Израчунати Хи-квадрат Е2-К2 групе је 16,83 уз 2 степена слободе и статистички је значајан на нивоима значајности (** $\chi 2 = 16{,}83$; df = 2; p = 0,00 (p < 0,01).

Табела 9: Разлике читалачких интересовања експерименталне Е2 и контролне К2 групе на иницијалном и финалном мјерењу

Ниво мјерења	Група		У просјеку колико књига прочиташ Варијанта одговора 1	2	3	Укупно
*Иницијално	Е2	f	3	11	13	27
		%	11,1%	40,7%	48,1%	100,0%
	К2	f	3	11	12	26
		%	11,5%	42,3%	46,2%	100,0%
**Финално	Е2	f	10	14	3	27
		%	37,0%	51,9%	11,1%	100,0%
	К2	f	2	17	7	26
		%	7,7,3%	65,4%	26,9%	100,0%

* $\chi^2 = 0,21$; df = 2; p = 0,99 (p > 0,05); ** $\chi^2 = 7,21$; df = 2; p = 0,03 (p < 0,05);

Хи-кадрат група на иницијалном мјерењу (*χ2 = 0,21; df = 2; p = 0,99 (p > 0,05) није статистички значајан.

Чињеница је да се на финалном мјерењу смањио број ученика експерименталне групе који су одговорили да прочитају до двије књиге мјесечно (48,1% на иницијалном, а 11,1% на финалном мјерењу), а знатно се повећао број ученика који су одговорили да прочитају једну књигу седмично 37,0% и 51,9% је оних ученика који су одговорили да прочитају једну до двије књиге мјесечно, док је код контролне групе напредак у читању знатно мањи. Добијени Хи-квадрат износи 7,21 уз 2 степена слободе и статистички је значајан на нивоу значајности 0,05.

Табела 10: Разлике читалачких интересовања експерименталне Е2 и контролне К2 групе на иницијалном и финалном мјерењу

Ниво мјерења	Група		Више слободног времена провео/ла у читању књига Варијанта одговора 1	2	3	4	Укупно
*Иницијално	Е2	f	6	4	6	11	27
		%	22,2%	14,8%	22,2%	40,7 %	100,0%
	К2	f	8	6	2	10	26
		%	30,8%	23,1%	7,7%	38,5%	100,0%
**Финално	Е2	f	9	10	7	1	27
		%	33,3%	37,0%	25,9%	3,7%	100,0%
	К2	f	7	5	5	9	26
		%	26,9%	19,2%	19,2%	34,6%	100,0%

* $\chi^2 = 2,71$; df = 3; p = 0,44 (p > 0,01); ** $\chi^2 = 8,63$; df = 3; p = 0,03 (p < 0,05);

У оквиру 4. питања ученици су имали могућност да од понуђена 4 одговора одаберу један. Укупно 11 или 40,7% ученика експерименталне групе и 10 или 38,5% ученика контролне групе одговорило је да би више слободног времена провели у читању када би боље разумјели прочитано, док је 6 или 22,2% експерименталне и 8 или 30,8% ученика контролне групе одговорило да би читали у слободно вријеме када би им било јасно како им читање може користити у будућности. На понуђени одговор када би мој труд при читању био награђен одговорило је 4 или 14,8% експерименталне и 6 или 23,1% ученика контролне групе, а 6 или 22,2% експрименталне и 2 или 7,7% ученика контролне групе одговорило је да би читали када би њиховим пријатељима читање било „ин“, „кул“. Израчунати Хи-квадрат је 2,71 уз 2 степена слободе и није статистички значајан на нивоу значајности 0,01.

Добијени резултати финалног мјерења ($^{**}\chi^2 = 8{,}63$; df = 3; p = 0,03 (p < 0,05), указују на развој интензивнијих читалачких интересовања ученика експерименталне групе у односу на ученике контролне групе.

Примјери вјежби различитих нивоа сложености са претежно питањима отвореног типа, подстичу ученике на осмишљавање и креативност одговора у анализи књижевног лика. Ученицима је веома важно дати до знања да се занимате и очекујете одговоре у оквиру њихових могућности. Очекивања подстицајно дјелују на ученика, те му дају осјећај занимања за његово мишљење и одговор, осјећај повјерења у његово знање и могућности (Чудина-Обрадвић, 2000).

Табела 11: Разлике читалачких интересовања експерименталне ЕЗ и контролне КЗ групе на иницијалном и финалном мјерењу

Ниво мјерења	Група		У своје слободно вријеме књиге читам			Укупно
			Варијанта одговора			
			1	2	3	
*Иницијално	ЕЗ	f	2	13	11	26
		%	7,7%	50,0%	42,3%	100,0%
	КЗ	f	2	16	9	27
		%	7,4%	59,3%	33,3%	100,0%
**Финално	ЕЗ	f	9	17	0	26
		%	34,6%	65,4%	0,0%	100,0%
	КЗ	f	2	15	10	27
		%	7,4%	61,9%	37,0%	100,0%

* $\chi^2 = 0{,}49$; df = 2; p = 0,78 (p > 0,01); ** $\chi^2 = 14{,}57$; df = 2; p = 0,00 (p < 0,01);

На иницијалном мјерењу највише испитаника група одговорило је да повремено читају књиге и то 13 или 50,0% испитаника експерименталне и 16 или 59,3% испитаника контролне групе. Затим 11 или 42,3% испитаника експерименталне и 9 или 33,3% испитаника контролне групе одговорили су да не читају књиге, а по 2 испитаника експерименталне и контролне групе одговорили су да редовно читају књиге. Хи-квадрат износи 0,49 уз 2 степена слободе и није статистички значајан.

Увидом у резултате у Табели 11, уочавамо да се интензитет интересовања за читање ученика експерименталне групе повећао на финалном мјерењу у односу на контролну групу. Девет или 34,6% ученика експерименталне, а 2 или 7,4% ученика контролне групе одговорило је да редовно чита књиге, а 17 или 65,4% ученика експерименталне и 15 или 61,9% ученика контролне групе одговорило је да повремено чита књиге. За разлику од контролне групе гдје је 10 или 37,0% ученика одговорило да никад не чита књиге, у експерименталној групи ниједан ученик није одговорио да никад не чита књиге. Израчунати Хи-квадрат износи 14,57 уз 2 степена слободе и статистички је значајан на нивоу значајности 0,01.

Табела 12: Разлике читалачких интересовања експерименталне ЕЗ и контролне КЗ групе на иницијалном и финалном мјерењу

Ниво мјерења	Група		Књиге добијам или посуђујем: Варијанта одговора 1	2	3	Укупно
*Иницијално	ЕЗ	f	2	7	17	26
		%	7,7%	26,9%	65,4%	100,0%
	КЗ	f	2	6	19	27
		%	7,4%	22,2%	70,4%	100,0%
**Финално	ЕЗ	f	15	5	6	26
		%	57,7%	19,2%	23,1%	100,0%
	КЗ	f	4	7	16	27
		%	14,8%	25,9%	59,3%	100,0%

* $\chi^2 = 0,17$; df = 2; p = 0,92 (p > 0,05); ** $\chi^2 = 11,23$; df = 2; p = 0,00 (p < 0,01);

Увидом у Табелу 12, уочавамо да су на иницијалном испитивању ученици експерименталне ЕЗ и контролне КЗ групе подједнако одговорили на све три варијанте одговора. Добијени Хи-квадрат је 0,17 уз 2 степена слободе и није статистички значајан.

Из добијених података на финалном мјерењу ($^{**}\chi^2 = 11{,}23$; df = 2; p = 0,00 (p < 0,01), уочавамо да је повећан интензитет читања ученика експерименталне групе, док је у контролној групи интензитет читања остао готово непромијењен.

Табела 13: Разлике читалачких интересовања експерименталне ЕЗ и контролне КЗ групе на иницијалном и финалном мјерењу

Ниво мјерења	Група		У просјеку колико књига прочиташ: Варијанта одговора 1	2	3	Укупно
*Иницијално	ЕЗ	f	5	9	12	26
		%	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	КЗ	f	5	8	14	27
		%	18,5%	29,6%	51,9%	100,0%
**Финално	ЕЗ	f	14	10	2	26
		%	53,8%	38,5%	7,7%	100,0%
	КЗ	f	3	13	11	27
		%	11,1%	48,1%	40,7%	100,0%

* $\chi^2 = 0{,}19$; df = 2; p = 0,91 (p > 0,05); ** $\chi^2 = 13{,}73$; df = 2; p = 0,00 (p < 0,01);

Питањем „У просјеку колико књига прочиташ?“ Настојали смо утврдити однос ученика према читању. Увидом у резултате ($^*\chi 2 = 0{,}19$; df = 2; p = 0,91 (p > 0,05) уочавамо да су ученици група на иницијалном мјерењу на понуђене одговоре одговорили приближно исто, те да су групе уједначене.

Показатељи финалног мјерења ($^{**}\chi^2 = 13{,}73$; df = 2; p = 0,00 (p < 0,01), јасно говоре о повећању интензитета читања ученика експерименталне групе који инерактивним радом на вјежбама различитих нивоа сложености усмјереним читањем лакше и креативније достижу свој максимум. Усмјереним читањем претходно постављеним задацима, свјесно се води ученик, без лутања кроз текст до битног детаља текста, тј. до одговора (Росандић, 2005).

Табела 14: Разлике читалачких интересовања експерименталне ЕЗ и КЗ групе на иницијалном и финалном мјерењу

Ниво мјерења	Група		Више би слободног времена провео/ла у читању књига Варијанта одговора 1	2	3	4	Укупно
*Иницијално	ЕЗ	f	9	6	3	8	26
		%	34,6%	23,1%	11,5%	30,8%	100,0%
	КЗ	f	9	9	3	6	27
		%	33,3%	33,3%	11,1%	22,2%	100,0%
**Финално	ЕЗ	f	8	9	9	0	26
		%	30,8%	34,6%	34,6%	0,0%	100,0%
	КЗ	f	3	4	15	5	27
		%	11,1%	14,8%	55,6%	18,5%	100,0%

* $\chi^2 = 0{,}87$; df = 3; p = 0,83 (p > 0,01); ** $\chi^2 = 10{,}7$; df = 3; p = 0,01 (p < 0,05);

Овим питањем настојали смо утврдити однос ученика према читању, тачније утицај читања на њихове животе, на начин да је требало да ученици означе понуђени одговор који најбоље приказује њихов однос према читању. Израчунати Хи-квадрат 0,87, на иницијалном мјерењу између ЕЗ и КЗ групе показује да није било статистички значајне разлике. Добијени резултати на финалном мјерењу (** $\chi^2 = 10{,}7$; df = 3; p = 0,01 (p < 0,05) указују на повећан интензитет читалачких интересовања ученика ЕЗ групе као и на тренд пада заинтересованости ученика КЗ групе.

Сматрамо да је анализа књижевног лика у моделима индивидуализоване наставе (наставе индивидуализоване наставним листићима, наставе различитих нивоа сложености и интерактивне наставе различитих нивоа сложености) утицала на повећање интересовања ученика за читање. То нам потврђују и резултати који се налазе у претходним табелама.

ЗАКЉУЧЦИ

Традиционална настава почива на прилагођавању анализе књижевног лика имагинарном, просјечном ученику. Као таква, традиционалана настава не може пружити једнаку шансу свим ученицима да напредују према сопственим могућностима у анализи књижевног лика и уопште. У таквој организацији васпитно-образовног рада ученици су пасивни посматрачи и слушаоци које наставник поучава ономе што он зна. Анализу лика ученици су памтили и репродуковали без могућности самосталног искуственог

учења. Такав начин рада преоптерећен је традицијом, окренут је прошлости, мало садашњости, а најмање будућности.

Повезујући савремена педагошко-психолошка схватања и резултате дидактичко-методичких истраживања у вези са потребама индивидуализације наставног рада и уношења интеракције у разредну наставу, настојали смо да овим истраживањем испитамо васпитно-образовне ефекте анализе књижевног лика у индивидуализованој разредној настави књижевности у петом разреду основне школе.

Након једногодишње примјене експерименталног програма анализе књижевног лика у индивидуализованој разредној настави књижевности, ученици експерименталних група су постигли статистички значајно боље резултате у односу на ученике контролних група које су анализирале књижевни лик на уобичајен (традиционалан) начин.

Према претходним интерпретацијама и верификацијама подхипотеза, можемо закључити да је наша главна хипотеза потврђена, тј. да се у анализи књижевног лика у моделима индивидуализоване наставе постижу у просјеку статистичко значајно бољи ефекти у разредној настави књижевности него у неиндивидуализованој (традиционалној) настави.

Бројна експериментална истраживања, укључујући и наше, доказују да се учењем и проучавањем и других програмских садржаја у провјераваним моделима индивидуализације разредне наставе постижу бољи васпитни ефекти. Зато таквим моделима ефикасне индивидуализоване наставе треба посветити још више простора у студијским програмима на наставним факултетима и у сваком стручном усавршавању наставника.

Литература

Давидов, В. (1995). *О схватањима развијајуће наставе*. У зборнику *Сазнање и настава*. Београд: Институт за предшколска истраживања.

Ђурић, Ђ. (1998). Особине ученика и диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања 2. Сомбор: Учитељски факултет

Илић, М. (1998). Настава различитих нивоа сложености. Београд: Учитељски факултет.

Илић, М. (1999). Интерактивна настава различитих нивоа сложености. Зборник: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске.

Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „ВУК КАРАЏИЋ“.

***

Bart, R. (1970). Uvod u strukturalnu analizu priče. Letopis Matice srpske 407 (1), 56–84.

Civardi, A., Dunbar, J., Petty, K.i Somerville, L. (2015). *Čarobne svjetiljke: priče koje čitate svojem djetetu kako bi potaknuli mir, povjerenje i kreativnost.* Zagreb: Planetopija.

Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljeviću: psihološki temelji učenja, čitanja i pisanja*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.

Čudina-Obradović, M. (2002). *Čitanje prije škole.* Priručnik za roditelje i odgojitelje. Zagreb: Školska knjiga

Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja.* Zagreb: Školska knjiga.

Diklić, Z. (1978). Književni lik u nastavi. Zagreb: Školska knjiga.

Dotran, R. (1962). Individualizovana nastava. Sarajevo: „Veselin Masleša“.

Filipović, N. (1988). Didaktika (1. i 2. dio). Sarajevo: Svjetlost.

Forster, E. M. (1965). Vidovi romana. Sarajevo: Izraz.

Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja. Čitatelj i književnost u 21. stoljeću.* Zagreb: Algoritam.

Kobola, A. (1977). *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi.* Zagreb: Školska knjiga.

Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva. Beograd*: ICS.

Maleš, D. i Stričević, I. (2003). Roditeljsko poticanje čitalačkih vještina u djece predškolske dobi. Napredak, 144, 2 str. 168–179.

Milatović, V. (2013). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti – u mlađim razredima osnovne škole. Beograd: Učiteljski fakultet.

Prop, V. J. (1982). Morfologija bajke. Beograd: Prosveta.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja: temelj metodičko-književne enciklopedije.* Zagreb: Školska knjiga.

Visinko, K. (2014). *Čitanje – poučavanje i učenje.* Zagreb: Školska knjiga.

Zovko, M. *Školska knjižnica u novom tisućljeću*. URL:http:// hrčak.src.hr/file/ 87280 (2013–06–12).

Mira D. Laketić

EFFECTS OF LITERARY CHARACTER ANALYSIS IN MODELS OF INDIVIDUALIZED TEACHING

Summary

This paper contains didactic-methodical bases of literary character analysis in models of individualized teaching, review of previous target research, methodological concept and finally the results of the effect of literary character analysis in literature teaching.

For the first time, a research was conducted on the analysis of a literary character in individualized teaching with worksheets, teaching with different levels of complexity and interactive teaching with different levels of complexity. The educational effects of reading comprehension, analysis of literary characters and reading interests of the fifth grade primary school students were examined.

The objective of the research was to determine whether better effects of literary character analysis will be achieved in individualized classroom teaching of literature than in frontal analysis of literary character in non-individualized, i.e. traditional teaching.

After a one-year implementation of the experimental program of literary character analysis, experimental groups (E1 - work on worksheets, E2 - teaching with different levels of complexity, E3 - intensive teaching with different levels of complexity) achieved statistically and significantly better results in reading comprehension, literary character analysis and students' reading interestss than control groups of students.

The results obtained from our research can facilitate further research into the effects of literary character analysis, both in primary and secondary schools and in inclusive education.

Key words: literary character analysis, individualized teaching, worksheets, teaching with different levels of complexity, interactive teaching with different levels of complexity, educational effects, reading comprehension, reading interestss

Соња С. Каурин*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет

Ранка Р. Перуђица
Универзитет у Источном Сарајеву
Медицински факултет

Оригинални научни чланак

ЗАДОВОЉСТВО СТУДЕНАТА ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА ОНЛАЈН НАСТАВОМ ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ COVID-19

Пандемија Covid-19 је увела појам нове нормалности у свакодневни живот дубоким утицајем на начин на који смо некада живјели, учили и радили. Током овог кризног периода прелазак са традиционалног учења лицем у лице на онлајн наставу и учење сматра се промјеном парадигме у високом образовању. Црпећи инспирацију из теоријског проучавања и на основу стеченог искуства формулисали смо циљ истраживања, а то је испитивање нивоа задовољства студената Филозофског факултета у зависности од њихових социјално-статусних варијабли. Задовољство студената онлајн наставом смо испитивали преко његових битних индикатора, а то су: квалитет онлајн наставе, вредновање у току онлајн наставе и интеракција и комуникација у току онлајн наставе. Разлике у нивоу задовољства студената онлајн наставом смо испитивали у зависности од пола студената, године студија и просјечне оцјене током студирања. Узорак за ово истраживање су чинила 152 студента Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву. Претпоставке о различитости процјене квалитета онлајн наставе у зависности од социјално-статусних варијабли су потврђене у потпуности, док су претпоставке о различитости процјена вредновања у току онлајн наставе и интерак-

* sonja.kaurin@ff.ues.rs.ba

ције и комуникације у току онлајн наставе дјелимично потврђене, односно разлике су регистроване само у зависности од академског успјеха студената. С обзиром на то да је у нашој средини онлајн настава до појаве пандемије Covid-19 била избор, а не стални вид наставе, сматрамо да велику пажњу треба посветити самој организацији наставе.

Кључне ријечи: пандемија Covid-19, онлајн настава, квалитет, вредновање, интеракција и комуникација

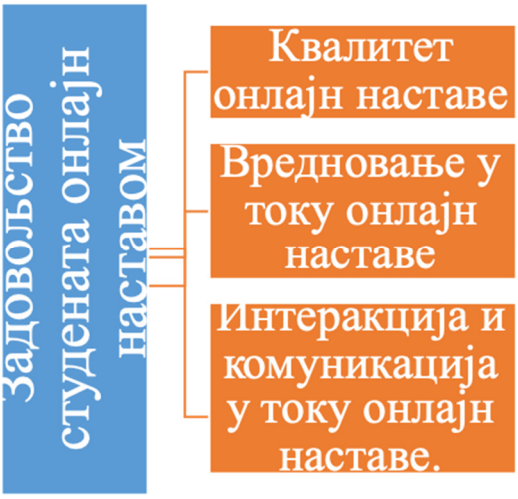
УВОД

Током кризног периода пандемије Covid-19 прелазак са традиционалног учења лицем у лице на онлајн наставу и учење сматра се промјеном парадигме у високом образовању. Изречене мјере социјалног дистанцирања подстакле су контекст присилне онлајн наставе с циљем њеног функционисања и одрживости. Као резултат избијања пандемије Covid-19, образовне институције широм свијета нашле су се пред значајним изазовом, те су одговориле на новонасталу ситуацију на различите начине, користећи различите организационе моделе и стратегије. Наша земља није изузета од проблема, али је преузела задатак да организује свој наставни процес, од основног образовања до универзитета. Онлајн окружење за учење постало је најдоминантнији модалитет преко ноћи, а промјене које су резултат овог наглог преласка са традиционалног, хиљадама година старог предавања лицем у лице извршиле су утицај на многе, међу којима су наставници, ученици и студенти били највише погођени. Процес изненадне адаптације и трансформације започео је без претходне припреме и планирања, наметнут је наставницима, ученицима, студентима, од којих многи никада нису имали никаквог искуства у онлајн поучавању и учењу. Међутим, упркос увођењу интерактивних активности и укључивању синхроних онлајн сесија, контекст онлајн учења нуди препознатљив педагошки приступ за разлику од учења лицем у лице које подразумијева прилагођавање и спремност за учешће у учењу.

Организација глобалног процеса поучавања и учења током текуће пандемије изнијела је на видјело сложен низ образовних карактеристика које се морају узети у обзир приликом испитивања квалитета наставне праксе. Неизоставни и релевантни критеријуми за стварање значајног образовног контекста, планирање, организа-

цију и извођење образовног процеса укључују перспективе и размишљања студената о овим аспектима у којима су они активни учесници (Prodanović & Gavranović, 2021). У овој новој ситуацији виртуелне наставе и постављања нових начина учења и поучавања, постаје све више важно сазнати колико су студенти задовољни извођењем и организацијом онлајн наставе у току пандемије Covid-19. Онлајн учење се може дефинисати као „систем у којем су ресурси за учење, укључујући и самог наставника, ученицима доступни путем интернета“ (Dukić i Mađarić, 2012: 70).

Индикатори онлајн наставе преко којих ћемо испитивати ниво задовољства студената онлајн наставом су: квалитет онлајн наставе, вредновање у току онлајн наставе и интеракција и комуникација у току онлајн наставе.



Шема 1. Индикатори онлајн наставе

Задовољство студената је тема која се повезује са бројним аспектима живота студената, представља динамичан и битан процес у образовању и зависи од великог броја фактора. Најчешће се одређује као свеукупно процјењивање услуга које високошколске установе пружају студентима (Lin, Chen, & Chiu, 2010). Задовољство студената треба да има највећи приоритет у раду високошколских установа, јер на тај начин своје задовољство и квалитет радом преносе на друге и тако унапређују и представљају установу у најбољем свјетлу.

> Задовољство ученика је кључни елемент у процјени квалитета образовања. Одражава ефикасност академских и административних услуга. Важно је да ученици изражавају задовољство наставним јединицама, интеракцијом са њиховим наставницима и школским колегама, као и објектима и опремом (Jiménez-González, 2012: 46).[1]

Задовољство и квалитет су два појма која се најчешће заједно спомињу, јер само задовољство проистиче из квалитета. Квалитету у високом образовању увијек се посвећивала посебна пажња, односи се на удовољавање одређеним захтјевима, задовољавање одређених стандарда и очекивања студената и академског особља, па тако Тан и Кек наводе како се квалитет у образовању одређује у односу на то у којој мјери високошколске установе испуњавају потребе и очекивања студената (Tan & Kek, 2004). Посебан акценат се ставља на квалитет наставе. Кипер и Мишк (Kiper & Mischke, 2008; prema: Bognar i Kragulj, 2010) кажу да се квалитет наставе састоји од појединачно постављених циљева, развијених постигнућа студената и више или мање успјешног коришћења времена. Као кључне елементе добре и квалитетне наставе Мајер (Meyer, 2005: 23) наводи: „...структурирање наставног процеса, јасноћу садржаја, ниво наученог садржаја, успостављање добре комуникације, разноликост метода, индивидуално подстицање, транспарентност очекиваних исхода“. Вредновање студената током семестра представља битну ставку укупног задовољства студената и квалитета наставног процеса, треба да се проводи континуирано, да буде објективно и транспарентно. Вредновање усвојених знања и компетенција мора бити усклађено са очекиваним исходима и поучаваним садржајима који се презентују студентима у чему важну улогу има стално давање повратне информације професора/асистената. Такође, још један важан аспект задовољства студената онлајн наставом јесте интеракција и комуникација која се остварује у наведеном окружењу. Онлајн окружење за учење увелико се разликује од традиционалног окружења у учионици, када је у питању интеракција и комуникација између учесника васпитно-образовног процеса (Bignoux & Sund, 2018). Социјална интеракција са професорима у виду интерперсоналног охрабрива-

[1] La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos. Importante saber que los estudiantes manifiesten su satisfacción con las unidades de aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, así como con las instalaciones y el equipamiento (Пријевод аутора).

ња, подстицања и упознавања, као и колаборативна интеракција и комуникација међу студентима су се показали као важни фактори у процесу онлајн учења. Укратко ћемо образложити концепте интерактивности и комуникације у току онлајн наставе. Настава се сматра интерактивном када се укљученост и допринос студената подстиче, очекује и проширује. У току онлајн наставе могуће су три врсте интерактивности: између студената, између студената и професора и између студената и наставног садржаја (Croxton, 2014). Андерсон (Anderson, 2003) истиче да је учење смислено и ефикасно када је бар један од наведена три облика интерактивности присутан на високом нивоу. Уколико постоји још нека врста интерактивности биће присутно задовољавајуће образовно искуство, док недостатак интеракције на релацији студент–професор води ка незадовољству студената. Организација онлајн наставе условила је да се професори и студенти не налазе на истим локацијама, да се стицање знања организује путем онлајн наставе, да се комуникација врши помоћу рачунара и различитих платформи. Оваква врста комуникације назива се Рачунарско посредована комуникација (Computer-mediated communication (CMC)), а укључује различите форме синхроне и асинхроне интеракције (Babić, Vunarić i Lokas-Čošković, 2017). Онлајн учење путем видео конференција и слично најчешћи су примјери синхроног образовања на даљину, гдје се комуникација између професора и студената одвија у реалном времену, што значи да су учесници просторно раздвојени, али не и временски. Синхрона комуникација првенствено је значајна за мотивацију студената, студенти добију додатна објашњења од професора, са колегама могу да размјене мишљења и непосредно добију повратну информацију. Асинхрона комуникација од учесника не захтијева да буду истовремено онлајн јер свака порука остаје забиљежена у систему, и свако може да је види кад хоће у различитим временским оквирима (Babić, Vunarić i Lokas-Čošković, 2017). Сама успјешност васпитно-образовног процеса зависи од квалитета и успјешности интеракције и комуникације између студента и професора, а управо одсуство комуникације лицем у лице са професорима и другим студентима јесте један од недостатака онлајн наставе. Студенти пасивно учествују у настави, тешко се успоставља колаборативна активност, а дијалошка комуникација постаје монолошка управо због постојања мотивационих, техничких и социјалних баријера, па тако изгледа као да професори комуницирају сами са собом, без адекватне повратне информације (Pejić, 2021).

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

Пандемија Covid-19 озбиљно је утицала на начине на које живимо, комуницирамо и учимо. Тешко да постоји појединац који није искусио онлајн окружење, било у сврху пословања, свакодневног живота или студија. Све заинтересоване стране у области образовања морале су искоријенити многе моделе који су се раније користили и замијенити традиционалну учионицу виртуелном. Да би се унаприједио систем онлајн наставе потребно је од студената добити повратну информацију о томе колико су задовољни квалитетом онлајн наставе, начином вредновања у току онлајн наставе, као и интеракцијом и комуникацијом у току онлајн наставе?

У складу са постављеним проблемом истраживања, одредили смо и *предмет истраживања*, а то је задовољство студената Филозофског факултета онлајн наставом током пандемије Covid-19.

Црпећи инспирацију из теоријског проучавања и на основу стеченог искуства формулисали смо *циљ истраживања*, а то је испитивање нивоа задовољства студената Филозофског факултета онлајн наставом током пандемије Covid-19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли. На основу постављеног циља истраживања одредили смо и *задатке истраживања:* 1. Испитати разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета квалитетом онлајн наставе током пандемије Covid-19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли; 2. Испитати разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета вредновањем у току онлајн наставе за вријеме пандемије Covid-19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли; 3. Испитати разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета интеракцијом и комуникацијом у току онлајн наставе за вријеме пандемије Covid-19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли.

Општа хипотеза: Претпостављамо да постоје разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета онлајн наставом током пандемије Covid-19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли.

Потхипотезе: Из наведених задатака истраживања произилазе сљедеће потхипотезе: 1. Претпостављамо да постоје разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета квалитетом онлајн наставе током пандемије Covid-19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли; 2. Претпостављамо да постоје разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета вредновањем

у току онлајн наставе за вријеме пандемије Covid-19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли; 3. Претпостављамо да постоје разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета интеракцијом и комуникацијом у току онлајн наставе за вријеме пандемије Covid-19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли.

У овом раду користили смо двије методе, и то: *методу теоријске анализе* и *методу емпиријског неексперименталног истраживања (сервеј метод)*. Методу теоријске анализе користили смо кроз разраду теоријске основе истраживања и при упознавању и анализи садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему. Сервеј метод користили смо за типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмената одабраних за потребе овог истраживања.

Инструмент који је коришћен у истраживању јесте скала процјене Задовољства студената онлајн наставом која је самостално конструисана за потребе овог истраживања. Наведена скала је петостепена скала Ликертовог типа, која садржи дио о социјално-статусним обиљежјима студената и три супскале које се односе на процјену: квалитета онлајн наставе, вредновања у току онлајн наставе и интеракције и комуникације у току онлајн наставе. Укупан број ставки на скали јесте 24, од тога се 11 ставки односи на процјену квалитета онлајн наставе, 7 ставки на процјену вредновања онлајн наставе и 6 ставки на процјену интеракције и комуникације у току наставе. За сваку ставку студент је могао да одабере одговор на скали од 1. – уопште се не слажем, 2. – дјелимично се не слажем, 3. – нити се слажем, нити се не слажем, 4. – дјелимично се слажем, 5. – у потпуности се слажем. Примјери неких ставки из скале Задовољство студената онлајн наставом су: *Предвиђене активности су јасно описане и дате упуте од стране професора/асистента за коришћење нових*, *Активности студената у току онлајн наставе се узимају у обзир приликом извођења коначне оцјене на испиту*, *Задовољан/а сам колико професори/асистенти пружају прилику да се укључимо у дискусију током онлајн предавања, У току онлајн наставе редовно добијам једнако корисне информације као што бих их добио у учионици*. Поузданост инструмента провјерена је преко Кронбах-алфа коефицијента и она износи 0.75, што указује на добру поузданост и стабилност инструмента. У наредној табели ћемо приказати коефицијенте поузданости за сваку супскалу, као и за скалу у цјелини.

Табела 1. Коефицијенти поузданости скале за процјену Задовољства студената онлајн наставом, као и за појединачне супскале

Супскале	Кронбах – алфа коефицијент
Квалитет онлајн наставе	0.75
Вредновање у току онлајн наставе	0.77
Интеракција и комуникација у току онлајн наставе	0.79
Инструмент у цјелини	0.75

Обрада података је реализована примјеном сљедећих статистичких тестова: тестирање разлике међу аритметичким срединама (t-test), χ^2 -тест, Краскал Волисов тест, Мен Витнијев тест и Вилкоксонов тест. За потребе статистичке обраде и приказивања свих важнијих резултата истраживања користићемо статистички програм СПСС (SPSS 20.0 for Windows).

Истраживање је проведено у току зимског семестра 2020/21. године. У истраживању је учествовало 152 студента Филозофског факултета са неколико студијских програма. У истраживање су укључени студенти друге, треће и четврте године студија. Прва година је изостављена у овом истраживању, јер су тек у току зимског семестра академске 2020/2021. почели слушати предавања и присуствовати настави било уживо или онлајн. У наставку ће бити приказана структура узорка с обзиром на пол студената, просјечну оцјену остварену током студирања и годину студија.

Табела 2. Структура узорка с обзиром на пол студената, просјечну оцјену остварену током студирања и годину студија

		Фреквенције	Проценти
Пол	Мушки	61	40.1
	Женски	91	59.9
	Укупно	152	100.0
Година студија	Друга	35	23.0
	Трећа	58	38.2
	Четврта	59	38.8
Академски успјех	6–7,5	38	25.0
	7,6–8,5	76	50.0
	8,6–9,5	30	19.7
	9,6–10	8	5.3

Из приложене Табеле 2 видимо да узорак чини 152 испитаника, од чега је 61 (40.1%) испитаник мушког пола, а 91 (59.9%) испитаник женског пола. Када је у питању година студија узорак чини 35 испитаника који су на другој години студија, а на трећој и четвртој години студија имамо уједначен узорак. На трећој години има 58 испитаника, а на четвртој 59 испитаника. У погледу оствареног академског успјеха највише је студената који остварују просјечан академски успјех од 7,6–8,5, укупно њих 76. Најмање је студената са оствареним академским успјехом од 9,6–10 гдје имамо само 8 испитаника.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Први задатак у нашем истраживању био је: Испитати разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета квалитетом онлајн наставе током пандемије Covid-19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли (пол, година студија и академски успјех).

Табела 3. Разлике у задовољству студената квалитетом онлајн наставе у зависности од пола

	Пол	Број студената	Аритметичка средина	Z	p
Квалитет онлајн наставе	Мушки	61	86.09	-2.202	0.028
	Женски	91	70.07		
	Укупно	152			

На основу приказаних резултата можемо закључити да су студенти мушког пола показали виши ниво задовољства квалитетом онлајн наставе него студенти женског пола. Добијени резултати могу указивати на то да је мушкарцима онлајн настава била погоднија и флексибилнија јер им је на неки начин пружала слободу. Мушкарци су склонији коришћењу рачунара и различитих рачунарских софтвера, те им је кроз онлајн наставу било интересантно истраживати нове могућности које она пружа. С друге стране, студенти женског пола су ангажованији, истрајнији, имају већи осјећај одговорности, па самим тим су захтјевнији у погледу процјене квалитета онлајн наставе, што може оправдати добијене резултате.

У наредној табели ћемо приказати разлике у задовољству студената квалитетом онлајн наставе у зависности од године студија.

Табела 4. Разлике у задовољству студената квалитетом онлајн наставе у зависности од године студија

	Година студија	Број студената	Аритметичка средина	χ^2	df	p
Квалитет онлајн наставе	Друга	35	91.59	5.914	2	0.052
	Трећа	58	75.06			
	Четврта	59	68.97			

На основу приказаних резултата можемо закључити да постоје разлике у задовољству студената квалитетом онлајн наставе у зависности од године студија. Студенти друге године су показали највиши ниво задовољства квалитетом онлајн наставе, док су студенти четврте године студија показали најнижи ниво задовољства квалитетом онлајн наставе. Студенти друге године студија још увијек нису у потпуности упознали све аспекте студија, нити стекли искуство које би могло изазвати одређене реакције или негативне конотације, тако да их карактерише висок ниво задовољства квалитетом онлајн наставе. Можемо претпоставити да су студенти виших година студија искуснији у погледу организације наставе, јер се њихово искуство трансформише током студирања, па у складу с тим су и критичнији у процјенама. Они сагледавају све аспекте квалитета онлајн наставе, те колико она доприноси развоју њихових професионалних компетенција.

У Табели 5. приказане су разлике у задовољству студената квалитетом онлајн наставе у зависности од академског успјеха.

Табела 5. Разлике у задовољству студената квалитетом онлајн наставе у зависности од академског успјеха

	Академски успјех	Број студената	Аритметичка средина	χ^2	df	p
Квалитет онлајн наставе	6–7,5	38	96.64	10.876	3	0.012
	7,6–8,5	76	70.59			
	8,5–9,5	30	66.68			
	9,6–10	8	73.81			

На основу приказаних резултата видимо да студенти који остварују академски успјех 6–7,5 показују највиши ниво задовољства квалитетом онлајн наставе, док студенти који остварују просјечну оцјену 8,6–9,5 показују најнижи ниво задовољства квалитетом онлајн наставе. Претпостављамо да су студенти са бољим академским успјехом активнији у настави, редовнији и захтјевнији у погледу организације, планирања и реализације наставног процеса, па из тога произилази да су захтјеви које постављају у погледу квалитета онлајн наставе много већи у односу на студенте са нижим академским успјехом. Можемо претпоставити да су студенти са академским успјехом 6–7,5 високо процијенили квалитет онлајн наставе из разлога што је мањи притисак да се ангажују у току онлајн часа, јер имају посредника у виду уређаја, апликација и мултимедијалних алата који онлајн наставу чини угоднијом перспективом.

Важно је нагласити да је квалитет онлајн наставе одређен начином њеног организовања као и аспектима који се односе на поступке професора/асистената, као и избор наставних садржаја, те доступност истих у мултимедијалним форматима. Ранија истраживања упућују на закључак да на мишљење студената о квалитету онлајн наставе утиче сам професор, планирање и организовање наставе и начин њене реализације (March, 2007).

Други задатак у нашем истраживању је био: Испитати разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета вредновањем у току онлајн наставе за вријеме пандемије Covid-19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли (пол, година студија, академски успјех).

На основу добијених резултата констатујемо да није регистрована разлика у процјенама задовољства студената начином вредновања у току онлајн наставе у зависности од пола ($p = 0,185$) и године студија ($p = 0,364$). Разлике су регистроване када је у питању процјена нивоа задовољства студената вредновањем у току онлајн наставе у зависности од академског успјеха студената, те ћемо резултате приказати у наредној табели.

Табела 6. Разлике у задовољству студената начином вредновања у току онлајн наставе у зависности од академског успјеха

	Академски успјех	Број студената	Аритметичка средина	χ^2	df	p
Вредновање у току онлајн наставе	6–7.5	38	96.81	12.996	3	0.005
	7,6–8,5	76	65.80			
	8,6–9,5	30	73.78			
	9,6–10	8	85.00			

С освртом на Табелу 6 закључујемо да постоји значајна разлика у задовољству студената начином вредновања у току онлајн наставе у зависности од академског успјеха који остварују. Студенти који остварују академски успјех од 6–7,5 и 9,6–10 показују највиши ниво задовољства начином вредновања у току онлајн наставе, што је прилично интересантно, док су студенти који остварују просјечну оцјену од 7,6–8,5 показали најнижи ниво задовољства начином вредновања у току онлајн наставе. Узрок наведеним резултатима може да се крије у очекивањима студената. Студенти са нижим академским успјехом вјероватно нису имали превелика очекивања, али можемо претпоставити да им је вредновање у току онлајн наставе било прихватљивије из разлога што професори не могу тако лако провјерити вјеродостојност њихових одговора и самим тим су показали виши ниво задовољства вредновањем у току онлајн наставе. С друге стране, студенти са просјечним академским успјехом 9,6–10 су вјероватно били свјесни своје одговорности и били су самодисциплиновани у извршавању задатака, па је и повратна информација у виду бодова и оцјена од стране професора допринијела задовољству вредновањем у току онлајн наставе. Студенти који остварују бољи академски успјех цијене помаке ка вишим когнитивним нивоима који се не могу вредновати само кроз провјере познавања садржаја, па претпостављамо да су професори примјењивали различите технике вредновања које могу побољшати постигнућа и задовољство студената. Студенти који постижу академски успјех 7,6–8,5 су имали већа очекивања када је у питању начин вредновања у току онлајн наставе, а да та очекивања нису испуњена.. Оваква негативна перцепција онлајн наставе може довести до неповољних исхода учења, укључујући смањену мотивацију и упорност студената за рад.

Трећи задатак у нашем истраживању је: Испитати разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета интеракцијом и комуникацијом у току онлајн наставе за вријеме пандемије Covid-

19 у зависности од њихових социјално-статусних варијабли (пол, година студија и академски успјех).

На основу добијених резултата истраживања можемо рећи да не постоји значајна разлика у задовољству студената интеракцијом и комуникацијом у току онлајн наставе у зависности од њиховог пола (p = 0,486). Разлике нису регистроване ни када је у питању ниво задовољства студената интеракцијом и комуникацијом у току онлајн наставе у зависности од године студија (p = 0,296). Регистроване су разлике у нивоу задовољства студената Филозофског факултета интеракцијом и комуникацијом у току онлајн наставе у зависности од академског успјеха, те ћемо резултате приказати у наредној табели.

Табела 7. Разлике у задовољству студената интеракцијом и комуникацијом у току онлајн наставе у зависности од академског успјеха који остварују током студирања

	Академски успјех	Број студената	Аритметичка средина	χ^2	df	p
Интеракција и комуникација у току онлајн наставе	6–7.5	38	97.81	14.509	3	0.002
	7,6–8,5	76	65.38			
	8,6–9,5	30	72.92			
	9,6–10	8	87.56			

Интеракција игра важну улогу у томе како студенти виде квалитет и успјех наставе, и од суштинског је значаја за задовољство онлајн учењем. Стога, професорима је потребна стручност да би одржали час који стимулише социјалну интеракцију, јер познато нам је да онлајн настава може инхибирати интеракцију. Нудећи разне теме које су релевантне за актуелна питања професор омогућава студентима да све више учествују у дискусијама, те тако изграде интеракцију и остварују комуникацију са колегама. Такве дискусије воде ка развоју критичког мишљења. Студенти који постижу нешто бољи академски успјех нису препознали такве прилике за вријеме онлајн наставе, па тако и имамо резултате који показују да су студенти који постижу академски успјех између 7,6–8,5 незадовољни интеракцијом и комуникацијом у току онлајн наставе. Можемо претпоставити да су студенти који постижу нешто бољи академски успјех били мање мотивисани за рад јер им је недостајала директна комуникација са професорима. У једном истраживању је као негативна карактеристика онлајн наставе окарактерисана упра-

во површна комуникација између студената и професора, што се може одразити на начин усвајања садржаја (Ke & Xie, 2009). Пружајући могућност избора или одређене флексибилности, студенти имају персонализованији приступ учењу, што онима који остварују просјечан успјех 6–7,5 у великој мјери помаже јер могу напредовати властитим темпом. У периоду консултација наставници су додатно објашњавали наставне цјелине или дио који није био јасан у току предавања, те им тако омогућили да разумију садржај предавања, па претпостављамо да је наведено допринијело њиховим високим процјенама задовољства интеракцијом и комуникацијом у току онлајн наставе.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Добијени резултати указују на то да приликом процјене нивоа задовољства студената онлајн наставом није могуће занемарити ефекат студентских социјално-статусних карактеристика које играју важну улогу у перцепцији различитих индикатора онлајн наставе. Претпоставке о различитости процјене квалитета онлајн наставе у зависности од социјално-статусних варијабли су потврђене у потпуности, док су претпоставке о различитости процјена вредновања у току онлајн наставе и интеракције и комуникације у току онлајн наставе дјелимично потврђене, односно разлике су регистроване само у зависности од академског успјеха студената. Сваки од индикатора задовољства онлајн наставом има значајан однос са академским постигнућима студената током периода пандемије Covid-19. Можемо рећи да на задовољство студената чврсто утичу квалитет наставе и њихов академски успјех. Уз напоре да се спријечи ширење корона вируса, контуре образовног система се мијењају те онлајн образовање постаје незаобилазно средство наставе. Универзитети користе онлајн платформе како би ухватили корак са наставним планом и програмом. Утврђено је да је онлајн настава корисна јер пружа флексибилност и погодност за студенте. Могуће је да када се пандемија Covid-19 смири, видимо континуирани пораст коришћења онлајн платформи као помагала у учењу, али у хибридном облику, односно у комбинацији са редовном наставом. Отуда ће се ова студија показати корисном за поновно осмишљавање и редизајн наставног процеса са компонентама које укључују онлајн режим. Неопходно је студенте подстицати да мотивацију држе на високом нивоу уз помоћ инструкција током онлајн наставе, да буду одговорни и самодисциплиновани у учењу. Студентски рад треба пратити, а

током њега треба пружити индивидуалне и благовремене повратне информације, те омогућити различите видове вредновања и самовредновања студената. Интеракцију и комуникацију, посебно међу студентима, треба подстицати кроз синхроне и асинхроне комуникације, тако да студенти могу да раде заједно, дијеле информације и мишљења, анализирају податке и рјешавају проблеме. Садржај предмета треба да има непосредну стварну вриједност за студенте, те да се састоји од богатих материјала (тј. интерактивних примјера, мултимедијалних апликација, презентација и сл.) који одговарају потребама студената и нове технологије. Будући да се резултати темеље само на процјенама студената, укључивање мишљења професора и асистената у будућа истраживања могло би помоћи у разумијевању проблема с којима се они суочавају у току онлајн наставе. Резултати таквих истраживања могу допринијети стратешком развијању онлајн наставе, која ће бити у могућности да искористи све што пружају образовне технологије, али исто тако да задовољи потребе студената и унаприједи процес онлајн учења. Поред тога, разумијемо да ово истраживање није без ограничења. Овдје се ради о квантитативним подацима, те добијени резултати могу бити пристрасни због броја студената укључених у истраживање. У том смислу, квалитативно истраживање и триангулација података би можда пружили илустрирајуће резултате и стога их сматрамо даљим путевима истраживања.

Литература

Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, *4*(2), 1–14.

Babić, T., Vunarić, I., Lokas-Ćošković, A. (2017). Interakcija i komunikacija studenata prilikom učenja – primjer studenata Visokog učilišta Algebra. *40th Jubilee International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO) Proceedings* / Biljanović, Petar (ur.). Opatija: MIPRO 2017, 1165–1169.

Bignoux, S., & Sund, K. J. (2018). Tutoring executives online: What drives perceived quality? *Behaviour & Information Technology, 37*(7), 703–713.

Bognar, L., Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, *24*(2), 169–182.

Department for Education and Empoyment, The National Literacy Strategy, a Framework for Teaching, Department for Education and Skills, London, 2001.

Dukić, D., Mađarić, S. (2012). Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju, *Tehnički glasnik*, *6* (1), 69–72.

Jiménez-González, A. (2012). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 46–56.

Ke, F., & Xie, K. (2009). Toward deep learning for adult students in online courses. *Internet and Higher Education*, *12*(1), 136–145.

Lin, R. J., Chen, R. H., & Chiu, K. K. S. (2010). Customer relationship management and innovation capability: an empirical study. *Industrial Management and Data Systems*, *110* (1), 111–133.

March, H. W. (2007). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Baises, and Utility. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective* (pp. 319–383). Dordrecht: Springer.

Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.

Pejić, S. (2021). Razgovor sa samim sobom: komunikacioni izazovi on-line nastave. *XXVII Skup Trendovi razvoja: "On-line nastava na univerzitetima"*, Novi Sad, 15–18. 02. 2021. 71–74.

Prodanović, M., & Gavranović, V. (2021). Students' satisfaction with learning experience in Covid-19 imposed virtual education environment. *Revista Publicando,* 8(29), 124–131. doi:10.51528 /rp.vol8.id2190

Tan, K., & Kek, S. (2004). Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in Higher Education*, *10*, 17–24.

Croxton, R. (2014). The Role of Interactivity in Student Satisfaction and Persistence in Online Learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, *10*(2), 314–325.

Sonja S. Kaurin
Ranka R. Perućica

SATISFACTION OF STUDENTS OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY WITH ONLINE CLASSES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Summary

The Covid-19 pandemic introduced the notion of a new normality into everyday life by profoundly changing the way we once lived, studied and worked. During this period of crisis, the transition from traditional face-to-face learning to online teaching and learning is seen as a paradigm shift in higher education. The required measures of social distancing prompted compulsory online teaching with the aim of maintaining functioning and sustainability. Drawing inspiration from the theoretical study and based on the acquired experience, we formulated the aim of the research, which is to examine the level of satisfaction of students at the Faculty of Philosophy with online teaching depending on their social status variables. We examined students' satisfaction with online teaching through its important indicators, which are: the quality of online teaching, evaluation during online teaching and interaction and communication during online teaching. We examined the differences in the level of student satisfaction with online teaching depending on the gender of the students, the year of study and the academic success during the study. The sample for this research consisted of 152 students from the Faculty of Philosophy, University of East Sarajevo. Assumptions about the differences in the assessment of the quality of online teaching depending on the social status variables are fully confirmed, while the assumptions about the difference in assessments during online teaching and interaction and communication during online teaching are partially confirmed, i.e. differences are registered only depending on students academic success. What is interesting is that students with an average grade of 6 to 7,5 and those with an average grade of 9,6 to 10 show the highest level of satisfaction with online teaching. Considering that in our environment online teaching was a choice and not a permanent type of teaching prior to the onset of the Covid-19 pandemic, we believe that great attention should be paid to the organization of teaching itself. Future research should certainly expand and include the experiences of teachers, but also other faculties from different fields.

Key words: Covid-19 pandemic, online teaching, quality, evaluation, interaction and communication

Слободан М. Јовић*
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Студент докторских студија

Кратко или претходно саопштење

ПЕДАГОГИЗАЦИЈА ДЈЕТИЊСТВА КАО ТЕМА У СРПСКОЈ АУТОРСКОЈ ПОЕЗИЈИ ЗА ДЈЕЦУ

У раду се разматра феномен педагогизације дјетињства из угла српске ауторске поезије за дјецу. Педагогизација дјетињства је један од проблема који се јавља при одрастању савременог дјетета, а заснива се на сегрегацији дјеце и деконтекстуализацији васпитања. Резултати проучавања указују да је у текстовима српске ауторске поезије за дјецу, чији су аутори припадници различитих генерација и поетичких усмјерења, исказана умјетничка свијест о проблему педагогизације и посљедицама које она узрокује у погледу одрастања дјетета у породичном и школском амбијенту. Педагогизација дјетињства доводи до унапређења когниције, комбинаторике и рационалности, али спутава креативност, маштовитост и стваралаштво. У српској ауторској поезији за дјецу поетским језиком је исказана умјетничка свијест о педагогизацији која почива на институционализму и униформности, при чему институционални контекст не показује разумијевање за индивидуалност и аутентичност дјечје природе.

Кључне ријечи: педагогизација дјетињства, поезија за дјецу, институционализам, савремено дијете

* slobodjov@gmail.com

УВОД

Свједоци смо да се у савременом добу умјесто педагогизације околине, обогаћивања друштвеног контекста, спроводи потпуно супротан процес, а то је педагогизација дјетињства. Педагогизација дјетињства повезана је са конституисањем модерне породице које почиње у XVIII вијеку. Обиљежја модерне породице су повећана пажња према дјеци, њиховим емоционалним потребама, васпитању и образовању. У XX вијеку васпитање дјеце постаје у све већој мјери предмет друштвене и државне бриге. О дјеци, поред породице, брину јаслице, вртићи, цркве, центри за социјални рад, школе. Дијете све више постаје „подржављено“, а све мање „неотуђива“ својина родитеља, који су по мишљењу стручњака необразовани и себични да би им се повјерио тако значајан задатак као што је социјализација. Родитељи под утицајем дјелатности различитих стручњака постају несигурни у своје васпитне стратегије и под утицајем васпитних мода често их мијењају (Trebješanin, 2005: 280–281).

Субјекатска позиција која се дјетету нуди као могућност и привидна равноправност и партнерство са одраслима, јесте утјеха и компензација за педагогизацију дјетињства. Два основна процеса на којима се заснива педагогизација дјетињства су сегрегација дјеце и деконтекстуализација васпитања. Деконтекстуализација васпитања је издвајање васпитања из животног контекста и његово претварање у једну од бројних дјелатности. Када постане дјелатност за себе, васпитање мора да се планира, реализује, програмира, вреднује, што све води његовој формализацији. То је један од узрока сегрегације дјеце у посебну друштвену групу која је одвојена од свијета рада, непродуктивна, а тиме и маргинализована (Богојевић, 2002: 36). Положај дјетета је умногоме неповољан и условљен вољом одраслих.

> Пошто је неко проглашен за дете, он не сме да се брани, не сме да има сопствена осећања, сопствену формираност; свака особеност ове врсте значи – за нас – да је дете тврдоглаво, неваспитано, бесно, да је несоцијабилно: а кад је такво, наша је дужност и право да га преваспитамо. Реформишемо ли га према нашим начелима, учинићемо му, дакле, добро (Керманауер, 2009: 35).

ПОЈАМ ПЕДАГОГИЗАЦИЈЕ ДЈЕТИЊСТВА

Педагогизација дјетињства подразумијева наглашену сегрегацију свијета дјетињства и одраслих: „деца се смештају у сигурно уточиште – школу (...) одваја се засебан, дечји свет заштићен од потенцијално лошег деловања средине“, а иронија која прати модернизацију образовања јесте у томе да не може бити еманципације без инфантилизације и педагогизације (Vujisić Živković, 2009: 260). Друштвене промјене довеле су до суштински другачијег положаја дјетета. Усљед све већег растојања између дјетета и одраслог, развио се нови сензибилитет према дјетету. Осјећања и односи према дјетету постали су амбивалентни, дијете је извор релаксације, али и сметња за обављање послова. Педагогизација дјетињства има дубље коријене у друштвеним промјенама, а посебно је битан период од индустријског друштва, када се јавила потреба за „обрађивањем“ дјетета. До појаве индустријског друштва и масовне производње, одрастање дјетета било је спонтано, учење је подразумијевало непосредну укљученост дјетета у рад гдје је оно учило оно што му је требало и гдје му се допуштало да постане оно што може да буде. Од индустријског друштва наовамо, од појаве масовног образовања, дјеца се третирају као индивидуалности, али је њихово одрастање институционализовано и педагогизовано. Циљ таквих поступака је постизање дјечије индивидуалности, али „индивидуалност не може претходити друштвености, она мора бити њен плод (...) индивидуалност која претходи друштвености је инструментализована индивидуалност“ (Богојевић, 2002: 37). У таквим околностима родитељи и васпитачи су приморани да све више обрађују, а све мање да гаје дјецу (Рисман), јер је у савременом свијету дошло до одвајања рада и васпитања; у прединдустријском друштву то су биле двије неодвојиве дјелатности. Педагогизација дјетињства је дио укупног отуђења човјека од рада као и отуђења човјека од самога себе и своје суштине.

Педагогизација дјетињства кроз сегрегацију дјеце и деконтекстуализацију васпитања уз пратећу појаву дисконтинуитета васпитања изазива значајне промјене у одрастању које продубљују сумњу у могућности васпитања у нашем времену, али и покрећу иницијативу и охрабрују у погледу преласка на отворено васпитање (Богојевић, 2008: 410). Иако носе ризик да изазову крупне проблеме у одрастању, сегрегација дјеце и деконтекстуализација васпитања садрже и скривене могућности за оптималан развој неких аспеката људске личности. Обје појаве о којима је ријеч „отежавају афектив-

ни развој детета, али зато погодују његовом интелектуалном развоју“ (Марјановић, према: Богојевић, 2008: 410).

Педагогизација дјетињства, сегрегација дјеце и дисконтинуитет васпитања врло извјесно доводе до смањења, креативности, интуиције, маштовитости и интелигибилности, те нарастања рационалности, а ум не би требало да се своди само на разум јер се тиме губи осјетљивост за човјека и разилази са идејом хуманитета. Отуда суштина опасности коју доноси педагогизација дјетињства са својим пратећим појавама, према Богојевићу (2011: 21), јесте у томе што је когнитивни развој, генерално, све бржи и интензивнији, јер је интелигенција развијенија, али насупрот томе интуитивност, маштовитост и креативност појединца и врсте све упитнија:

> Што се разум – интелигенција ослањао на виши облик симболизације, то је било мање места за однос према време-простору света кроз игру (...) Човек је развио и вештачку интелигенцију, и при томе почео да на њу личи. Можда ће човек успети да машине учини маштовитим, али само ако оне њега не претекну и не учине га артефицијелним.

Дакле, по општем мишљењу, иако педагогизација дјетињства подстиче развој интелектуалних способности, развој логичког мишљења, комбинаторике, процјене истинитости и тачности, а дисконтинуитет убрзава тај развој, потребно је запитати се да ли је тај пут ка специјализацији истински пут унапређења васпитања, јер управо тенденција ка специјализацији, макар она била и у форми изузетне способности за апстрактно, логичко мишљење, угрожава човјека као врсту: суштина људског рода је „специјализираност за неспецијализираност, отвореност за све могућности – слобода, а ње нема без креативности и развијања стваралачких потенцијала, а управо ту смо све више на губитку“ (Богојевић, 2008: 416).

Проблем педагогизације најтјешње је повезан са институцијама које не почивају на начелу љубави и узајамности, узајамног пријатељства одраслих и дјеце, него на конформности и једној строго постављеној методологији правила и хијерархије. Институционализам који произилази из институција униформише васпитање и онемогућава да свака индивидуа својим ритмом и брзином овлада процесом идеације.

> (...) деци се у име брзе и успешне социјализације нуде већ готове идеје које треба да прихвате као своје. Тиме се, супротно прокламованом, омета утемељење личности. Спонтано, ненамерно учење, које се дешава у контексту си-

> туације, и стога је као смислено, холистичко погодно за процес идеације, претвара се у намерно, ванконтекстуално и стога апстрактно учење које до идеје води апстраховањем. Уместо тумачења (херменеутике) од детета се захтева објашњење – логичко, узрочно-последично сређивање света с позиције објективног посматрача уздигнутог изнад посматране целине (Богојевић, 2015: 27).

Историјске промјене у култури довеле су до одвајања свијета дјеце и свијета одраслих. Васпитање се све више потврђује као систем дисциплиновања дјеце, умјесто да буде систем развоја аутономних личности (Граорац, 2013: 212). Школске установе су вјештачке средине у којима се примјењују научна сазнања, педагошки принципи, догме, имплицитна увјерења и предрасуде. Стварна проблематика дјеце подређена је том строгом систему у коме се планира, реализује, вреднује. Тако дјеца постају предметом обраде, умјесто субјеката који смислено уче бивајући све самосталнији у владању својим животом. Сегрегација дјеце довела је до двије нове појаве, она је

> у великој мери укинула узајамност, партнерски однос између деце и одраслих у процесу одрастања; друго она је омогућила формирање дечјег јавног мњења, оног што називамо свет детета. С обзиром да су деца као социолошка групација у неравноправном положају у односу на одрасле и сходно томе она су претежно претворена у објекат обраде (Марјановић, према: Граорац, 2013: 213).

Да су дјеца заиста мање вриједна и маргинализована група увјерава нас Енев [Ennew] тврдећи да „модерно детињство конструише децу ван друштва, чини их немим, негира њихову индивидуалност, личност, ограничава њихове потенцијале“ (Prema: Vranješević, 2014: 14). И нека истраживања код нас указују на чињеницу да су дјеца слабо видљива у јавности, а да постају видљивија само у ситуацијама када се о њима говори као угроженој групи или као о извору проблема који треба рјешавати. Дјеца су слабо видљива у најгледанијим и најслушанијим медијима, а у ријетким приликама када су видљива приказана су као угрожена различитим начинима угрожености и као пасивни примаоци бриге и заштите одраслих, те као безбрижна и раздрагана бића која сем игре немају много шта да покажу (Vranješević, 2014: 14).

Једна од посљедица модерног концепта дјетињства је затварање дјеце у дјечји свијет, што се одвија посредством процеса институционализације дјетињства (Tomanović, 2004: 16). Процес институционализације дјетињства има за посљедицу околност да дјеца све више живе у институционализованим амбијентима, у просторима који су одвојени од спонтаних дјелатности и гдје постоји организовање и осмишљавање активности намијењених дјеци. Све ово, поред дјечје заштите, утиче и на појачану контролу над дјецом, те доводи до „огољавања дјетињства" и „индустрије бриге о дјеци" што узрокује „кризу" дјетињства и појачава раздвајање свијета одраслости и свијета дјетињства (Tomanović, 2004: 16).

У односима одраслих и дјеце присутна су два противрјечна процеса: приближавање свијета одраслих и свијета дјеце и одвајање свијета дјетињства и свијета одраслости. Ови процеси „у свом сукобу производе контроверзе између реалног ојачавања деце и ограничавања њихових компетенција кроз процес институционализације и фамилизације, који су у основи доминантних савремених дискурса и праксе усмерених ка деци" (Tomanović, 2004: 20).

ПЕДАГОГИЗАЦИЈА ДЈЕТИЊСТВА КАО ТЕМА У СРПСКОЈ АУТОРСКОЈ ПОЕЗИЈИ ЗА ДЈЕЦУ

Феномен педагогизације дјетињства исказан је још у *Пјесми ђака првака* Бранка Ћопића (Витезовић, 2000: 14) чији је лирски субјект дијете предшколског узраста које ступа у институционални контекст васпитања и образовања. Његов одлазак у школу је невољан (*У школу ме данас воде*). За разлику од баке која му је род, у школи га очекују непријатности (*Тамо ће ме ваздан тући / Жив ти нећу доћи кући*). Дјечак се растаје са природним амбијентом, са природним контекстом учења и сазнавања свијета, јер полазак у школу је увелико и крај интуитивног, спонтаног и ненамјерног учења. „Проблем је у томе што се намерно учење, за разлику од спонтаног учења, заснива на конформности, а не на креативности" (Богојевић, 2011: 172). Због убрзане социјализације и интелектуалног развоја, лирски субјект бива истргнут из животног контекста који је мјесто његовог природног обитавања (*Због̄ом коњу рит̄ајући / по̄ин̄у чит̄ајући*). Лирски субјект освјешћује чињеницу и да је дошао крај неформалним односима и комуникацијама и да улази у јасан и хијерархијски уређен систем, у коме је за неформално и спонтано учење остављено мало простора (*Због̄ом краво млијечна сп̄раво / однио је шалу ђаво*).

Добар примјер педагогизације дјетињства, оличене у сегрегацији дјеце, јесте и текст Драгана Лукића *Велики почетак* (Лукић, 1985: 105) у коме је опјеван почетак школовања и ступање индивидуе у институционални контекст васпитања и образовања. Цијела пјесма је постављена као аналогија ђачког живота са животом војске и војника што ствара упечатљиву слику одвојености свијета дјетињства од свијета одраслих. Лирски глас поздравља дјецу војничком терминологијом, користећи лексику блиску војничком животу (*Здраво, војско оштрих оловака*). Дјеца су војска, а наоштрене оловке су њено оружје. Њихово кретање је строго контролисано и одвија се у пожељном поретку (*здраво колоно ђака / у септембарском маршу*). Њихово кретање је подражавање војничког маршрања (*Лева, десна, / десна, лева, / чујем корак / како пева*). Поређење војничког и ђачког живота изведено је досљедно и до краја. У хијерархији односа ученици су представљени као субјекти који немају нека посебна права, нити аутономију, они су *прави регрути што озбиљно ћуте*. Наставници и остало школско особље су у супериорном положају у односу на васпитанике, они су представљени као доминантне фигуре и фигуре моћи (*Учитељи – генерали / и чике – десетари*). Дјеца су издвојена у засебну групу, њихова индивидуалност је избрисана и изгубљена у безличности војне формације (*све дивизије ђака / и све ђачке трупе / смештиће лепо у школске клупе*). Можемо закључити да су наведени стихови у складу са педагошким настојањима периода у коме су настали, а која се огледају у предности педагогије егзистенције над педагогијом есенције и друштвености над индивидуалношћу. Стога је исправна Радовићева тврдња да су дјеца социјална група по себи, али група која је пригушена, чија су права и слободе ограничени.

> Детињство баш и није толико срећно доба као што се учинило неким педагозима и агитаторима. Деца су обесправљена, инфериорна, ограничена. Никада се више не жели а мање може него у детињству. Најслађе тренутке детињства, игру и сан, прекидали су други. Зато што је било касно, зато што је било хладно, зато што су дошло гости, зато што морају да се пишу задаци (Радовић, 1959, према: Љуштановић, 2012: 107–108).

Ако упоредимо Радовићеве ставове изречене половином прошлог вијека о дјетету и дјетињству, о ускраћености његових темељних потреба и супериорниости одраслих над дјецом, можемо закључити да се положај дјетета није побољшао и да су тада уочени проблеми и даље актуелни.

Мотив педагогизације дјетињства присутан је и у Лукићевој пјесми *Школе* (Лукић, 1985: 111) у којој је опјевана издвојеност дјеце у засебну групу. То издвајање посредовано је читаоцу употребом војничке лексике при описивању школе и школског амбијента (*Школе су велики чудни дворци / које освоје храбри основци / свакоī сеūтембра ūушчаном ūаљбом / и оловкама, дуīачком сабљом*). На издвојеност свијета дјетињства асоцира нас и поређење школа са дворцима што нам указује на просторе затајености, недодирљивости и отуђености од животног контекста. О издвајању дјеце у засебну групу од свијета одраслих говорио је и Душан Радовић, питајући се „зар није био жалостан тај тренутак када су децу затворили у висока зидана дворишта и улице. То је било готово револуционарније него тренутак када се појавио филм или телевизија“ (2009: 19).

Исту тему третира и пјеснички текст Божидара Мандића *Кућа и школа* (Базилевски, 2012: 658) у којој лирски субјект пјева о превеликој институционализацији школе и породице.

> Увођење обавезног основног образовања представља први поремећај у традиционалним односима између родитеља и деце. Школа се појављује као носилац другачијих вредности од оних које је у дугом низу година неговала сеоска заједница (Љубоја, 1988: 29).

Умјесто вијека дјетета, о коме је говорила и призивала га Елена Кеј, имамо вијек професионалаца који се баве дјецом (Vranješević, 2014). Посљедице тога осјећа и лирски субјект Мандићеве пјесме који запажа све већу удаљеност школе, али и породице, од стварних потреба ученика. Отуђеност и затвореност школе у институционални контекст су све већи. Она *све више / ūосūаје МУЧИЛИШТЕ*. Није много боље стање ни са породицом, јер кућа постаје *ТУЧИЛИШТЕ*. Мандићева литерарна педагогија не остаје само на запажању педагогизације, институционализације и њихових посљедица, већ поетским језиком, хумором и игром ријечи сугерише да би школа требало да буде *МАШТАЛИШТЕ / а кућа ПРАШТАЛИШТЕ*, јер поред рационалности за утемељење личности неопходни су машта, интуиција и креативност. Ни конгруентност човјека као врсте, према Богојевићу, не гради се само на разуму, већ и на интуицији: „Родна суштина човека је стваралачки рад и управо због тога нас ослонац само на разум доводи у парадоксалну ситуацију“ (Богојевић, 2011: 19).

Овом темом се бави текст Радослава Самарџије *Немојūе ūужи дечака* (Милутиновић и Вуковић, 2012: 277) у коме је тема педагогизације дјетињства дата у другом плану, као противтежа и препо-

рука за исправљање понашања дјечака који је близак фигури немогућег дјетета (Enfant terible). У својој умјетничкој педагогији, чија значења можемо ишчитати из стихова ове пјесме, аутор предлаже педагогизацију као једно од рјешења за дјечаково неадекватно понашање. Умјесто физичког кажњавања, пјесма налази разрјешење у упућивању дјечака на рад на школским задацима. Предлаже се својеврсна урођеност у школске обавезе; читање, писање, бојење (*Дајте му тешку задаћу, Дајте му оловку шиљату, Дајте му књигу дебелу*).

Како запажа Марјановић (2009), васпитање издвојено из животног контекста постаје средство за обраду дјеце – ова ауторка сматра да је васпитање важна ствар за дијете, „али само до оне границе док подупире његов развој и док дете схвата разлоге због којих учи". То се у свакодневном васпитнообразовном раду ријетко остварује, јер:

> децу образују не толико да би открила свет, паметније водила свој живот и постала аутономне личности, већ да од њих направе добро прилагођене и употребљиве грађане. Упркос дирљивим објавама о срећном детињству и сјајним циљевима васпитања, срећа деце се не узима озбиљно у пословима школе (Марјановић, 2009: 41).

Педагогизацијом дјетињства се бави и пјесма *Медицински феномен* Алексија Марјановића (Витезовић, 2000: 20) у којој је опјеван случај дјечака који страхује од школске атмосфере и школског живота, посебно од активности читања и писања: *Друже доктоpе, чим књигу узмем у руке, / почну да ме муче несносне муке; / а од страха да ће мастило да ми се проспе, / по целом телу осећу ми се осе, / па сам дошао да вас питам,/ може ли ми се забранити да пишем и читам.//*. Пјесма проговара из позиције лирског субјекта који школу доживљава као непријатно мјесто, а активности читања и писања као оптерећујуће и незанимљиве.

Такође, и пјесма истог аутора *Задаци* (Витезовић, 2000б: 29) дотиче проблем педагогизације дјетињства. Пјесма се бави преоптерећеношћу ученика школским учењем, школским задацима, као и негативним емоцијама које прате такав наставни концепт. Лирски субјект Марјановићеве пјесме каже да кад *наставници претјерају са / задацима, школа досади и најбољим ђацима!//*. Преоптерећеност школским обавезама и неуважавање индивидуалних способности, интересовања и потреба доводи до негативних емоција и негативних ставова о школи као и до тога да школа бива доживљена као мјесто у

коме доминира негативна атмосфера. Поједина истраживања емоција у настави „показала су да су доминантне емоције страх и досада“ (Bognar i Dubovički, 2012: 152).

Пјеснички текст Љубише Симића *Најлепше је у колевци* (Базилевски, 2012: 684) теми педагогизације дјетињства приступа проблематизујући просвјетитељску представу школе и школског периода као идеализованог и безбрижног раздобља у животу појединца. Лирски субјект се критички осврће на Змајеве стихове *Од колевке па до гроба / најлепше је ђачко доба*, саопштавајући да су то *лажи* и да *За нас то не важи!*. Лирски глас у одраслима види групу која спроводи педагогизацију дјетињства; то је, по њему, процес који захтијева субмисивност дјетета, спроводи се грубо, без саосјећања (*У ђачке нас клупе јуре*).

> Деца су маргинализована друштвена група без обзира на мноштво декларативних фраза о вредностима детињства и љубави. Она су стварно занемарена, однос према њима је пун противречности и предрасуда (Граорац, 2013: 86).

Лирски глас у пјесми *Најлепше је у колевци* супротставља се представама о школском добу као периоду безбрижности сљедећим стиховима: *То бар знаде шуша свака, / Ђачка торба није лака.* Ове стихове можемо читати у значењу да школски период живота дјетета није једноставан, да је изазован, трновит и пун противрјечности. Зато у задњем катрену пјесме лирски субјект закључује да је повлашћени период у животу дјетета, првих неколико година, када је у оквиру породице, ван институционалних облика учења, поучавања и бриге о дјеци: *Од колевке па до гроба / Баталите ђачко доба / И верујте људи, деци / НАЈЛЕПШЕ ЈЕ У КОЛЕВЦИ!*

Педагогизација дјетињства је тема пјесме *Разноврсна питања* Васке Јукић Марјановић (Базилевски, 2012: 664) из чијих стихова произилази да је главно и основно питање за дијете школског узраста питање његовог школског успјеха и постигнућа. Сви који живе у дјететовом окружењу, сви на које је упућено, интересују се једино за његово школско постигнуће: *Какав си ђак? – пита тетак, пита тетка / Какав си ђак? – питају ме сви без изузетка?*. Сви који комуницирају са дјететом његово постојање самјеравају са моделом успјешног ученика, који је утемељен на моделу научника из XVIII и XIX вијека. Успјешан ученик, према Џиновићу (Džinović, 2010: 100–101), вођен је искључиво оним што је „достојно разума“:

> ослобађа се и постаје независан од емоционалних и субјективних завођења, друштвених предрасуда, од спутавајућих и замагљујућих социјалних везаности, јер имају примитивно порекло и требало би их превазићи захваљујући поретку научених знања.

Педагогизација дјетињства је тема текста Мирјане Булатовић *Родитељски састанак* (Булатовић, 2020: 13). У пјесми је опјевана родитељска фасцинација школом, школским успјехом и моћи која се репродукује посредством школских институција (*Ја сам био обичан млинар, / ал' он ће постати ветеринар! // Мени је добро ишла школа, / но неко је моро да преже вола//*). Родитељи су заинтересовани само за спољашњу форму школе, за њено институционално лице, занима их у мјери у којој она симболише друштвену моћ којом располаже и коју може да дијели. Даље, незаинтересовани су за динамику унутрашњих односа који се одвијају у оквиру школе, за њен социоемоционални аспект. У овом тексту се пјева о томе да родитељи очекују да дјеца буду васпитана и образована за улоге, не узимајући у обзир дјечје жеље, способности и могућности.

> Модерна, капиталистичка, поспешено неолитска цивилизација (или култура, свеједно) васпитава људе да буду привређивачи, произвођачи, држављани, акомулатори, улоге функције, да буду синови и очеви, службеници и краљеви, сужњи и радници, покорни и одговорни. Зида их према одређеним начелима. Развија њихов разум. Дисциплину. Етику. Сужава их у палице. Квадрира их у кутије, како би имали што адекватнију форму духа и да се што ефикасније сложе у контејнер, који називамо европско друштво (Керманауер, 2009: 35).

Родитељи о којима говори лирски глас у пјесми су људи који „не желе толико да буду поштовани, већ да им завиде. Не жуде за угледом, већ за сјајем и узбуђењем славе. Не желе поштовање, већ туђу завист“ (Lasch, 1986: 67). У тој трци за моћи и остварењем циљева сопствена дјеца бивају средство остварења циљева и то посредством обуке за пожељна занимања и професије које у родитељској хијерархији вриједности могу бити предмет зависти и пожељности.

Расцијепљеност између свијета дјетињства и свијета одраслих доведена је до нивоа непријатељства; ријеч је, по осјећању пјесникињиног лирског субјекта, о свјетовима који немају много додирних тачака. Родитељи показују своју супериорну позицију, а дјеца остају у подређеном положају (*Ето видите, нема приче. / Доле дете – ро-*

дитељ кличе). Дијете посматрају у контексту пожељних, атрактивних занимања (*Горе атроном и технолоī, / електроничар, микробиолоī!//*). Корисност и припремљеност за тржиште не би требало да буду једина мјера успјеха како васпитаника, тако ни васпитнообразовних институција. Стога, како каже Жиру (2011: 24), морају се довести у питање модели образовања и педагогије „углавном засновани на потреби да се оствари већи профит, створе потрошачки субјекти, а критичко мишљење и анализа замене обуком за посао". Родитељи су заинтересовани за знање које има своје исходиште и потврду у дипломи, а која опет отвара пут ка тржишту и стицању капитала; дакле, занима их знање које има употребну вриједност, без обзира на то што та занимања (*ветерину никако нећу*) нису у складу са њиховим сензибилитетом, амбицијама и жељама (*Али, дипломa! Њу ми приушти! / молим те, ветерину слушти!//*). По Алтисеру [Althusser], процес васпитања и образовања представља стварање субјеката који се на основу начина на који их је идеологија обиљежила („менаџери", „љекари", „машинбравари") распоређују на ситне елементе у систему очувања поретка и владајуће класе (Према: Тадић, 2014: 8–9).

У остварењу својих нарцистичких намјера, родитељи прибјегавају различитим техникама, а као што се види из претходног стиха, доминирају комбинације пријетње, пријекора и молбе. Литерарна педагогија Мирјане Булатовић поетским језиком региструје процесе које проблематизује и савремена критичка педагогија, а то је да се „знање цени искључиво на основу своје употребне вредности, уместо као нешто што је вредно само по себи и што има еманципаторску улогу" (Жиру, 2011: 180).

Педагогизацијом дјетињства бави се и текст *Како да растем* (Булатовић, 2020: 127) у коме је опјевана угроженост аутономије лирског субјекта и онемогућеност његовог физичког и духовног развоја под притиском школе. Лирски субјект је запитан како да расте када је преоптерећен школским обавезама, торбом, школским стварима, а захтјеви које пред њега ставља школа нису у сагласности са индивидуалним могућностима дјетета (*Целим тутем од куће до школе / школска торба ме вуче доле! // Ми малени, нејаки ђаци / теīлимо као терећаци! //*). Лирски субјект не увиђа смисленост школског знања и учења, управо зато што се одвија институционализовано и намјерним путем, знање се ученику представља у форми готових истина које треба да меморише, па се пита: *Зар то наше будуће знање / не би моīло да буде мање? //* Завршни стихови текста звуче као упозорење одговорним субјектима у васпитању и образовању да ува-

жавају стварне потребе дјетета, да не пренебрегавају потребу за љубављу, игром, маштом, интуицијом, те да и васпитни процес креирају у складу са тим потребама (*Да су моји тата и мама / вукли по седам килограма, // данас би можда више знали, / али би растом били мали. // Ето како просвета ствара / патуљастога петичара.//*

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Васпитање је претворено у једну од многобројних дјелатности које се планирају, реализују и вреднују, што доводи до развоја и унапређења когниције, али и гушења креативности, маште и игре. Технолошки напредак и конформистички стилови живота довели су до презаузетости родитеља, те од прижељкиваног вијека дјетета – живимо у вијеку професионалаца који се баве дјецом. Издвајање васпитања из животног контекста створило је бројне потешкоће у одрастању савремене дјеце.

До појаве индустријског друштва васпитање се одвијало спонтано, преовладавало је учење имитацијом, а дјеца су била укључена у производни рад. Дјетету је било допуштено да постане оно што може, у складу са могућностима. Савременом дјетету се признаје индивидуалност, али његово одрастање је педагогизовано и институционализовано. Педагогизација дјетињства се заснива на сегрегацији дјеце и деконтекстуализацији васпитања, уз пратећу појаву дисконтинуитета васпитања. Сви ти процеси узрокују убрзање когнитивних процеса, комбинаторике, рационалности, али помањкање креативности, спонтаности, игре и стваралаштва.

Српска ауторска поезија за дјецу тематизује прекид спонтаног учења у природном окружењу и животном контексту. Теме пјесама појединих аутора (Лукић) баве се затварањем дјеце у засебан дјечји свијет, те поистовјећивања дјетињства са чврсто и хијерархијски утврђеним системима, као што су војска или велике компаније. Постоје и текстови (Самарџија) који у педагогизацији виде начин дисциплиновања дјеце. Тема аутора српске поезије за дјецу је и родитељска одушевљеност школом као установом. Тематизује се проблем школских задатака који се заснивају на усвајању готових истина, а не на тумачењу и спонтаном учењу. О педагогизацији се пјева из позиције дјетета које школу и школске установе доживљава као непријатна мјеста, за почетак школе се везују негативне емоције, а школско учење често прати осјећај досаде и незадовољства.

Школски прибор и школски уџбеници су, такође, опјевани као предмети који педагогизују дјетињство и усложњавају живот дјетета. Поједини аутори у својим текстовима исказују сензибилитет и разумијевање за издвојен и отежан положај дјетета, док неки пјевају о родитељској фасцинацији институционалним устројством школе и могућностима које она пружа у припремању за друштвено пожељна занимања.

Литература

Богојевић, С. (2002). *Стилови васпитања*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Богојевић, С. (2008). Педагогизација дјетињства и дидактизација игре, У: *Наука, култура, идеологија* (407–422). Бања Лука: Филозофски факултет.

Богојевић, С. (2011). *Игра и симболизација*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Богојевић, С. (2015). *Ка виртуелној игри појмом*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Граорац, И. (2013). *Детињство, духовност и нихилизам*. Нови Сад: Орфеус.

Керменауер, Т. (2009). Треба ићи у палеолит, У: Ј. Љуштановић (ур.). *Принцеза лута замком: теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара* (115–118). Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Љубоја, Г. (1988). *Деца у традиционалној култури*. Београд: Етнографски музеј.

Љуштановић, Ј. (2012). *Књижевност за децу у огледалу културе*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Марјановић, А. (2009). Да ли је дошло до напретка у срећи за децу, У: Ј. Љуштановић (ур.). *Принцеза лута замком: теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара* (39–41). Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Павловић, З. (2015). *Облици васпитања и онтогенеза*. Пале: Филозофски факултет.

Радовић, Д. (2009). Дете и књига, У: Ј. Љуштановић (ур.). *Принцеза лута замком: теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара* (39–41). Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Тадић, А. (2014). *Савремени модели и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине* (докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет.

Жиру, А. (2011). *О критичкој педагогији*. Београд: Едука.

***

Bognar, L, Dubovički, S. (2012). Emocije u nastavi, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje,* 1, 151–169.

Vranješević, J. (2014). Detinjstvo kao društvena konstrukcija: izazovi savremenog detinjstva, *Pedagogija* 1, 5–16.

Vujisić Živković, N. (2009). Pedagogizacija kao koncepcijski okvir za razumevanje modernog obrazovanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja,* 2, 247–263.

Lasch, K. (1986). *Narcistička kultura*. Zagreb: Naprijed.

Marjanović, M. (1987). Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece, *Predškosko dete,* 1–4, 11–26.

Tomanović, S. (2004). *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Trebješanin, Ž. (2005). Analiza nelagodnosti u savremenoj kulturi, pogovor u: Vaderil, R. *Kolaps kulture* (273–283). Beograd: Clio.

Džinović, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Извори

Базилевски, А. (2012). *Књига радости, српско песништво – деци и о деци*. Москва,

Торонто, Београд: Вахазар, Источник, Просвета.

Булатовић, М. (2020). *Стонога Елвира тражи педикира*. Београд: Фондација „Ршум“.

Витезовић, М. (2000). *Све боје света: антологија савремене српске поезије за децу* II. Београд: Дерета.

Милутиновић, Љ, Вуковић, М. (2012). *Лепо слово: антологија српске поезије за децу и младе у Босни и Херцеговини*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Slobodan M. Jović

PEDAGOGIZATION OF CHILDHOOD AS A TOPIC IN SERBIAN POETRY FOR CHILDREN

Summary

The paper discusses the phenomenon of childhood pedagogy from the point of view of Serbian authorial poetry for children. Pedagogization of childhood is one of the problems in the growth of a modern child, and it is based on the segregation of children and the decontextualization of upbringing. The results of the study indicate that the Serbian poetry for children, whose authors are members of different generations and poetic orientations, expresses an artistic awareness of the problem of pedagogy. Another result is the discovery of the consequences such poetry causes in terms of growing up in a family and school environment. Pedagogization of childhood leads to the improvement of cognition, combinatorics and rationality, but it hinders creativity, imagination and creativity. In Serbian author's poetry for children, the poetic language expresses the artistic awareness of pedagogy, which is based on institutionalism and uniformity, where the institutional context does not show an understanding for the indivudiality and authenticity of the child's nature.

Key words: childhood pedagogy, poetry for children, institutionalism, contemporary child

ЈЕЗИК У СВЈЕТЛУ САВРЕМЕНИХ ПРОУЧАВАЊА

LANGUAGE IN THE LIGHT OF CONTEMPORARY STUDIES

Maja M. Žarković Mccray*
University of East Sarajevo
Faculty of Philosophy Pale

Originalni naučni članak

MORPHOLOGICAL PRODUCTIVITY OF COMPOUND NOUNS IN ENGLISH AT THE LEVEL OF WORD-FORMATION TYPES

This paper tries to present morphological productivity of compound nouns in a corpus comprised of news, literary, academic and TV registers using onomasiological approach, namely, the productivity at the level of word-formation types. The aim of the paper is to present different conceptual categories of compound nouns based on separate word-formation type clusters they form as well as to present the productivity rates of different word-formation types within every found cluster. 571 compound nouns were found in the corpus and after analytic, descriptive and statistical methods were applied, we concluded that they could be classified into 10 different clusters (Agent, Action, Result, Object, Location, Instrument, Substance, Time, Quantity, State) with Agent being the most productive one in terms of the number of examples and word-formation types (23 in total). All clusters were dominated by word-formation types where the final elements fell into the same conceptual category as the cluster itself, except for Result.

Key words: morphological productivity, onomasiology, word-formation type clusters

* maja.zarkovicmccray@ff.ues.rs.ba

1. INTRODUCTION

The definition of morphological productivity is vague having in mind the polarizing comparison of comprehensive qualitative discussions with conclusions that morphological productivity cannot be determined by clear and reliable methods (Bauer, 2004) to quantitative discussions that provide the methods, i.e. affix-driven and corpus-driven methods (Baayen, 1992, 1993). Six definitions of morphological productivity are used by some authors (Rainer, 1987, at Bauer, 2004: 25) beginning with those defining it in terms of the frequency of the output words, the number of available bases, the proportion of words actually used to the number of words potentially created by a particular process, the possibility of forming new words, the probability of new forms occurring and finally those concerned with the number of new forms occurring in a specified period of time. These definitions perfectly fit the narrative and goals of various contemporary quantitative research on morphological productivity in which Baayen's formulas present factors of high and low productivity. In spite of being almost unavoidable in the research (Baayen, 1994; Baayen & Renouf, 1996; Baayen & Neijt, 1997; Plag, Dalton-Puffer & Baayen, 1999; Hay & Baayen, 2002; Hay & Baayen, 2003; Plag, 2003; Fernandez-Dominguez, Diaz-Negrillo & Štekauer, 2007), Baayen's formulas have not offered any conclusions for any other word-formation processes but derivation. In order to conduct the research on compound nouns, we sought other definitions and models to morphological productivity in this paper.

Productivity is the property of human language which allows language users to use their acquired linguistic knowledge to name something new when needed (Yule, 1996: 22-23). Word-formation, naming, speech community and semantic concepts are at the core of onomasiological approach to word-formation and morphological productivity, which will be used for our research.

1.1. Onomasiology

The scope of onomasiology is much broader covering not just word-formation, but also lexicology. It studies the ways of expressing a specific concept[1] in languages. The theoretical basis is focused on the

[1] "They [concepts] represent the way we articulate our experience of the world to make it manageable, by dividing it into classes whose members have similar

research of the main strategies in language used for conceptualizing and making associative relations between source and target concepts, which leads to the description of the lexical processes used by the speakers (Blank, 2001: 21-22).

Onomasiological theory was marked by pioneering theories of word-formation by Miloš Dokulil (1960, at Štekauer 2005a) and Ján Horecký (1983,1989, at Štekauer 2005a). While Dokulil was focused on the idea of onomasiological categories defining them as basic conceptual structures enabling the act of naming to happen, Ján Horecký made a highly significant step in the development of onomasiological theory of word-formation by his multi-level model of word-formation, including an object of extra-linguistic reality, the pre-semantic (conceptual), semantic, and formal levels. His semantic level is elaborate: he enlists semantic distinctive features, offers the analysis of their relations, and proposes their hierarchical organization.

Being largely influenced by Dokulil's and Horecký's ideas, Pavol Štekauer determines the form-meaning unity as the fundamental principle of his onomasiological model and goes to say:

> Word-formation deals with productive and rule-governed patterns (word-formation types and rules, and morphological types) used to generate motivated naming units in response to the specific naming needs of a particular speech community by making use of word-formation bases of bilateral naming units and affixes stored in the Lexical Component. (2005a: 212)

He emphasizes the importance of the active role of language users in the act of naming in the model trying in that way to bypass an affix-driven system of rules which he sees as impersonal and detached from naming units and language users. The act of naming cannot be seen as detached from human knowledge, experience, imagination, etc. (Štekauer, 2005a). The assumption is that each act of naming is first lexically scanned by the speech community, which predetermines all the subsequent steps within the act of naming.

properties. Concepts, on the other hand, are mental representations that store knowledge about categories, enabling us to assign things to appropriate categories. " (Cruse, 2006: 30)

1.2. Onomosiology and Morphological Productivity

The onomasiological theory states that all naming units are formed by productive word-formation and morphological types/rules (Štekauer, 2005a, 2005b, Štekauer *et al*., 2005). The model suggests to examine productivity within a particular conceptual category (Agent, Patient, Instrument, Negation, Result of Action, Location, Quality, etc.). Each act of naming starts at the conceptual level where the object to be named is identified within the conceptual category. When the concept of the object is identified, the naming process identifies semantic and morphemic components in the naming structure of the resulting word. The onomasiological approach distinguishes four different levels of naming structures, i.e. four levels of productivity:

1. the productivity at the level of Onomasiological Types
2. the productivity at the level of Word-Formation Types
3. the productivity at the level of Morphological Types
4. the productivity at the level of Word-Formation Rules

The productivity of onomasiological types starts from the needs of the speech community and distinguishes five onomasiological types and consists of three main elements (determining constituent, determined constituent of the onomasiological mark that stands for the concept and onomasiological base of the onomasiological mark that is like a head of a complex word). Two gradual divisions are at play at this level (Štekauer, 2005a: 222):

1. Types 1-3 (complex analysis at the conceptual level) vs. Type 4 (simplified onomasiological structure) vs. Type 5 (absence of onomasiological structure),

2. Type 1 (complex linguistic representation of complex structure) vs. Types 2 and 3 (economized expression of complex structure) vs. Type 4 (economy due to onomasiological structure) vs. Type 5 (absolute economy).

The productivity at the level of word-formation types is also related to the conceptual categories. This enables the researchers to study different word-formation types within the same concept. For instance, the concept of Agent can have different word-formation types: Object – Action – Agent (*woodcutter*); Action – Agent (*writer*), etc. Different word-formation types used to form new words within the same concept represent a single word-formation type cluster. Every

cluster is 100% productive and every single word-formation type can be computed internally, within the cluster.

The productivity at the level of morphological types shows that any word-formation type may have various morphological representations (*wood-cutter* (N+V+*er*), *bodyguard* (*N*+*N*) etc.). They represent various morphological types used to form new complex words within a single conceptual category, which leads us to a single morphological type cluster. The cluster is 100% productive, and individual morphological types may be computed internally, within the particular cluster.

The productivity at the level of word-formation rules represents word-formation types and morphological types and therefore, the concept of Agent looks like this (Štekauer, 2005a, 2005b, Štekauer *et al.*, 2005):

Action – Agent Verb -er (*driver*)
Instrument – Agent Noun (s) man (*oarsman*)
Object – Action – Agent Noun Verb -er (*wood-cutter*)

2. Methodology and corpus

As we have seen from the previous discussion, productivity reflects the naming needs of a certain speech community and in response to that, the language shows its productive features to form a new sign using its productive types or rules when needed. The proposed model makes it possible to make relevant conclusions by comparing and contrasting all word-formation processes at various levels of generalization (Štekauer *et al.*, 2005)

Our research will be focused on compound nouns and the productivity rate at the level of word-formation types. Compounds in English are defined as words that consist of two elements: the first being a root, a word or a phrase and the second being a root or a word (Plag 2003: 173). The aim is to identify how many different concepts the found compound nouns fall into and then present the productivity rate of all word-formation types for every identified concept, i.e. word-formation type clusters (WFTC).

The corpus used to generate examples of compound nouns is comprised of texts from the news, literary, academic and TV registers:

egisters[2]	Sources	Number of words
News	*The Guardian, The Telegraph, The Sun* (2013)	100 590
Literary	Groff, L. (2009). *Delicate Birds and Other Stories*, Hayes, S. (2011). *The Start-Up. The Anti-Social Network*, Casey, R. (2012). *What We Saw*, Keplinger, K. (2013). *Secrets and Lies*	187 040
Academic	*Moral Judgement and Decision Making* (2009), *The Handbook of Evolutionary Economic Geography* (2010), *NETWORK GEEKS: How They Built the Internet* (2013)	99 228
Television	*House* (2012), *The Vampire Diaries* (2010-2011), *Two and a Half Men* (2009), *The Big Bang Theory* (2011)	121 376
Total number of words		508 234

Table 1 – The corpus

The model we will pursue in the research is restricted to actual words and calculates the productivity of all naming units, which unequivocally eliminates computer-generated and almost mathematical analyses of big corpora, currently available, due to the plethora of examples that would result from such analyses. All the identified examples in this research were classified and analysed manually, which would in case of big corpora require a group of people. By using our corpus, we wanted to include formal registers, but also less formal ones in order to generate as many different examples as possible and present different paths pursued in different registers when coining words and showcasing trends. We used descriptive, analytic and statistical methods for our analysis.

[2] See Literature for abbreviations and details regarding stories selected for the literary register, papers in academic register and selected transcripts for television register.

3. Results and analysis

Some authors believe that vast majority of English compounds are nouns (Bauer, 1983, p. 202) and that with them compounding truly comes into its own as a word-formation process in English (Carstairs-McCarthy, 2002: 61).

After analyzing the corpus, we came to 571 examples of compound nouns which fall into 10 different semantic categories: Agent (134 examples), Action (96), Result (84), Object (72), Location (69), Instrument (67), Substance (21), Time (18), Quantity (5) and State (5).

We will start our analysis with showing the productivity rate (PR) of different word-formation types for the concept of Agent in the following table:

Word-formation types:	Examples:	Total number of examples (134)	PR (100%)
action – action – agent	*cheerleader* (*SLPWK* 9)	6	4.47 %
action – action	*tattletale* (*SLPWK* 55)	1	0.74 %
action – agent	*postman* (*DBLCF* 16)	12	8.95 %
action – agent – agent	*sniffer-dog* (*WWS* 27)	2	1.49 %
action – agent – location	*passer-by* (*WWS* 13)	1	0.74 %
action – location	*sellout* (*TG* 25/4)	5	3.73 %
agent – action – agent	*sheep-stealer* (*DBW* 79)	4	2.98 %
agent – agent	*boyfriend* (*TS* 19/4)	19	14.17 %
instrument – agent	*eyewitness* (*TS* 29/4)	1	0.74 %
location – action – agent	*bystander* (*LPM* 104)	11	8.20 %
location – agent	*caveman* (*BBT* S5 E4)	14	10.44 %
location – location – agent	*rightwingers* (*TG* 25/4)	2	1.49 %
object – action – agent	*breadwinner* (*DT* 27/4)	12	8.95 %
object – agent	*stockbroker* (*BBT* S5 E6)	4	2.98 %
quality – agent	*madwoman* (*DBLCF* 4)	7	5.22 %
quality – object	*lazybones* (*DBW* 88)	6	4.47 %
result – action – agent	*filmmaker* (*TS* 27/4)	5	3.73 %
substance – action – agent	*absinthe-drinker* (*DBLDA* 18)	2	1.49 %
substance – agent	*pothead* (*TAHM S7 E6*)	12	8.95 %
substance – object	*firebrand* (*TG* 25/4)	4	2.98 %
time – action – agent	*newcomer* (*EEG* 139)	1	0.74 %
time – action	*newborn* (*WWS* 30)	1	0.74 %
time – agent	*freshman* (*DBSF* 82)	2	1.49 %

Table 2 – The productivity rate of word-formation types for the concept of Agent

This word-formation type cluster (WFTC) shows 23 different word-formation types. The productivity rate of [agent –agent] is the highest with 14.17 % followed by [location – agent] (10.44 %), [action – agent] (8.95 %), [substance – agent] (8.95 %), [object – action – agent] (8.95 %), [location – action – agent] (8.20 %). All the other word-formation types scored less than the aforementioned ones. The overall presence of agent as the final element (in 17 word-formation types) is not surprising given the fact that compounds in English are defined as words that consist of two elements: the first being a root, a word or a phrase and the second being a root or a word (Plag 2003: 173). The first element usually serves as a premodifier for the second element (usually identified as the head) from which compounds (endocentric compounds[3] mostly) inherit their semantic and syntactic information (Plag, 2003: 173).

The following WFTC shows different word-formation types for compound nouns falling into the conceptual category of Action:

Word-formation types:	Examples:	Total number of examples (96)	PR (100%)
action – action – location	*goings-on* (*DBTWD* 68)	1	1.04 %
action – location	*flashback* (*VD S2 E7*)	25	26.04 %
agent – action	*baby-care* (*DBM* 35)	10	10.41 %
agent – action – action	*self-employment* (*EEG* 141)	19	19.79 %
object – action	*facelift* (*TG* 29/4)	20	20.83 %
object – action – action	*bird-shooing* (*BBT S5 E9*)	9	9.37 %
quantity – action	*half-smile* (*DBTWD* 38)	8	8.33 %
substance – action	*snowfall* (*DBF* 100)	3	3.12 %
time – action	*daydream* (*BBT S5 E2*)	1	1.04 %

Table 3 – The productivity rate of word-formation types for the concept of Action

This WFTC consists of 9 different word-formation types where the highest productivity rate was seen in [action – location] with 26.04 % followed by [object – action] (20.83 %), [agent – action – action] (19.79 %) and [agent – action] (10.41 %). The final element in 7 word-

[3] Endocentric compounds have their semantic head inside the compound while exocentric compounds do not with both elements equally contributing to the meaning of the compound (Plag, 2003; Lieber, 2009).

formation types was Action and such nouns were mostly endocentric while the most productive type had Location as its final element and the nouns were endocentric as well.

The following WFTC shows compound nouns falling into the conceptual category of Result:

Word-formation types:	Examples:	Total number of examples (84)	PR (100%)
action – action	*talk show* (*TG* 25/4)	10	11.90 %
action – location	*comeback* (*TG* 25/4)	13	15.47 %
action – object	*touchstone* (*TG* 27/4)	2	2.38 %
action – result	*plotlines* (*TG* 25/4)	8	9.52 %
agent – result	*beestings* (*WWS* 120)	6	7.14 %
instrument – object	*pancakes* (*BBT S5 E1*)	3	3.57 %
location – action	*outcome* (*LPM* 115)	4	4.76 %
location – location	*within-subjects* (*ICS* 199)	1	1.19 %
location – result	*outlook* (*AAS* 6)	8	9.52 %
object – action	*haircut* (*DBLCF* 4)	8	9.52 %
quality – action – instrument	*bestseller* (*TG* 29/4)	1	1.19 %
quality – location	*dead-end* (*WWS* 17)	4	4.76 %
quality – object	*picklesuits* (*DBLCF* 3)	2	2.38 %
quality – result	*civil-rights* (*TG* 25/4)	6	7.14 %
quantity – result	*dual-income* (*DT* 27/4)	1	1.19 %
quantity – object	*fast-food* (*DBLCF* 4)	1	1.19 %
result – result	*soundtrack* (*TG* 29/4)	1	1.19 %
substance – action	*waterfall* (*BBT S5 E1*)	5	5.95 %

Table 4 – The productivity rate of word-formation types for the concept of Result

This WFTC consists of 18 different word-formation types where the highest productivity rate is identified with [action – location] (15.47 %) followed by [action – action] (11.90 %), [action – result] (9.52 %), [location – result] (9.52 %) and [object – action] (9.52 %). All the other word-formation types scored less than the aforementioned ones. Most of the found compound nouns identified within this cluster have been exocentric with a few exceptions of endocentric compounds almost always achieved through word-formation types where the final element was identified as Result.

Our next WFTC shows compound nouns falling into the conceptual category of Object:

Word-formation types:	Examples:	Total number of examples (72)	PR (100 %)
action – action – object	*revolving-door* (*DT* 13/6)	1	1.38 %
action – object	*raincoat* (*DBB* 46)	11	15.27 %
colour – object	*black-tie* (*TG* 27/4)	1	1.38 %
location – object	*underpants* (*BBT S5 E1*)	16	22.22 %
object – object	*tabletop* (*NG* 49)	24	33.33 %
object – location	*treetop* (*DBW* 51)	1	1.38 %
object – result	*fingertips* (*DBLDA* 30)	1	1.38 %
quality – object	*hotpants* (*DT* 27/4)	8	11.11 %
quantity – object	*whole-body* (*DBF* 100)	1	1.38 %
substance – object	*plasterboard* (*H S8 E21*)	7	9.72 %
time – object	*yearbook* (*BBT S5 E3*)	1	1.38 %

Table 5 – The productivity rate of word-formation types for the concept of Object

We found 11 different word-formation types in this WFTC where only 3 record higher productivity rates: [object – object] showing the highest with 33.33 %, [location – object] with 22.22 % and [action – object] with 15.27 %. We found 9 word-formation types where Object is the final element including the most productive ones.

The WFTC where compound nouns found in the corpus fall into the conceptual category of Location looks like this:

Word-formation types:	Examples:	Total number of examples (69)	PR (100 %)
action – action – location	*parking lot* (*H S8 E20*)	5	7.24 %
action – location	*playground* (*WWS* 7)	14	20.28 %
agent – location	*mensroom* (*H S8 E21*)	4	5.79 %
location – location	*market place* (*EEG* 141)	23	33.33 %
location – object	*inbox* (*DT* 19/8)	5	7.24 %
object – location	*product-market* (*EEG* 140)	10	14.49 %
quality – location	*hotspot* (*TS* 29/4)	2	2.89 %
substance – location	*wasteground* (*WWS* 9)	3	4.34 %
time – location	*nightclub* (*DBDEB* 125)	3	4.34 %

Table 6 – The productivity rate of word-formation types for the concept of Location

This WFTC consists of 9 different word-formation types where [location – location] records the highest productivity rate with 33.33 % followed by [action – location] (20.28 %) and [object – location] (14.49 %). All the aforementioned word-formation types have Location as their final element except for one [location – object], which is the only example of exocentric compounds formed within this cluster. We found a few examples of gerund + noun in this WFTC as well, which is quite infrequent according to Bauer (1983). Gerund is a verbal noun expressing generalized or uncompleted action by formally joining verbs (in our example *park*) and the suffix *-ing* which together with the noun *lot* translated into [action – action – location] (*parking lot*).

Our analysis continues with compound nouns that fall into the conceptual category of Instrument:

Word-formation types:	Examples:	Total number of examples (67)	PR (100 %)
action – action – instrument	*measuring-jug* (*BBT S5 E1*)	4	5.97 %
action – instrument – instrument	*speakerphone* (*DBB* 51)	2	2.98 %
action – instrument	*video camera* (*H S8 E19*)	12	17.91 %
action – instrument – action – instrument	*pressure cooker (TG 29/4)*	1	1.49 %
action – location	*make-up* (*TS* 27/4)	1	1.49 %
colour – instrument	*whiteboard* (*H S8 E20*)	1	1.49 %
instrument – instrument	*motorcycle* (*H S8 E20*)	9	13.43 %
instrument – object	*wheelchair* (*DBLDA* 23)	1	1.49 %
instrument – substance	*torchlight* (*WWS* 94)	1	1.49 %
location – action	*bypass* (*H S8 E18*)	2	2.98 %
location – instrument	*wristwatch* (*WWS* 96)	5	7.46 %
object – action – instrument	*brainteasers* (*AAS* 11)	1	1.49 %
object – instrument	*doorbell* (*TAHM S7 E7*)	13	19.40 %
quality – action – instrument	*loudspeaker* (*DBB* 51)	1	1.49 %
quality – instrument	*smart phone* (*DT* 19/8)	3	4.47 %
state – action – instrument	*painkiller* (*H S8 E19*)	1	1.49 %
substance – action – instrument	*icebreaker* (*BBT S5 E3*)	2	2.98 %
substance – instrument	*plasterboard* (H S8 E21)	6	8.95 %
time – instrument	*timebomb* (*TG* 25/4)	1	1.49 %

Table 7 - The productivity rate of word-formation types for the concept of Instrument

After the analysis of this WFTC, we came to 19 different word-formation types where [object – instrument] showed the highest productivity rate (19.40 %) followed by [action – instrument] with 17.91 % and [instrument – instrument] with 13.43 %. Only 3 word-formation types do not have Instrument as the final element and only one of them ([instrument – object]) produced an endocentric compound noun. This WFTC has examples of compound nouns with gerund as the first element which combined with the noun as the second element translated into [action – action – instrument] (*measuring-jug*). The interesting semantic input is observed with some examples with the suffix *-er*, one of the most frequent noun-forming suffixes leading to semantic concepts of Agents or Instruments (Jovanović, 2008: 161-162). These examples showcase how Agents evolve into Instruments by using conceptual metaphors and transferring animate traits to inanimate objects. Compound nouns *speakerphone*, *loudspeaker*, *painkillers* or *icebreakers* consist of nouns such as *speaker*, *killer* or *breaker*, agentive derivatives denoting a person who has to do with what is indicated by the base, although *breaker* can be a person or a thing. The animate traits (a speaker is a person who speaks; a killer is a person who kills; a breaker is a person or a thing that breaks something) become conceptual metaphors by being transferred to inanimate objects: the speaker in *speakerphone* and *loudspeaker* refers to speakers' traits to communicate or to be heard thus presented by two instruments used for those purposes, the killer in *painkillers* refers to the substance/instrument that kills pain while the breaker in *icebreaker* refers to the object/instrument that breaks ice.

Compound nouns that fall into the conceptual category of Substance are shown in the following table:

Word-formation types:	Examples:	Total number of examples (21)	PR (100%)
object – action	*mouthwash* (*DBM* 34)	1	4.76 %
quality – substance	*cold-water* (*DBLDA* 23)	5	23.80 %
substance – negation – substance	*stainless-steel* (*DBSF* 81)	1	4.76 %
substance – substance	*saltwater* (*DBLDA* 26)	13	61.90 %
time – action	*aftershave* (*WWS* 69)	1	4.76 %

Table 8 - The productivity rate of word-formation types for the concept of Substance

This WFTC consists of 5 different word-formation types and [substance – substance] with 61.90 % can be categorized as the one with the highest productivity rate followed only by [quality – substance] with 23.80 %. Compound nouns from this cluster have Substance as their final element (3 of them), but this cluster is marked by an equal distribution of endocentric and exocentric compounds.

We continue our analysis by showing the WFTC where compound nouns fall into the conceptual category of Time:

Word-formation types:	Examples:	Total number of examples (18)	PR (100 %)
action – time	*birthday* (*BBT S5 E5*)	5	27.77 %
action – state – time	*Depression-era* (*TG* 19/4)	1	5.55 %
object – time	*bedtime* (*VD S2 E19*)	1	5.55 %
quality – location	*deadline* (*DBSF* 37)	1	5.55 %
time – location	*early-stage* (*TG* 27/4)	2	11.11 %
time – time	*daytime* (*WWS* 116)	8	44.44 %

Table 9 - The productivity rate of word-formation types for the concept of Time

This WFTC consists of 6 different word-formation types where [time – time] records the highest productivity rate with 44.44 % followed by [action – time] with 27.77 %. Most of the types have Time as their final element (4 in total) and mostly represent endocentric compounds. The link between various affixes and concepts is once again present in *Depression-era*, where the verb *depress* and the suffix – *ion* (the noun-forming suffix that forms nouns of condition or action, translated into [action – state]) constitute a word-formation type that together with *era* forms the compound noun denoting a specific time period in history.

Compound nouns that fall into the conceptual category of Quantity and their word-formation types are shown in the following table:

Word-formation types:	Examples:	Total number of examples (5)	PR (100 %)
quantity – quantity	*heavyweight* (*TG* 25/4)	3	60 %
quantity – action	*shortfall* (*TG* 25/4)	1	20 %
object – location	*legroom* (*WWS* 128)	1	20 %

Table 10 - The productivity rate of word-formation types for the concept of Quantity

We found 3 different word-formation types in this WFTC and [quantity – quantity] records the highest productivity rate of 60 %. The only example of an exocentric compound noun was found with the [quantity – action] (*shortfall*).

The compound nouns that fall into the conceptual category of State are shown in the table below:

Word-formation types:	Examples:	Total number of examples (5)	PR (100 %)
action – state	*life-mode* (*EEG* 148)	2	40 %
agent – quality – quality – state	*self-righteousness* (*TG* 25/4)	1	20 %
agent – state	*self-belief* (*TG* 27/4)	2	40 %

Table 11 - The productivity rate of word-formation types for the concept of State

This WFTC consists of 3 different word-formation types where both [action – state] and [agent – state] record the highest productivity rate of 40 % and produce endocentric compound nouns, which is not surprising given the fact that all found word-formation types had State as their final element. The most complex final element in terms of its structure can be seen in *self-righteousness* where the suffix *-ness*, the noun-forming suffix that leads to nouns denoting state or condition, placed the adjective consisting of the aforementioned concepts into the conceptual category of state.

4. CONCLUDING REMARKS

After the analysis of our corpus, we came to 571 examples of compound nouns and 10 different conceptual categories, i.e. word-formation type clusters. The most productive cluster in terms of the number of found examples and word-formation types (23 in total) was Agent. The number of examples, however, does not correlate with more different word-formation types within the cluster. For instance, we found 96 examples for Action, but 9 different word-formation types within the same cluster while 67 compound nouns fell into the conceptual category of Instrument with 19 different word-formation types in the cluster.

Almost all word-formation type clusters were dominated by word-formation types where the final elements fell into the same conceptual category that the cluster was representing. The only

exception was Result where 18 different word-formation types were found representing creativity that compound nouns offer by mixing and matching various concepts, linguistic knowledge, imagination, experience, etc. The highest productivity rates within every cluster were also achieved by word-formation types where the final element fell into the same conceptual category as the cluster itself. The exceptions are Result and Action.

By presenting different concepts the compound nouns can fall into and the productivity rates of different word-formation types within them, we analysed one aspect of morphological productivity and opened the door for a new question – the productivity rate of morphological types, which is going to be our next interest.

References:

Baayen, R. H. (1992). Quantitative aspects of morphological productivity. In G.E. Booij & J. van Marle (Eds.). *Yearbook of Morphology 1991* (109-149). Dordrecht: Kluwer.

Baayen, R.H. & Neijt, A. (1997). Productivity in context: a case study of a Dutch suffix. In: *Linguistics 35*. www.ualberta.ca/~baayen/. Accessed: 10/1/2013.

Baayen, R.H. & Renouf, A. (1996). Chronicling *The Times*: productive lexical innovationsin an English newspaper. In: *Language 72*. www.ualberta.ca/~baayen/. Accessed: 10/1/2013.

Baayen, R.H. (1993). On frequency, transparency and productivity. In G.E. Booij & J. van Marle, (Eds.). *Yearbook of Morphology 1992* (181-208). Dordrecht: Kluwer.

Baayen, R.H. (1994). Derivational Productivity and Text Typology. In: *Journal of Quantitative Linguistics 1*. www.ualberta.ca/~baayen/. Accessed: 10/1/2013.

Bauer, L. (1983). *English Word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bauer, L. (2004). *Morphological Productivity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blank, A. (2001). Words and Concepts in Time: towards Diachronic Cognitive Onomasiology. In R. Eckardt, K. von Heusinger & C. Schwarze (Eds.). *Metaphorik.de*. https://www.metaphorik.de/de/journal/01/words-and-concepts-time-towards-diachronic-cognitive-onomasiology.html. Accessed: 20/3/2014.

Carstairs-McCarthy, A. (2002). *An Introduction to English Morphology: Words and Thieir Structure*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Cruse, A. (2006). *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fernandez-Dominguez, J., Diaz-Negrillo, A. & Štekauer, P. (2007). How is Low Productivity Measured?. *Atlantis*. www. atlantisjournal. org/archive/29.1./2007 fernandez_diaz_stakauer.pdf. Accessed: 10/1/2013.

Hay, J. & Baayen, H. (2002). Parsing and Productivity. In G.E. Booji & J. Van Marle (Eds.). *Yearbook of Morphology 2001*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. http://www.sfs.uni-tuebingen.de /~hbaayen /publications.html. Accessed: 20/1/2013.

Hay, J. & Baayen, R.H. (2003). Phonotactics, pasing and productivity. In *Revista di Linguistica 15.1*. www.ualberta.ca/~baayen/. Accessed: 10/1/2013.

Jovanović, V.Ž. (2008). *English Morphology: A Coursebook*. Niš: Filozofski fakultet Niš.

Lieber, R (2009). *Introducing Morphology*. New York: Cambridge University Press.

Plag, I. (2003). *Word-Formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Plag, I., Dalton-Puffer, C. & Baayen, R. H. (1999). Productivity and register. In *Journal of English Language and Linguistics 3*. www.ualberta.ca/~baayen/. Accessed: 10/1/2013.

Štekauer, P. *et. al.* (2005). Word-formation as creativity within productivity constraints: sociolinguistic evidence. *Onomasiology Online 6*, 1-55. http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW /stekauer1051.pdf. Accessed: 20/3/2014.

Štekauer, P. (2005a). Onomasiological Approach to Word Formation. In P. Štekauer & R. Lieber (Eds.). *The Handbook of Word-Formation* (207-232). Netherlands: Springer.

Štekauer, P. (2005b). *Meaning Predictability in Word Formation. Novel, context-free naming units*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Yule, G. (1996). *The study of language. Second Edition*. Great Britain: Cambridge University Press.

Corpus:

Newspaper register [Accessed from April through August 2013]:
www.theguardian.co.uk. (*TG*)
www.telegraph.co.uk (*DT*)
www.thesun.co.uk (*TS*)

Literary register [Retrieved from http://www.freebookspot.es/, accessed in April 2013]:

Groff, L. (2009). *Delicate Birds and Other Stories*. Hyperion
Lucky Chow Fun (*DBLCF*)
L.DeBard and Aliette (*DBLDA*)
Majorette (*DBM*)
Blythe (*DBB*)
The Wife of the Dictator (*DBTWD*)
Watershed (*DBW*)
Sir Fleeting (*DBSF*)
Fugue (*DBF*)
Delicate Edible Birds (*DBDEB*)

Hayes, S. (2011). *The Start-Up.The Anti-Social Network*. Backlit Fiction (*ASN*).

Casey, R. (2012). *What We Saw*. Higher Bank Books. Amazon Kindle Edition (*WWS*).

Keplinger, K. (2013). *Secrets and Lies*. New York: Poppy, Hachette Book Group.
People Worth Knowing (*SLPWK*)

Academic register [Retrieved from http://www.freebookspot.es/, accessed in June 2013]:

Ginges, J. & Atran, S. (2009). Noninstrumental Reasoning over Sacred Values: An Indonesian Case Study. In D. Bartels, C. Bauman, L. Skitka & D. Medin (Eds.). *Moral Judgement and Decision Making* (193-206). San Diego: Eslevier. (*ICS*).

Bilz, K. & Nadler, J. (2009). Law, Psychology, and Morality. In D. Bartels, C. Bauman, L. Skitka & D. Medin (Eds.). *Moral Judgement and Decision Making* (101-131). San Diego: Eslevier. (*LPM*).

Connolly, T. & Hardman, D. (2009). "Fools Rush In": A JDM Perspective on the Role of Emotions in Decisions, Moral and Otherwise. In D. Bartels, C. Bauman, L. Skitka & D. Medin (Eds.). *Moral Judgement and Decision Making* (275-306). San Diego: Eslevier. (*FRI*).

Boschma, R. & Martin, R. (2010). The aims and scope of evolutionary economic geography. In R. Boschma & R. Martin (Eds.). *The Handbook of Evolutionary Economic Geography* (3-39). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited. (*AAS*).

Stam, Erik. (2010). Entrepreneurship, evolution and geography. In R. Boschma & R. Martin (Eds.). *The Handbook of Evolutionary Economic Geography* (139-161). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited. (*EEG*).

Hassink, R. (2010). Locked in decline? On the role of regional lock- ins in old industrial areas. In R. Boschma & R. Martin (Eds.). *The Handbook of Evolutionary Economic Geography* (450-468). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited. (*LID*).

Carpenter, B. E. (2013). *NETWORK GEEKS: How They Built the Internet* (9-79). New York: Copernicus Books Springer Science+Business Media. (*NG*).

TV register [Accessed in April 2013]:

HOUSE (2012), (Season 8, Episodes 18, 19, 20, 21 and 22) Retrieved from http://clinic-duty.livejournal.com/ (*H*)

THE VAMPIRE DIARIES (2010-2011), (Season 2, Episodes 5, 7, 16, 19 and 22) Retrieved from http://vampirediaries.wikia.com /wiki /Season_Two (*VD*)

TWO AND A HALF MEN (2009), (Season 7, Episodes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 and 10) Retrieved from http://torrentz.eu/ (*TAHM*)

THE BIG BANG THEORY (2011), (Season 5, Episodes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 and 10) Retrieved from http://bigbangtrans.wordpress.com/ (*BBT*)

Maja M. Žarković Makrej

MORFOLOŠKA PRODUKTIVNOST SLOŽENIH IMENICA U ENGLESKOM JEZIKU NA NIVOU TVORBENIH TIPOVA

Rezime

Rad predstavlja morfološku produktivnost složenih imenica do koje smo došli upotrebom novinskog, književnog, akademskog i televizijskog registra i onomasiološkog pristupa, tačnije mjerenje produktivnosti na nivou tvorbenih tipova. Cilj rada jeste prezentovati različite semantičke koncepte do kojih dovode različiti primjeri složenih imenica formirajući na taj način odvojene semantičke skupove u okviru kojih se izračunava morfološka produktivnost svakog pojedinačnog tvorbenog tipa koji je učestvovao u formiranju svakog semantičkog koncepta, tj, skupa. Došli smo na kraju do 571 primjera složenih imenica u našem korpusu i uz primjenu deskriptivno-analitičke i statističke metode, izveli zaključak da primjeri dovode do formiranje 10 različitih semantičkih skupova (agent, radnja, rezultat, objekat, lokacija, instrument, supstanca, vrijeme, kvantitet, stanje) od kojih je agent najproduktivni prema broju pronađenih primjera i tvorbenih tipova (23 ukupno). U svim skupovima dominiraju tvorbeni tipovi u kojima desni element složenice pripada istom sematičkom konceptu kao i sam skup. Jedini izuzetak je bio sa skupom koji je predstavljao rezultat kao semantički koncept.

Ključne riječi: morfološka produktivnost, onomasiologija, skupovi tvorbenih tipova

Панајотис Г. Асимопулос*
Војна Академија Грчке

Софија А. Будури
Универзитет у Атини
Филозофски факултет

Оригинални научни чланак

ОДЕЋА И ОБУЋА У ГРЧКИМ, РУСКИМ И СРПСКИМ ФРАЗЕОЛОГИЗМИМА: КОНТРАСТИВНА СЕМАНТИЧКОСИНТАКСИЧКА АНАЛИЗА

Сложен приступ темељним параметрима који карактеришу конфекцијска надахнућа одражава њихову непроменљиву културну јединственост на разновременском и међумесном нивоу. Истовремено, њихово поистовећење са појавама међудисциплинарног домета означава човекоцентричне традиције, испољавања историјског наслеђа и националне стереотипе који доприносе корисном замишљању ванјезичке стварности.

Испреплетан са теоријским начелима поредбене лингвистике наш истраживачки рад усредсређен је ка семантичкосинтаксичкој анализи вишелексичких целина чије су тематске компоненте «одећа» и «обућа» у новогрчком и два словенска језика, односно у српском и руском.

Поуздан текстуални корпус вади се из првенствених лексикографских извора (општи, фразеолошки, једнојезични и двојезични речници). Актуелна електронска издања га значајно обогаћују. Примењујући двострану методу синхронијског поређења које користи грчки као језик извор, док су руски и српски језици циља, утврђујемо сличну позадину и типична одступања изабраних фразеологизама, као и њихову очигледну повезаност са конкретним појмовима или апстрактним симболичним обрасцима.

Кључне речи: фразеологизам, одећа, обућа, грчки језик, руски језик, српски језик

* asimopoulosp@yahoo.gr

I. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Као важан феномен изузетног прихватања представља се доминантно уверење да се суштинско учење страног језика заснива на изврсном познавању граматичких појава. Значајна вредност даје се постепеном обогаћивању речничког фонда помоћу стерилног меморисања концептуалних нијанси, док се кохерентне текстуре практична концепцуализација семантичких правила потцењује или чак и маргинализује, будући да се она мењају у непосредној зависности од синтаксичких структура унутарреченичних скупова.

Ипак, веома често марљиви ученици, одлични зналци страних језика и дубокоумни научници са завидном когнитивном подлогом и ретким рецептивним вештинама разоружају се. Њихове менталне особине бледе када се од њих затражи да протумаче маштовите комбинације аутономних речи које природни говорници користе уз занимљиву лакоћу.

Стога с једне стране постаје јасно да је фразеологија, упркос томе што је примарна грана лингвистике, још увек у ембрионалној фази; с друге стране схватамо зашто њено семантичко разграничење и конструктиван приступ њеним темељним параметрима раздвајају угледне мислиоце.

Из изражених дефиниција о фразеолошким структурама разликујемо ставове три истакнута истраживача: Анастасиади-Симеониди & Ефтимиу [Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου] (2006: 10) истичу емфатично да: „терминима *стереотипни (или фиксни или стандардизовани) изрази (или фразе), идиоматизми (или идиоми или идиоматски изрази или фразеологизми*) указујемо на стабилне комбинације две или више речи. У суштини ради се о комбинацијама које немају слободу језика да синонимима замењују речи или једну структуру другом, а и чије значење није уопште предвидљиво, није синтетичко, односно није једнако збиру значења компоненти које их сачињавају“; осим тога Драгићевић (2007: 24) наглашава да су фразеолошки састави „устаљене језичке јединице које се састоје од најмање две јединице и имају јединствено значење“.

II. МОДА У САВРЕМЕНОЈ ФРАЗЕОЛОГИЈИ

Дијахроничан ентитет и интерлокално присуство моде као невербалног[1] кода међуљудске комуникације популарне су теме интердисциплинарних студија.

Специфичније Лошек [Loschek] (2009: 136) тврди да „антрополошке теорије повезују моду с појавом културе (с почецима сиријско-бабилонске и египатске културе). Социолошке и повесне студије костима сматрају да се настанак моде збива у касном средњем веку, када одећа постаје индикатор класног статуса и као таква почиње полагати право на модни статус".

Са етнолингвистичке тачке гледишта Клаић (2004: 896) сматра да концептуално поистовећивање моде као „оно што одговара укусу времена, нарочито у погледу одијела и обичаја; уопће обичај, навика, адет, омиљелост, популарност" одражава пластички одјек и изузетну разноликост њеног засебног језика.

Уосталом општеприхваћена констатација да сликовна динамика фразеолошких јединица са костимографским нијансама по-

[1] „Од свог појављивања одећа је била форма невербалне комуникације међу људима – између припадника исте заједнице или различитих заједница. Заправо, одећа је одувек представљала један од веома важних комуникационих канала, као и један од начина човековог представљања у јавности, па је стога погодна за слање и, истовремено, примање важних друштвених порука у унутаргрупној – у оквиру истог села, и/или пак у међугрупној комуникацији – између представника двају или више села. Поруке које се одећом шаљу биле су, и још су увек, врло различите, а најчешће се односе на статус носиоца одеће, тј. на његово место на друштвеној лествици, пре свега – на престиж и богатство; затим, односе се на материјалне и естетске вредности одеће, које су у одређеном смислу одређивале и статус њеног носиоца; одећом се, такође, одређивао идентитет њених носилаца – лични и/или колективни; затим, одећа је била извор сазнања о националној и верској припадности не само особе појединачно већ и групе којој појединац припада. Улогом и функцијама које су јој намењене одећа је била врло моћан визуелни посредник у комуникацији између индивидуе и њене сопствене или неке друге (ине) заједнице. Наравно, у питању је био симболички ниво комуникације јер је начин украшавања који је пратио одећу „одавао" посматрачу, поред већ поменутих елемената, и друштвене норме и вредности групе. То би уједно значило да је живот у заједници традиционалног типа подразумевао поштовање норми владајућих у одређеној заједници, а то је истовремено значило да су међусобни односи у заједници били друштвено детерминисани" (Ивановић-Баришић, 2017: 118–119).

ништава херметичке оквире рекламних порука или часописа сразмерног циља није само ексцентричност пролазне природе (као што су аутентичне манифестације моде) нити случајна коинциденција. Супротно томе, њихов универзалан продор у свакодневни комуникацијски процес сматра се самодоказаним показатељем културног мозаика и начина живота друштва у одређеним географским координатама током датог временског раздобља.

Међутим, стереотипним изразима такве семантичке обојености Маслова (2001: 4) приписује изворне димензије. Тако она уочава њихов педагошки идентитет и драгоцени допринос процесу учења руског језика од странаца: „Проще всего понять и объяснить культурный аспект тех фразеологизмов, в значении которых большую роль играет денотативный аспект“.

Коначно, типична обележја номенклатуре одеће и обуће на фразеолошком нивоу нераскидиво су повезана са три фактора:

(а) међујезична инкарнација костимографског света подлеже сликовитој јединствености објективне стварности преко културног наслеђа и утврђених стереотипа сваког народа;

(б) продуктивни механизам тих идиоматичних израза открива емоционалне елементе и језичку прилагодљивост изворних говорника;

(в) етнокултуролошке конвергенције и стилске дивергенције фразема о одећи и обући нису адекватно проучене у научним радовима.

III. СТРУКТУРНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ РАДА (ПРЕДМЕТ – МЕТОДА – ЦИЉЕВИ)

Са тематским фокусом на семантички приступ и синтаксичку идентификацију фразеолошких јединица везаних за 34 врсте одеће и 11 назива обуће тежимо ка откривању њихове интеграције у лексички систем новогрчког, руског и српског, али и ка одређивању степени еквивалентности.

Дакле, истражује се како природни говорници испитаних националних језика перципирају околне представе на психодуховном нивоу, пре него што их ускладе са информацијама већ постојећим у подсвести. Онда их успешно лексикализују у устаљеним идиомима и организују у синтагматској и парадигматској осовини.

Методом контрастивне анализе проучавамо одабрано лексикографско градиво које се састоји од укупно 1125 најучесталијих примера: 378 грчких, 353 руска и 394 српска. Ексцерпирано је од поузданих дескриптивних и фразеолошких, једнојезичних или двојезичних речника (БГ, БМС, КЛЛ, КРС, КФР, МПН, МФВ, МФР, МФС, ОФР, СРС, ФКР, ФПД, ФХ), али и из актуализираних извора доступних на Интернету (база података, часописи, новине).

Као полазни језик функционише савремени грчки. Улогу циљних језика играју руски, то јест источнословенски представник са светском распрострањеношћу, и један члан јужнословенске групе, односно српски.

Ради прегледнијег разматрања презентирамо фразеологизме са разјашњаајућим ознакама (Г = грчки; Р = руски; С = српски; З = значење). Да бисмо олакшали читаоцима, грчке фразеолошке обрте наводимо уз српску транскрипцију усклађену са Међународном Фонетском Абецедом, али и уз потребно акцентовање речи. На крају, у витичастим заградама, за грчке и руске идиоматске речи дајемо дослован превод.

Таблица 1: Врсте одеће и обуће са највећом учесталошћу у грчким фраземима

Ονομασία ~ Название ~ Назив	**Φρασήματα ~ Фраземи ~ Фраземы**
Τσέπη ~ Карман ~ Џеп	75
Καπέλο ~ Шљапа ~ Шешир	53
Παντελόνι ~ Брюки ~ Панталоне	44
Γάντι ~ Варежка ~ Рукавица	32
Βρακί ~ Трусы ~ Гаће	28
Μανίκι ~ Рукав ~Рукав	24
Γραβάτα ~ Галстук ~ Кравата	22
Πουκάμισο ~ Рубашка ~ Кошуља	20
Κάλτσα ~ Носок ~ Чарапа	17
Φούστα ~ Юбка ~ Сукња	20

Таблица 2: Врсте одеће и обуће са највећом учесталошћу у руским фраземима

Ονομασία ~ Название ~ Назив	**Φρασήματα ~ Фраземи ~ Фраземы**
Τσέπη ~ Карман ~ Џеп	96
Πουκάμισο ~ Рубашка ~ Кошуља	83
Φούστα ~ Юбка ~ Сукња	71
Καπέλο ~ Шљапа ~ Шешир	54
Μπότα ~ Сапог ~ Чизма	39
Γραβάτα ~ Галстук ~ Кравата	32

Γάντι ~ Варежка ~ Рукавица	25
Ζώνη ~ Пояс ~ Појас	21
Σκούφος ~ Шапка ~ Капа	17
Γούνα ~ Шуба ~ Бунда	15

Таблица 3: Врсте одеће и обуће са највећом учесталошћу у српским фраземима

Ονομασία ~ Название ~ Назив	**Φρασήματα ~ Фраземи ~ Фраземы**
Τσέπη ~ Џеп ~ Карман	83
Σκούφος ~ Шапка ~ Капа	45
Βρακί ~ Трусы ~ Гаће	40
Τσαρούχι ~ Лапоть ~ Опанак	22
Πουκάμισο ~ Рубашка ~ Кошуља	21
Γάντι ~ Варежка ~ Рукавица	18
Ζώνη ~ Пояс ~ Појас	17
Παντελόνι ~ Брюки ~ Панталоне	13
Παλτό ~ Пальто ~ Капут	13
Φούστα ~ Юбка ~ Сукња	11

IV. СЕМАНТИЧКА АНАЛИЗА ВИШЕЧЛАНИХ ЈЕЗИЧКИХ ЈЕДИНИЦА

Описно разматрање типичних подударања и очигледних диференцијација фразеологизама систематизовано је на основу лексичкоморфолошког односа (потпун[2], парцијалан[3], нулти[4]) њихових преводних еквивалената, али и њихове биполарне категоризације према буквалном или метафоричком контексту.

[2] Када су контрастирани фразеологизми идентични у оба језика на морфосинтаксичком и лексичкосемантичком нивоу, и подударају се са аспекта емоционалне експресивности и стила, а поред тога базирају се и на идентичној слици, ради се о потпуној еквивалентности. Упоредити: Фоелдес [Földes], 1996: 118.

[3] Уколико су фразеологизми идентични у погледу целокупне семантике и синтаксичког модела, а при томе може се утврдити девијација у компонентима говоримо о парцијалној еквивалентности. Више: Фоелдес (Földes), 1996: 18.

[4] О нултој еквивалентности говори се кад у циљном језику не постоји одговарајући фразеологизам из полазног језика (Mrazović & Primorac, 1964–1965: 293).

Што се тиче појмовних поља, разликујемо три аутономне групе које указују на:

(а) позитиван или негативан предзнак међуљудских односа и контакта човека са природним окружењем: спонтано исказивање поштовања и практично цењење остварују се тренутним уклањањем одређеног покривала за главу. Међутим у давним временима такав поступак означавао је друштвену класу (у Риму робови кад год су се сусретали са слободним грађанином морали да им открију своје обријане главе), али и мирољубиве намере ратника. Поред тога, у средњовековној Москви, и конкретније на Црвеном тргу, несолвентни дужници обешчашћују се пред окупљеном публиком: шешир скида се од мушкараца, а марама од жена (Бирих, Мокиенко и Степанова, 2005: 764):

Г: βγάζω το **καπέλο** (σε κάποιον) = вуάзо тό **капе́ло** (се́ ка́пхон) ~ {скидати (некоме) шешир}
Р: снимать **шляпу** (кому) ~ {скидати (некоме) шешир}
С: скидати **шешир** (коме)
З: (а) одавати признање; (б) ценити нечије услуге

Потпуна или апсолутна преводна еквивалентност

(б) физички изглед и менталне осцилације човека: прекомерна опседнутост женским чарима и непрестана жеља за сексуалним контактом служе као одлична одскочна даска за слагање живописних устаљених израза:

Е: τρέχει πίσω από (κυνηγάει) τον **ποδόγυρο** = тре́хи пи́со апо́ (k̃киниуάи) то́н **подо́јиро** ~ {трчи за **скутом** (јури **скут**)}
$Р_1$: бегать за каждой **юбкой** ~ {трчати за сваком **сукњом**}
$Р_2$: бегает за первой встречной **юбкой** ~ {трчи за првом **сукњом** на коју наилази}
$Р_3$: он от всякой **юбки** с ума сходит ~ {он од сваке **сукње** силази с ума}
$С_1$: ићи (јурити, трчати) за **сукњом**
$С_2$: лепити се уз сваку **сукњу**
З: претерано волети жене; бити женскар

Парцијална преводна еквивалентност

(в) апстрактне појмове: тајно уклањање, и насиљем или преваром присвајање предмета туђег власништва отелотворе се у мноштву јединствених идиома:

Г: βάζω στην **τσέπη** μου = ва́зо сти́н **це́пи** му ~ {ставити у свој **џеп**}
Р: класть в **карман** ~ {ставити у **џеп**}
С: метнути/сместити/ставити/стрпати нешто у свој **џеп**
З: (а) присвојити туђ новац на илегалан начин; (б) украсти

Потпуна или апсолутна преводна еквивалентност

Г: του άδειασαν/ξαλάφρωσαν την **τσέπη** = ту́ а́ðjасан/ксала́фросан ти́н **це́пи** ~ {испразнили/олашкали су му **џеп**}
Р: опорожнить/облегчить **карман** ~ {испразнити/олашкати **џеп**}
С: испразнити/олакшати **џепове** (коме)
З: опљачкати, украсти

Потпуна или апсолутна преводна еквивалентност

Г: βάζω χέρι σε ξένες **τσέπες** = ва́зо хе́ри се́ ксе́нес **це́пес** ~ {ставити руку у туђе **џепове**}
Р: засунуть свои руки в чужой **карман** ~ {завући руку у туђи **џеп**}
С: завући/пружити руку у туђи **џеп**
З: присвојити туђ новац на илегалан начин

Парцијална преводна еквивалентност

Г: κινητό ***παντόφλα*** = кинито́ панда́фла ~ {мобилни телефон **папуча**}
З: старомодни мобилник

Нулта преводна еквивалентност

Таблица 4: Нумеричка и процентуална класификација фразеологизама по појмовном пољу

Појмовно поље	**Грчки**	**Руски**	**Српски**	**Укупно**
људски односи	142 = 12, 6 %	137 = 12%	150 = 13, 3 %	429 = 38, 1 %
физички изглед, психички свет	110 = 9, 8 %	95 = 8, 5 %	107 = 9, 5 %	312 = 27, 7 %
апстрактни појмови	126 = 11, 2 %	121 = 10, 9 %	132 = 12, 2 %	384 = 34, 2 %
Укупно	378 = 33, 6 %	353 = 31, 4 %	394 = 35 %	1125 = 100 %

Таблица 5: Нумеричка и процентуална класификација фразеологизама по еквивалентности

Еквивалентност	**Руски**	**Српски**	**Укупно**
Потпуна	53 = 14, 9 %	82 = 20, 9 %	135 = 18 %
Парцијална	77 = 21, 8 %	110 = 27, 9 %	187 = 25 %
Нулта	223 = 63, 3 %	202 = 51, 2 %	425 = 57 %
Укупно	353 = 47, 3 %	394 = 52, 7%	747 = 100 %

V. СИНТАКСИЧКО ПРОУЧАВАЊЕ ИДИОМАТСКИХ ИЗРАЗА

Као изводљиве језичке јединице фразеолошки обрти који описују одећу и обућу сврставају се у многобројну целину једноставних или сложених скупова речи, док се одликују по хетерогеним морфолошким обележјима и синтаксичким својствима.

На основу лексикографског састава анализирани идиоми најчешће представљају се у следећим структурним типовима и три основне синтагме:

(а) Супстантивна синтагма

1. **Именица + Именица:**

Г: φούστα **μπλούζα** = фу́ста **блу́за** ~ {сукња **блуза**}
Г: διαβόλου **κάλτσα =** ђјавóлу **ка́лца** ~ {ђаволова **чарапа**}
Р: **рубаха** – парень ~ {**кошуља** – момак}
Р: **костюм** Евы ~ {**одело** Еве}
Р: **сапоги** бутылкой ~ {**чизме** боцом}
С: гас **маска**
С: лептир **машна**
С: **појас** невиности
С: гађање **ципелом**

2. **Именица + Предлошко-падежна конструкција:**

Г: το σκατό στην **κάλτσα** = тó скатó стúн **ка́лца** ~ {измет у **чарапи**}
Р: картошка в **мундире ~** {кромпир у **униформи**}
Р: шайтан в **юбке ~** {ђаво у **сукњи**}
С: **чарапа** на глави
С: мачак у **чизмама**
С: бал под **маскама**

3. **Именица + Прилог:**

Г: το **βρακί** μου ανάποδα = τό **вракӣ** му ана́поδа ~ {моје **гаће** обрнуто}
Р: **сапоги** всмятку ~ {**чизме** меко куване}
С: **капу** доле

4. **Придев + Именица**:

Г: παστρικό **βρακί** = пастрико́ **вракӣ** ~ {чисте **гаће**}
Г: τα ψηλά **καπέλα** = та́ псила́ **капе́ла** ~ {високи **шешири**}
Г: στενός **κορσές** = стено́с **корсе́с** ~ {узак **стезник**}
Р: столыпинский **галстук** ~ {Столипинова **кравата**}
Р: толстый **карман** ~ {дебео **џеп**}
С: мрка **капа**
С: анатомски **џеп**
С: бетонске **ципел(иц)е**

(б) Глаголска синтагма

1. **Глагол + Именица:**

Г: καπνίζω τις **κάλτσες** μου = капни́зо ти́с **ка́лцес** му ~ {пушити своје **чарапе**}
Г: θα φάω το **καπέλο** μου = θа́ фа́о то́ **капе́ло** му ~ {појешћу свој **шешир**}
Г: ρίχνω ένα **μανίκι** = ри́хно е́на **маниӣки** ~ {бацати један **рукав**}
Р: набить **карман** ~ {напунити **џеп**}
Р: бросить **перчатку** ~ {бацити **рукавицу**}
Р: крутнуть **подолом** ~ {увити **скутом**}
Р: трясти **штанами** ~ {истрести **панталонама**}
С: изути **опанке**
С: окренути (обрнути/преокренути/преврнути) **кабаницу**

2. **Глагол + Именица + Предлошко-падежна конструкција:**

Г: βγάζει λαγούς απ' το **καπέλο** του = вɣа́зи лаɣу́с ап' то́ **капе́ло** ту ~ {вадити зечеве из **шешира**}
Г: έχει καβούρια στις **τσέπες** του = е́хи кавӯрја сти́с **це́пес** ту ~ {имати ракове у својим **џеповима**}
Р: показать кукиш в **кармане** ~ {показати смокву у **џепу**}
Р: подобрать **подол** в зубы ~ {покупити **скут** у зубе}
С: окренути (обрнути) **кабаницу** према (по) ветру
С: набила штиклу на **опанак**

3. **Глагол + Предлошко-падежна конструкција + Придев + Именица:**

Г: έφυγε με γεμάτο **βρακί** = éфиɣе мé јемáто **враk̃и́** ~ {отишао је пуним **гаħама**}
Р: проиграть до последней **рубашки** ~ {изгубити до последње **кошуље**}
Р: держаться за мамкину **юбку** ~ {држати се за мамину **сукњу**}
Р: взять в ежовые **рукавицы** ~ {узети у јежеве **рукавице**}
С: радити (живети) о свом **руху** и круху
С: родити се у црвеној **кошуљи(ци)**

4. **Глагол + Прилог + Именица:**

Г: βάζω στραβά **το καπέλο** μου = вáзо стравá тó **капéло** му ~ {косо ставити свој **шешир**}
Р: менять как **перчатки** ~ {мењати као **рукавице**}
С: мењати као **кошуље (кравате)**

(в) Адвербијална синтагма

1. **Предлог + Именица:**

Г: με το **γάντι** = мé тó **ɣáнди** ~ {с **рукавицом**}
Р: в **костюме** Адама ~ {у Адамовом **оделу**}
С: без **руха** и круха

2. **Предлог + Придев + Именица:**

Г: μ’ άδεια **τσέπη** = м’ áδја **цéпи** ~ {с празним **џепом**}
Р: под красной **шапкой** ~ {под црвеним **шеширом**}
Р: в гробу и белых **тапочках** я видел (хочу видеть) ~ {у ковчегу и белим **папучама** видео сам (хоħу да видим)}
С: до голих **гаħа**
С: у Адамовом **костиму**

Таблица 6: Нумеричка и процентуална класификација фразеологизама по синтагми

Синтагма	**Грчки**	**Руски**	**Српски**	**Укупно**
Супстантивна	112 = 10 %	108 = 9, 7 %	114 = 10, 2 %	334 = 29, 9 %
Предикатска	205 = 18, 2 %	194 = 17, 2 %	226 = 20 %	625 = 55, 4 %
Адвербијална	61 = 5, 4 %	51 = 4, 5 %	54 = 4, 8 %	166 = 14, 7 %
Укупно	378 = 33, 6 %	353 = 31, 4 %	394 = 35 %	1125 = 100 %

VI. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Кроз лексичку анализу и синтаксички приступ значајном узорку (1125) идиома из грчког, руског и српског језика који као компоненту садрже лексеме о врстама одеће и обуће долазимо до јасних закључака:

(а) заиста је импресивно конвергентно присуство одевног предмета „џеп“ који има највећу фреквенцију у три испитана језика;

(б) прецизна класификација изабраних идиоматских израза у три појмовна поља истиче незнатну супериорност (38,1%) оних који описују манифестације понашања или односе се на интеракцију људи са природним окружењем; по процентуалној скали следи вербално приказивање фразема који указују на уопштавајуће параметре или апстрактне ентитете (34,2%)· физичка обележја и психичке особине заузимају треће место са процентом од 27,7%;

(в) што се тиче језичких података који карактеришу синтаксичку структуру вишелексичких јединица глаголско језгро преплиће се са више од половине наведених случајева (55,4%)· лексички скупови у којим именице или речи са еквивалентном функцијом имају примарну позицију достижу проценат од 29,9%· статистички прилошке одредбе презентирају се у најмање фразеологизама (14,7%);

(г) анализирано је укупно 1125 фразеологизама (378 грчких, 353 руска, 394 српска), при чему је грчки представљао полазни језик. Утврђено је да 53 (14,9%) од руских фразема и 82 (20,9%) од српских идиоматских израза имају потпуне еквиваленте у грчком; 77 (21,8%) од руских фразеолошких јединица и 110 (27,9%) од српских имају парцијалне еквиваленте; 223 (63,3%) од руских идиома и 202 (51,2%) од српских немају еквивалент (нулта еквивалентност);

(д) изворни говорници руског и два балканска језика, односно српског и грчког, показују велику подударност у дословној или метафоричкој перцепцији појмова који се изражавају у идиомима о одећи и обући. Упркос ограниченом размеру разложна одступања су заснована на културолошким стереотипима сваке нације и стилским преференцијама њихових аутономних носилаца (Колсон [Colson], 2008: 196).

Литература

Biławicz, M. (2020). Сопоставительный анализ русских фразеологизмов с номинациями одежды и обуви и их польских эквивалентов. *Acta Polono-Ruthenica,* 25 (3): 77–90. https://doi.org /10.31648/apr.5891.

Бирих, А., Мокиенко, В. & Степанова, Л. (2005). *Русская фразеология: историко-этимологический словарь: около 6 000 фразеологизмов*. Москва: Астрель (**БМС**).

Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.

Ивановић-Баришић, М. (2017). *Одевање у околини Београда*: *друга половина 19. и прва половина 20. века*. Београд: Етнографски институт САНУ.

Ковачевић, Ж. (2010). *Фразеолошки речник: енглеско-српски*. Београд: Грађевинска књига (**КФР**).

Маслова, В. (2001). *Введение в лингвокультурологию*: *учебное пособие*. Москва: Академия.

Молотков, А. (1967). *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Советская энциклопедия (**МФС**).

Оташевић, Ђ. (2012). *Фразеолошки Речник српског језика*. Нови Сад: Прометеј (**ОФР**).

Стевановић, М. et al. (1967–1976). *Речник српскохрватског језика*. Нови Сад: Матица Српска (**СРС**).

Фелицина, В. & Мокиенко, В. (1990). *Русские фразеологизмы. Лингвофонетический словарь*. Москва: Русский язык (**ФКР**).

***

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Ευθυμίου, Α. (2006). *Οι Στερεότυπες Εκφράσεις και η Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας.* Αθήνα: Πατάκη.

Κάτος, Γ. (2016). *Λεξικό της λαϊκής και της περιθωριακής μας γλώσσας.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας **(ΚΛΙ)**.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας **(ΒΓ)**.

***

Colson, J.–P. (2008). Cross-linguistic phraseological studies. In: S. Granger, & F. Meunier (Eds.). *Phraseology. An interdisciplinary perspective* (191–206). Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/z.139.19col.

Fink-Arsovski, Ž. et al. (2006). *Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih frazema*. Zagreb: Knjigra **(ФХ)**.

Földes, C. (1996). *Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge*. Heidelberg: Groos.

Klaić, B. (1986). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH **(КРС)**.

Loschek, I. (2009). *When Clothes Become Fashion Design and Innovation Systems*. Oxford: Berg.

Matešić, J. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga **(МФР)**.

Menac, A., Fink-Arsovski, Ž., & Venturin, R. (2003). *Hrvatski frazeološki rječnik*. Zagreb: Naklada Ljevak **(МФВ)**.

Mrazović, P. & Primorac, R. (1964–1965). Pokušaj klasifikacije frazeoloških izraza nemačkog jezika, njihovi izvori i stilske funkcije. *Godišnjak Filozofskog fakulteta,* 8: 283–303.

Mrazović, P. & Primorac, R. (1981). *Nemačko-srpskohrvatski frazeološki rečnik*. Beograd: Narodna knjiga **(МПН)**.

Panagiotis G. Asimopoulos
Sofia A. Boudouri

CLOTHING AND FOOTWEAR IN GREEK, RUSSIAN AND SERBIAN PHRASEOLOGISMS: A CONTRASTIVE SEMANTICO-SYNTACTIC ANALYSIS

Summary

A complex approach to the fundamental parameters that characterize the clothing inspirations reflects their unchanging cultural uniqueness at timeless and interlocal level. At the same time, their catalytic identification as phenomena of interdisciplinary impact indicates anthropocentric traditions, manifestations of historical heritage and national stereotypes that contribute to the constructive perception of extralinguistic reality.

In this regard, it is by no means accidental that clothing has always been one of the most successful social channels, as well as one of the most constructive ways in which human beings are able to send and, at the same time, to receive important messages in intragroup framework and intergroup communication.

Thus, in the impressive palimpsest of pure syncretism phraseological compositions emerge while embodying polyhedral functionality and essential interactivity. Additionally imaginative literal idiomatic phrases or fixed expressions with metaphoric nuance may portray the psychological conditions of the native speakers.

In essence, our research intertwined with the theoretical axioms of comparative linguistics focuses on the syntactico-semantic analysis of multilingual units whose thematic components are articles of clothing and footwear in Modern Greek and two Slavic languages, namely Serbian and Russian.

First, we established which clothes and footwear items are presented in selected fixed multi-word expressions according to their percentage frequency in the modern lexical nuances of the three co-examined languages.

A systematic consideration of the typical divergences and the clear identifications that to a remarkable degree characterize the translating equivalency (complete, partial or zero) helped us to describe more precisely their literal conceptual cluster and figurative vividness.

Then, the idioms were associated with conceptual axes which in fact represent three autonomous thematic wholes: “the positive or negative sign of interpersonal relationships and human contact with the natural environment”; “the physical appearance and the mental oscillations of man”; “the abstract concepts”.

In the end, all the phraseological units are analyzed on the basis of their syntactic components. More specifically, following the lexicographic composition we classify the idioms into three structural types or syntagms: the nominal, the verbal and the adverbial.

A reliable text corpus excerpted from primary lexicographical sources (general, phraseological, monolingual and bilingual dictionaries) is enriched by updated electronic publications. Furthermore, we managed to collect useful examples of Greek, Russian and Serbian phrasemes from daily papers, weeklies and monthlies, fashion magazines, as well as from current TV programmes and advertising presentations.

Applying the bilateral method of synchronic comparison which uses Greek as source language, while Russian and Serbian function as target languages, we ascertain the convergent background and the typical divergences of selected phrases, as well as their obvious correlation with concrete meanings or abstract symbolic patterns.

Key words: phraseologism, clothing, footwear, Greek, Russian, Serbian

Милица М. Галић Петровић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет
Студент докторских студија

Стручни рад

КОНФЛИКТИ У ГЛОБАЛИЗУЈУЋЕМ ДРУШТВУ И ПРЕОБРАЖАЈ ИДЕНТИТЕТА: СЛУЧАЈ ПРЕВОЂЕЊА

Један од највећих проблема савременог друштва је све чешћа и све масовнија криза идентитета. Ако као саставни чинилац сваког личног идентитета посматрамо и препознавање себе као дијела неке нације, поставља се питање који су то критеријуми који нас сврставају у одређену нацију и од којег то материјала „градимо“ свој национални идентитет. Полазна претпоставка у овом раду је да је основни елемент у грађењу како националног, тако и личног, идентитета језик, а да, с обзиром на све већу језичку глобализацију и све чешће присуство калкова и позајмљеница те великог броја ријечи страног поријекла које замјењују сасвим одговарајуће ријечи које у језичком фонду већ постоје, унутар језика долази до кретања према глобалном језику. Пружен је и дијахронијски преглед колонизације, као главног предуслова језичкој глобализацији која ће бити један од темеља за креирање неког будућег, глобалног идентитета. Ови феномени посматрани су на примјеру превођења и његових директних и индиректних утицаја на културу језика на који се преводи.

Кључне ријечи: колонизација, глобализација, идентитет, криза идентитета, превођење

* milicamgalic@gmail.com

УВОД

Иако је тема глобализације врло разграната, а сам феномен свеобухватан и прожима готово све поре живота, у овом раду је сагледана из угла језика и писма, уз осврт на судбину малих језика[1].

Појам језика је у нераскидивој вези са културом, а она опет један од основних фактора идентитета и то подједнако и националног и личног, па се идентитет јавио као категорија која је у савременом добу све више подложна кризама и промјенама и то у правцу нестајања различитости и унификације у један заједнички, глобални идентитет.

Почетна замисао при настанку овог рада била је да се покаже утицај глобализације на национални идентитет и то посредством превођења и преводилаца, с обзиром на то да је управо превођење област која спаја различите језике и културе, па рад представља анализу феномена превођења у контексту глобализације, као и дефинисање превођења као феномена који је у једнакој мјери и кључ за глобализацију и начин на који се од тог феномена бранимо. Пажња је скренута и на историју језичке глобализације, превођење стављено у контекст глобализације и, у коначници, дат је крађи осврт на потенцијалну судбину која очекује и лични и национални идентитет у свјетлу глобализације и превођења.

КОЛОНИЗАЦИЈА. ОД КОЛОНИЗАЦИЈЕ КА ГЛОБАЛИЗАЦИЈИ

Под појмом глобализације се подразумијевају разноврсне промјене у свим сферама друштва, од економије до културе, из којих проистиче пораст међународне размјене, како материјалних, тако и нематеријалних добара (Чомски, 1996). Даље се глобализација грана у свим правцима, па тако, између осталог, постоје и језичка и културолошка глобализација.

Према Вугринецовој (2016) глобализација подразумијева процес који је незаустављив, те може, у неку руку, да се посматра као *modus vivendi* XXI вијека. Она (глобализација)

> ...упућује на слику свијета као заједничког простора у којем се нити међузависности – технолошке, политичке, економ-

[1] Осим ако у самом раду не буде другачије наведено, синтагма „мали језик“ се односи на језике са мањим бројем говорника.

> ске и еколошке – плету огромном брзином, поништавајући географске дистанце, универзализујући демократски облик власти и увећавајући богатство“ (Alibašić, 2019: 346).

Ако се пође од ове дефиниције, закључци који се намећу су да је глобализација процес који је, како Феркло [Fairclough] сматра, „...изразито комплексан, разноврстан, неравномјеран и вишедимензионалан“[2,3] (Fairclough, 2007: 23). Она подразумијева један свеобухватан процес који у одређеној мјери, некад непропорционалној између различитих друштава и области, обухвата свако друштво и све његове поре, с обзиром на то да је многоструко убрзала све процесе у вези са трговином, производњом и комуникацијом те прометом робе, знања и информација.

Иако су ставови људи према глобализацији разноврсни и нијансирани, можемо примијетити два екстрема овог става. С једне стране, имамо велики број људи који сматрају да би глобализација допринијела напретку човјечанства у правцу да ће доћи до одређеног изједначавања у имовинском и сваком другом статусу људи. На другој страни су људи који сматрају да је глобализација само још један „пројекат Запада“ који има за циљ „американизацију“ свијета (Alibašić, 2019). У прилог тврдњама противника глобализације иде и језичка глобализација која представља кретање ка тренутку у којем ће енглески језик постати неприкосновени владалац свих облика језичке продукције, и која се, из различитих разлога описаних у наредним поглављима рада, развија на штету култура, језика и постојања малих народа.

Прва премиса коју треба споменути при говорењу о језичкој глобализацији јесте чињеница да је први корак ка језичкој глобализацији направљен још у доба антике, прихватањем латинског језика као службеног језика цијелог Римског царства, које је у античко доба представљало већи дио познатог свијета. Овдје је значајно поменути и такозвану теорију таласа, која се односи на језике, а према којој одмицањем од центра из којег језик потиче, долази до извјесних варијација и промјена у језику. Овај феномен је прије свега утицао на сам латински језик, те се из њега развио велики број језика који се у одређеној мјери разликују, али се сви сврставају у групу романских језика.

---

[2] Осим ако не буде другачије наглашено, аутор свих превода у овом раду је аутор. Оригинални текст ће бити наведен у фусноти.

[3] Оригинални текст “highly complex, diverse, uneven and multidimensional“.

Друга премиса упућује на утицај колонизације на лингвистичку географију на новооткривеним и колонизованим подручјима планете. Овдје је значајно напоменути да је улогу Римског царства, вијековима касније, највећим дијелом преузела Енглеска, као земља са највећим бројем колонија у односу на остале колонијалне силе. Док су Шпанија, Португал, Холандија, Француска и остале колонијалне силе обухватале релативно цјеловита географска подручја, енглеске колоније су обухватале најшире и најраштрканије географско подручје па се говорило да је енглеско краљевство земља у којој сунце никад не залази, с обзиром на чињеницу да су под колонијалном управом Енглеске биле, између осталог, Сјеверна Америка, Индија и Аустралија (Crystal, 2003), па су на мјесто латинског језика закорачили енглески, холандски и романски језици, сви они као потенцијална *lingua franca* новог доба с обзиром на велики број колонија који је свака од ових земаља имала.

Трећа премиса је детаљно објашњење феномена *треће индустријске револуције*[4]. У питању је феномен који свој пуни замах добија неколико вијекова након феномена описаних у прве двије премисе. Неопходно је нагласити да у овом периоду улогу предводника у области технологије, а самим тим и свих облика дигиталне комуникације, преузимају англосаксонске државе (превасходно Сједињене Америчке Државе), па је пут утицају енглеског језика још једном отворен, потенцијално и у већој мјери него у периоду колонизације, с обзиром на то да он узима улогу језика науке и технологије што му омогућава директни утицај на друге језике. За све елементе нове технологије, с обзиром на то да су настали и именовани на енглеском говорном подручју, у другим језицима нису постојали адекватни преводи махом због чињенице да је у њима новонастали предмет или концепт још увијек стран и апстрактан. У таквим случајевима најчешће је долазило до директног усвајања нове ријечи, рјеђе до стварања неког *ad hoc* превода, а самим тим и израза који је говорницима стран, али се с временом укорјењује. Анализирајући Сосирове концепте ознаке и означеног под свјетлом језичке еволуције у хипотетској ситуацији језика као „низа назива примењених на самосталне појмове“ Џонатан Калер [Johnatan Culler] каже да би се, у систему бинарних односа *ознака / означено*, ознаке могле развијати, па чак и сасвим мијењати, али да означено, то јест појмови које он овдје дефинише као „ентитете независне од језика“,

[4] Трећа индустријска револуција (1950–1970) у литератури је често називана и дигитална револуција.

остаје неподложно језичким промјенама. С друге стране он упућује да би се, с времена на вријеме „за нови појам који је настао услед промена у свету морао увести нови знак“ (Kaler, 1980: 25).

Овакав Калеров став отвара простор за даље полемисање о еволуцији језика под утицајем глобализације и то и у правцу очувања језика и његове смрти.

ИДЕНТИТЕТ

У дискусији о идентитету као извјесну базу поставићемо национални идентитет, који, према Смиту (Smith), означава припадност одређеној нацији, а, узевши у обзир вишезначност овог термина, може се расправљати о националном идентитету као припадању појединца одређеној нацији или као повезаност са националном државом (Смит, 1998). У контексту овог рада, посматраћемо национални идентитет као припадност нацији те је, ради лакшег разумијевања идеје која је у раду представљена, важно навести да национални идентитет чине историја, традиција и култура, у чији састав, између осталог, улазе и књижевност, језик и писмо.

Уз овакву претпоставку о националном идентитету као бази, у складу са Марксовом филозофијом о бази и надградњи можемо лични идентитет да посматрамо као суму националног идентитета, дакле, свега што он обухвата, и свих друштвених улога једне личности (сви смо ми нечији потомци, пријатељи, браћа/сестре итд), његових или њених склоности и интересовања, и многобројних других фактора који сви заједно представљају надградњу националног идентитета.

Идентитет у контексту глобализације

До средине двадесетог вијека, скоро све земље су се ослободиле колонијалне управе, али је период који су провеле као колоније Енглеске или, у случају сјеверне Африке, Јужне Америке или острва Пацифика, неке друге државе, оставио огромне посљедице како на њихову историју и економију, тако и на њихову културу и језик. У свим бившим колонијама као један, ако не и једини, службени језик усвојен је језик земље чија је колонија та земља некада била. С обзиром на то да је, како је већ поменуто, енглеско краљевство након повлачења са својих, у том тренутку већ бивших, колонија оставило утицај енглеског језика на језике који су били присутни на колонизованој територији прије колонизације, постојали су услови за пот-

пуно англицизовање сваког од језика (што је био случај са Сједињеним Америчким Државама, Аустралијом и дијелом Канаде) али и за повратак првобитном језику (Индија). Случај Индије је са аспекта броја језика изразито занимљив јер, поред енглеског, Уставом загарантован статус службеног језика имају још 22 језика.

У овом случају, криза идентитета, као све чешћа појава у посљедњих стотињак година, јавља се најчешће под утицајем друштва, и то, на примјеру српске ћирилице, маскирана у покушаје да нас цијели свијет разумије тако што ћемо ћирилицу замијенити латиницом. У оваквом ставу према ћирилици ишчитава се јасан удар на један од основних стубова националног идентитета, који је база за градњу личног, што представља један од негативних аспеката глобализације.

ПИТАЊЕ ЈЕЗИКА У КОНТЕКСТУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

С обзиром на премисе из претходних поглавља лако се закључује да је повлачењем колонијалних сила колонизација прерасла у глобализацију и то управо посредством онога што је у бившим колонијама од тих сила остало. Овдје се, прије свега, мисли на утицај језика и културе који су и након ослобађања од колонијалне власти оставили посљедице, те би се, чак и без конкретних података о посљедицама које је колонизација оставила на појединачне народе и културе, могло претпоставити да ће доћи до извјесног комбиновања старог и новог, односно културе народа колонизатора и културе колонизованих народа.

За анализу судбине језика у земљама које су биле под колонијалном влашћу занимљива је и појединост да је, у случају шпанског језика, најчешћа појава након повлачења Шпаније као колонизатора настанак нових варијанти шпанског језика које су подведене под шпански, иако су доста различите од, условно речено, оригиналног шпанског језика. Једна од опција, која је на подручјима која је колонизовала Шпанија јако често и била бирана, јесте да се на неким подручјима укоријене *пиџин* језици, као најсрећније рјешење и линија мањег отпора између потпуног прихватања језика колонизатора и потпуног повратка језику који се прије колонизације говорио на том подручју. Битно је напоменути да су *пиџин* варијанте првобитно настале као средство комуникације између говорника језика колонизатора и говорника језика који су већ постојали на колонизованој територији, те да ове варијанте данас функционишу као *lingua*

franca за неке области. Једна од најпознатијих варијанти *пиџин* језика је такозвани *Западноафрички пиџин енглески* (Crystal, 2003).

Ако се још једном вратимо на Калеров коментар о увођењу новог знака за нови елемент који се у језику јавио, видјећемо да његов став проналази свој неоспорни доказ како у посљедицама индустријске револуције, тако и у све бржем претварању свијета у *глобално село*[5]. Узевши у обзир чињеницу да се технологија развијала брзином која је немогућим чинила настанак нових знакова, знакови су или преузимани из језика из којег потиче означено или је, у невеликом броју случајева, за новостворени предмет дошло до импровизованог стварања знака који није у потпуности тачан и његовог насилног стављања у употребу.

С обзиром на чињеницу да смо већ дошли у вријеме кад је просторна удаљеност готово сасвим поништена технолошким развојем који олакшава комуникацију између људи на различитим крајевима планете, те брже преношење разноврсних информација и текстова, као и повећаним бројем метода и начина учења страних језика (највише енглеског), те да је енглески језик постао све учесталији елемент у свакодневном животу, све чешће се могу чути незграпно или директно (без свијести о значењу и постојању еквивалента у језику на који се преводи) преведени фразеологизми (па све чешће чујемо како нешто није нечија шољица чаја), али и све чешћи изрази из поља технике и свакодневних интернет активности прилагођени српском језику. Тако у српском језику од глагола *to print, to like, to share* и *to hate* имамо „инфинитиве“ *принтати, лајковати, шеровати* и *хејтовати,* направљене додавањем инфинитивног суфикса – *ти* на енглески инфинитив, умјесто сасвим адекватних глагола *штампати, свиђати се, подијелити* и *мрзити* (Anđelković, 2009).

Из наведених примјера се може лако закључити да је утицај глобализације на језик већински негативан јер, иако постоје многи начини да се уче страни језици, далеко је више начина на које смо окружени језицима који имају велики број говорника и који, према Кристалу, утичу на гашење и нестајање малих језика. Према његовој студији о смрти језика (2014) постоје индиције да одређени дио људи смањење броја језика не види као негативан феномен, већ као друштвену појаву која би, прије свега, донијела већи степен узајам-

[5] Творац израза је Маршал Мекллахен. Израз се први пут појављује у спису *Извјештај о пројекту и разумијевању медија* и односио се на чињеницу да је свијет умрежен и комуникација олакшана до те мјере да се претворио у „село“.

ног разумијевања и мира (Crystal, 2014). Неопходно је нагласити да овакав став заступају припадници неке од нација које су засноване на великим језицима, дакле онима који имају велики број говорника и којима не пријети скоро гашење, а чија култура, путем диспропорције у превођењу већ сад има велики уплив у друге језике и друге културе. С обзиром на овакву ситуацију, они полазе од претпоставке да ће баш њихов језик бити тај који ће бити једини. У оваквом контексту, може се претпоставити да нестајањем малих језика нестаје и одређени број преводилаца те се, самим тим, смањује и значај овог позива. У другом углу, идеја о једном језику који би био у употреби у цијелом свијету, значила би потпуни нестанак потребе за превођењем у било којем његовом облику.

С друге стране, у вези са феноменом смрти језика треба узети у обзир и социолошке ставове према којима језик представља основу грађења нације и националног идентитета. У таквом контексту, умирање језика представља и почетак краја једног народа и почетак стварања глобалне нације. Апропо постојања различитих језика, Кристал се позива на многа народна предања, између осталог и на предање мексичког племена Акома према којем је богиња Иатику људима измијешала језике како би се они мање свађали и сукобљавали. У коначници, Кристал сматра да је „...свијет у којем свако говори бар два језика, свој матерњи и међународни *lingua franca* језик, сасвим могућ и веома пожељан“[6] (Crystal, 2014: 29). Овакав „веома пожељни“ сценарио, представља, у исти мах корак напријед и у глобализацији и у очувању свих језика, а самим тим и култура и националних идентитета, који у овом тренутку постоје.

У контексту смрти језика, занимљива је судбина латинског језика. Важно је нагласити да је, још дуго након настанка нових језика, латински остао језик религије, науке и умјетности и еволуирао из првог језика чија је употреба била најближа ономе што данас можемо назвати глобалном употребом језика, у језик просвећене мањине виших слојева друштва. Језици који су настали из латинског били су у употреби искључиво у породичном кругу, свакодневној комуникацији и народној, превасходно усменој, књижвности. Суштински одмак од латинског језика и фактички раскид између латинског језика и књижевности значио је и почетак његове смрти. Према Кристалу, језик је жив док постоји особа која га познаје и друга осо-

[6] Оригинални текст: A world in which everyone speaks at least two languages – their own ethnic language and an international lingua franca – is perfectly possible, and highly desirable.

ба са којом би та особа на том језику могла да говори (Crystal, 2014). Данас нема, осим спорадично, а и то у ријетким ситуацијама, активних говорника латинског језика, па се, према Кристалу, латински језик може сматрати мртвим језиком.

Глобално гледано, оваква судбина латинског допринијела је уласку његових сљедбеника у књижевне и академске кругове, што се може посматрати као језичка деглобализација, под претпоставком да латински језик посматрамо као глобални језик тог доба.

Било како било, суочавамо се са све већом употребом енглеског језика и све чешћим случајевима смрти језика. У прилог овој тврдњи иде и податак организације УНЕСКО, који показује да је у периоду од 1950. до 2010. „умрло" око 3,8% свјетских језика. Ако томе додамо још један податак из истог извора, да је најмање 43% свјетских језика угрожено у одређеној мјери[7] примјећујемо да смо све ближи сценарију у којем ће један језик бити „матерњи језик свијета", а потреба за превођењем и преводиоцима све мања.

ПИТАЊЕ ПРЕВОЂЕЊА У СВЈЕТЛУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

Шта значи преводити и зашто је уопште настала та вјештина, смјештена на гранично подручје између умјетности и заната? Према религији и митологији, постојао је Вавилонски торањ који су људи изградили да докажу своју вјештину и своје способности. Изградњом торња, изазвали су Божји бијес, због чега је Бог срушио торањ и при паду торња су се људски језици измијешали, тако да људи нису могли међусобно да се разумију, а самим тим ни да тргују, раде и размјењују предмете. У том тренутку су се јавили први људи који се баве оним што данас називамо послом преводиоца. У вези са Вавилонским торњем Дерида [Derrida] сматра да

> Вавилонски торањ не представља само неумањиву разноврсност језика, него на свјетло износи недовршеност, немогућност да се комплетира, да се тотализује, да се засити, да заврши нешто што се још позива на редослијед грађења (Derrida, 1987: 206).[8]

[7] Подаци преузети са веб странице *http://www.unesco.org/languages-atlas/en/statistics.html* дана 19. 01. 2021. у 15.03 часова.

[8] Оригинални текст: "La "torre di Babele" non rappresenta soltanto la molteplicità irriducibile delle lingue, ma mette in luce un'incompiutezza, l'impossibilità di completare, di totalizzare, di saturare, di finire qualcosa che rinvia all'ordine dell'edificazione".

Без обзира на чињеницу да је историја превођења слабо развијена, у великој мјери непрецизна и неегзактна, те у многим сегментима оскудна у информацијама она ипак потврђује прву премису овог параграфа, те тако Мунин [Mounin] тврди да

> без обзира на то колико далеко у прошлост да одемо увијек можемо наћи неког ко је вршио улогу преводиоца (Mounin, 1998: 30)[9].

Посматрајући дефиниције превођења дате од стране различитих теоретичара превођења, закључујемо да потпуну, прецизну и егзактну дефиницију превођења од памтивијека ниједан теоретичар превођења није успио да пружи, иако је дефиниција превођења, баш као и само превођење, кроз историју еволуирала од простог преношења значења са полазишног језика на циљни језик до „упознавања унутрашњих механизама језика, њиховог разлагања и каснијег поновног склапања[10]“ (Cadelli E., 2017 Carlos Ruis Zafon – Traduzione è una matematica della parola y *Linguaenauti*).

Ако узмемо у обзир и овај став, долазимо до закључка да преводити не значи увијек само и искључиво пренијети лексичко значење неких ријечи, иако је у стручном превођењу дефиниција о преношењу лексичког значења сасвим прихватљива. У области књижевног превођења, превести текст не значи само пренијети лексичко значење текста, већ и пренијети контекстуално и ситуационо значење. Управо овој идеји која превођење одмиче од једноставног преношења лексичког значења ријечи Умберто Еко је посветио већи дио своје књиге *Казати готово исту ствар* (2008)[11] у којој се посветио проблему превођења и пренио велики број личних искустава, те поменуо многе изазове са којима се суочио и експерименте које је провео и путем којих је дошао до закључка да је стопроцентно преношење лексичког значења немогуће.

[9] Оригинални текст: “risalendo nel tempo e per quanto lontano ci si spinga, la figura dell’interprete e del traduttore si ritrova sempre”.

[10] Оригинални текст: “…conosciere a fondo i meccanismi di una lingua, scardinarli e riccomporli…

[11] У тексту овог рада наведен је превод издат 2008. године, издавачка кућа PAIDEIA. Прво оригинално издање је издато 2003. године, издавач Bompiani, Milano.

У вези са смијештањем превођења у зону заната или умјетности, битно је разграничити да ли прототекст[12] потиче из сфере стручног или умјетничког текста и на основу тога разграничити да ли изазов постављен пред преводиоца спада у подручје праксе, што је случај са правним, економским и било којим научним текстом или захтијева познавање културе којој прототекст припада како би, без обзира на све промјене због лексичког и синтаксичког фонда језика на који се преводи, крајња вриједност садржаја остала непромијењена. Након овако постављних теоријских оквира за успостављање дистинкције између стручног и књижевног преводиоца добијамо преводиоца стручних текстова као занатлију, а књижевног преводиоца као „умјетника“[13] који је обавезан да, осим дубинског разумијевања како језика прототекста тако и његове поруке, те ситуационих и контекстуалних значења, добро познаје културу језика метатекста[14]. На тај начин преводилац постаје посредник између двије културе, а самим тим, захваљујући диспропорцији у двосмјерности превођења, у исто вријеме и први степеник ка глобализацији и прва линија одбране од глобализације.

На овом мјесту потребно је поменути да улога преводиоца није сасвим потиснута, али да се они чешће него усменим превођењем, било оно консекутивно или симултано, баве превођењем писаних тектова, били они стручни или умјетнички. С обзиром на то да смо од ситуације гдје енглески језик, као насљедник латинског језика и *lingua franca* данашњице, а самим тим и енглеска култура, преузима апсолутну и искључиву власт над изражавањем људи ипак далеко, битно је примијетити како превођење функционише као

[12] Прототекст подразумијева било који текстуални или аудиовизуелни материјал који представља изворник са којег се преводи. У овом раду нећемо се бавити давањем прецизне дефиниције прототекста, као ни побројавањем свих облика у којима прототекст може да се јави нити начина на које преводилачка јединица (одређена количина прототекста) може да се дефинише. За више информација о појму преводилачке јединице консултовати Diadori – *Teoria e tecnica della traduzione*.

[13] Многи теоретичари превођења, као и бројни књижевници, међу којима је један од најзначајнијих К. Р. Зафон сматрају да превођење било којег књижевног дјела подразумијева његово поновно писање коме претходи упознавање изворног језика и његових механизама. За више информација консултовати Cadelli E. *Carlos Ruis Zafon – Traduzione è una matematica della parola.*

[14] Метатекст означава (прото)текст, односно преводилачку јединицу, преведену на циљни језик. За више информација о појму метатекста консултовати Diadori – *Teoria e tecnica della traduzione.*

мост преко којег се људи који живе у различитим културним и географским поднебљима споразумијевају и, у идеалним условима, омогућава упознавање читаоца са културом којој припада језик на којем је писано дјело. Овдје се може покренути расправа о теорији превођења, техникама приближавања читаоца култури из које дјело потиче, које подразумијевају објашњења у фуснотама или самом тексту, и техникама приближавања дјела култури језика на који се преводи, што изискује изврсно познавање како језика и културе прототекста, тако и језика и културе метатекста.

У оваквој перспективи, било би добро позвати се на идеју Умерта Ека о могућности да језици нису настали као посљедица некакве казне (Вавилонска кула), него само као посљедица природне еволуције и на његово питање зашто би различити језици морали нужно да представљају клетву, (Eco, 1993) и да ли језичка разноликост заправо пружа могућност да човјек учењем страних језика стиче различита знања која су похрањена у традицији народа којем је тај језик матерњи.

Оно што у овом контексту забрињава, јесте статистика која информише о броју превода са неког језика и на неки језик. Подаци Европског вијећа удружења књижевних преводилаца указују на велику диспропорцију у препознавању културолошког диверзитета, то јест високом степену културолошке глобализације, с обзиром на то да преводи са енглеског језика на друге језике досежу изузетно високе цифре. У случају неких мањих језика та цифра досеже и до 80%, док, с друге стране, свега 3% књига које су објављене на енглеском језику чине преводи.[15]

Под оваквим свјетлом, превођење би се могло посматрати као инструмент не само олакшавања комуникације, него и као извјестан културолошки глобализатор, с обзиром на то да се посредством, прије свега књижевног, превођења омогућава да културе два удаљена народа престану да буду потпуна непознаница једна другој.

Оваква диспропорција надаље упућује на потенцијално усвајање страних култура у случајевима описаним у поглављу *Преведени идентитет*. С друге стране, квалитетан превод који би се користио стратегијом коју Еко, у својој књизи *Казати готово исту ствар,* назива „преговарањем“ постигао би срећни баланс између неизбјежног

[15] Податак преузет 17. 1. 2021. са интернет презентације Европског вијећа удружења књижевних преводилаца (https://www.ceatl.eu/current-situation/translation-statistics).

постојања страних културолошких елемената који ће бити представљени читаоцима превода као *realia* (специфични елементи који припадају култури из које потиче дјело које се преводи, а који се не преводе, него објашњавају) и „одомаћивања" других елемената који би се могли превести, описно или директно. Сличног мишљења је и Коља Мићевић, који сматра да је немогуће превести сваку појединост, нити пренијети сваку контекстну и конотациону нијансу из оригиналног текста (Mićević, 1981) што нас, у даљем разматрању ове проблематике враћа на немогућност апсолутног увођења изворне културе у метатекст, а будући да је сврха превођења да направи мост између двије културе, мишљења смо да је Екова идеја о „преговарању" најбоље рјешење за овакве ситуације.

Иако Умберто Еко тврди да се језик Европе крије у превођењу, судећи по ономе што Кристал (2003) истиче, превасходно финансијски моменат, који се може сматрати и крајњим циљем глобализације, игра одлучујућу улогу у замјени превођења глобалним језиком који ће бити средство преко којег ће се људи споразумијевати. Уколико размишљамо о тој теми, на основу аргумената изнесених раније у овом раду долазимо до очекиване претпоставке да ће у неком догледном временском периоду сви људи бити способни за макар основну комуникацију на енглеском језику, те да ће енглески језик само учврстити своју позицију као lingua franca новог доба (Crystal, 2003).

ПРЕВЕДЕНИ ИДЕНТИТЕТ

Иако се наизглед чини да идентитет и преводилаштво немају додирних тачака, сучељавање ове двије категорије постаје очигледно у тренутку кад почнемо преводиоца да посматрамо као посредника између двије националне културе. С обзиром на то да се, у данашње вријеме, велики број превода може посматрати као неадекватан, претпоставка која се намеће јесте да у преводу неће постојати равнотежа између Екових концепата приближавања и удаљавања, те да ће један од та два принципа превагнути, а самим тим ће и једна култура бити у повољнијем положају у односу на другу.

Оно на шта би било пожељно скренути пажњу јесте податак Европског вијећа удружења књижевних преводилаца, према којем је број превода књижевних дјела између два мала језика изузетно мали. Ако томе придодамо податак о диспропорцији у превођењу књижевних дјела са енглеског језика и на енглески језик, пружа нам се могућност да закључимо како превођење, колико год, у идеалној

ситуацији, функционисало као одбрана од уплива страних кутура у језик, ипак не пружа довољну могућност да културе великих језика упознају културе малих језика, те да самим тим, на неки начин, отвара врата глобализацији.

С обзиром на то да смо дефиницијом националног идентитета утврдили да је један од главних његових чинилаца и језик, става смо да се лични идентитет припадника једне нације нужно креће силазном путањом. Једна од могућности, која би подразумијевала директни утицај превођења, јесте ситуација у којој путем неадекватних превода у језик на који се преводи доспијевају фразеологизми који су том језику, а самим тим и тој култури потпуно страни (енглеско "not my cup of tea" преводи се директно као „није моја шољица чаја"). Код оваквих ситуација, свједоци смо готово непримјетног уплива енглеског језика и културе у српски језик. Овакве незнатне омашке у преводу отварају пут процесу англицизовања српског језика, а самим тим, посредним путем чине српски језик мање богатим и на тај начин полако сужавају његово језичко богатство, смањујући његов фонд, и самим тим ослабљују један од главних стубова националног идентитета. У овом случају налазимо се у ситуацији у којој национална култура језика са којег се преводи потискује културу језика на који се преводи.

Друга, рјеђа, могућност јесте ситуација у којој писац борави у земљи у којој се не говори језик на којем ствара, те да због тога језик земље у којој живи учини велики утицај на његово познавање језика на којем пише. Један од таквих случајева је и Пекић, који је провео дуги низ година у Лондону те се у његовим каснијим дјелима јављају фразе и изрази који су потекли из енглеског језика и преузете без размишљања о културолошком аспекту те фразе, начину на који би она била најбоље прилагођена језику на којем се пише и, у коначници, да ли би те фразе у култури језика на којем ствара биле доживљене као апсурд код читалаца који не познају језик из којег те фразе потичу. Једна од оваквих фраза је „Пхи-ли-чно доб-хо? Моје дупе" (Пекић, 2012, стр. 99) гдје је енглеска фраза *my ass* директно ушла у текст на српском језику. У овом случају имамо ситуацију гдје култура језика којим писац говори утиче на културу језика на којем писац пише.

У коначници, с обзиром на то да смо на почетку рада поставили национални идентитет као базу и лични идентитет као надградњу, закључујемо да глобализација посредством превођења утиче на идентитет и то подједнако на базу, највише посредством мас-медија

и неадекватних превода, и на надградњу, тежњом појединца да прати масовне токове и да буде у току са временом. У том контексту, један од најочигленијих примјера је општеприхваћени наратив у коме је српска ћирилица представљена као писмо које странци не разумију када га виде, па би зато било боље писати латиницом.

ЗАКЉУЧАК

На основу свега што је у овом раду изнесено, закључак који се намеће јесте да у процесу глобализације, прије свега језичке, а потом и културне, превођење игра двоструку улогу. С једне стране оно је прва линија одбране језика али и прво оружје глобализације. Оно, у исто вријеме пружа прилику да, уз адекватан преводилачки приступ, елементи културе језика на коме је дјело писано постану познати у култури језика у који дјело долази, али и да, у случају понављања сценарија са лошим преводом, кутури домаћину буде наметнута „увозна“ замјена за домаћи културолошки елемент, у случају да такав постоји.

Други закључак, на који и Бауман [Bauman] упућује, јесте да све оно што се у једном језику чини као глобализација, другима би била само локализација (Bauman, 2005), јер би, у случају свеприсутности енглеског језика, цијелом свијету то била глобализација, док би у земљама у којима је први језик енглески језик то била локализација.

Дугорочно гледано, превођење једнако отвара врата глобализацији колико и штити језик од њеног негативног утицаја, под претпоставком да се превођењем баве особе које добро познају оба језика и имају осјећај за постизање равнотеже у Ековом „преговарању“ које је споменуто у поглављу посвећеном глобализацији.

У коначници, једина ствар коју са сигурношћу можемо закључити јесте само да ће XXI вијек представљати преломни моменат у настанку глобалног језика, а самим тим и тачка у којој ће, у случају дефинитивног усвајања глобалног језика, потенцијално доћи до нестанка највећег дијела осталих језика. У случају очувања језика као основног фактора у националном идентитету, превођење ће наставити да функционише као мост између језика, култура и људи уз потенцијалне нуспојаве које ће утицати на смањење броја културолошких елемената на којима се заснива култура као основни стуб грађења националног идентитета.

Литература

Чомски, Н. (1996). *Светски поредак стари и нови*. Београд: СКЦ.

***

Alibašić, H. (2019). Utjecaj savremenih medija na tokove globalizacije u 21. stoljeću. *DHS 3*, 345–360. Преузето 01. 7. 2021. са http: //oaji.net/articles/2020/8977-1602244651.pdf

Anđelković, V. (2009). *Rečnik engleskog jezika.* Gornji Milanovac: Atlantida.

Bauman, Z. (2005). *Globalization - The human consequences*. Cambridge: Polity press.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. New York: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2014). *Language death*. New York: Cambridge University Press.

Derrida, J. (1987). *Psyché. Inventions de l'autre.* Paris: Galilée.

Diadori, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione.* Milano: Mondadori.

Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea.* Roma-Bari: Laterza.

Fairclough, N. (2007). *Language and globalization*. London, New York: Routledge.

Kaler, D. (1980). *Sosir - Osnivač moderne lingvistike.* Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Mićević, K. (1981). *Konstante i previdi*. Sarajevo: Veselin Masleša.

Mounin, G. (1998). *Teoria e storia della traduzione.* Torino: Einaudi.

Pekić, B. (2012). *Besnilo*. Beograd: Laguna.

Smit, A. (1998). *Nacionalni identitet*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Vugrinec, M. (2016). *Utjecaj globalizacije na poslovnu komunikaciju*. Varaždin: Sveučilišni centar.

Zafon, C. R. (2017). Traduzione è una matematica delle parole. (C. Cadelli, Новинар) Linguaenauti. Преузето 19. септембар 2017. са (https://linguaenauti.com/2017/09/19/carlos-ruiz-zafon-la-traduzione-e-una-matematica-della-parola/).

Milica M. Galić Petrović

CONFLICTS IN THE GLOBALIZING SOCIETY AND THE TRANSFORMATION OF IDENTITY: A CASE OF TRANSLATION

Summary

This paper represents observations and analysis of the problem of identity in the context of globalization and translation. It presents attitudes that regard translation as a skill that is, at the same time, a frequently used weapon of globalization and a powerful weapon to combat globalization. Some attention is also paid to the diachronic perspective of the evolution from colonization to globalization and to the observation of translation as a skill and its development throughout history, although we were not able to point out any precise definitions due to the lack of historical data and evidence. On the other hand, we managed to show how, in certain situations, translation is a lot more than a skill, it evolves to art that requires knowledge regarding both language and culture of the source language and language and culture of the target language. One of our most important observations was the disproportion between literature translated into English and literature translated into other languages. We also observed the phenomenon of the death of language as one of the unavoidable consequences of globalization. Along with this phenomenon we also mentioned some possibilites that could lead or lead to identity changes, one of the most frequent problems of the 21st century. In conclusion, we pointed out the various possibilities that could happen to language and cultures in the future.

Key words: colonization, globalization, identity, identity crisis, translation

Вера М. Вујевић Ђурић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет

Оригинални научни чланак

ТУЂИ ГОВОР У ЈЕЗИКУ БРИТАНСКЕ ШТАМПЕ

У овом раду се са синтаксичког становишта разматрају неке врсте и функције туђег говора у енглеском новинском дискурсу. Корпус чине примјери из чланака у електронским издањима британских дневних листова *The Guardian* и *The Observer*, као и таблоида *The Daily Mail*. Преовлађујући облици туђег говора који су издвојени из корпуса су директни и индиректни говор, што се може објаснити свеукупном тенденцијом новина ка објективном представљању стварних догађаја. Остале врсте туђег говора које су заступљене су слободни директни и слободни индиректни говор, али се њихова употреба разликује у језику новина и прозних дјела.

Кључне ријечи: туђи говор, синтаксичка структура, директни говор, индиректни говор, језик новина

1. УВОД

Туђи говор представља навођење туђих ријечи унутар ауторског говора/текста. У енглеском језику постоје двије канонске врсте туђег говора, и то директни и индиректни говор. Суштинска семантичка разлика између директног и индиректног говора је у томе што када неко користи директни говор да пренесе оно што је неко рекао он тада цитира тачне ријечи које су употријебљене, док се у индиректном извјештавању оно што је речено изражава сопственим ријечима (Leech and Short, 2007: 255). Подјела између директног и индиректног говора такође је очигледна и огледа се у ортографској и прототипској природи: употреба наводника,

* vera.vujevic.djuric@ff.ues.rs.ba

референци, слагања времена, деиктичких израза, говорних маркера и слично. Поред ове традиционалне подјеле, постоје и слободни индиректни говор и слободни директни говор као њихове модификације и подтипови преношења туђег говора. Они ће, уз неке комбиноване структуре, такође бити описани у раду.

У новинском дискурсу, преношење туђих ријечи ограничено је на преношење чињеничних информација, интервјуа, коментара, мишљења и реакција. Новински језик има тенденцију да буде безличан како би све изгледало објективно и како би дистанцирао новинара од приче. Стога је чланак често написан у трећем лицу уз употребу пасивних конструкција, и то обично када новинари некога цитирају па желе да се дистанцирају од питања и покажу своју објективност у вези са питањем. Као начин изношења чињеничне приче, туђи говор у новинским извјештајима пресудан је у новинарском наративу, јер се већина вијести обично више односи на оно што су људи рекли него на оно што је урађено. Новинар треба да изабере ријечи које су му потребне да би прича била јасна и непристрасна. Уопштено говорећи, сврха вијести је обично дати читаоцу или слушаоцу информације на занимљив, али објективан начин. Како то Хари [Harry] формулише:

> Новинари су у савременој демократској традицији извјештавања професионално присиљени да остану објективни и да не износе своје ставове[1]. С друге стране, могу слободно да цитирају, директно или индиректно, сирова мишљења својих саговорника /извора – који могу да буду субјективни колико год желе – њихову реторику отвореног убјеђивања, која је често и идеолошки подстакнута. (Harry, 2013: 2)[2]

Другим ријечима, новинари који користе директни говор преносе прилично тачне и аутентичне приче онога што је првобитно речено, док индиректни говор омогућава новинарима да причу тумаче као парафразу.

[1] Преводе свих цитата дао је аутор рада.

[2] "Journalists within the modern democratic tradition of reporting are occupationally constrained to remain objective, by keeping their own views out of the story, while freely quoting, directly or indirectly, the raw opinion and openly persuasive, ideologically fueled rhetoric voiced by news sources, who may be as subjective as they wish."

Структура којом се преноси туђи говор обично се састоји из преносеће клаузе и преношене клаузе (Јеротијевић, 2011: 646). Преносећа клауза, која може да претходи или слиједи преношеној клаузи, обично садржи глаголе као што су *say*, *tell*, *think*, *ask*, *add*, *respond*, *note*, *demand*, а данас врло често и глагол *tweet*. Ови глаголи извјештавања у директном или индиректном говору мање су разнолики у новинском дискурсу него у другим врстама дискурса, вјероватно због неутралности којој тежи већина новинара. Потпуно одсуствују они глаголи извјештавања који одражавају мисаоне процесе као што су *мислио је/размишљао/промишљао*, „јер генерално новинар не зна, а вјероватно и не брине, шта је говорнику у то вријеме пролазило кроз главу, за разлику од романописца. Међутим, налазимо доста безличних изјава као што су *мисли се/вјерује се*“ (Floyd, 2000: 155). У овом раду су анализирани само они примјери туђег говора у језику новина који непристрасно и објективно извјештавају о новостима, са глаголима извјештавања који нису обојени мисаоним и/или емотивним процесима.

Глаголи извјештавања су врло важни јер постављају тон цијеле преношене клаузе која садржи податке о извору/саговорнику исказа, те ситуације у којој је настао. Међутим, уочили смо да се понекад изостављају у насловима британске штампе и приказују типичан језички стил новина новог вијека. Прича се обично уводи са компресованим, елидираним структурама кроз најкраћи језички облик који је дозвољен. На тај начин наслови и поднаслови у новинама намећу своје чињенице и читалац се води на одређени пут закључивања без читања потпуних новинских чланака. Међутим, иако су данас могућности да се одређене претпоставке/подаци/чињенице наметну читалачкој публици заиста огромне оно што нам долази у спас јесте лака доступност свих инфорамција. Дигитално окружење нам, помоћу дигиталне интелигенције, омогућава да откријемо више извора информација и на тај начин процијенимо тачност одређених података те изведемо сопствене закључаке у односу на непотпуне или противурјечне информације (Radulović, 2020: 82).

Са граматичког становишта туђи говор „спада у синтаксичке категорије, а у тексту се може употребити као стилогено средство и као наративна техника“ (Николић, 2020: 288). Структурно гледано, код индиректног говора преношена конструкција је субординирана преносећој и садржи промјене у погледу употребе слагања времена и замјеница. У том смислу, директни говор синтаксички не носи промјене у односу на оригинални текст и обично је омеђен

наводиница те га је лако препознати. С друге стране, најочигледнији маркери директног говора јесу деиктички облици времена, мјеста и лица који се односе на изворног говорника чије се тачне ријечи преносе. Слободни индиректни и директни говор дијеле заједничке одлике и директног и индиректног говора, с тим што их још карактеришу одсуство преносеће конструкције код слободног индиректног говора, односно одсуство наводника код директног.

Новинари обично прикупљају и шире информације из једног или више извора, и то потом преносе најчешће у облику директног или индиректног говора. Директни говор традиционално обезбјеђује вјеродостојност пренијетих ријечи и показује објективно познавање чињеница, лишено субјективности новинара. У поређењу са овим, индиректни говор омогућава репортерима већу аутономију тумачења и значајно дистанцирање од извора.

1.1. Корпус и циљеви истраживања

У овом раду се у језику британске штампе анализира употреба канонских облика туђег говора: директног и индиректног говора. Поред ових модела, који су најзаступљенији, представићемо и слободни директни говор, слободни индиректни говор као и фрагментарне цитате. Циљеви студије су (1) да се дају њихове структурне карактеристике и класификација; (2) да се опишу њихови функционални односи и (3) да се покаже на који начин ове врсте туђег говора доприносе креирању новинских текстова. Како наводи Ковачевић (2012: 29) директни и индиректни говор су општејезичке категорије, док с друге стране имамо неке подврсте туђег говора које су заступљене само у одређеним функционалним стиловима. Туђи говор, дакле, кореспондира и са функционалном стилистиком гдје се „однос између *преносећег* и *пренетог* говора може проучавати и у неуметничким функционалним стиловима...“ (Николић, 2020: 288).

За потребе ове анализе анализиран је нешто мањи корпус од око тридесет и пет чланака из енглеских новина. Примјери су преузети из онлајн верзија британских дневних листова *The Guardian* и *The Observer*, као и таблоида *The Daily Mail* из рубрика вијести, култура, ставови, живот и стил, спорт, здравље. Новински чланци који су анализирани покривају различите теме у распону од свјетских и домаћих вијести, политике, економије и бизниса до социо-културних аспеката на тему животног стила и здравља. Дакле, фокусирамо се на новинске чланке у ужем смислу, односно дискурс

вијести о прошлим политичким, друштвеним или културним догађајима.

Издвојена су укупно педесет и два примјера насумичним одабиром, која су анализирана унутар дескриптивно-квалитативине методе с циљем утврђивања основних модела туђег говора у публицистичком стилу, као и њихових модификација, тј. подмодела. Акценат није стављен на квантитативну методу, јер је замисао да се покажу форме преношења туђих ријечи као и функционалне разлике између језика „озбиљних“ новина и „жуте“ штампе. Заправо да се покаже на који начин језик онога чије се ријечи преносе може да утиче на језик новинара и да ли се језик таблоида намеће као доминантан, па чак и узоран. Насупрот томе језик „озбиљних“ новина требало би да прати јасно дефинисане језичке норме и промјене у савременом језику и на тај начин обликује културу говора код својих читалаца. Осим примјера из новинских текстова један мањи дио корпуса (укупно десет примјера) чине и новински наслови. Они одсликавају структуре слободног директног говора, као и оне конструкције које не садрже глаголе за извјештавање. Пошто грађу у овом раду чине текстови из дневне британске штампе, анализи, у чијој су основи синтаксичко-семантички критеријуми, приступа се с претпоставком да неће бити заступљени сви типови преношења туђег говора. Издвојени примјери најприје ће се подијелити у двије велике групе у зависности од тога да ли припадају моделу дословног управног или неуправног говора, или њиховим слободним и комбинованим структурама које ће затим бити и поближе описане.

2. ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Туђи говор се крајем 20. и почетком 21. вијека почиње изучавати и у оквиру репрезентологије, која спада у синтаксичке поддисциплине поред синтагматике, синтаксе реченице и синтаксе дискурса (Николић, 2020: 288). Он је, дакле, синтаксичка категорија и представља „укључење туђих ријечи у ауторски дискурс или текст, чији је резултат синтаксичка конструкција са туђим говором“ (Ковачевић, 2012: 15). Доста прије, почетком 20. вијека, проблемом туђег говора бави се Михаил Бахтин који га дефинише, говори о динамици узајамног односа ауторског контекста и туђег говора, те издваја различите стилове преношења туђег говора. Он наводи да се туђи говор преноси у ауторски контекст, те истиче да „он улази у његово тематско јединство управо као туђи исказ, док његова само-

стална тема улази као *тема теме туђег говора"* (Бахтин, 1980: 128). Истовремено, истиче он, „задржавајући своју предметну садржину и бар рудименте своје језичке целовитости и првобитне конструктивне независности" (1980: 129).

О питању туђег говора у енглеском језику говорили су различити лингвисти у бројним описним моделима из различитих перспектива – синтаксе, семантике, прагматике и стилистике (Wierzbicka, 1974; Waugh, 1995; Semino & Short, 2004; Leech and Short, 2007). У свим овим приступима, основним категоријама туђег говора које се користе за представљање изворног текста сматрају се директни, индиректни, слободни директни и слободни индиректни говор, иако већина аутора подвлачи да постоје бројне подврсте и мјешовити облици. Историјски гледано, туђи говор сеже до Аристотела и Платона још од Аристотелове теорије мимесиса. Она лежи у основи Платонове дистинкције између дигесиса који представља говор аутора и мимесиса који је индиректно обраћање аутора преко других ликова (Berger, 1994; Ковачевић, 2012). За разлику од раних студија о туђем говору, које су биле ограничене на структурну анализу ове врсте говора у књижевном тексту, нове студије су више емпиријске природе, и истражују употребу туђег говора у различитим контекстима. Употреба туђег говора у новинском дискурсу оријентисана је на информисање јавности и понављање верзије догађаја која је заправо корисна и интересантна за читаоца. Новински чланци дају нове информације и као такве су дио опште природе вијести у штампи које одликује посебна формална и семантичка структура. Чини се да не треба посебно појашњавати појам новинских вијести, јер како каже Ван Дајк „препознајемо новински чланак када га видимо" (van Dijk, 1988: 5), но ипак тај појам треба разјаснити. У већини случајева можемо разликовати новински чланак у ужем и ширем смислу. У ширем смислу новинским чланком се могу сматрати различите рекламе, радио и телевизијски програми, временска прогноза, одјељак са стриповима и афоризмима, рецептима, рецензијама књига или рубрике о умјетностима и перформансима. Новински чланци у ужем смислу обухватају вијести о политичким, друштвеним или културним догађајима" (van Dijk, 1988: 5). Новинарски дискурс је у суштини интертекстуалан јер новинари стално раде са претходним текстовима и извјештавају о туђим ријечима у својим текстовима. У том смислу, новинарски дискурс је креиран ријечима различитих говорника које новинари бирају да би читаоцима представили и конструисали одређену ситуацију. Као што Во (Waugh, 1995: 135)

примјећује, „новинарски текст је сам по себи жанр дискурса и, као такав, поставља оквир за све што се дешава унутра, укључујући и оно што се дешава са туђим говором“. Природа новинарског дискурса открива карактеристике дијалога, јер може пренијети мноштво појединачних гласова из једне заједнице, слично књижевном језику (Calsamiglia & Ferero, 2003). У основи, туђи говор омогућава новинарима да реторички креирају своје приче као вербалне перформансе, али они морају бити одговорни за оно што препричавају, или се оградити од такве одговорности преношењем само обрађених и неутралних вијести. Они лингвисти који су усвојили критички приступ употреби туђег говора у новинском дискурсу тврде да је такав образац обично оптерећен односима моћи и друштвеним конвенцијама у друштву. Сврха овога је да се прикаже специфична верзија вијести и извјештаја која је пожељна за свакога ко има контролу над идеологијама и медијима (Davis, 1985; van Dijk, 1988). Оваква извјештавања, као објективни дискурс, морају да убиједе читаоце да је прича чињенична, истинита, тачна и провјерљива репрезентација претходних говорника (van Dijk, 1988). Стога, ако се тачне ријечи неке особе наводе у штампи, то значи да се сматрају важнима. Ослањајући се на цитате људи који су укључени у причу, новинари замјењују туђа мишљења чињеницама аутентичних дешавања.

Врсте туђег говора у српском језику најтемељније је издвојио и описао Милош Ковачевић (2012) у свом раду „О граматичко-стилистичком терминосистему туђег говора“. Поред тога, о истом језичком феномену писали су Јеротијевић (2011) и Милашин (2014) анализирајући врсте и функције туђег говора у језику српских писаних медија, те Видановић (2015) која је говорила о туђем говору у британским и америчким писаним медијима. За разлику од овог рада, Видановић се бавила поређењем типова туђег говора у енглеском језику и њихових српских еквивалената, као и утврђивањем на који начин се они мијењају када се чланак на енглеском језику преноси у српски. У закључку се наводи да се туђи говор може пренијети без икаквих модификација, са модификацијама које не подразумијевају промјену типа говора, као и онима које ову промјену подразумијевају. При томе Видановић као најбројније у корпусу издваја примјере модификације без промјене типа говора (Видановић, 2015: 207). Класификација коју су понудили Лич и Шорт (Geoffrey Leech and Mick Short, 2007: 255–279) потпомогнута оном коју су извршиле Калсамиља и Фереро (Helena Calsamiglia & Carmen Lopez Ferrero, 2003: 154–156) биће

основно полазиште за анализу (под)модела преношења туђег говора у нашем раду.

3. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА

Конструкција којом се преноси туђи говор се састоји из двије клаузе, а то су преносећа и пренесена клауза. Пошто не постоји веза која одређује тип односа, синтаксичка улога преносеће клаузе је неодређена. Реченица која садржи глагол за извјештавање често се описује као главна реченица, са директним говором у позицији објекта, осим када се ради о непрелазном глаголу. Најчешћи глаголи у преносећој клаузи који се користе за означавање туђег говора на енглеском су *say*, *tell*, *write*, *agree*, *add*, *respond*, *warn*, *claim*, *report*, *remember*, *point out*, *explain*, *declare*, *accuse*. Преносећа клауза прати директне извјештаје о нечијем говору или мислима, те одређује говорника/мислиоца, врсту чина (*пита̄ти, рећи, размислӣти – ask, say, think*), а често и начин чина (*на̄гло, извињавајући се, го̄рко – abruptly, apologetically, bitterly* и сл.). Преносећа клауза може бити постављена на почетну, средишњу или крајњу позицију (Biber et al., 1999: 196). Због неутралности којој тежи већина новинара у свом извјештавању ови глаголи (унутар свих модела туђег говора) су мање разнолики у новинском регистру него, на примјер, у књижевноумјетничком. Они су врло битни јер одређују призвук цијеле пренесене клаузе која садржи податке о догађају и о околностима у којима је настао исказ. Међутим, у корпусу смо уочили да се понекад изостављају у насловима новина. Реченице су елиптичне са испуштеним структурама које нису неопходне за разумијевање садржаја вијести:

(1) Mark Cavendish: 'I knew I could be top again' (*The Observer*, 21 November 2021)[3]
(2) Brooke Shields on child stardom, sexualisation and nailing comedy: 'It's not in my nature to be a victim' (*The Guardian*, 22 November 2021)
(3) Health Secretary: NHS 5.9 million waiting list will increase. (*The Daily Mail*, 22 November 2021)
(4) Eyewitness: 'Newborn baby among 200 migrants arriving at Dungeness' (*The Daily Mail*, 22 November 2021)

[3] Сви примјери су ексцерпирани након одржавања Научног скупа, с обзиром на то да је тада предочен само теоријско-методолошки оквир рада.

Примјери показују елипсу глаголске фразе у којима је елидирана цијела предикација а елиптичне реченице садрже само субјекат, док понекад неелидирани остају и објекат или објекатске/субјекатске допуне. Усљед практичних разлога уштеде простора у новинама елиптичност новинских наслова је стандардни језички маханизам. Осим тога, фокус се ставља само на онај лексички материјал који доноси новост или намјерну вишезначност чланка, па су наслови кондензовани на двије или три ријечи и изостављају се све граматичке категорије ријечи. Циљ наслова је да привуче пажњу и остане упамћен, па као такав мора бити јасан, специфичан и боље краћи.

3.1. Директни (управни) говор

У директном говору догађаји се препричавају онако како их је изговорио изворни говорник. То заправо значи да директни говор може да садржи узвике и други експресивни материјал и обично вјерно опонаша стил оригиналног говорника. Директни говор, као врста говора који се користи за преношење туђих ријечи, један је од најчешћих видова говора који се може пратити у дискурсу штампе на енглеском језику. У већини случајева директни говор је јасно маркиран наводницима са ауторским ријечима које се могу наћи прије, унутар или послије директног говора. То потврђују и примјери пронађени у чланцима из новина, најчешће са конферансом (ауторским коментаром[4]) у постпозицији:

(5) 'We are in a national emergency,' he told a news conference. (*The Daily Mail)*, 22 November 2021)
(6) “It’s not often you can say this about Boris Johnson but he lacks ambition,” Osborne told the *Financial Times*. (*The Observer*, 21 November 2021)
(7) “It was all the hyperbole, all spoiled by over-egging it early on,” said the Whitehall official. (*The Observer*, 21 November 2021)
(8) 'The fifth wave is starting at lightning speed,' government spokesman Gabrial Attal said. *(The Daily Mail*, 22 November 2021)
(9) “Some of the individuals were children and there are some fatalities as a result of this incident,” Thompson told reporters. (*The Guardian*, 22 November 2021)

[4] Неки аутори конферансу називају ауторском дидаскалијом или уводницом (Ковачевић, 2000, Јовановић, 2009 према Милашин, 2014: 28)

(10) "MPs should not be avoiding paying the taxes they've decided that the rest of the population should pay," Graham added. (*The Guardian*, 22 November 2021)
(11) "This is completely outrageous," Margaret Hodge, Labour MP and former head of the public accounts committee, told the newspaper. (*The Guardian*, 22 November 2021)

Примјери са уводницом у антепозицији су такође бројни. Туђи говор обично долази у форми објекатске клаузе као у наредним примјерима, или атрибутске клаузе мада такве примјере нисмо успјели пронаћи у корпусу.

(12) Dr Pearson said: 'What was clear to all of us was how a greater interaction with technology is going to revolutionise businesses and transform almost all industries.' (*The Daily Mail*, 22 November 2021)
(13) Sajid Javid said: "It's good to have experience that is not all about politics." (*The Guardian*, 22 November 2021)
(14) A former cabinet minister said: "I think the period of Boris thinking he can do as he pleases when he pleases may be over. (*The Observer*, 21 November 2021)
(15) Writing on Twitter, she said: "A mature democracy respects the opinion of a minority but does not accept that a few abuse their protest vote by force." (*The Guardian*, 22 November 2021)
(16) Michele Johnson, an eyewitness, wrote on the City of Waukesha Facebook page: "It was horrifying! The car drove past us and saw bodies flying." (*The Guardian*, 22 November 2021)
(17) Admitting that some saw his prediction as cynical, he added: "But it's true. With the highly contagious delta variant this is very, very likely and that's why we are recommending vaccination so urgently." (*The Guardian*, 22 November 2021)

У новинским чланцима смо пронашли и примјере са уводницом у интерпозицији, но доста рјеђе. Лингвисти су били заинтересовани за динамику односа између ауторског коментара и туђег говора у таквим примјерима, те су овај узајамни однос заправо посматрали као уграђивање туђег говора као допунске или зависне клаузе (Holt, 2009). Овакви примјери садрже два елемента: ауторски говор у форми просте клаузе „она је рекла" или „он је мислио", и сам туђи говор који она прекида а заправо наговјештава да слиједи наставак:

(18)'This is an extent of radicalisation that is by no means acceptable,' Nehammer said, adding that the police officers

'professionally ensured security in a difficult mission'. (*The Daily Mail*, 22 November 2021)

(19) 'The alarm signals are all red,' prime minister Alexander De Croo told a news conference. 'We had all hoped to have a winter without coronavirus, but Belgium is not an island.' (*The Daily Mail*, 22 November 2021)

(20) "They were pom-poms and shoes and spilled hot chocolate everywhere. I had to go from one crumpled body to the other to find my daughter," he said. "My wife and two daughters were almost hit. Please pray for everybody. Please pray." (*The Guardian*, 22 November 2021)

(21) "It's hard, because I wasn't expecting anything," he said of the reaction to his Tour success. "So when it came, it was beautiful. It feels so much more personable. (*The Observer*, 21 November 2021)

Горе наведени примери показују да директни говор омогућава новинарима да буду неутрални у свом извјештавању док, истовремено, он ствара осећај субјективности извора код читалаца. Новинари дозвољавају својим саговорницима да говоре сопственим гласовима без њиховог мијешања или тумачења. Све то уноси перцепцију да новинари немају никакве интервенције и ствара утисак да се управо тако и догодила прича у стварном свијету. Као посљедица тога, „репортеров стил представљања туђег говора може утицати на начин на који читаоци примају и тумаче исказе (Caldas-Coulthard, 1992: 76). Из тога слиједи да је погрешно рећи да у директном говору новинари немају контролу. Ако је цитирање уведено илокутивним глаголима – *claim, propose, suggest* (*тврдити, понудити, предложити*) – новинар се експлицитно мијеша у извјештај. С друге стране, ако је туђи говор уведен неутралним глаголима – *say, tell* (*рећи, казати*) – они одбијају да експлицитно интервенишу у свом извјештавању (Caldas-Coulthard, 1992: 74). У чињеничним извјештајима, ситуација је, у неким аспектима, другачија, јер постоји претходна референца на туђи говор. Али чак и у таквим случајевима, новинари имају контролу, јер сами бирају шта ће и како извијестити. Директни говор, као што заступљени примјери показују, доприноси утиску кредибилитета у извјештавању. Поред тога, може допринијети сензационалистичкој и експресивној природи догађаја, али понекад може повећати тачност до те мјере да вијест може звучати монотоно. Директни говор је веома присутан у језику британске штампе и, уз своје подврсте, један је од преовлађујућих типова преношења туђег говора у новинама.

3.2. Слободни директни говор

Поред основног типа директног говора, у језику британске штампе заступљени су и неки од његових подмодела. Један од њих јесте слободни директни говор, који се одликује тиме да му недостаје уводница која би показала прелазак са нарације на преношење туђег говора. Поред тога, овај тип туђег говора не садржи ни маркере попут наводника или цртице. Ипак, он прати образац директног говора и карактеристичан је за наслове или поднаслове. Са синтаксичког становишта, ове конструкције су углавном у форми питања или узвика:

(22) How much tax do YOU pay? (*The Daily Mail*, 22 November 2021)
(23) Has Boris lost it? (*The Daily Mail*, 22 November 2021)
(24) Is Delta the last Covid 'super variant'? (*The Observer*, 21 November 2021)
(25) Welcome to the future! (*The Daily Mail*, 22 November 2021)
(26) Has Boris Johnson crashed the Tory car? (*The Observer*, 21 November 2021)
(27) Britain is in desperate need of workers. So why is it trying to keep them out? (*The Guardian,* 23 November 2021)

Слободни директни говор има улогу наглашавања сензације и драматичности појединих ријечи, дајући тако читавом тексту циљану динамику и неизвјесност. У књижевноумјетничком стилу овај тип туђег говора се користи средствима експресивне синтаксе како би пренио преживљавања ликова у роману. Његова функција јесте да прикаже њихова најинтимнија осјећања, размишљања, страхове, недоумице, жеље, чежње и слично.

У новинарском језику он се користи како би аутор текста заправо успоставио тај вид емоционалног контакта са својим потенцијалним читаоцима. Како су новинари ограничени у погледу изношења својих личних рефлексија и емоција, или се то коси са ставовима уредништва, односно идеологије новина, овај тип туђег говора им заправо даје ту одређену слободу. Овакви наслови у новинама су структурирани прво да привуку пажњу читаоца, потом да га усмјере и обликују његове ставове. Другим ријечима, употреба слободног директног говора у њима првенствено има функцију шокирања публике помпезним или контроверзним изјавама у форми неког питања или узвика који заправо представљају стратегију

успостављања непосредног дијалога између аутора чланка и његовог читаоца.

3.3. Фрагментарни цитат

У фрагментарним цитатима новинари цитирају ријечи које је извор користио, ријечи које имају карактер евалуације или ријечи/фразе које су опште познате. Фрагментарни цитат подразумијева подтип дословног директног говора гдје су тачне ријечи извора укључене у структуру ауторског коментара. Интегрисано цитирање (Calsamiglia & Ferrero, 2003) има облик индиректног цитирања, али са сегментима који сигнализирају да су цитирани директно/буквално са јасним графичким или типографским ознакама, углавном са наводницима или означеним фонтовима (подебљаним или курзивом). Ова врста преношења туђег говора омогућава мијешање синтаксичких особина директног и индиректног стила, избора који би лингвисти одбили, а новинари често изабрали (Calsamiglia & Ferrero, 2003).

Ипак, са посебним нагласком на изабране ријечи унутар наводника, фрагментарни цитати заправо изражавају став новинара, који затим преузима различите функције. Тако примјери у наставку показују да се они користе за изражавање уважавања, поштовања, ентузијазма, или у случају политичких вијести, врло често, неодобравања, несреће, разочарења и тако даље. Туђи говор, у овом случају, потпуно је интегрисан у репортерску конструкцију, а примјери су подједнако бројни у новинским насловима и чланцима:

(28) The Bavarian Prime Minister Markus Söder said he believes the country will 'not be able to avoid' compulsory vaccination. (*The Daily Mail*, 22 November 2021)

(29) Last week, Belgium's Prime Minister Last week, Belgium's Prime Minister Alexander De Croo said 'the alarm signals are all red' as he imposed tough restrictions, ordering people to work at home for at least four days a week. (*The Daily Mail*, 22 November 2021)

(30) Calls to ban the deployment of personal companies for payments were echoed by Sir Alastair Graham, former chairman of the committee on standards in public life, who said they “should be stopped as soon as possible”. (*The Guardian*, 22 November 2021)

(31) Insurers said they were concerned about the numbers of homes being built where owners were at risk of experiencing “traumatic and devastating losses”. (*The Guardian*, 22 November 2021)

(32) The SUV "bombed through" and was "going from side to side, targeting people", Tyler Kotlarek who was watching said, according to the New York Times. (*The Guardian*, 22 November 2021)
(33) Pierre-Yves Dermagne, the Socialist deputy prime minister, who is responsible for the economy, called for a "genuine social dialogue" on compulsory vaccination. (*The Guardian*, 22 November 2021)
(34) "Second class ticket for the north," declared the *Manchester Evening News*, while the Doncaster Free Press described the axing of the eastern section of the HS2 high-speed line to Leeds as a "slap in the face". (*The Observer*, 21 November 2021.)

3.4. Индиректни (неуправни) говор

Индиректним говором се обично преноси туђи говор ријечима онога ко интерпретира управни говор. У овој синтаксичкој структури глаголи се „помијерају уназад" у времену, а промјене у замјеницама и прилозима за вријеме и мјесто одговарају времену тумачења директног говора, као у примјерима (35, 36, 37).

(35) An SDF spokesperson, Farhad Shami, denied that the document obtained by the Guardian, which the released men said they had signed, was official and said no such practice was taking place. (*The Guardian*, 22 November 2021)
(36) The international anti-IS coalition said it could not comment. (*The Guardian*, 22 November 2021)
(37) Both men said they had signed the same form. (*The Guardian*, 22 November 2021)

Индиректни говор заправо препричава догађај са референтне тачке тренутног говорника, то јест, замјенице у првом и другом лицу се јављају у трећем лицу, деиктички изрази се бирају тако да одговарају тренутном, а не времену и мјесту првобитног говорника, и може постојати „помијерање" у времену тако да се, на примјер, референца садашњег времена у оригиналном контексту исказа мијења у облик прошлог времена (Redeker, 1996: 222). Сљедећи примјери илуструју индиректни говор у којима је зависна реченица најчешће у постпозицији:

(38) Police said 35,000 protesters marched from the North Station in Brussels on Sunday afternoon against a fresh round of Covid measures announced by the government on Wednesday. (*The Daily Mail*, 22 November 2021)

(39) Angelito Tenorio, a local alderman who is running for Wisconsin state treasurer, said he had been at the parade with his family when he saw the red SUV approach the crowd. (*The Guardian*, 22 November 2021)
(40) The Children's Wisconsin hospital said on Twitter it had received 15 patients as of 8pm on Sunday, with no reported fatalities at that time. (*The Guardian*, 22 November 2021)
(41) Police said seven arrests were made on Sunday after youths set streets ablaze and shot fireworks at officers. (*The Daily Mail*, 22 November 2021)
(42) Corey Montiho, a Waukesha school district board member, told the Milwaukee Journal Sentinel that his daughter's dance team was hit by the SUV. (*The Guardian*, 22 November 2021)
(43) The government said it was investing over £5.2bn in flood and coastal defences in England, which would improve protection for more than 336,000 properties. *(The Guardian*, 22 November 2021)
(44) A study published earlier this year examining vaccination efforts against 10 different pathogens found that vaccines saved more than 36 million lives globally between 2000 and 2019. (*The Guardian*, 13 October 2021)

Да језик онога чије се ријечи преносе може да утиче на језик новинара показују и примјери из таблоида (38, 41) у којима се не прати граматичко правило слагања времена у енглеском језику. У енглеском језику када желимо да пренесемо шта је неко рекао слиједимо сљедеће правило: ако је уводни глагол у садашњем времену ништа се неће мијењати, а ако је уводни глагол у прошлом времену онда се и главни глагол помијера једно вријеме уназад. То правило није испоштовано у језику таблоида, док језик „озбиљних" новина прати јасно дефинисано правило слагања времена (39, 40, 44) чак када су у питању и изузеци. До помијерања глаголских времена у енглеском не долази када говорник преноси туђе ријечи које су управо изречене (42), када зависна клауза садржи *past continuous tense* (43) и још у неким случајевима када зависна клауза садржи модалне глаголе *must*, *should*, *ought to*, када се уводи са *when*, *since* или када изражава неку свјетски познату чињеницу или истину.

Број издвојених примјера одражава чињеницу да је индиректни говор веома чест у језику штампе. Индиректни говор заправо сажима и препричава садржај директног говора, при чему се најчешће изостављају елементи који су повезани са емотивним или менталним стањем говорника. Насупрот томе, фокус је на новинарима јер они преносе ријечи других људи из своје

перспективе. Колико ће изјава бити вјерна и чињенична зависи прије свега од стварних циљева новинара са новинским чланком. Многи примјери индиректног говора могу се сматрати резимеом онога што је рекао саговорник, јер ако нема доказа о оригиналној причи онда нема ни поузданих информација о нивоу детаља у пренесеном туђем говору.

3.5. Слободни индиректни говор

У корпусу су забиљежени и примјери који у истој конструкцији садрже различите врсте преношења туђег говора. Такве структуре се у литератури често називају комбинованим структурама (Јеротијевић, 2011, Милашин, 2014). Ова врста индиректног говора обично дијели неке карактеристике са директним и са индиректним говором. Слободни индиректни говор није много чест у новинском дискурсу и карактеристичнији је за књижевни стил. Подсјећа на индиректан говор у промјењивим временима и другим референцама, али обично нема јасно одвојену конферансу, док су неке карактеристике директног говора очуване (Leskiv, 2009: 51). Интерпретација пренесеног дискурса није синтаксички инкорпорирана у уводну клаузу или фразу; међутим, омогућава изражавање једнако слободно као и директни говор, и одржава говорников изворни деиктички центар.

(45) Austria re-entered full lockdown this morning and neighbouring Germany warned it may soon follow suit. (*The Daily Mail*, 22 November 2021)
(46) France's introduction of a health pass ahead of other countries in the summer was also helping to keep Covid in check, he said. (*The Daily Mail*, 22 November 2021)
(47)In France, fifth-wave coronavirus infections are rising at an alarming rate, the government reported Sunday, with new daily Covid cases close to doubling over the past week. (*The Daily Mail*, 22 November 2021)
(48) Cavendish didn't mind. After all, he was just happy to be back on his bike. (*The Observer*, 21 November 2021)
(49) Police had opened fire on the vehicle in order to try to stop it, Thompson said, quashing earlier reports that someone in the vehicle had opened fire on the crowds. (*The Guardian*, 22 November 2021)
(50) Public schools would be closed on Monday and roads would remain closed for at least another 24 hours, authorities said. (*The Guardian*, 22 November 2021)

(51) Around that time it was common to hear the sentiment – from people who barely knew him – that Cavendish was a supreme bike rider, but not necessarily the sort of guy you wanted to spend too much time with. (*The Observer*, 21 November 2021)
(52) Many of its readers, it said, had been forced out of their homes to make way for the line's construction, only to be told, too late, that it would never be built. (*The Observer*, 21 November 2021)

Слободном индиректном говору генерално недостају клаузе са ауторским коментаром са јасно означеним глаголима говора на енглеском. Клаузе типа *he said/they warned/it reported* остављају читаоцима само причу извора са становишта репортера. Упркос томе што имају и перспективу извора и репортера, они нису јасно означени „пошто су гласови у слободном индиректном говору спојени и замагљени због недостатка било какве јасне атрибуције" (Harry, 2003:10).

Потенцијална функција ове врсте преношења туђег говора може бити у жељи да се оно што се догодило прикаже на опуштенији и блажи начин. Аутентични разговори, посебно када су у питању политичке и економске рубрике у новинама, могу носити дозу оштрог и осуђујућег става новинара, па комбинација директног и индиректног говора у једној врсти додаје субјективност и репортера и саговорника. Треба нагласити да, пошто слободни индиректни говор није одређен стриктно и искључиво граматичким критеријумима, може се рећи да има елементе и синтаксе и стилистике. Стилски карактер, између осталог, даје и посебна функционално-стилска дистрибуција. Док су директни и индиректни говор опште језичке категорије остварљиве у готово свим функционалним стиловима стандардног језика, слободни индиректни говор је карактеристика писања белетристике и углавном се у њему налази. Иако веома близак директном говору слободни неуправни говор се, како уочава Шеховић разликује од њега трећим лицем замјеница и глагола, а „карактеристичан је за умјетничка приповиједања гдје се користи за пријенос тзв. унутарњег говора ликова, њихових проживљавања и размишљања" (Šehović, 2003: 81).

4. ЗАКЉУЧАК

У раду су анализирани традиционални типови преношења туђег говора, директни и индиректни говор, са хибридним подтиповима слободни директни и слободни индиректни говор у

језику штампе. Представљена је и дефиниција дискурса вијести са експлицитним теоријским описом структуре (формалне и семантичке), те његова употреба и функција. Осим тога, акценат је стављен на истраживање утицаја ових типова туђег говора на објективност у преношењу информација у публицистичком стилу. Циљ истраживања био је двострук: да се идентификују главне врсте туђег говора у публицистичком стилу у енглеском језику и да се утврди функција туђег говора у овој врсти дискурса. Типови и подтипови туђег говора који су испитани укључују дословне директне и индиректне форме, њихове слободне форме и интегрисане облике. Најбројни су, очекивано, примјери директног и индиректног говора који броје 31 примјер од укупно анализираних 52 примјера, што процентуално износи 59,61%. Тиме се јасно показује да новинари своје чланке ограничавају на објективно осликавање актуелних догађаја о којима пишу. Ови типови туђег говора им омогућавају да дословно пренесу инфомације о тренутним збивањима, да их непристрасно анализирају и на основу тога предоче аргументоване закључке, те на крају да предвиђају и наговјештавају даљи развој тих дешавања у својим извјештавањима.

Чини се да се новинари у новинском дискурсу у великој мјери ослањају на туђи говор у преношењу информација. Директни и индиректни говор су постали природни и редовни облици изражавања у новинским извјештајима. То се посебно дешава због тежње да се потврде чињенице које аутор текста сматра релевантним или једноставно због додатног објашњења одређених догађања. С друге стране, с обзиром на специфичности књижевноумјетничког и публицистичког стила, издвојени примјери су показали да типови и функције туђег говора показују одређене разлике у зависности од улоге коју имају у датом друштвеном и културном окружењу када је језик штампе у питању.

Тако су текстови жуте штампе писани разумљивим стилом којег одликује једноставан језик без стручних ријечи или академских израза. Стил и језик таблоидних новина карактерише сензационализам који обилује помпезним насловима и поднасловима, јарким бојама и великим фотографијама. Једноставан је, лако читљив и свима разумљив, па тако глатко преноси нове информације и садржаје својим читаоцима, што смо и видјели у примјерима слободног директног говора и фрагментираних цитата. Овакав језик не мора нужно да значи нешто лоше јер таблоиди заправо нуде читаоцима оно што они желе, неријетко доста и едукативних садржаја. То свакако има и своје позитивне стране јер једноставним стилом

писања приближавају различите друштвене и политичке догађаје ширем кругу читалаца и на тај начин заправо служе јавном добру. С друге стране, озбиљне новине аналитички пишу о горућим проблемима друштва, као што су политички процеси, економски развој, друштвене промјене и проблеми те њихов стил карактеришу средства експресивне синтаксе и реторичких фигура, те комбиновање стандардних и експресивних језичких средстава, употреба конкретног и апстрактног вокабулара који је неријетко емоционално обојен.

Усљед чињенице да се новински садржаји пласирају широким читалачким масама, видјели смо да се у језику штампе све информације представњају јавности у једној разумљивој, једноставној и, колико је могуће, неизмијењеној форми најчешће кроз директни и индиректни говор. Остаје ово питање да ли се на тај начин урушава стандардна језичка норма, па језик таблоида постаје доминантан и неријеко узоран, јер користи оне језичке форме које су користили сами актери новости. У неким случајевима је то оправдано, јер користећи оригиналне облике аутори чланка се труде да своје читаоце увјере у истинитост, озбиљност, хитност и важност садржаја који се пласира. Док, с друге стране, измијењене, уљепшане или пак неоправдане бомбастичне информације, које могу да се граниче са неистином, примјењују се као средства емотивног дјеловања на примаоца поруке. Неизбјежно је да и сам контекст одређује и ограничава њихове функције сходно томе колико сам новинар има слободе, простора, и намјере да буде објективан или субјективан у свом извјештавању. Туђи говор може послужити као важан извор доказа у новинском дискурсу, намијењен утврђивању поузданости пренијетих информација, али се степен у коме је поузданост информација неопходна различито процјењује у зависности од многих фактора. Дакле, функционална природа свих модела туђег говора коришћених у британској штампи фокусира се на догађаје у стварном свијету ван језика. Употреба туђег говора омогућава новинарима да створе кредибилитет извјештавања, да привуку пажњу читалаца, да изразе своје дивљење, слагање или неслагање са туђим ријечима и ставовима, као и да остану потпуно објективни када је то потребно.

Литература

Видановић, Н. (2015). Типови туђег говора у британским и америчким писаним медијима. *Наслеђе, 30*, 199–208.

Јеротијевић, Д. (2011). Типови и функције туђег говора у језику српских писаних медија. *Радови Филозофског факултета Пале*, *13/1*, 645–660.

Ковачевић, М. (2012). О граматичко-стилистичком терминосистему туђег говора. *Српски језик*, *XVII*, 13–38.

Милашин, Г. (2014). О типовима и функцијама преношења туђег говора у дневним новинама у Републици Српској. *Језик, књижевност и култура (IV том)*, 26–39.

Николић, М. (2020). Србистичка истраживања типова туђег говора током последње две деценије. *Српски језик XXV*, 287–301. doi.org/10.18485 /sj.2020.25.1.20

***

Bahtin, M. (1980). *Marksizam i filozofija jezika*, Beograd: Nolit.

Berger, K. (1994). Diegesis and Mimesis: The Poetic Modes and the Matter of Artistic Presentation. *The Journal of Musicology*, *Vol. 12, No*. 407–433.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. and Finegan, E. (1999). *Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

Calsamiglia, H. & Ferrero, C. L. (2003). Role and position of scientific voices: reported speech in the media. *Discourse Studies, Vol 5(2)*. 147–173.

Caldas-Coulthard, C. (1992). Reporting speech in narrative discourse: stylistic and ideological implications. *Ilha do Desterro*. *A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, 0*(27), 067–082. doi.org/10.5007/%x

Davis, H. H. (1985). Discourse and media influence. In T.A.van Dijk (Ed.). *Discourse and communication: New approaches to the analysis of mass media discourse and communication*. Berlin: Walter de Gruyter. 44–59.

Floyd, A. (2000). The reporting verbs and bias in the press. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses 13*. 43–52.

Harry, J. C. (2013). Journalistic quotation: Reported speech in newspapers from a semiotic linguistic perspective. *Journalism published online*. Sage journals. doi.org/10.1177 /146488491 3504258

Holt, E (2009). Reported Speech. Article published in *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (pp. 1–19). doi.org/10.1075/hop.13.rep2

Leech, G.N. and M.H. Short (2007). *Style in fiction,* London: Longman.

Leskiv, A. (2009). The literary phenomenon of free indirect speech. *Seria filologiczna zeszyt 60/2009. Studia anglica resoviensia 6*, 51–58.

Radulović, M. (2020). Digital News Headlines and YouTube Titles: A Relevance-Theoretic Account of Explicitness and Implicitness. *BELLS90 Proceedings, Vol. 1*, 71–85. doi.org/10.18485 /bells90. 2020.1.ch4

Redeker, G. (1996). Free indirect discourse in newspaper reports. *Linguistics in the Netherlands 13,* 221–232. doi.org/10.1075 /avt.13.21red

Semino, E. & Short, M. (2004). *Corpus stylistics: Speech, writing and thought presentation in a corpus of English writing*. London: Routledge.

Van Dijk T. A. (1988). *News as Discourse*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Waugh, L. R. (1995). Reported speech in journalistic discourse: The relation of function and text. *Text*, *15 (1)*, 129–173.

Wierzbicka, A. (1974). The Semantics of Direct and Indirect Discourse. *Papers in Linguistics*, 7, 3/ 4: 267–307. doi.org/10.1080 /0835181 7409370375

Šehović, A. (2003). Tuđi govor i govorna karakterizacija likova. *Književni jezik, 21/2*, 77–86.

Извори

1. *The Guardian* и *The Observer* – https: //www.theguardian.com /observer
2. *The Daily Mail* – https://www.dailymail.co.uk/home/index.html

Vera M. Vujević Đurić

REPORTED SPEECH IN THE LANGUAGE OF THE BRITISH PRESS

Summary

The paper analyzes and classifies certain types of reported speech in English newspaper discourse. After a short account of the most relevant theoretical reflections related to the phenomenon of reported speech, the paper presents an exemplified classification of the types of reported speech present in English newspapers, as well as a description of their potential functions. The traditional types of reported speech – direct and indirect speech – are prevailing forms of reported speech found in the British newspapers. Other types and subtypes that have been examined include literal direct and indirect forms, their free forms and integrated forms. Examples are taken from online versions of the British broadsheet newspapers *The Guardian* and *The Observer*, as well as the middle-market tabloid *The Daily Mail*. The newspaper articles analyzed cover a variety of topics ranging from world and domestic news, politics, economics and business to socio-cultural topics. In addition, a smaller part of the corpus consists of newspaper headlines.

The definition of news discourse with an explicit theoretical description of the structure (both formal and semantic), as well as its use and function, are also presented. Furthermore, emphasis is placed on researching the impact of these types of reported speech on objectivity in the transmission of information in a journalistic style. The aim of the research was twofold: to identify the main types of reported speech and their frequency of appearance in the journalistic style in English and to determine their function in this type of discourse. Predominant are direct and indirect speech, which can be explained by the overall tendency of newspapers to present a valid, neutral and objective representation of actual events. Other less frequently found types of reported speech are free indirect, free direct speech and integrated citation, which share some of the characteristics of both direct and indirect speech. Although the mentioned types of reported speech are less common, the fact that they do appear occasionally raises the issue of the functions they are supposed to perform and the effect they are supposed to have on the reader.

Key words: reported speech, syntactic constructions, direct speech, indirect speech, newspaper language

Mladen D. Papaz*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet

Originalni naučni članak

MODALNI INDIKATORI SAOPŠTAVANJA BEZ PREDIKACIJE U NOVINSKIM IZVJEŠTAJIMA NA SRPSKOM I NJEMAČKOM JEZIKU

Predmet ovog rada jeste sistematizacija i kontrastivna analiza modalnih indikatora saopštavanja bez predikacije u novinskim izvještajima u srpskom i njemačkom jeziku. Modalni indikatori saopštavanja bez predikacije predstavljaju način prenošenja reprodukovanog, tuđeg govora u novinskim izvještajima bez predikata i uobičajne sintaksičke strukture indirektnog govora, čiji gramatički nukleus, glagol iz skupine *verba dicendi*, čini sponu između novinarevih riječi i reprodukovanog govora primarnog izvora. U ovom radu kontrastivnom metodom se izdvajaju i analiziraju strategije uvođenja indirektnog govora bez predikacije i istovremeno ukazuje na sličnosti i razlike u srpskom i njemačkom jeziku.

Ključne riječi: modalni indikatori saopštavanja bez predikacije, indirektni govor, glagoli saopštavanja, verba dicendi, krnje nadređene rečenice

1. UVODNE NAPOMENE O SAOPŠTAVANJU

Skupina glagola čiji semantički sadržaj podrazumijeva komunikativnu komponentu kojom se prenosi određeni govorni sadržaj, usmenim ili pismenim putem, čini jednu leksičko-semantičku skupinu glagola za koju je u lingvističkoj literaturi najzastupljeniji termin *glagoli govorenja* (tzv. *verba dicendi*), često i *glagoli saopštavanja* ili *komunika-*

* mladen.papaz@ffuis.edu.ba

tivni glagoli[1]. Pomenuta skupina glagola ima intenciju pružanja informacije i vrši *asertivnu* (Piper et al., 2005: 1010), odnosno *informativnu* funkciju (Brinker, 1992). Informativnu funkciju Brinker definiše kao „*informišem te o sadržaju X*" s obrazloženjem da informativna funkcija teksta označava da emitent recipijentu daje do znanja da mu želi prenijeti određena znanja ili da ga informiše o određenom stanju stvari. Kjoung Hong (1996: 98–116) smatra da ova skupina glagola *saopštavanja* ima tri argumenta (X, Y, Z), tri logička slobodna mjesta, što ilustruje sljedeća definicija:

> X utiče namjerno na to da Y dobije Z, na način što X nešto kaže ili piše. Pri tome X označava govornika (pošiljaoca), Y slušaoca (recepijenta), i Z predstavlja vijest kao propoziciju (Kyoung Hong, 1996 : 98).[2]

Sličnu definiciju za glagole saopštavanja daje i Schumacher[3] (1986: 686), koji glagol *saopštiti* definiše kao: *A djeluje namjerno iskazujući K kako bi X saznao Z.*[4]

Mirnić (2014: 118), navodi da arhilekseme pomenute sematičke skupine glagola saopštavanja/govorenja (*verba dicendi*) čini u njemačkom jeziku glagol *sagan*, a u srpskom *reći*, te da su obje leksme stilski nemarkirane i neutralne. Glagoli koji pripadaju pomenutoj semantičkoj skupini javljaju se kao protipični predstavnici u postupku izvještavanja na relaciji novinar → čitalac. U lingvističkoj literaturi izdvajaju se dva[5]

---

[1] O sintaksičkim i semantičkim karakteristikama komunikativnih glagola vidi detaljnije kod Štrbac, 2007: 939–950).

[2] *X bewirkt absichtlich, dass Y das Z erhält, indem X etwas sagt, oder schreibt. Dabei bezeichnet X einen Sprecher (Sender), Y einen Hörer (Empfänger), und Z einen Nachricht* (Kyoung Hong, 1996 : 98). (Prevod autora tektsa).

[3] Eichinger et al. (2004: 3–31) u komunikativne glagola svrstavaju i glagole koji izražavaju različite stavove govornika, kao što su *epistemički, voluntivni, ordinativni, evaluativni, emotivni ili neodređen stav*. Prema pomenutim autorima pomenuta skupina glagola pripada uobičajenom referentnom tipu situacije koja, po pravilu, ima četiri argumenta:

*a) govornika (**S**), b) slušaoca (**H**), c) proizvedeni sadržaj sa propozicionim sadržajem (**Sa** (**P**), kao i kompleksni komunikativni stav govornika (**E** (**S**).*

[4] *mitteilen (A bewirkt absichtlich durch das Äußern von K, das X den Z erfährt* (Schumacher, 1986: 686).

[5] Ostale forme prenošenja tuđeg govora smatraju se samo varijacijama u okviru navedenih modela, ili varijacije nastale kombinovanjem crta modela direktnog i indirektnog govora.

osnovna tipa prenošenja tuđeg govora, a) indirektni (neupravni) govor i b) direktni (upravni) govor. U našem radu pažnju ćemo posvetiti isključivo indirektnom govoru, odnosno specifičnim sintaksičkim konstrukcijama bez predikacije i binarne strukture u kojoj glagoli iz pomenute skupine saopštavanja čine sintaksičku vezu, odnosno presuponiraju argumente koji regiraju propoziciju (*p*) i izvor informacije (*i*).

Uobičajni čin prenošenja tuđeg govora u svrhu pružanja informacije odvija se po binarnom sintaksičkom modelu. Sintaksička struktura indirektnog govora u oba jezika je zavisnosložena rečenica, čiji gramatički nukleus glagol iz skupine *saopštavanja*, čini sponu, između novinarevih riječi kao pratilačkog elementa tuđeg govora i *dass-/da-rečenice* kao sadržaja propozicije, koja sadrži reprodukovani govor primarnog izvora, što ilustruju sljedeći primjeri:

1. Šef regionalne kancelarije UNDP-a Banja Luka Goran Vukomir **rekao** je da će kuće biti građene onima čija su domaćinstva potpuno uništena (GS,13706, 10.4.2015, 2);	1. Polizeisprecher Heiner Van der Werp **sagte** am Dienstag, der Zustand des Opfers habe sich mittlerweile stabilisiert, der Mann schwebe nicht mehr in Lebensgefahr. (FAZ, 9, 11.01.2017, 7); 2. „Ich habe von Anfang an **gesagt**, dass das Engagement auf zwölf Spiele ausgelegt war." (SD, 121, 29.05.2015, 36).

U prethodno navedenim primjerima jasno se uočava binarna sintaksička struktura indirektnog govora[6]. Novinarave riječi javljaju se kao uvodni elementi u vidu *krnjih nadređenih rečenice* (njem. *Obersatzrest*), najčešće u inicijalnoj poziciji, dok se reprodukovani govor, primarnog izvora, javlja u obliku da-/dass-rečenice ili HPTS-rečenice[7] u njemačkom jeziku.

Međutim, predmet naše kontrastivne analize neće biti pomenuta binarna struktura, nego sintaksičke strukture prenošenja tuđeg govora u novinskim izvještajima bez predikacije i uobičajne strukture zavisno-

[6] O karakteristikama indirektnog govora detaljnije kod Jerotijević (2011: 649), Kovačević (2012: 16).

[7] Skraćenicu HPTS preuzeli smo od Engela (2004) za *hauptsatzförmige Ergänzung*, tj. neuvedenu rečeničnu dopuna koja je po strukturi identična glavnoj rečenici.

složene rečenice. Naša analiza obuhvatiće strategije parafraziranja sa leksemama i sintagmatskim konstrukcijama semantički ekvivalentnim krnjim, nadređenim rečenicama (njem. Obersatzrest) sa glagolima iz skupine verba dicendi koje kondenzuju semantičko značenje glagola iz pomenute skupine i presuponiraju nedoslovno prenošenje tuđih riječi. Ove lekseme i sintagmatske konstrukcije javljaju se u funkciji indikatora saopštavanja, kao leksički eksponenti skraćenih, nadređenih rečenica, koje poput glagola uvode reprodukovani govor i signaliziraju nedoslovno prenošenje tuđih riječi u procesu saopštavanja. Prenošenje tuđeg govora u procesu saopštavanja spada u domen semantičke kategorije (indirektne) epistemičke modalnosti. U pitanju je semantički fenomen koji podrazumijeva isključenje govornika kao izvora informacije,[8] što je ujedno i razlog zbog kojeg ćemo u uvom radu definisati pomenute uvodne elemente kao *modalne indikatore saopštavanja* bez predikacije.

1.1. Analiza korpusa

Prilikom analize korpusa sačinjenog od preko stotinu novinskih izvještaja ekscerpiranih iz dnevnih novina i online izdanja (*Politika, Glas Srpske, Süddeutsche Zeitung i Frankfurter Allgemeine Zeitung*) najprije ćemo deskriptivno-analitičkom metodom identifikovati modalne indikatore saopštavanje bez predikacije kojima se uvodi propozitivni sadržaj, opisati njihovu sintaksičku strukturu za jezički par srpsko-njemački, te u zaključku kontrastivnom metodom ukazati na sličnosti i razlike pri upotrebi pomenutih konstrukcija bez predikacije u novinskim izvještajima.

2. PRIJEDLOŠKE FRAZE U FUNKCIJI INDIKATORA SAOPŠTAVANJA BEZ PREDIKACIJE U NOVINSKIM IZVJEŠTAJIMA NA SRPSKOM I NJEMAČKOM JEZIKU

Analiza našeg odobranog korpusa pokazuje da se po učestalosti realizacija kao najfrekventniji modalni indikatori saopštavanja bez predikacije u novinskim izvještajima na srpskom i njemačkom jeziku javljaju a) prijedloške fraze sa sintaksički podređenim deverbativnim imenicama. Maksimović (2016: 268) pomenute prijedloške fraze naziva

[8] O kategorijama epistemičk modalnosti više kod Trbojević-Milošević (2004), Zvekić-Dušanović (2011), odnosno o *imperceptivnom* značenju v. Piper et al. (2005: 645) i evidencijalnost kod Volman (2005: 10-12).

„autorska didaskalija[9] bez predikacija“, s obzirom na to da je glagol izostavljen, a da se na njegovom mjestu javlja deverbativna imenica kao određeni član prijedloške fraze kao uvodni element propozitivnog sadržaja. Upotrebom pomenutih prijedloških fraza recipijentu se daje do znanja da se informacija prenosi nedoslovno, u vidu rezimiranja, kao što to ilustruju sljedeći primjeri:

Inicijalna pozicija: 2. **Prema izjavi portparolke Ef-Bi-Aj Lori Ajmiler**, krađa se dogodila pre pet dana. (http://www.politika.rs, preuzeto, 12. 4. 2021.) 3. **Prema izjavi očevidaca**, do nesreće je došlo kada je jedan od vozača preticao kolonu i tako izazvao čeoni sudar (http://www.politika.rs, preuzeto, 12. 4. 2021). 4. **Prema navodima jednog svedoka**, meta napada su bile žene (http://www.politika.rs, preuzeto, 12. 4. 2021). 5. **Prema njegovim rečima**, više od 1.000 ljudi radi na gašenju požara (http://www.politika.rs, preuzeto, 12. 4. 2021). 6. **Prema rečima rukovodioca istraživanja Srećka Mihajlovića**, građani Srbije najviše su polarizovani po pitanju odnosa prema Evropskoj uniji i prema demokratiji, a znatno manje prema pitanju rešavanja kosovskog problema (http://www.politika.rs, preuzeto, 12. 4. 2021). 7. **Prema tvrdnji nemačke policije**, napad na ovu nezavisnu političarku, čiju kandidaturu je podržala Hrišćansko-demokratskoj uniji (CDU) Angele Merkel, bio je rasistički, politički motivisan i u vezi sa ogromnim brojem izbeglica koji su došli u Nemačku	**Inicijalna pozicija:** 3. **Nach Aussage von Stübgen** ist ohnehin geplant, Mitte Juni bundesweit alle Priorisierungen zu öffnen (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 11. 05. 2021). 4. **Nach Einschätzung des Deutschen Ethikrats** wird die Aufhebung von Corona-Auflagen für Geimpfte und Genesene in der Gesellschaft zu Konflikten führen (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 11. 05. 2021). 5. **Nach einem Bericht des Kickers** wird der Rekordmeister den Vertrag mit dem Jungprofi nach drei für beiden Seiten eher enttäuschenden Jahren nicht verlängern (SD, 82, 10.04.2015, 36); 6. **Nach Angaben der Betreibergesellschaft** wurden vom Januar bis März 8,66 Millionen Passagiere abefertigt (SD, 82, 10.04.2015, 54); 7. **Nach Informationen des Handelsblatts** soll Grüntker die Helaba aus Altersgründen nur fünf Jahre lang führen (SD, 82, 10. 04. 2015, 18);

[9] O autorskoj didaskaliji detaljnije kod Kovačević (2012), odnosno kontrastivnoj analizi autorskih didaskalija kod Papaz i Zeljko-Zubac (2020).

(http://www.politika.rs, preuzeto, 12. 4. 2021). 8. **Prema pisanju onlajn izdanja magazina „Špigl",** uhapšeni je policiji rekao da „stranci uzimaju naše poslove", tvrdeći da će uskoro muslimansko šerijatsko pravo zavladati u Nemačkoj. (http://www.politika.rs. preuzeto, 12.4.2021.) **Intermedijalna pozicija:** 9. Bivši francuski reprezentativac je, **prema navodima grčkih medija**, tri puta „uhvaćen" u noćim izlascima, što je klupskim pravilnikom strogozabranjeno. (http://www.politika .rs, preuzeto, 12.4.2021.) 10. Čović i Radna grupa Crvene zvezde smatraju te troškove nedozvoljenim**, a prema njegovoj tvrdnji** takve stavke olakšale su klupsku kasu za oko 260 miliona dinara. (http://www.politika.rs, preuzeto, 12.4.2021.) 11. Mišković, **prema tvrdnji našeg izvora**, navodno pregovara o povratku u maloprodaju i preuzimanju „Maksija" i „Tempa" po znatno nižoj ceni nego što ih je prodao. (http://www.politika.rs, preuzeto, 12.4.2021.)	8. **Nach Recherchen des Immobilienspezialisten JLL** sind die Mieten in den zehn bedeutendsten deutschen Einzelhandelstandorten 2014 um durchschnittlich 3,1 Prozent gestiegen. (SD, 82, 10. 04.2 015, 23); 9. **Nach Angaben der Betreibergesellschaft** wurden vom Januar bis März 8,66 Millionen Passagiere abgefertigt (SD, 82, 10. 04. 2015, 54); **Intermedijalna pozicija:** 10. Ein genauer Zeitplan für die Aufhebung der Sanktionen war in Lausanne **nach den öffentlich bekannten Informationen** nicht vereinbart worden (SD, 82, 10. 04. 2015, 8); 11. Die griechische Regierung überwies **nach offiziellen Angaben** fristgemäß 450 Millionen Euro an den Internationalen Währungsfond (IWF) (SD, 82, 10. 04. 2015, 19); 12. Die Wirtschaft wächst wieder ein wenig, **nach Schätzungen des IWF** um 0,6 Prozent (SD, 82, 10. 04. 2015, 19); 20. UKOG hat nach einigen Angaben aber keine Fracking Pläne (SD, 82, 10. 04. 2015, 21);

Ekscerpirani primjeri iz odabranog korpusa pokazuju da su u novinskim izvještajima u oba jezika najzastupljenije sintagmatske konstrukcije sa prijedlozima *nach*[10]*/prema* kao nukleusima prijedloških fraza koje se koriste u novinskim izvještajima kako bi se istakla novinareva posrednička uloga u procesu saopštavanja i propozitivni sadržaj kvalifikovao kao informacija preuzeta iz drugog izvora. Pomenute prijedloške fraze realizovane su u oba jezika najčešće u inicijalnoj poziciji, odnosno rjeđe u intermedijalanoj poziciji. Ove sintagmatske konstrukcije signaliziraju nedoslovno prenošenje tuđih riječi i predstavljaju zapravo opisne oblike krnjih nadređenih rečenica sa glagolima iz skupine *verba dicendi*, kao što ilustruju sljedeći primjeri s datom rekonstrukcijom u zagradi:

Prema izjavi portparolke Ef-Bi-Aj Lori Ajmiler, krađa se dogodila pre pet dana. ← [Portparolka Ef-Bi-Aj Lori Ajmiler **izjavila je**], …	**Nach Aussage von Stübgen** ist ohnehin geplant, Mitte Juni bundesweit alle Priorisierungen zu öffnen. ← [Stübgen **sagte aus**], …

Prijedloške fraze sa podređenim deverbativnim imenicama *Prema **izjavi** portparolke Ef-Bi-Aj Lori Ajmiler,* odnosno *Nach **Aussage** von Stübgen* semantički su ekvivalentne autorskoj didaskaliji „***izjavila je*** / „***sagte aus***“ i javljaju se kao uvodni element propozitivnog sadržaja u vidu neuvedenih HPTS-rečenica, što ilustruju i sljedeće rekonstrukcije:

Prema izjavi portparolke Ef-Bi-Aj Lori Ajmiler, krađa se dogodila pre pet dana. [**Izjava**] → krađa se dogodila pre pet dana..	**Nach Aussage von Stübgen** ist ohnehin geplant, Mitte Juni bundesweit alle Priorisierungen zu öffnen. [**Aussage**] → es ist ohnehin geplant, Mitte Juni bundesweit alle Priorisierungen zu öffnen

Pomenuti modalni indikatori saopštavanja u vidu prijedloških fraza toliko su frekventni u novinskim izvještajima, naročito na nje-

[10] Vrijedno isticanja je činjenica da u njemačkom jeziku prijeldog *nach* može da mijenja svoju poziciju oko podređene nominalane fraze, pa se kao takav može javiti i u incijalnoj i postpoziciji, što nije moguće u srpskom jeziku, kao što ilustruj sljedeši primjer:

1. […**Nach**…] Den Berichten **nach** wurden die Flüchtlinge, die meisten davon Rohingya aus Burma und Bagladesch, von den Schleusern gegen ihren Willen festgehalten, teilweise gefoltert und meist erst nach der Zahlung von Lösegeld durch Verwandte freigelassen. (FAZ, 122/22, 29.05.2015, 5);

mačkom jeziku, da se u lingvističkoj literaturi nazivaju i šablonskim, jezičkim kalupima (Katnić-Bakaršić, 1999: 59–60)[11], kao i ustaljenim (kliširanim) konstrukcijama (Jovanović, 2010: 265).

Pored prijedloške fraze sa nukelusom *nach*, u korpusu na njemačkom jeziku javljaju se sa nešto manjom frekvencijom prijedlozi *laut* i *zufolge*, dok se u pojedinačnim slučajevima javljaju i prijedlozi *angesichts* i *seitens*. U srpskom jeziku prijedlog *prema* ima dominantnu ulugu pri iskazivanju funkcije indikatora saopštavnaja bez predikacije, a samo u pojedinačnim slučajevima zabilježili smo primjere sa prijedlogom *po*. Upotrebu pomenutih prijedloga ilustruju sljedeći primjeri:

12. Procene o sumama novca koje islamisti obrću ilegalnom trgovinom umetnina različite su, i **po nekim izvorima** radi se o čak šest miliona dolara (Po, 36474, 29. 5. 2015, 2). 13. Liste budućih zakupaca još nisu poznate, ali **po tvrdnji naše sagovornice** interesovanje domaćih, ali i stranih kompanija je veliko (http://www.politika.rs, preuzeto, 12. 4. 2021).	13. Dabei ist es **laut Landesmat** das erste abstrakte Kunstwerk im öffentlichen Raum Münchens (SD, 82, 10. 04. 2015, 53); 14. **Dem Bericht zufolge** hat die Partei in dem Jahr vom dänischen Staat Spenden in Höhe von 458 000 Euro entahleten (SD, 82, 10. 04. 2015, 5); 15. **Seitens des DFB** heißt es, die SpVgg habe im Rahmen der Überprüfung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit bis zum 22. Januar Zeit gehabt (SD, 82, 10. 04. 2015, 36). 16. Es gibt bereits zwei Aussagen **seitens der Polizei**, und die beurteilenden Beamten sind zu jeweils unterschiedlichen Einschätzungen gekommen. . (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 11. 05. 2021). 17. Etwa 30 Sekunden später sei er **laut Aussage des Zeugen** nicht mehr zu sehen gewesen. (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 11. 05. 2021).

[11] *Ti kalupi ili šablonizirani izrazi ovog tipa koriste se u novinskim izvještajima da bi se naglasio i istakao izvor informacije i na taj način povećala vjerodostojnost i autentičnost informacija, s tendencijom uvjeravanja da su plasirani sadržaji istiniti i autentični* (Katnić-Bakaršić,1999: 59-60).

Prijedloške fraze javljaju se i samostalno u funkciji modalnih indikatora saopštavanja, bez podređenih deverbativnih imenica koje regiraju propozitivni sadržaj. U takvim slučajevima prijedlog regira samo modalni izvor informacije, najčešće u vidu prezimena ili institucije/ustanove. Ovakve prijeme zabilježili smo u odabranom korpusu samo sa prijedlozima *laut*, *zufolge* und *seitens* u njemačkom jeziku, odnosno sa prijedlogom *prema* u srpskom jeziku, kao u sljedećim primjerima:

14. Nasuprot njemu, premijer Isa Mustafa je, **prema Tanjugu**, izjavio da se formiranje oružanih snaga Kosova ne čini po etičkoj osnovi, već da su one za otvorene sve građane Kosova bez razlike (Po, 36474, 29. 05. 2015, 6).	18. **Laut Kirsch** soll noch in diesem Jahr ein wettbewerbsfähiges Bezahlsystem eingeführt werden (FAZ, 122/22, 29. 05. 2015, 27); 19. Wie schon in den Vereinigten Staaten, so sei **laut Teuber** auch hierzulande „Jede Marke gefordert, einen möglichst starken Kundenkontakt ständig aufrechtzuhalten“ (FAZ, 122/22, 29. 05. 2015, 25); 20. **Laut Analysten** interessieren sich die meisten Neukunden von Weight Wathers außerdem eher für die Online-Programme, mit denen das Unternehmen weniger Geld verdient als mit den persönlichen Treffen (SD, 82, 10. 04. 2015, 17); 21. Anwohnern waren sie **laut Presseberichten**, aber seit Jahren bekannt (FAZ, 122/22, 29. 05. 2015, 5); 22. Hinter dem Engagement der Bank in puncto Karstadt-Quelle steckt **laut Staatsanwaltschaft** ursprünglich einmal der von dem Mitangeklagten Josef Esch entwickelten Plan, an der Verwertung von Warenhausimmobilien zu partizipieren (FAZ, 122/22, 29. 05. 2015, 21); 23. Die Pläne zur größten Übernahme in der Geschichte von Intel sind einem **Insider zufolge** geplant (SD, 82, 10. 04. 2015, 20).

Za razliku od prijedloga *laut*, koji se javlja kao nukleus prijedloške fraze u inicijalnoj poziciji, prijedlog *zufolge* (v. 25. *Insider zufolge*) javlja se uvijek u postpoziciji iza satalita u vidu imenice sa identičnom funkcijom imenovanja izvora modalnosti.

3. DEVERBATIVNE IMENICE U FUNKCIJI MODALNIH INDIKATORA SAOPŠTAVANJA BEZ PREDIKACIJE U NOVINSKIM IZVJEŠTAJIMA NA SRPSKOM I NJEMAČKOM JEZIKU

Osim prijedloških fraza u novinskim izvještajima na srpskom i njemčkom jeziku u funkciji modalnih indikatora saopštavanja bez predikacije javljaju se i b) deverbativne imenice samostalno. Ovu skupinu imenica predstavljaju najčešće *eksplicitni derivati* (npr. tvrd**nja**, Behaupt**ung**, Aussag**e**, izjav**a**) nastali od glagolskih osnova iz skupine glagola govorenja (*verba dicendi)*, čije semantičko značenje imenica zadržava. Ova skupina imenica kondenzuje[12] leksički sadržaj određenog gramatičkog nukleusa rečenice i uvodi propozitivni sadržaj, s bitnom razlikom da se procesom nominalizacije novinaru otvara mogućnost da prikrije određene podatke o vremenu dešavanja procesa, odnosno o modalnom izvoru informacije, što ilustruju sljedeći primjeri:

15. **Tvrdnja** da se niko ne usuđuje da kritikuje Izrael jeste loša šala (http://www.politika.rs, preuzeto, 31. 3. 2021).	24. Eine Mehrheit von zwei Dritteln stimmte der **Aussage** zu, dass es in der eigenen Verantwortung liege, die eigenen Fähigkeiten

[12] Problemima kondenzacije u srbističkoj literaturi najintenzivnije se bavio M. Radovanović (1978). Prema određenju ovog autora, rečenična kondenzacija podrazumeva „pojavljivanje nerečeničnih jezičkih sredstava (tj. sredstava bez predikacije u finitnom glagolskom obliku) u funkciji saopštavanja rečeničnog sadržaja" (Radovanović, 1990: 13). Prema rečima Radovanovića, „problem jezičke kondenzacije treba posmatrati kao oblik ispoljavanja opšte, a aktuelne tendencije u jeziku ka nominalizovanju iskaza", pri čemu ovoj vrsti „površinske organizacije iskaza (kao i pojavljivanje nominalizacije uopšte) naročito pogoduju specijalni funkcionalni stilovi jezičkog standarda, npr. novinarski, pravni, politički, naučni, administrativni i sl." (Radovanović, 1990: 15). Razloge ove pojave M. Radovanović vidi kako u lingvističkim tako i u ekstralingvističkim činiocima. O imenici kao semantičkoj dopuni komunikativnih glagola v. Radovanović (1978).

16. **Tvrdnje** da na Hag utiču Amerikanci su neozbiljne (http://www.politika.rs, preuzeto, 31. 3. 2021).
17. Netačni **navodi** da su napadnuti medicinari iz Kragujevca (http://www.politika.rs, preuzeto, 31. 3. 2021).
18. **Navodi** da su vlasti znale gde je Mladić su glupost (http://www.politika.rs/preuzeto, 31. 3. 2021).
19. Posle **izjava** da je Srbija anektirala Crnu Goru, optužbi u pariskom „Figarou" da je „Beograd izvor problema na Balkanu", da vlast hoće da stvori „veliku Srbiju" (!), u najnovijem intervjuu crnogorskoj televiziji ide još dalje – optužuje Srbiju da je „zaoštrila odnose sa komšijama – Zagrebom, Prištinom (!?) pa i Podgoricom" (http://www.politika.rs/preuzeto, 31. 3. 2021).
20. **Mišljenje** da će 2019. biti bolja nego tekuća godina deli 39 odsto građana sveta, dok u Srbiji optimistična očekivanja ima 31 procenat građana, pokazuje četrdestdruga studija međunarodne asocijacije Gallup International (http://www.politika.rs/preuzeto, 31. 3. 2021).
21. Uvreženo **mišljenje** da se pas i mačka mrze i da su prirodni neprijatelji demantovali su jedan kucov iz Sremčice i njegova nova drugarica maca (http://www.politika.rs, preuzeto, 31. 3. 2021).

auszubauen (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 2. 4. 2021),

25. Die **Aussage** des Bundes, dass ab Montag jeder Bürger Anspruch auf einen wöchentlichen Gratis-Schnelltest auf Sars-CoV-2 hat, bezieht sich auf die grundsätzliche Abrechnungsmöglichkeit dieser Tests", erläuterte das Landessozialministerium (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 2. 4. 2021).
26. **Behauptungen**, dass es sich um einen unverhältnismäßigen "Großeinsatz mit Blaulicht" gehandelt habe, weißt er entschieden zurück.
27. Homophobe **Aussagen**: Hertha stellt Petry frei. (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 2. 4. 2021).
28. "Die **Aussage**, die Unimedizin Mainz sei finanziell, personell und technisch so ausgetrocknet, dass lebensbedrohlich kranken Menschen zeitweise nicht geholfen werden könne, weisen wir folglich auf das Schärfste zurück" (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 2. 4. 2021).
29. Die **Behauptung**, auf der Covid-19-Intensivstation des UKU herrschten "chaotische Zustände", die sich negativ auf die Versorgung der Patient*innen auswirkten, sind unzutreffend", teilte das UKU mit.. (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 7. 5. 2021).

	30. Froböse ist der **Meinung**: Die Faszien sind bei jeder Bewegung dabei (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 2. 4. 2021). 31. Die Kasse war der **Meinung**, für die anfallenden Basis-Hilfen nicht zahlen zu müssen (https://www.sueddeutsche.de, preuzeto 2. 4. 2021).

U ilustrovanim primjerima uočljivo je da realizacija propozitivnog sadržaja uz deverbativne imenice u srpskom jeziku ima unificiran oblik realizacije propozitivnog sadržaja u vidu da-rečenice, dok u njemačkom jeziku imamo različite oblike realizacije propozitivnog sadržaja, odnosno a) dass-rečenicu, b) HPTS-rečenicu, kao i c) zu + infinitiv konstrukciju.

4. MODALNE PARTIKULE U FUNKCIJI MODALNIH INDIKATORA SAOPŠTAVANJA BEZ PREDIKACIJE

Modalne partikule u funkciji indikatora saopštavanja bez predikacije svode se u oba jezika samo na upotrebu pridjeva *angeblich*[13] i priloga *navodno*[14] u funkciji modalnih partikula[15]. Pomenute lekseme javalju se u funkciji modalnih indikatora distance i ukazuju na novinarevu posredničku ulogu i njegovo distanciranja od istinitosti propozitivnog sadržaja Ristić (2009: 93). leksemu *navodno* posmatra u funkciji metajezičkih operatora kao leksički eksponent skraćenih, nadređenih rečenica čiji su predikati glagoli govorenja, kao npr: navodno 'kako neko kaže', 'kako kažu', opisujući njeno semantičko značenje kao = 'Saopštavam R, Ja ne tvrdim da R, 'Drugi/neki tvrde da je R, 'Ja nemam argumente da je R pravo/istinito' (Ristić, 2009: 99). Pomenute lekseme kondenzuju zapravo prijedlošku frazu „prema navodima/nach den

[13] **angeblich** – Adj.-*wie behauptet wird, nicht verbürgt* (Duden, 1996: 109).-(prid.– *kako se tvrdi, bez garancije*), (prevod: M.P., kao i za sve ostale definicije u radu).

[14] **navodno** – pril.- *kako kažu, kako se priča, prema nečijem kazivanju ili pisanju*, (*često s prizvukom sumnje u tačnost dotičnog iskaza*), (RSJ, ibid: 753).

[15] Funkcije modalnih riječi se u prvom redu sastoji u tome da izraze lični stav govornika prema sadržaju celog iskaza bilo prema nekom elementu u iskazu. Stav prema svom, tuđem iskazu ili prema objektivnoj stvarnosti (Mrazović i Vukadinović, 2009: 466).

Angaben“ koja presuponira nedoslovno prenošenje tuđih riječi i imenovanje uopštenog izvora modalnosti, koji u većini slučajeva ostaje anoniman. Novinar upotrebom pomenute lekseme kvalifikuje propozitivni sadržaj kao informaciju dobijenu iz neodređenog izvora uz veći stepen ograde. Helbig i Helbig (1990: 204) opisuju značenje pomenute lekseme *angeblich* kao *govornik referiše o iskazima trećih, izražavajući indirektnu sumnju u faktivnost propozitivnog sadržaja (p) i distancirajući se od tog mišljenja*[16]. Upotrebu pomenutih leksema *navodno* u srpskom jeziku i korespondenta *angeblich* u njemačkom jeziku u funkciji modalnih partikula pokazuju sljedeći primjeri:

Saopštenje s ogradom	
Inicijalna pozicija	**Inicijalna pozicija**
22. **Navodno** se dogodila nesreća, ali tužilac nalaže obdukciju (GS, 13706, 10. 4. 2015, TV25); 23. **Navodno** R. M. ima duševni poremećaj, odnosno poremećaj ponašanja (GS, 13706, 10. 4. 2015, 12); **Intermedijalna pozicija:** 24. Oni su se **navodno** pomjerili jedan korak, ali nisu napustili mjesto (GS, 13706, 10. 4. 2015, 35); 25. Tabloid se pozvao na **navodno** tajnu analizu Evropske komisije (EK), koja je, doduše, već zvanično objavljena, a u kojoj se navodi da u pogledu pet do osam ključnih zadataka za smanjenje deficita vlada premijera Zorana Milanovića nije učinila gotovo ništa (Po, 36474, 29. 5. 2015, 4).	32. **Angeblich** 800 000 Euro hatte der FC Bayern sich die Verpflichtung damals kosten lassen (SD, 82, 10. 4. 2015, 36); 33. **Angeblich** um arme Leute davor zu schützen, aus ihrem Haus geworfen zu werden, ist es Banken verboten, bei säumigen Schuldnern das Immobilienvermögen zu sichern (SD, 82, 10. 4. 2015, 19); **Intermedijalna pozicija:** 34. Es geht um Bestechungsgelder, die im Zuge der WM-Vergabe für 2010 an Südafrika **angeblich** über die Fifa ausbezahlt worden sind (FAZ, 122/22, 29. 5. 2015, 32); 35. Ende 2014 sind zwei der damals sechs Hauptpersonen abgesprungen, **angeblich** auch wegen des abgestürtzten Images der Fifa-Organisation (FAZ, 122/22, 29. 5. 2015, 24); 36. Genau dieses Unternehmen schreitet nun **angeblich** zum Wohl der Tiere voran (FAZ,

[16] **angeblich**- indikator distanciranja- *Sprecher referiert Äußerungen Dritter, drückt damit indirekte Zweifel an der Faktizität von p aus, distanziert sich von dieser Meinung*. (Helbig i Helbig, 1990: 204-205).

	122/22, 29. 5. 2015, 23); 37. Er soll am Freitag wiedergewählt werden und ist **angeblich** auch daran interessiert, weiter im Amt zu bleiben (FAZ, 122/22, 29. 5. 2015, 2); 38. Die Konzerne, deren **angeblich** so gewaltige Macht von Linken immer wieder beredt beklagt wird, sollten hier und jetzt endlich einmal ernsthaft ihre Muskeln spielen lassen und Blatters Fifa den Geldhahn zudrehen (FAZ, 122/22, 29. 5. 2015, 1); 39. Die Geschichte von Auguste Escoffier, der **angeblich** kurz vor dem Servieren noch einen Thymianzweig durch die Suppe gezogen und ihr damit ein unvergleichliches Raffinement verliehen hat, ist ohne weiteres nachvollziehbar (FAZ, 122/22, 29. 5. 2015, 11)

Pozicija leksema *angeblich/navodno* u funkciji modalnih partikula u novinskim izvještajima nije fiksna. Pomenute modalne partikule javljaju se u oba jezika, kako u inicijalnoj poziciji u kojoj modifikuju cijeli iskaz (***Angeblich***/**Navodno** → [p]), tako i u intermedijalnoj poziciji, kao umetnuti modifikator unutar iskaza, [p] ← ***angeblich***/**navodno** → [p]), čijom upotrebom novinar ukazuje na činjenicu da je samo posrednik u procesu saopštavanja, kvalifikujući iskaz kao informaciju iz drugog izvora.

5. PRIDJEVI I PRILOZI U FUNKCIJI MODALNIH INDIKATORA SAOPŠTAVANJA BEZ PREDIKACIJE

U pojedinačnim primjerima u odabranom korpusu uočili smo da se i određeni pridjevi u srpskom jeziku, odnosno prilog *so*[17] u njemač-

[17] Navedeno značenje priloga *so* leksikalizovano je i opisano kao b) *Bei Ellipsen oder Zitaten; mit diesen Worten, in diesem Sinn äußert(e) sich..., steht es....* Kod

kom jeziku, javljaju u funkciji modalnih indikatora saopštavanja bez predikacije i pri tome preuzimaju semantičku i sintaksičku funkciju glagola iz semantičkog polja govorenja (*verba dicendi*). Pomenute neglagolske lekseme javljaju se u eliptičnim konstrukcijama i poput glagola iz pomenutog semantičkog polja vrše identifikaciju izvora informacije i predstavljaju uvodni element za propozitivni sadržaj u vidu neuvedenih HPTS-rečenica, kao što to ilustruju sljedeći primjeri:

26. Obeležavanje treba du bude u miru kako bi se odala počast žrtvama. – Sada se tragedija zloubotrebljava, **složeni** Dodik i Ivanić (Po, 36474, 29. 5. 2015, 4);	40. Das Ergebnis sei aber fast vollständig mit Sondereffekten zu erklären, **so** Jurecka (SD, 82, 10. 4. 2015, 21); 41. Er dürfte schon seit einem Jahr kein Flugzeug mehr besteigen, **so** Barriocanel, der erst einmal alle Vorwürfe abblockte (FAZ, 122/22, 29. 5. 2015, 31); 42. Die Fifa hasse den Fußball und die Transparenz, **so** Maradona (FAZ, 122/22, 29. 5. 2015, 31);

Ove konstrukcije doprinose ekonomičnosti saopštavanja i samom saopštenju daju formalni ton, s obzirom na novinarevo skretanje pažnje na izvor informacije, koji se navodi uz pomenute indikatore saopštavanja isključivo u vidu prezimena.

6. ZAKLJUČAK O INDIKATORIMA SAOPŠTAVANJA BEZ PREDIKACIJE U NOVINSKIM IZVJEŠTAJIMA NA SRPSKOM I NJEMAČKOM JEZIKU

Kontrastivna analiza novinskih izvještaja u srpskom i njemačkom jeziku pokazala je da se u navedenim jezicima javljaju identične sintagmatske konstrukcije i lekseme kojima se uvodni propozitivni sadržaj bez predikacije i uobičajene binarne sintaksičke strukture sa glagolima iz skupine *verba dicendi*. Rezultati analize odabranog korpusa pokazali su da se u novinskim izvještajima na srpskom i njemačkom jeziku u funkciji indikatora saopštavanja koji presuponiraju nedoslovno prenošenje tuđih riječi javljaju a) prijedloške fraze b) deverbativne imenice i c) modalne partikule, prilog *so* u njemačkom jeziku, kao i određeni

elipse ili citata: sa ovim riječima, u tom smislu se izrazio..., stoji u... (Duden, 1996 : 1413).

pridjevi u srpskom jeziku. Jedine razlike između pomenuta dva jezika javljaju se u pogledu prijedloga koji se javljaju kao nukleusi prijedloških fraza, gdje se u njemačkom jeziku javlja nekoliko prijedloga sa identičnom funkcijom, dok u srpskom jeziku imamo dominatnu realizaciju sa prijedlogom *prema*. Osim navedene razlike upečatljiva je i razlika u pogledu realizacije propozitivnog sadržaja uz deverbativne imenice, gdje u njemačkom jeziku imamo tri vrste moguće realizacije (a) dass-rečenicu, b) HPTS-rečenicu, kao i c) zu + infinitiv konstrukciju), a u srpskom jeziku isključivo da-rečenicu.

Pregled najfrekvetnijih indikatora saopštavanja bez predikacije u srpskom i njemačkom jeziku moguće je predočiti nizom rekonstrukcija sa glagolom govorenja ***navod**iti* iz skupine *verba dicendi*, koji se javlja kao tvorbena osnova u svim navedenim indikatorima saopštavanja:

Navodi da/**Angab**en, dass → [propozitivni sadržaj]
Prema **Navod**ima/Nach **Angab**en → [propozitivni sadržaj]
Navodno/**Angeb**lich → [propozitivni sadržaj]

Svi prethodni pomenuti indikatori saopštavanja javljaju se kao uvodni elementi propozitivnog sadržaja i signaliziraju naporednost autorskog i neautorskog govora. Novinar koristi ovu metodu navođenja izvora modalnosti, kako bi izbjegao nagomilavanje glagola iz skupine verba dicendi. Izostavljanje glagola iz pomenute skupine unosi oficijelnost prilikom izvještavanja, ali doprinosi i ekonomičnosti samog teksta.

Izvori

(GS) — Glas Srpske, od 10. 4. 2015;
(FAZ) — Frankfurter Allgemeine Zeitung, od 29. 5. 2015, i 11. 1. 2017;
(SD) — Süddeutsche Zeitung, od 10. 4. 2015. i 29. 5. 2015; kao i online izdanja navednih dnevnih novina;
(Po) — Politika, od 29. 5. 2015. i 10. 1. 2017, kao i online izdanja navednih dnevnih novina.

Literatura

Brinker, K. (1992). *Lopez, J. F. Linguistische Textanalyse nach Klaus Brinker*. http:www.hispanoteca.eu/LexikonderLinguistik/t/TEXT LINGUISTIKnachKlausBrinker.htm. Preuzeto 8. 4. 2013.
Duden (1996). *Duden*, *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim, Leipzig, Wien. Zürich: Dudenverlag.

Eichinger M., Harras, G. & Wiesinger, P. (2004). *Handbuch deutscher Kommunikationsverben*. Berlin: Walter de Gruyter

Engel, U. (2004). *Deutsche Grammatik.* München: IUDICUM Verlag GmbH.

Helbig, G./Helbig, A. (1990). *Lexikon deutscher Modalwörter*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie-Leipzig.

Jerotijević, D. (2011). Tipovi i funkcija tuđeg govora u jeziku spskih pisanih medija. *Radovi Filozofskog fakulteta,* 13, 645–660.

Jovanović, J. (2010). *Lingvistika i stilistika novinskog umeća*. Beograd: Naučno društvo za proučavanje srpskog jezika – Filološki fakultet.

Katnić-Bakaršić, M. (1999). *Lingvistička stilistika*. Prag/Budmipešta: Open Society Institute.

Katnić-Bakaršić, M. (2001). *Stilistika*. Sarajevo: Ljiljan.

Kovačević, Miloš (2012). O gramatičko-stilističkom terminosistemu tuđeg govora. *Srpski jezik*: Studije srpske i slovenske, 1–2, 13–38.

Kyoung Hong, M. (1996). *Die Syntaktische und semantische Struktur der dreiwertigen Verben beim Saztmuster NVDA*. Mannheim: Walter de Gruyter.

Mirnić, K. (2014). *Lingvističke teme*, Banja Luka: Filološki fakultet

Mrazović, P. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance, II izdanje*. Sremski Karlovci/Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Papaz, M. i Zeljko-Zubac, R. (2020). Kontrastivna analiza autorskih didaskalija u novinskim izvještajima. *Lipar*, 71, 29–47.

Piper, P. et al. (2005). *Sintaksa savremenog srpskog jezika*. Beograd: Institut za srpski jezik – SANU.

Radovanović, M. (1990). *Spisi iz sintakse i semantike*. Sremski Karlovci–Novi Sad: Izdavačka knjižara Zorana Stojanovića.

Radovanović, M. (2007). *Stari i novi spisi*. Sremski Karlovci–Novi Sad: Izdavačka knjižara Zorana Stojanovića.

Ristić, S. (2009). *Modifikacija značenja i leksički modifikatori u srpskom jeziku*. Beograd: SANU.

Schumacher, H. (1986). *Verben in Feldern-Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*. Berlin: Walter de Gruyter.

Štrbac, G. (2007). Sintaksičko-semantički status jedne skupine komunikativnih glagola u jeziku masovnih medija. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 50, 939–950.

Volman, G. (2005). *Weltsicht und Sprache/ Epistemische Relativierung am Beispiel des Spanischen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Mladen D. Papaz

MODAL INDICATORS OF REPORTING WITHOUT PREDICATION IN NEWSPAPER REPORTS IN GERMAN AND SERBIAN

Summary

The subject of this paper is the systematization and constractive analysis of indicators of communication without predication in newspaper reports in German and Serbian. Indicators of non-predicate communication represent a way of conveying reproduced language content in newspaper reports without predicates and the usual binary syntactic structure of indirect speech, in which a grammatical predicate from the semantic group *verba dicendi* forms a link between the journalist's words and the reproduced speech of the primary source. This article singles out and analyzes the strategies of introducing indirect speech without predication using the contrastive method, while pointing out the similarities and differences in the Serbian and German languages.

The results of the analysis of the selected corpus showed that in newspaper reports in Serbian and German, a) prepositional phrases b) deverbative nouns and c) modal particles, adverb *so* in German, as well as certain adjectives appear as indicators of communication that presuppose the imprecise tranmission of other languages' words. The only differences between the above mentoned two languages appear in terms of prepositions that appear as nuclei of prepositional phrases, where in German there are several prepositions with identical function, while in Serbian we have a dominant realization with the preposition *prema*. In addition to the above difference, there is a striking difference in terms of realization of prepositional content with devarbitive nouns, where in German we have three types of possible realization: (a) dass-sentence, (b) HPTS- sentence, as well as (c) zu + infinitive construction, whereas in the Serbian language exclusively *da*-sentence. All the previously mentioned communication indicators appear as introductory elements of propositional content and signal the parallelism of the author's and non-author's speech. The journalist uses this method of citing the source of the modality, in order to avoid the accumulation of verbs from the *verba dicendi* group. The omission of verbs from the mentioned group introduces formality in reporting, but also contributes to the economy of the text itself.

Key words: modal indicators of communication without predication, indirect speech, communication verbs, *verba dicendi*, truncated superior sentences

КЊИЖЕВНОСТ У СВЈЕТЛУ САВРЕМЕНИХ ПРОУЧАВАЊА

LITERATURE IN THE LIGHT OF CONTEMPORARY STUDIES

Невена И. Лукинић[*]
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

Прегледни научни чланак

ЗНАЧАЈ ПУТОПИСА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ САВРЕМЕНОГ ДОБА

Намера овог истраживања јесте да укаже на предности укључивања путописа у наставу, односно да пружи систематичан преглед наставних циљева који се остварују тумачењем путописне литературе. Осим образовних и функционалних, који ће у овом раду бити представљени на нивоу осврта, нарочита пажња биће посвећена васпитној улози путописа у настави књижевности која се показује драгоценом посебно када се сагледа у контексту савременог доба нарастајућих миграција, ксенофобија, национализама, шовинизама, расизама и других облика непоштовања и неповерења према ономе што је страно и другачије. У том погледу, путописи, као наставна средства путем којих ученици имају прилику да упознају друге земље и културе, имају ту моћ да критички освесте субјекта наставе и самим тим предупреде могуће конфликте. Такође, будући да је путописни жанр онај који сложеношћу своје природе призива и омогућава да се интерпретира са различитих теоријских становишта, у овом раду ће се садејством имаголошког и етнолошког приступа у наставном изучавању путописне литературе поуздано и аргументовано указати на неопходност присуства путописа у настави књижевности, што је најзад и (делимично) препознато у ревидираним наставним програмима у Републици Србији.

Кључне речи: путопис, настава, наставни циљеви (образовни, васпитни, функционални), имагологија, етнологија, стереотип

[*] lukinicnevena94@gmail.com

УВОД

Када је реч о генези и заинтересованости науке о књижевности за теоријско и критичко промишљање путописног жанра, досадашња истраживања указују на не тако повољан статус путописне прозе у историјама књижевности (в. Гвозден, 2005а; Јаћимовић, 2005). Разлоге којима би се могла објаснити оваква појава треба тражити у самој природи жанра путописа која је хетерогена, те у себе неретко укључује и друге књижевне врсте попут есеја, дневника, мемоара и сл., па се у том смислу путопис може сматрати жанром који није у задовољавајућој мери осамостаљен.[1] О недовољној аутономности путописног жанра говори и чињеница да су се путописи готово увек сагледавали у односу на друга књижевна остварења неког писца, па се ретко или уопште не каже да је неко путописац, већ је он песник или романсијер у чијем се опусу могу пронаћи и путописна остварења (Гвозден, 2005а: 44). До промене парадигме, како то примећује Владимир Гвозден, долази 70-их година 20. века када се западноевропска наука о књижевности почела интересовати за путописну књижевност (Гвозден, 2005а: 45–46). Говорећи о српској књижевној сцени, премда на њој путописи никада нису били средишња врста (Јаћимовић, 2005), они значајно место заузимају у периоду међуратне књижевности (Јаћимовић, 2005).

Имајући све претходно изнето у виду, јасно је да се путописни жанр налазио на маргинама, што се у овом раду испоставило као полазна тачка у размишљању о путописима у настави књижевности. Наиме, поставило се следеће питање: ако је путопис дуго времена био другоразредни жанр у књижевности, да ли је оваква врста дистанцираности завладала и у другим областима, конкретно у наставној пракси? Недавна истраживања, настала убрзо након реформе образовања у Републици Србији, која је ревидирање наставних програма за ученике старијих разреда основних школа започела још 2007. године, показала су да је путопис неоправдано недовољно заступљен у оквиру основношколског образовања (Мркаљ, 2011: 206; Јаћимовић, 2015: 64). Оваква појава, препозната као значајан

[1] О томе је детаљније писала Слободанка Пековић, која запажа следеће: „Озбиљније проучавање путописне литературе дуго је било занемаривано, делом зато што су путописи били сврстани у инфериорни поджанр који није вредело истраживати, а делом и зато што је изузетно тешко одредити границе између путописа и других сличних књижевних облика (нарочито дневника и писма)" (Пековић, 2001: 11).

недостатак по наставу српског језика и књижевности, утицала је на то да се у неколиким радовима методичке литературе скрене пажња на овај проблем и укаже на значај и потребу укључивања путописа (и уопште текстова нефикционалне природе, или књижевнонаучних врста) у наставу (в. Опачић, 2007; Мркаљ, 2011; Јаћимовић, 2015). Тако се, након извесних измена које су се с временом уносиле у већ реформисане наставне програме, анализом актуелних школских програма за ученике старијих разреда основних школа у Републици Србији сада може запазити извесна ревитализација путописног жанра који је заступљен у довољној мери, како на плану допунског избора, тако и у оквирима обавезног дела програма (Lukinić, 2021: 130). Када је пак реч о средњим школама, конкретно гимназијама друштвено-језичког смера, стиче се утисак да, иако известан напредак постоји, реформа образовања ипак није изашла из формалистичких оквира, па је тако путопис и даље недовољно присутан (Lukinić, 2021: 130). Будући да састављачи наставног програма за ученике гимназија друштвено-језичког смера нису у довољној мери препознали значај путописа у настави књижевности, неопходно је непрестано указивати на вредности путописног жанра због којих би се они морали укључити у наставни процес, на шта ће се коначно ово истраживање и усредсредити.

ЦИЉЕВИ НАСТАВНОГ ПРОУЧАВАЊА ПУТОПИСНЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Како је настава „планска и масовна друштвена делатност на пољу образовања, васпитања и припремања за рад нових нараштаја" (Николић, 1999: 13), циљеви који се њоме остварују представљају значајно средство не само у образовном, васпитном и практичном развоју ученика већ и на плану њиховог формирања као друштвено одговорног појединца. Методика наставе језика и књижевности дели их у три групе: образовне, васпитне и функционалне (Николић, 1999: 13). Иако ће се на часовима књижевности тежити остварењу свих циљева из наведених група, сасвим је јасно да ће конкретно уметничко дело својом садржином и формалним особеностима наметнути неке од њих као приоритетне, због чега је неопходно њихово систематско планирање и прилагођавање наставној јединици која је предмет обраде. Тако ће се и у погледу путописног жанра, који већ својом тематском разноврсношћу и структурном сложеношћу омогућава богатство научних метода и тачака гледишта путем којих се може тумачити, наставно изучавање

усмеравати ка остваривању и образовних, и практичних, и васпитних циљева, при чему ће се потоњи издвојити као доминантни. Стога, имајући у виду да је путопис онај жанр који својом природом призива све наставне циљеве, односно она књижевна врста чијом се анализом остварују сви циљеви наставе књижевности, може се рећи да је њихово укључивање у наставне програме и у саму наставу већ тиме значајно и неопходно. С друге стране, иако се њихова васпитна улога издваја као драгоцена, не смеју се пренебрегнути њихове могућности из образовног и практичног домена, због чега ће оне, на нивоу осврта, бити представљене у наставку рада.

Када је реч о образовним наставним циљевима, у методичкој се литератури о њима говори као о оним циљевима који се односе на „стицање *знања* помоћу разних облика наставног подстицања и слободних активности ученика" (Николић, 1999: 13), односно о онима који се односе на „увиђање и сазнање *естетског света* и стваралачких поступака у његовој структури" (Николић, 1999: 14). Осим тога, имајући у виду да се у књижевним делима представља свет у свом тоталитету, истиче се и да „образовна моћ уметничке књижевности прераста своје естетичке оквире и шири се на упознавање објективне стварности и живота људи у разним временима и поднебљима" (Николић, 1999: 15). Наиме, ученици анализом књижевних дела имају прилику да се упознају са историјским приликама, погледима на свет одређене епохе, обичајима, културама и другим појавама и облицима друштвене стварности. Ово „ширење" поља образовне улоге наставе књижевности посебно долази до изражаја приликом читања и тумачења путописног жанра који, поред доживљаја са путовања, собом подразумева како историјска и географска сазнања, тако и културолошке, имаголошке, етнолошке, антрополошке, социолошке и друге сличне аспекте који жанр путописа приближавају пољу научног дискурса. У том се случају, како је истакнуто у литератури, путописи читају као дидактички текст, у оквиру којег је читалачко интересовање усмерено на знање које је уткано у путописно дело (Гвозден, 2005а: 57). Када је пак реч о усвајању књижевнотеоријске терминологије и појмова прописаних наставним програмима, обрадом путописа, у оквиру којих се опис издваја као конститутивни елемент, односно облик казивања, ученици стичу знања о наведеној техници приповедања, те уочавају којим се поступцима путописац служио да оживи предмет свог описивања. У вези са тим, ученици тумаче и функцију употребљених стилских и реторичких средстава,

чиме проширују претходно стечена знања о њима. Такође, анализом описа ученици развијају и своје опажајне могућности, чиме се удружују образовни и функционални циљеви наставе књижевности. С друге стране, аналитичкосинтетичком анализом путописа ученици имају прилику да се упознају са делом изузетно сложене жанровске природе, па се тако стицање знања о структури путописа, те усвајање путописа као књижевнотеоријског термина показује као још један веома значајан образовни циљ наставе књижевности.[2]

Укључивањем путописа у наставу остариће се и многи функционални циљеви који „обухватају стицање *умења*, *способности*, *радних навика* и *искуства* која се могу применити у непосредној животној пракси" (Николић, 1999: 21), а који су уједно и „битан услов за постизање васпитних и образовних сврха" (Николић, 1999: 23). Међу практичним циљевима који ће се остварити тумачењем путописне књижевности издваја се развијање културе читања путописа, односно оспособљавање ученика за читање путописне прозе. Неговањем естетског доживљаја ученика и развијањем његовог читалачког укуса, формираће се поуздани читалац који има развијене читалачке компетенције за читање захтевног жанра какав је путопис. Вежбајући своје читалачке вештине и усавршавајући их на таквом хетерогеном жанру, стечена знања ученик ће касније моћи да примењује приликом обраде других, такође сложених жанрова из програма, што је од великог значаја за наставу књижевности. Такође, с обзиром на то да се путописи могу тумачити са становишта различитих теоријских приступа, нарочито функционалним ће се показати и оспособљавање ученика у

[2] Када је реч о наставним циљевима, треба напоменути и то да се они, осим особеностима конкретног дела које је предмет анализе, прилагођавају и узрасту ученика, па се тако у овом раду истакнути наставни циљеви у највећој мери односе на ученике средњих школа. Међу наведеним циљевима се, међутим, могу пронаћи и они који би се могли остварити и у основним школама, при чему мислимо на, када је реч о образовним циљевима, усвајање знања о опису и стилским средствима помоћу којих путописац гради слику извесног предела, људи, културе и сл. Овој групи могу се додати и поједини функционални циљеви (подстицање ученичког фантазијског мишљења и чулне маште, развијање њихових могућности помног опажања, поређења, замишљања и сл., те повезивање градива из програма и остваривање корелативне наставе), као и васпитни (упознавање ученика са другим земљама, културама, људима и њиховим обичајима предуслов је за формирање ученика као позитивне етичке личности без обзира на његов узраст).

примењивању разноврсних гледишта приликом тумачења књижевног дела. На тај начин ученици ће се навикавати да предмету анализе, без обзира на то да ли је реч о књижевном делу или неком животном проблему, приступају и да га сагледавају из више различитих перспектива. Овој мисаоној радњи комплементарне су и помно запажање, асоцирање, способност упоређивања, те образлагања које ће ученик такође развијати својим путописним читалачким искуством. Најзад, увођењем путописа у наставу књижевности, те њиховом ваљаном анализом, код ученика ће се пробудити интересовање за читање не само путописне прозе већ и оних дела у чијем је тематском средишту путовање.

Говорећи о практичним циљевима наставе књижевности на примеру путописне грађе, не сме се пренебрегнути и њихова корелативна моћ која се огледа већ у чињеници да путописи обилују сазнањима других научних дисциплина попут географије, историје, етнологије, социологије, антропологије, историје уметности и сл. Осим што се на тај начин открива једна нарочита информативност садржаја коју путопис пружа, тиме се ствара и могућност за остваривање интердисциплинарне наставе. Наиме, осим корелација између унутарпредметних области наставе српског језика и књижевности, те вертикалне корелације са градивом из претходних разреда, природа путописног жанра дозвољава и, заправо, захтева успостављање корелација и са другим научним областима, чиме се код ученика развија интересовање за упознавање са садржајима других школских предмета, рецимо географије и историје, а настава књижевности на тај начин постаје занимљива, продуктивна, истраживачка и стваралачка. На тај начин се, између осталог, путописи показују као „изузетна *методичка творевина*" (Николић, 1999: 195), која омогућава да се у њеној наставној интерпретацији примени више „књижевнонаучних метода, односно истраживачких гледишта" (Николић, 1999: 195) и тако оствари, у наставној пракси веома цењен, „*методолошки плурализам*" (Николић, 1999: 195).

Напослетку, долази се до васпитних циљева наставе књижевности који се у оквиру методичке литературе дефинишу као циљеви који се односе на „стицање *врлина и позитивних навика*, на развијање *ваљаних моралних схватања* и усвајање *културног понашања*" (Николић, 1999: 17), при чему се истиче да је „најопштија васпитна сврха наставе [је] у *хуманизовању* и *социјализовању личности*" (Николић, 1999: 17). Путописни жанр својом природом и тематиком управо пружа могућности да се све од наведеног и оствари приликом анализе конкретног путописног

дела. Наиме, путописи, с обзиром на природу свога предмета, представљају повлашћени жанр за „'писање другог'" или „'писање о другом'" (Гвозден, 2005б: 51), при чему „други" неретко бивају приказани сликом схематизованих стереотипа, и то негативно конотираних. Одласком у друге пределе, земље, цивилизације путописац долази у близак контакт са другим нацијама, стиче знања о културним системима који су другачији од његовог, а њих предочава и свом читаоцу који се тако упознаје са плурализмом културних вредности. Ипак, од самог читаоца зависи да ли ће путопис постати оно књижевно дело које ће га научити да превазилази културолошке границе, прихвата оно што је другачије и страно, те да у односу на „туђе" негује и свој идентитет, што је идеални циљ којем се тежи у оквиру наставе, или ће и читалац прихватити различите облике стереотипизације. У том погледу, од великог значаја јесте улога наставникове личности, која би у току тумачења путописа требало да инсистира управо на остваривању изузетно вредног васпитног потенцијала који путопис, у чијем је средишту путовање, има, а то је чињеница да је свако путовање „потенцијално искуство учења: средство за проверу, па и преиначење културалних очекивања" (Гвозден, 2005б: 52). Уколико правилно ишчита путопис, ученик у својој свести развија осећање интеркултуралности, при чему се путописи показују као значајни етички модели. Њихова етичка и хуманистичка функција у току тумачења највише ће доћи до изражаја удруживањем двају књижевнотеоријских становишта – имагологије и етнологије – при чему ће ученик, уз наставникову помоћ, анализом имаголошких, као и етнолошких аспеката путописа, преиспитивати устаљене стереотипе, уочавајући притом њихову једнозначност, да би их на крају одбацио и коначно на страно гледао „без личне омеђености усађених стереотипних представа" (Јаћимовић, 2015: 67–68). Са свешћу о томе, наредно поглавље овог рада биће посвећено управо моделу наставног изучавања путописне прозе који укључује методе и принципе имаголошких и етнолошких истраживања.

САДЕЈСТВО ИМАГОЛОШКОГ И ЕТНОЛОШКОГ ПРИСТУПА У НАСТАВНОМ ИЗУЧАВАЊУ ПУТОПИСНЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Почетком 50-их година XX века у оквиру упоредног проучавања француске компаратистичке школе појављују се поједини истраживачи који проширују границе компаратистике као научне дисциплине на поље проучавања слика страног у књижевности. У

том погледу, значајна је 1951. година када Маријус Франсоа Гијар [Marius-François Guyard] осмо поглавље свог приручника о компаративној књижевности (*La littérature comparée*) под називом „Како видимо стране земље" („L'étranger tel qu' on le voit") посвећује управо проучавању слика о страним земљама у књижевности, при чему истиче и поједине проблеме са којима се могу суочити истраживања овог типа, али је Гијар у њима препознао значајан допринос и подстрек за развој компаративне књижевности (Dukić, 2009: 5–6). Упоредна књижевност са Гијаром и његовим учитељем Жаном Маријем Кареом [Jean-Marie Carré] тако добија нове аспекте проучавања који су формирали пут конституисању имагологије као научне дисциплине. Она ће своје идеје и начела систематизовати 60-их година 20. века, када се почиње и користити термин *имаголоīија*, којим се желела означити научна дисциплина „koja se bavi proučavanjem književnih predodžbi o stranim zemljama i narodima (heteropredodžbe) te o vlastitoj zemlji i narodu (autopredodžbe)" (Dukić, 2009: 5). Имагологија, дакле, пажњу посвећује анализи слике страног или *image*, која најчешће бива „привидна, неадекватна стварним приликама", при чему се тако претвара у своју супротност – *mirage* – или „фатаморгану" (Константиновић, 1984: 15). Стога проучавање слика страног не подразумева испитивање степена њихове тачности, већ:

> […] проучавати слику значи схватити како је она конструисана, како је учињена аутентичном, како се преноси, који догађај истиче, да ли наликује сликама у другим књижевним или некњижевним делима (Гвозден, 2005б: 31).

Теоријска разматрања друге, у наслову овог поглавља поменуте, научне дисциплине, а реч је о етнологији, заступају два гледишта: с једне стране, говори се о „етнологији као *Volkskunde*" (Рот, 2000: 292), која почиње да се развија током 19. века, и то као наука која се бави изучавањем сопственог народа, што је у времену настајања нација и националних култура допринело „мистификацији и величању домаће народне културе на штету других" (Рот, 2000: 250–251); с друге стране, говори се о „етнологији као *Völkerkunde*" (Рот, 2000: 292), која се развијала у земљама колонизатора и која је била усмерена на изучавање „*стāраноī* и егзотичног, тј. на истраживање не-европских 'примитивних' култура" (Рот, 2000: 250). Усредсређеност на културу неког народа нит је која повезује поменута гледишта, док се разлика, сасвим јасно, огледа у томе да ли ће се истраживати оно што је „наше", или оно што је „туђе,

страно". Међутим, без обзира на то да ли се истражује сопствена или туђа култура, у средишту пажње наћи ће се оно што Клаус Рот назива „слике у главама", при чему се мисли на „стереотипе, митове и идентитете са етнолошког становишта" (Рот, 2000: 257–284).

Како циљ овог поглавља, међутим, нису имагологија и етнологија у својим књижевноисторијским перспективама, у уводном делу довољно је указати на почетке њиховог развоја као самосталних дисциплина, те на методе и предмете њиховог изучавања. Истраживачку пажњу даље ваља усмерити на наставне околности, и то у смеру указивања на значај и предности имаголошког и етнолошког приступа у наставном изучавању путописне књижевности. Имајући у виду да се сфере интересовања имагологије и етнологије донекле укрштају, те да се обе научне дисциплине баве стереотипима, тако ће се и у овом делу рада даље смењивати имаголошка и етнолошка гледишта чије се импликације чине веома значајним за остваривање како образовних тако и, а можда и пре свега, васпитних наставних циљева.

Читајући књижевна дела различите жанровске оријентације неретко се дешава да у њима наилазимо на краће или дуже описе страних, али и сопствених земаља, народа, култура, обичаја и сл. Ипак, стиче се утисак да је путопис, као дело које тематизује доживљаје са путовања, онај жанр у коме ћемо најчешће пронаћи описе различитих предела и њихових становника, те у том смислу путопис се испоставља као жанр који је највише подложан имаголошкој (Гвозден, 2005б: 38), односно етнолошкој анализи. Стога питање које треба поставити јесте следеће: ако нас сâм путопис својим садржајем интенционално упућује на одређену врсту читања, имаголошко или пак етнолошко, на које елементе, у том случају, читалац, односно ученик, усмерава своју пажњу?

Када је реч о имагологији, анализа би свакако ишла у смеру тумачења књижевне слике страног, или онога што је другачије од „нашег", али би подразумевала и испитивање представе онога што је познато и „наше", при чему би се у средишту интересовања поставили стереотипи као најчешћи облик слике другости (Гвозден, 2005б: 32). Имајући у виду различите дефиниције стереотипа, овај појам може се уопштено дефинисати као скуп уверења или представа, односно менталних слика о некој нацији, при чему су стереотипи најчешће негативно конотирани и, како је већ напоменуто у раду, несагласни са реалним околностима. Стога се,

као далеко важније од анализирања њихове тачности, јер је практично сваки стереотип опсена, испоставља испитивање функције стереотипа „на плану културе", за шта се савремена имагологија и залаже (Гвозден, 2005б: 32). У том смислу, имаголошка анализа било којег имаготипског исказа нужно ће се доводити у везу са друштвеним, политичким, идеолошким, историјским и другим околностима, односно са различитим научним дисциплинама као што су антропологија, етнологија, социологија, историја и друге. Плурализам разноврсних научних гледишта допринеће свеобухватнијем поимању настанка једног стереотипа, затим праћењу процеса његовог ширења и реципирања, те уочавању схеме стереотипа, односно онога што је у њему типично, што ће у крајњем довести до превазилажења једнозначних погледа на оно што је страно.

Имајући у виду претходно изнето, може се већ закључити у чему се огледа предност имаголошке анализе путописа. С једне стране, у њеној корелативној моћи удруживања различитих научних дисциплина, и с друге, чини нам се, важније стране, у могућности остваривања веома значајних васпитних циљева наставе књижевности. Наиме, читајући и анализирајући путописна остварења, сасвим ће се извесно наилазити на неке вербализоване стереотипе о другим народима, попут оних о Латинима „варалицама" или рецимо „лукавим" Грцима. Осим устаљених синтагми, међутим, слика других народа биће приказана и на нивоу детаљнијих описа. Њихова значајна распрострањеност, на пример, уочава се у *Писмима из Италије* и *Писмима из Немачке* Љубомира Ненадовића, и то највише о Италијанима, Немцима, Енглезима, Французима (в. Ненадовић, 1964). Како би ученици, међутим, уочили да ли је реч о стереотипној представи или не, наставник ће морати да усмерава њихову пажњу у циљу откривања историјских околности које су могле довести до таквих представа, као и на позицију оног из чије се перспективе поменути народи посматрају. Иако би се тако наставна интерпретација више усмерила на анализу ванкњижевних елемената него на естетске домене књижевног дела, једино би се на тај начин могло открити порекло стереотипа, као и разлози за његову распрострањеност. То би уједно довело и до ангажовања мисаоне активности ученика који би критички сагледао стереотип и увидео његову једнозначност и схематизованост, те би се у ученичкој свести почела развијати мисао о сагледавању појава са различитих тачака гледишта. За овако нешто можда би се најбољим показали негативно конотирани стереотипи о Турцима у

различитим књижевним остварењима, јер је ученицима засигурно познат однос између српског и турског народа, као и историјски контекст због ког је такав однос и настао.

С друге стране, читајући путописе, ученици неће наилазити само на слике о другима већ и о себи самима, при чему оне могу бити конструисане из перспективе српских, али исто тако и страних путописаца који ће Србе неретко описивати као „темпераментне", што је једно од честих уверења о српском народу. Сусрет са таквом устаљеном представом о сопственом народу навешће ученике на размишљање о томе да ли се она може и сме генерализовати на читаву нацију, или је особина која се истиче заправо само одлика појединца. Методички ваљаним вођењем наставника доћи ће се до закључка да је поступак уопштавања неисправан, што ће с временом постати трајни метод који ће ученици примењивати када у књижевним делима наиђу на друге устаљене представе. У погледу откривања аутоимажа, односно представа и слика о сопственом народу, за ученике би била занимљива она Дучићева писма из *Градова и химера* у којима се описују националне особине Срба[3], богатство српске историје и народне традиције – на пример „Прво писмо из Грчке" (в. Дучић, 2014: 557), као и „Писмо из Палестине", у чијем се петом делу српски народ именује као „највећи хришћанин међу народима" (Дучић, 2014: 613). У том контексту, будући да су успостављене извесне вредносне категорије, на часовима анализе било би добро испитати из које перспективе путописац приповеда и на који начин вреднује сопствени народ, на основу чега би се могли донети закључци о његовој субјективности, односно о објективном погледу.

Дучићеви путописи, међутим, у првом реду несумњиво представљају репрезентативан пример за имаголошке студије другог типа, односно за изучавање представа о другим народима које су најчешће врло детаљно и сликовито описане, али неретко и уопштене, па у том смислу погодне за предмет имаголошке

[3] Пишући о категорији националног у Дучићевим путничким писмима, Зона Мркаљ пишчев заокрет ка традиционалном, који се с временом све више испољавао, издваја као значајан моменат и за Дучићево приказивање свог народа: „Некадашњи заговорник индивидуалних врлина све је ближи коренима. Повезивање националног и универзалног за Дучића представља истицање значаја сопственог народа међу другим вредностима" (Мркаљ, 2001: 114).

анализе.[4] Иако се рецимо издваја путопишчева задивљеност Грцима, њиховом филозофијом, историјом и културом, што се запажа и у следећим његовим речима: „[…] Геније грчки није био тренутни продукт рафиниране средине или само једног историјског раздобља, него привилегија расе" (Дучић, 2014: 590), занимљива су и његова опажања словенских народа (Руса, Бугара, Пољака, Чеха) у „Другом писму из Швајцарске" (в. Дучић, 2014: 511–514). Она се на часовима књижевности могу упоредно тумачити у односу на Дучићеве представе о српском народу као саставном делу наведене шире националне заједнице.

Увођењем имаголошког приступа у наставно изучавање путописа, те наставниковим нарочитим ангажовањем у смислу предочавања једнообразности и неоснованости устаљених представа о другим народима, спречавају се конфликти засновани на националним, верским или политичким основама, што је једна од значајних васпитних улога наставе, али и саме школе као васпитно-образовне установе. Спречавањем усвајања етничких, расних, верских, политичких и других стереотипа, и то развијањем стратегија помоћу којих ће се ученици са њима суочавати, наставници развијају толеранцију код својих ђака који ће другога уважавати и према њему се односити са поверењем. Ипак, треба напоменути да имаголошки приступ у наставном изучавању путописне књижевности не подразумева нужно и укључивање теоријске апаратуре и терминологије ове научне дисциплине, нарочито не када је реч о основношколском образовању. Оне би се, међутим, могле примењивати у настави књижевности за ученике средњих школа, али како се ученичка пажња не би преоптеретила теоријским сазнањима, сматрамо да је важније да наставник индуктивним путем и на конкретним примерима из путописног дела доводи своје ученике до општих сазнања о стереотипима. У вези са тим, треба имати у виду да је стереотип један од оних имаголошких појмова који би се и могао укључити у наставу јер је ученицима свакако познат и из свакодневног живота. Оно што је, међутим, за наставу

[4] Имајући у виду репрезентативност *Градова и химера* у контексту имаголошког проучавања, а пре свега њихову уметничку успелост и значај у развоју путописног жанра у српској књижевности, сматрамо да је и те како вредно што је ово књижевно дело најзад пронашло своје место у реформисаном наставном програму за трећи разред гимназије, макар и у оквиру изборног садржаја (в. „Програм наставе и учења за трећи и четврти разред гимназије").

далеко значајније јесте да се, када је реч о стереотипу, ученици критички освесте, те да га на исправан начин опажају.

Устаљене представе или стереотипи предмет су изучавања и етнолошких истраживања, како је већ напоменуто, па се ваља осврнути на њих и са становишта етнологије, те их довести у везу са наставом књижевности. У том смислу индикативна је студија Клауса Рота под називом *Слике у главама*, и то нарочито њен пети део, у којем се овај истраживач, између осталог, бави изучавањем појмова попут *народне културе*, *нације*, *интеркултурне комуникације*, те *сликама у главама*, односно *стереотипима*, *митовима* и *идентитетима* (Рот, 2000: 241–322). За потребе нашег истраживања нарочито важним испоставља се сагледавање „слика у главама", пре свега стереотипа, које је дато са становишта етнологије. У том погледу, стереотипи се дефинишу као:

> […] когнитивне формуле, уврежена уверења која служе асимиловању окружења и сналажењу у животу. То су историјски променљиве, али ипак прилично стабилне свакодневне категоризације, типизације окружења; међутим, пошто утичу на понашање, оне имају и повратно дејство на стварност, оне могу да утичу на стварност и да је стварају (Рот, 2000: 260).

Диференцирајући их у односу на предрасуде, Рот потом истиче да су предрасуде „[…] судови који постоје и пре личног искуства појединца са одређеном групом, и које појединац преузима без провере" (Рот, 2000: 260), при чему је такође важна њихова афективна или емоционална природа, која говори да предрасуде утичу на понашање појединца према некој групи. С обзиром на то да су углавном негативно конотиране, за разлику од стереотипа који то нису нужно, предрасуде могу довести и до дискриминације групе, или чак, уколико се ради о етничким предрасудама, до јачања мржње и неспоразумевања међу различитим народима (Рот, 2000: 261). Сасвим је извесно да до оваквог крајњег исхода, нажалост, може доћи и у наставном окружењу, у којем се неретко запажају вршњачка насиља заснована управо на неразумевању другости, односно различитости. Таква околност додатно наглашава значај сагледавања предрасуда или негативних стереотипа у настави књижевности, при чему се као ваљано наставно средство за њихово уочавање испостављају путописи.

Промишљање о устаљеним представама и њихова анализа заправо постају неизбежни када се увиди да су стереотипи дубоко укорењени у традицији, у њеним различитим облицима, те да су веома отпорни на промене (Рот, 2000: 266), чиме уједно постају „инвентар колективног знања читавих народа" и веома се брзо шире (Рот, 2000: 267). Тако се стереотипне представе даље преносе са генерације на генерацију, односно оне се несвесно усвајају „процесом социјализације и акултурације (васпитавањем, школом, путем медија, свакодневице)" (Рот, 2000: 267). То додатно оснажује идеју да, с једне стране, школа има и те како значајну улогу у процесу усвајања предрасуда, односно у могућностима подучавања ученика правилном сагледавању предрасуда. С друге стране, с обзиром на то да се стереотипне слике, како Рот тврди, тичу и утичу на формирање слике о самоме себи, њихова анализа у оквирима наставе књижевности, нарочито у вишим разредима средњих школа, испоставља се још значајнијом јер ученици управо у том периоду веома размишљају о смислу свог постојања, о питањима властитог идентитета и сличним проблемима.

Стога, иако се готово увек на стереотипне представе указује као на нешто негативно, оне ипак имају и позитивне функције, међу којима се издвајају когнитивна, афективна и социјална (Рот, 2000: 275–279). Првом од њих указује се на стереотипе као на „систем за оријентисање", који нам помаже у обрађивању различитих информација, те у савладавању свакодневице, и то тако што се „[…] нови и непознати људи, ствари и ситуације пореде са оним што је већ познато и разврставају у свести уз помоћ класификујућих стереотипâ". Другом функцијом жели се истаћи значај стереотипних слика у виду „одржавања психолошке хигијене" у оквиру међуљудских односа, при чему нам стереотипи помажу да разјаснимо сопствени идентитет. Напослетку, стереотипи представљају и „системе социјалног прилагођавања и разграничавања, они функционишу као социјална самозаштита", у чему се огледа њихова друштвена функција.

Тако се долази до веома важног закључка, а реч је о томе да стереотипне представе, у зависности од тога на који начин их користимо, могу имати, с једне стране, трагичне последице по међуљудске и интеркултурне односе; с друге стране, уколико смо их свесни и „користимо их дескриптивно, а не вредносно", стереотипи се показују као „нужни и корисни у опхођењу са страним" (Рот, 2000: 283). Стога се испоставља да је у школским условима улога

наставника од пресудног значаја за то који ће од поменута два начина у опхођењу према стереотипима приликом обраде путописне књижевности превладати. Од наставника се тако очекује не само знање већ и изузетна умешност да на конкретним примерима из књижевног дела ученицима укажу и наведу их на правилно коришћење стереотипа. Тако ће се код ученика развијати позитивни етички, али и етнички ставови, те ће се ђаци с временом развијати у особе које поштују и прихватају културне разлике. То, наравно, не значи да се код ученика неће неговати националне вредности и љубав према својој земљи. Очување и афирмација националног идентитета и традиције и даље ће бити важни васпитни циљеви наставе српског језика и књижевности, али ће се водити рачуна о томе да не прерасту у оно што Цветан Тодоров назива „етноцентризам", или „неоправдано настојање да се вредности својствене друштву којем припадамо издигну на ниво универзалних вредности" (Тодоров, 1994: 19).

Напослетку, као сведоци страшних догађаја из, не тако далеке, прошлости коју су на просторима Балкана обележили ратни сукоби етничке природе, те бивајући свесни све учесталије појаве миграција у времену и свету у којем живимо, као и да изнова наступају ксенофобије, национализми, шовинизми, расизми и други облици непоштовања и неповерења према ономе што је страно, скупа нас индикативно упућују на нужност прихватања културних разлика уколико не желимо да се ситуације из прошлости понове. Сматрамо да ће у том процесу велики значај имати школски систем који би код ученика требало да усађује позитивне етичке вредности. Да тако нешто није немогуће, уверава нас и Клаус Рот својим оптимистичким погледом на могућности савладавања културолошких препрека, чиме ћемо и завршити ово поглавље:

> Способност правилног опажања и обрађивања страног може да се научи. Она захтева одређене културне технике, које најпре свесно, а потом и несвесно помажу да се спознају сопствене вредности и атрибуције, да се разумеју и избегну сукоби вредности и норми, те да се умањи потенцијал за сукобе. Кључна претпоставка за ову способност јесте исправно опхођење са стереотипима (Рот, 2000: 284).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Прегледом наставних циљева који се остварују тумачењем путописне књижевности на систематичан начин показало се да су путописи као наставна средства од вишеструког значаја, те да наставу књижевности унапређују на многим пољима. Осим што читањем и тумачењем путописа ученици проширују своја знања не само из књижевности већ и из других научних области (историје, географије, етнологије, социологије и др.), наставно изучавање путописне прозе доводи и до функционалног описмењавања ђака који стичу вештине за боље разумевање текстова нефикционалне природе и тако постају поуздани и компетентни читаоци, односно постају вешти у језичком обликовању доживљаја са сопствених путовања.

Ипак, како се у раду и показало, посебна вредност путописа у оквиру наставе књижевности налази се у њиховом снажном потенцијалу да васпитно делују на развој ученикове личности. Интегрисањем путописа у наставну праксу и применом имаголошког и етнолошког приступа у њиховој анализи, ученици имају могућност не само да се упознају са другим културама, земљама и цивилизацијама већ и да спознају природу сопственога народа. Уочавањем једнообразности стереотипа различитих врста, што се поставља у средиште наставног изучавања путописне прозе, ученици се ослобађају предрасуда (националних, верских, политичких и др.) којима су свакодневно окружени путем актуелне историје, медија, друштвених мрежа и других облика комуникације. Свест о оваквој незавидној позицији у којој се млада, критички још увек недовољно освешћена особа формира, опомена је за све учеснике наставног процеса да проблему нетолеранције и непоштовања различитости посвете више пажње не би ли се предупредили могући конфликти. Један од начина јесте залагање за увођење путописне књижевности у наставни процес и истицање њеног значаја, што се настојало постићи и у овом истраживању, у чему се и огледа његов највећи допринос.

Литература

Гвозден, В. (2005а). Како читати путопис? У С. Илић (Ур.), *Како читати: О стратегијама читања трагова културе* (43–63). Београд: Народна библиотека Србије.

Гвозден, В. (2005б). *Чинови присвајања: од теорије ка прагматици текста*. Нови Сад: Светови.

Дучић, Ј. (2014). *Сабрана дела*. Београд: Невен; АКИА М. ПРИНЦ д.о.о.

Јаћимовић, С. (2005). *Путописи српске авангарде*. Београд: Српска књижевна задруга.

Јаћимовић, С. (2015). Путописи у настави српског језика и књижевности. *Иновације у настави*, *XXVIII (4)*, 64–69. doi:10.5937/inovacije1504064J.

Константиновић, З. (1984). *Увод у упоредно проучавање књижевности*. Београд: Српска књижевна задруга.

Лукинић, Н. (2021). Од маргинализације до делимичне ревитализације – статус путописног жанра у реформисаним наставним програмима. У Neža Kočnik, Lucija Mandić i Rok Mrvič (Ur.), *9. Simpozij mladih slavistov – Mejniki in prelomnice v slovanskih jezikih in literaturah* (129–142). Ljubljana: Študentska sekcija Zveze društev Slavistično društvo Slovenije.

Мркаљ, З. (2001). Одраз националног у путничким писмима Јована Дучића. У Слободанка Пековић (Ур.), *Књига о путопису* (113–118). Београд: Институт за књижевност и уметност.

Мркаљ, З. (2011). *На часовима српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ненадовић, Љ. (1964). *Писма*. Београд: Савремена администрација.

Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Опачић, З. (2007). Нефикционална књижевна дела у настави српског језика и књижевности. У Ивица Радовановић и Биљана Требјешанин (Ур.), *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању* (64–74). Београд: Учитељски факултет.

Пековић, С. (2001). Путопис – условљеност жанра. У Слободанка Пековић (Ур.), *Књига о путопису* (11–26). Београд: Институт за књижевност и уметност.

Програм наставе и учења за трећи и четврти разред гимназије. *Службени гласник Републике Србије*, *Просветни гласник* год. LXIX, бр. 4 (2020).

***

Dukić, D. (2009). Predgovor: O imagologiji. U Davor Dukić, Zrinka Blažević, Lahorka Plejić Poje i Ivana Brković (Prir.), *Kako vidimo strane zemlje: Uvod u imagologiju* (5–22). Zagreb: Srednja Europa.

Rot, K. (2000). *Slike u glavama*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Todorov, C. (1994). *Mi i drugi*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Nevena I. Lukinić

THE IMPORTANCE OF TRAVELOGUES IN THE CONTEMPORARY LITERATURE TEACHING

Summary

The aim of this research is to point out the advantages of including travelogues in teaching, actually to provide a systematic overview of teaching goals which will be realized by interpreting travel literature. In addition to the educational and functional goals, which will be presented at the level of reviews, special attention will be given to the pedagogical role of travelogues in teaching literature, which proves to be valuable especially when it is perceived in the context of the modern age of growing migration, xenophobia, nationalism, chauvinism, racism and others forms of disrespect and distrust of what is unfamiliar and different. In this regard, travelogues, as teaching aid through which students have the opportunity to get to know other countries and cultures, have the power to critically raise awareness of the subject of teaching and thus prevent possible conflicts. Also, since the travelogue with its inherent complexity invokes and allows to be interpreted from different theoretical points of view, the necessity of travelogue in literature teaching, which is finally (though partially) recognized in the revised curricula in the Republic of Serbia, will be reliably and argumentatively represented in this paper through the association of imagological and ethnological approach in teaching study of travelogue literature.

Key words: travelogue, teaching, teaching goals (educational, pedagogical, functional), imagology, ethnology, stereotype

Aleksandra Z. Stojanović*
Univerzitet u Kragujevcu
Filološko-umetnički fakultet

Naučna kritika

KO JE PRAVI SVEDOK? SVEDOČENJE I PRIPOVEDANJE U DOKUMENTARNOM ROMANU *SONNENSCHEIN* DAŠE DRNDIĆ

Cilj rada jeste istražiti mogućnost pisanja posle događaja koji predstavlja traumu kako na individualnom tako i na kolektivnom nivou. Pitanje koje se pokreće jeste: *Zašto izabrati formu dokumentarnog romana za predstavljanje svedočenja o Holokaustu?* Ističe se paradoks svedoka, jer pravi svedok može biti samo onaj koji je stradao. Međutim, teoretičari poput Đ. Agambena, Ž. F. Liotara i Š. Felman pokazali su da su narativi o Aušvicu ne samo mogući već i neophodni. Značaj književnosti u materijalizovanju i prevazilaženju traume ne sme se zanemariti, što postaje jasno kod spisateljice Daše Drndić u romanu *Sonnenschein.* Ovaj roman izdvaja se po složenoj narativnoj strukturi koja uključuje različite oblike pripovedanja: dijaloge, dnevnike, spiskove, zvanična dokumenta, fotografije. Jedinstvenim spojem istorije i fikcije, D. Drndić čitaocima predstavlja jedan od načina pisanja posle Holokausta, koji daje glas svim prethodno marginalizovanim i zaboravljenim licima.

Ključne reči: Sonnenschein, D. Drndić, svedok, pisanje, priča, Holokaust.

NEOPHODNOST SVEDOČENJA

Žan-Fransoa Liotar [Lyotard] (1991: 10) izjavljuje da „žrtva može da bude samo mrtva“, čime dovodi u pitanje čin svedočenja i postojanje samih svedoka. Ispitivanjem (ne)mogućnosti svedočenja, Liotar navodi

* aleksandra.stojanovic@filum.kg.ac.rs

da se postojanje gasne komore može dokazati jedino ukoliko o njoj svedoči neko ko je u njoj bio, što je nemoguće, jer „ako je neko umro, ne može da svedoči da ga je gasna komora ubila" (10). Dori Laub [Laub] (Felman & Laub, 1992: 80) Holokaust posmatra kao „događaj koji nije stvorio svedoke". Savršen zločin bio bi upravo onaj koji nema svedoke, ali to pak ne podrazumeva da treba ubiti svedoke, već „postići ćutanje svedoka, gluvoću sudija i nekonzistentnost (bezumlje) svedočenja" (Lyotard, 1991: 15).

Prilikom jednog intervjua, Primo Levi [Levi] (2001: 251–252) izjavljuje:

> Postoji jedna praznina u bilo kom svedočenju: svedoci, po samoj definiciji, jesu oni koji su preživeli i stoga su svi oni, u određenoj meri, bili privilegovani [...] Sudbinu običnog zatvorenika niko nije ispričao zato što je fizički bilo nemoguće da on preživi. Drugi i ja smo opisivali običnog zatvorenika logora, govoreći o *Muselmann*-u: ali sami *Muselmann*-i nisu progovorili[12].

P. Levi ističe da preživeli nisu pravi svedoci već da samo govore u ime stradalih, pravih žrtava. Đorđo Agamben [Agamben] (1999: 34) pravi razliku između „kompletnog" svedoka, onoga ko ne može da svedoči, i „pseudo svedoka". Jedini pravi svedok jeste *Muselmann* – osuđen na smrt u logoru. *Muselmann* jeste

> [...] ime koje su zatvorenici dali drugim zatvorenicima u logoru koji su zbog izgladnjavanja, prekomernog rada, pozicije i učestalog zlostavljanja, fizičkog i psihičkog od strane SS čuvara, bili svedeni na leševe koji govore, zombije, 'ljude-mumije', mrtvo-žive neljude koji su izgubili volju za životom[3] (Miller, 2012: 36).

[1] "There is another gap in any testimony: the witnesses, by definition, are survivors and thus all of them, to some degree, benefited from some privilege [...] The fate of the common prisoner has not been told by anyone, because it was materially impossible for him to survive. The common prisoner of the camps has been described by me and others, when we speak of the Muselmann: but the Muselmanner themselves have not spoken."

[2] Svi citati iz strane literature dati su u prevodu autora rada.

[3] " [...] a name given by prisoners in the camps to those other prisoners who, through starvation, overwork, bearings, and repeated abuse, both physical and verbal, by the SS guards, became reduced to talking corposes, zombies, 'mummy-men,' dead-alive nonhuman persons who had lost the will to live."

Kako *Muselmann* nije mogao direktno svedočiti o svom iskustvu, preživeli govore umesto njega i, kao pseudo svedoci, ,,svedoče svedočanstvu koje nedostaje[4]" (Agamben, 1999: 34).

Podelom na prave i „pseudo svedoke", dovela se u pitanje verodostojnost svih zapisa o Holokaustu. Uzmimo u obzir da je i narativ pseudo svedoka podjednako važan, odnosno jedino što nam je dostupno. Svedočenje je neophodno da bi se događaj uopšte formirao jer, dok se ne ispriča, biće kao da se nije dogodio. Pisanje, odnosno pričanje, je lekovito, ne samo za onoga koji događaj pokušava da preboli već i za širu javnost. Pisanje predstavlja ključni momenat u činu svedočenja, jer „narativna funkcija sama po sebi donosi spas" (Lyotard, 1991: 159), doprinoseći tome da se iskustvo zaokruži i trauma prebrodi. „Preživelima ne samo da je bilo potrebno da prežive da bi mogli da ispričaju svoju priču; takođe im je bilo neophodno da ispričaju svoju priču kako bi preživeli[5]" (Felman & Laub, 1992: 78). Događaj se ne može učiniti stvarnim sve dok se ne ispriča, odnosno dok se ne formira kao priča. Svako ko svedoči u neku ruku postaje i pisac time što stvara narativ svog života i kontekstualizuje ga u odnosu na veća kulturna dešavanja. „Levi nije sebe smatrao piscem; postao je pisac da bi mogao da svedoči[6]" (Agamben, 1999: 16). Značenje reči *autor* kakvo danas poznajemo kasno se pojavilo. Agamben nam skreće pažnju na to da je reč

> […] *auctor* prvobitno označavala osobu koja interveniše u slučaju maloletnika (ili osobu koja, iz bilo kog razloga, nema sposobnost da postavi pravno valjani akt), da bi mu obezbedio validnu titulu koja mu je potrebna[7] (Agamben, 1999: 148).

Autor jeste onaj koji govori umesto onih koji to ne mogu učiniti za sebe, time popunjavajući praznine koje fale u narativu velikih istorijskih događaja. Glas se vraća onima kojima je oduzet, a istovremeno i daje onima koji nisu nikada dobili priliku da progovore. Svedočenje iz druge ruke podjednako je validno zato što je u pitanju

[4] "bear witness to a missing testimony"

[5] "The survivors did not only need to survive so that they could tell their story; they also needed to tell their story in order to survive."

[6] "Levi does not consider himself a writer; he becomes a writer so that he can bear witness."

[7] "*auctor* originally designates the person who intervenes in the case of a minor (or a person who, for whatever reason, does not have the capacity to posit a legally valid act), in order to grant him the valid title that he requires."

prenošenje iskustva stradanja čitavog naroda. Suzan Sulejman [Suleiman] ističe da je svedočenje

> […] uvek potreba pojedinca; ali ako se odnosi na kolektivnu istorijsku traumu, onda će se, takođe iz potrebe, raditi o više od jedne osobe […] Jedan svedok, čak i kada se priseća svog iskustva, predstavljaće sve one koji su bili u sličnoj poziciji u isto vreme ili na istom mestu[8] (Suleiman, 2006: 134).

Pisanje o Holokaustu ne samo da pruža mogućnost žrtvi da sebe „ponovo izgradi kao biće i kao čoveka, da ostane u životu" (Melić, 2013: 379), već i da osvetli mračni deo ljudske istorije koji se ne sme zaboraviti.

Dori Laub (1992: 59) govori o ženi u kasnim šezdesetim godinama koja je, tokom intervjua o svom iskustvu u Aušvicu[9], kao očevidac opisivala trenutak pobune u logoru, kada su četiri dimnjaka eksplodirala. Istoričari navode da je njeno svedočenje neobjektivno, jer postoje arhivski podaci o tome da je samo jedan dimnjak podignut u vazduh, a ne četiri, kako je žena navela. Međutim, ovaj podatak nije od suštinske važnosti za njeno svedočenje, jer ono što ona navodi jeste nešto mnogo značajnije od brojeva. Ona svedoči o svom *iskustvu*, o osećaju i slobodi koju je doživela u tom trenutku, što se ne može nikada rekonstruisati iz istorijskih dokumenata. Ovakvo svedočenje ne služi samo da prenese iskustvo i znanje o događaju onima koji nisu bili prisutni već i da pomogne svedoku da formira svoju priču. Ova žena je ,,došla, zaista, da svedoči, ne o empirijskom podatku u vezi sa brojem dimnjaka, već o pobuni, o afirmaciji preživljavanja, o rušenju okvira smrti[10]" (Felman & Laub, 1992: 62). Sam proces stvaranja narativa zahteva rekonstrukciju istorije, eksternalizovanje događaja, prenošenja priče izvan sebe, a onda primanje te iste priče u sebe opet. Preživeti za žrtvu znači dobiti šansu da ispriča svoju priču, čime će preuzeti

[8] "[…] always of necessity individual; but if it refers to a collective historical trauma, it will, also of necessity, be about more than the experience of a single person … The single witness, even while recounting his or her own experiences represents all those who were in a similar position in the same time and place."

[9] Intervju je dat za projekat *Video Archive for Holocuast Testimonies* na Univerzitetu Jejl.

[10] "She had come, indeed, to testify, not to the empirical number of chimneys, but to resistance, to the affirmation of survival, to the breakage of the frame of death."

odgovornost nad njom i zapravo tek tada je prihvatiti kao deo sebe. Kako „svedočenja nisu monolozi; ne mogu stojati sami[11]" (Felman & Laub, 1992: 70). Premda svedočenje može biti dodatna trauma za pojedinca, ono je neophodno kako bi se ta trauma prebrodila. Potrebno je pisati da bi se događaj preneo, jer svedočenje postaje efikasno sredstvo u sprečavanju ponavljanja nečoveštva, kao što je bio Holokaust, tek onda kada ima ko da ga pročita. Stoga pisanje književnih dela o Holokaustu kojima je cilj da prenesu i približe „pojam i iskustvo radikalnog zla" (Melić, 2013: 374) znatno doprinosi istoriografiji. Odnos istoriografije i književnosti postaje kompleksan kada književna dela počnu da se bave istorijskim događajima, pri čemu nova forma narativa „transformiše istoriju tako što pruža literarno svedočanstvo o Holokaustu[12]" (Felman & Laub, 1992: 95). Literarno svedočenje ima funkciju da osvesti čitaoca, pruži uvid u mračni deo ljudske istorije od koga ne treba bežati i pretvarati se da se nikada nije dogodio.

ISTORIJA I FIKCIJA

Na pitanje da li je moguće koristiti fikciju da bi se svedočilo o Holokaustu J. H. Miler [Miller] ističe dve aporije. Problem predstavljanja iskustva iz logora u delu fikcije jeste u tome što su činjenice o Aušvicu same po sebi teško pojmljive i teško se mogu predstaviti bilo kojim oblikom umetnosti, što može dovesti do pogrešnog shvatanja da je Aušvic, zbog toga što se ne može izraziti, u istoj ravni sa Bogom. Druga aporija jeste što u fikciji postoji određen nivo estetizacije koji nije prihvatljiv jer, uvodi čitaoca u anesteziju. Svaki narativ o Holokaustu jeste sklapanje arbitrarnih detalja tako da se formira priča o njima" (Miller, 2012: 25–26).

Prema H. Vajtu [White], svaki istorijski događaj prolazi kroz proces „fabuliranja"[13] pri čemu istoričar, odnosno pripovedač, uobličava događaje tako da oni sačinjavaju jedinstvenu celinu. Tokom ovog postupka unosi se novo značenje koje prethodno nije postojalo i tekst postaje *priča*. I romanopisac i istoričar svoj narativ stvaraju tako što se služe nemotivisanim činjenicama u koje unose značenje time što određuju kako će se podaci predstaviti, koji će podaci biti uključeni, kojim stilom će biti napisano i u kojoj formi će se predstaviti. ,,Odsustvo narativnog kapaciteta ili odbijanje narativa ukazuje na

[11] "Testimonies are not monologues; they cannot take place in solitude."

[12] "transform history by bearing literary witness to the Holocaust"

[13] H. Vajt ovaj postupak definiše kao *emplotment* (vidi Vajt 1987).

odsustvo ili odbijanje samog značenja[14]" (White, 1987: 2). Fikcija, odnosno književnost, obogaćuju istoriografiju jer pružaju drugu viziju događaja koja uključuje lično iskustvo i patnju pojedinca kojoj nije moguće pristupiti preko dokumenata, spiskova, datuma.

> Istorijske priče i izmišljene priče liče jedne na druge jer, bez obzira na razlike u njihovom neposrednom sadržaju (stvarni događaji, izmišljeni događaji, tim redom), njihov krajnji sadržaj jeste isti: strukture ljudskog vremena[15] (White, 1987: 178–180).

Zahvaljujući fikciji, preživeli su dobili priliku da ispričaju svoju priču i kontekstualizuju vlastitu traumu kako bi izgradili i ojačali sopstvenu ličnost. ,,Lično iskustvo, kada se zapiše, neizbežno se okreće fikciji. Potreba da se pruže detalji koji će dati 'osećaj života' ispričanim epizodama vodi ka izmišljanju[16]" (Suleiman, 2006: 160). Stoga se svako svedočenje nužno pretvara u fikciju, jer prilikom svedočenja svedok svaki put menja priču kada je prenosi time što može da izostavi potisnuto ili umanji pojedine detalje, dok neke može da preuveliča u skladu sa time kako ih je pojedinac subjektivno doživeo. To ne čini svedočenje manje verodostojnim ili neistinitim, već samo doprinosi tome da ne izgubimo iz vida da je u pitanju svedočenje ljudskog bića na koje je trauma iskustva ostavila posledice.

Narativi o Aušvicu „nisu samo nizanje podataka već i njihova interpretacija[17]" (Miller, 2012: 26). Književnost predstavlja značajan instrument kojim će se pojedincu na smislen način preneti i približiti iskustvo logora kada se izvuče iz hrpe brojeva, datuma i suvoparnih istorijskih podataka. H. Semprun, kada je želeo da svedoči, odlučio se za fikciju kao najpogodnije sredstvo, jer je „bio ubeđen u paradoks da će samo veštačka priroda književnosti, koja omogućava izmišljanje i razne vrste 'pesničke slobode' uz činjenično izveštavanje, moći da prenese istinu tog iskustva" (Lothe, Suleiman & Phelan, 2012: 4).

[14] "an absense of narrative capacity or refusal of narrative indicated an absense or refusal of meaning itself"

[15] "Historical stories and fictional stories resemble one another because whatever the differences between their immediate contents (real events, imaginary events, respectively), their ultimate content is the same: the structures of human time."

[16]"Personal experience, when written, veers almost inevitably toward fiction. The necessity for details that give the 'feel of life' to narrated experience leads toward invention"

[17] "are not just an ordering of facts but an interpretation of them"

Fikcija nam omogućava da događaj dobije na punoći, živopisnosti i značaju kada se u njega uključi priča pojedinca, „običnog" čoveka, čiji je glas često zanemarivan u svetlu krupnog istorijskog događaja.

STRUKTURA ROMANA

Roman *Sonnenschein,* hrvatske spisateljice Daše Drndić, objavljen je 2007. godine u Zagrebu. Na engleskom, francuskom i italijanskom jeziku objavljen je kasnije pod naslovom *Trieste*. Pored toga što je osvojio jednu od najznačajnijih hrvatskih književnih nagrada „Kiklop", roman *Sonnenschein* dobio je i „Independent" nagradu za najbolji strani roman po izboru čitalačke publike. Međutim, uprkos brojnim pozitivnim kritikama i značajnim temama koje roman pokreće, njemu se nije posvetilo puno pažnje kod nas. Roman *Sonnenschein* jedinstven je po svojoj formi, jer uključuje istorijske podatke, proverljive činjenice i dokumenta iz arhiva u vidu mapa, spiskova, fotografija, ali i elemente fikcije. U cilju da prenese svoje svedočenje, Daša Drndić se u ovom dokumentarnom romanu oslanja na fiktivnu protagonistkinju Hayu Tedeschi. U tekstu o porodici Tedeschi opisane su istorijske ličnosti čije je postojanje potvrđeno tačnim datumima i fotografijama. D. Drndić njihovu istoričnost dodatno ističe time što se u čitavom romanu mogu pronaći fusnote sa informacijama i „dokazima" o svakoj ličnosti čiju nam priču Haya prenosi.

Roman Daše Drndić razlikuje se po strukturi u odnosu na uobičajenu formu svedočenja o Holokaustu u kojoj žrtva počinje narativ svojim životom pre rata, zatim opisuje put ka logoru, iskustvo u logoru i, naposletku, oslobođenje. Umesto toga, protagonistkinja Haya Tedeschi, svojim istraživanjem i prikupljanjem dokumenata, rekonstruiše događaje o kojima nije imala svest dok su se odigravali. Kako junakinja romana retroaktivno saznaje istinu o stradanju Židova i krađi dece za projekat Lebensborn[18], to se odražava na pripovedanje i strukturu romana. Roman se može sagledati kroz tri celine. Prvi deo odnosi se na istoriju židovskih porodica Baar i Tedeschi, dok je treći deo posvećen deci Lebensborna i ukradenom sinu Haye Tedeschi. Drugi deo posebno ističemo kao najrelevantniji za našu diskusiju, jer se

[18] Lebensborn bila je nacistička organizacija, osnovana 1935. godine, imala je za cilj podizanje stope nataliteta „arijevaca", osoba koje je nacistička stranka smatrala rasno čistim. Ova organizacija prvenstveno se fokusirala na neudate žene koje su u tajnosti rađale decu koja bi potom bila data na usvajanje u nemačkim porodicama.

sastoji od spiska imena ubijenih Židova i iskaza svedoka na suđenju u Nirnbergu.

D. Drndić navodi fiktivno svedočenje žrtava Holokausta, odvajajući ga strukturalno od ostatka teksta tako što ga ispisuje italikom. Svako svedočenje napisano je u prvom licu i ima istu formu – prvo pojedinac opisuje strahote kroz koje je prošao i svoje lično iskustvo, zatim govori o drugim žrtvama i zaključcima koji se na osnovu njihovih krika mogu izvesti i tek na samom kraju svedočenja navode svoje ime. Navodimo samo jedan od primera ovakvog svedočenja:

> *Bio sam u ćeliji broj osam, sam, sa štakorima, u mraku. Zrak i svjetlost dopirali su kroz rupicu na stropu, hranu su nam doturali kroz otvor na vratima koja su uvijek bila zatvorena. Svakog poslijepodneva svake večeri ljudi su zapomagali i urlali na slovenskom, talijanskom i hrvatskom, onda bi u dvorište ušao kamion i vozač bi pustio da mu motor radi da se ne čuju oni užasni krici. Tada smo shvatili da odvode ljude u krematorij. Kad je puhao široko, u ćelije nam je dopirao nepodnošljiv smrad, miris spaljenog mesa. Svi smo povraćali. Ja sam Ante Peloza iz Velih Muna* (Drndić, 2018: 252–253).

Na osnovu prethodnog citata možemo zaključiti da je svedočenje na početku lišeno bilo kakvih ličnih obeležja, predstavlja se kao priča koja, kako joj se intenzitet povećava, dobija na značaju da bi se na kraju potpuno oblikovala. Tek nakon što je ispričana, svedok je prihvata kao svoje iskustvo i ona postaje događaj. Ovakvo svedočenje, iako nije direktno i iz unutrašnjosti neophodno je izneti i njegov značaj se ne sme umanjiti, „jer niko ne može da svedoči iz pozicije smrti i ne postoji glas kojim se može izraziti nestajanje glasa" (Agamben, 1999: 35).

D. Drndić polazi od istorijskih činjenica poput datuma i lokacija logora, a zatim ih nadograđuje i popunjava elementima fikcije koje je autorka formalno istakla. Pošto uključuje dokumentarnu građu koliko i fikciju, roman se može nazvati hibridnim. Kako su elementi fikcije savršeno uklopljeni u jedinstvenu celinu i napisani sa podjednakom detaljnošću i preciznošću, neprepoznatljivi su u odnosu na prave istorijske ličnosti i događaje. Unošenjem dokumentarne građe u svoj roman, D. Drndić postiže i efekat začudnosti (*ostranenie*), čime se uvodi nova perspektiva (Luketić, 2018: 12). Zbog ovakve strukture, roman se ističe u odnosu na druga dela ovog žanra i predstavlja unikatan doprinos književnosti Holokausta.

Dolazimo, dakle, do pitanja *zašto izabrati ovakvu formu romana kao formu za predstavljanje svedočenja o Holokaustu?* Birajući roman kao

književnu formu, D. Drndić omogućava da se priča ispiše, približi čitaocu i tako materijalizuje u kulturi koja ga čita. Upravo je forma dokumentarnog romana najbolji izbor za prenošenje ovakve poruke, jer čitalac ne može ispustiti iz vida da se radi o pravim događajima. Prednost romana naspram istorijskih zapisa o Holokaustu ogleda se u prirodi same književnosti i njenom vanvremenskom karakteru i snažnom uticaju. Pored toga što pruža mogućnost da bilo ko ispriča svoju priču, bio on pravi svedok ili ne, u romanu se ističe ne samo događaj kao takav već i sama ljudska priroda. Autorka romana ne samo da postiže da priča jednog čoveka bude ispričana i njegov život zabeležen već i da se prikaže čitav period, patnja celog naroda i sveopšte zlo koje je zadesilo čovečanstvo. Fikcija doprinosi autentičnosti naracije, jer podseća čitaoce na ljudskost aktera ovih nemilih događaja, ujedno i pazeći da se svedočenje traume ne zagubi u tekstualnom nizu arhivskog materijala, u „hrpi mrtvog papira" (Drndić, 2018: 8). Tako se ističe značaj svakog pojedinca i svakog izgubljenog života. Kako nije moguće imati uvid u svaki detalj nečijeg života, uključujući svakodnevni život koji upravo pojedinca približava čitaočevom iskustvu, fikcija služi da popuni praznine.

NARATIV HAYE TEDESCHI

U romanu se mogu prepoznati dva pripovedna glasa. Prvi glas pripada sveznajućem pripovedaču koji je samo prividno neutralan, ali zapravo govori iz perspektive Haye Tedeschi „tako da se odvijanjem romana na kraju gotovo potpuno izjednačuje s Hayinim unutarnjim glasom" (Lukić, 2010: 30). Drugi glas pripada njenom sinu Antoniju koji prenosi svoju potragu za identitetom. U oba slučaja možemo prepoznati neznanje, odnosno ,,socijalnu nijemost" (Lukić, 2010: 30), koja vodi do formiranja identiteta onda kada priča počne da se sastavlja.

Roman počinje scenom Haye Tedeschi koja sedi sa crvenom korpom pod nogama i „šezdeset i dvije godine čeka" (Drndić, 2018: 7). Razlog njenog čekanja eksplicitno je naveden u romanu i odnosi se na pronalazak njenog ukradenog sina. Međutim, čekanje se ogleda i u želji da njena priča bude ispričana, da konačno uspešno poveže delove svog života koji stoje pod njenim nogama, u crvenoj korpi u kojoj se nalaze „pisma, poneka preko stotinu godina stara, fotografije, razglednice, isječci iz novina [...]" (Drndić, 2018: 8). Ovim putem Haya „uređuje svoje postojanje" (Drndić, 2018: 8) u pokušaju da prevaziđe traume iz mladosti i izgradi narativ svog života. Svesna toga da je „njena priča

mala" (Drndić, 2018: 8), Haya shvata da se ipak mora zabeležiti jer je, i kao takva, veća od nje same.

Ispričati priču znači uvesti događaj u stvarnost. Kod D. Drndić ova misao može se razumeti kroz Hayinu potragu za sinom, tokom koje je ona uvidela pravu istinu o događajima koji su je tada okruživali. Haya rađa sina Antonija Tedeschija 31. oktobra 1944. godine. Otac deteta je nemački oficir Kurt Franz i tek kada je krenula da istražuje i skuplja dokumenta, u pokušaju da rekonstruiše svoj život i stvori koherentnu priču, ona saznaje da je on ozloglašeni ubica iz logora Treblinka. Kada je imao pet meseci, Antonio ,,naglo i tiho nestaje kao da nije ni bilo" (Drndić, 2018: 136). Ovaj događaj predstavlja okosnicu romana, jer pokreće Hayinu istragu koja rasvetljava kidnapovanje dece, mučenje u logoru, ubistva i ostala zlodela načinjena nad Židovima. Antonio tek na samrti svoje usvojene majke, Nemice Marte Traube, saznaje o svom pravom poreklu što pokreće njegovu potragu za svojim identitetom. On obilazi Evropu ,,izbezumljeno kopajući po arhivama raznih gradova, raznih zemalja" (Drndić, 2018: 347) tražeći podatke o svojoj biološkoj majci u pokušaju da sastavi priču svog života i spozna sebe.

> Sjedio sam u svojoj hotelskoj sobi u Gorizii okružen papirima, arhivskim dokumentima, pismima, prepiskama, fotografijama, knjigama svime što sam za osam godina traganja sakupio i po ne znam koji put sve to slagao, preslagivao, razgledao, *čitao*, ponavljao činjenice kao da se spremam na operaciju nakon koje ću *progledati* (Drndić 2018: 350).

Haya i Antonio se, dakle, mogu sagledati kroz prizmu pisca koji sastavlja knjigu. Premda oboje nisu bili direktni svedoci mnogih gnusnih događaja tokom rata, oni mogu posrednim putem postati prenosioci svedočenja. U pokušaju da sistematski iznese istoriju svoje porodice, Haya pričom konstituiše svoj identitet naspram traumatskog događaja. Tedeschi porodica živela je u „iluziji neznanja" (Drndić, 2018: 77), dolazeći do saznanja o ratu putem informacija iz druge ruke. Ljude u ovakvoj poziciji Daša Drndić u romanu naziva *bystander*-ima. Oni su „pošteni ljudi koji se ne miješaju u događaje o kojima malo znaju" (Drndić 2018: 109) i poput Haye koja nikada „nije pitala" (Drndić, 2018: 108), oni žive neometano da bi kasnije isticali svoju nevinost izjednačavajući je sa neznanjem (Drndić, 2018: 87). Antonio takođe zauzima ulogu bystander-a, jer i sam za sebe kaže: „Rastao sam kao što raste većina djece, obično, uhodano i manje-više dosadno" (Drndić 2018: 351). U kući u kojoj je odrastao o ratu se nije govorilo, te

je Antonio kao dete bio zaštićen od patnje kroz koju bi prošao da je ostao kod Haye.

> Nijedan posmatrač ne može ostati neukaljan, to jest, da zadrži integritet – celovitost i odvojenost – koji može ostati nekompromitovan, neoštećen samim tim što su bili svedoci[19] (Felman & Laub, 1992: 81).

Premda je Haya bila *bystander* dok su se događaji odigravali, kada je izgubila sina i krenula u potragu za njim otkrila je gnusnu istinu o logorima koje tada nije bila svesna. Haya nema iskustva o logorima iz prve ruke, ali zato putem dokumenata koje je otkrila ona prenosi priču stradalih, svedoči o njihovom postojanju i o samom svedočenju.

Imajući u vidu da se Hayino sedenje nad korpom može izjednačiti sa činom pisanja, crvena korpa iz koje „vadi svoj život i vješa ga na imaginarni konop stvarnosti" (Drndić, 2018: 8), može se posmatrati kao knjiga. Ona je pletena na isti način kao što je u knjigu utkano mnoštvo životnih priča koje se tako ne mogu izgubiti, zaboraviti i zanemariti. Dok traga za svojim sinom, Haya prikuplja podatke, čime nas podseća na autora koji se priprema za pisanje romana. Podsetimo se prvobitnog značenja reči *autor*, pri čemu možemo uočiti da Haya tokom svoje potrage govori o sinu koji, ne znajući ništa o svom poreklu, nije mogao da ispriča svoju priču. Haya se pojavljuje i kao svedok otmice dece za Lebensborn program, pa se čitav roman može sagledati kao svedočanstvo. Ovo se ogleda i kroz Hayin odlazak u grad Bad Arolsen, najveću arhivu iz vremena Drugog svetskog rata, u kome se nalaze

> […] ljudski životi s imenima stvarnim i izmišljenim, s imenima dodanim ili oduzetim, životi s identitetom i bez njega, životi smisleni i obesmišljeni, nije bitno, životi izgubljeni. Zagubljeni (Drndić 2018: 300).

Kako svaka priča želi da bude ispričana, sve što ostaje iza žrtava predstavlja vapaj izgubljenih, koji, kao da govore *"tu smo, pronađite nas"* (Drndić 2018: 301). D. Drndić svedoči u ime onih čija priča nije bila dovoljno važna i „velika" da se tada prenese.

> Narativ žrtve – sam proces svedočenja ogromne traume – zaista počinje tako što neko svedoči o praznini, o događaju

[19] "No observer could remain untainted, that is, maintain an integrity – a wholeness and a separateness – that could keep itself uncompromised, unharmed, by his or her very witnessing."

> koji još uvek ne postoji, uprkos što je realnost događaja golema i ubedljiva [...] Stvaranje narativa koji se sluša – i čuje – je, dakle, proces i mesto u kome se svest i 'znanje' o događaju rađaju[20] (Felman & Laub, 1992: 57).

Sedeći u svojoj sobi nakon šezdeset i dve godine čekanja, Haya postaje spremna da svedoči, a mi smo joj potrebni kao slušaoci da bi u tome uspela. Naime, Haya oseća prazninu u svom životu koja se prepoznaje kroz traumu zbog gubitka sina, neznanju o događajima i nemogućnosti pripovedanja. „*Cvili li to stolica ili možda cvilim ja*" (Drndić, 2018: 7), pita se ona dok opsesivno[21] pokušava da rekonstruiše svoj život i odredi značenje događaja koji je okružuju. Pripovedanje se razvija kako Haya otkriva podatke o Holokaustu, pa i čitaoci imaju uvid u proces slaganja njenih misli i priče onako kako se dešavaju.

„Istorijska potreba da se svedoči nije mogla da se ostvari tokom samih događaja[22]" (Felman & Laub, 1992: 84). Hayi je bila potrebna distanca da bi svoju priču mogla sagledati na pravi način, a zatim i predstaviti, isto kao što Daša Drndić, kao autor ovog romana, govori sa distance. Hayina distanca u ulozi svedoka jeste temporalna, dok je D. Drndić, kao neko ko je rođen u Zagrebu nakon završetka rata, udaljen i temporalno i prostorno. Ono što omogućava Hayi da rekonstruiše istoriju i svedoči u ime žrtava „nije prisećanje, već maštovito angažovanje, projekcija i stvaranje" (Hirsch, 2011: 152). Kao neko ko nije lično bio u logoru, ona ne može svedočiti iz direktne perspektive znanja i ne može imati sećanja o tom iskustvu. Međutim, to ne sprečava Hayu da konstruiše priču, popuni praznine u istoriji stradalih pojedinaca i svedoči u njihovo ime. Ona, baš kao i autorka samog romana, govori iz pozicije postsećanja, koja se

[20] "The victim's narrative – the very process of bearing witness to massive trauma – does indeed begin with someone who testifies to an absence, to an event that has not yet come into existence, in spite of overwhelming and compelling nature of the reality of its occurrence [...] The emergence of the narrative which is being listened to – and heard – is, therefore, the process and the place wherein the cognizance, the 'knowing' of the event is given birth to."

[21] D. Drndić navodi da potraga za sinom i informacijama o Franzu Kurtu postaju Hayina opsesija: „Ta ofucana kartoteka, puna izlomljenih fotografija danas uglavnom nepostojećih ljudi, pretvara se u Hayinu opsesiju" (Drndić 2018: 291).

[22] "The historical imperative to bear witness could essentially *not be met during the actual occurrence*"

> [...] razlikuje od sećanja po generacijskoj distanci, a od istorije po dubokoj i ličnoj vezi sa objektom. Podsećanje je snažan i veoma naročit oblik sećanja baš zbog toga što je veza koju ima sa objektom ili izvorom uspostavljena ne prisećanjem već imaginativnim zalaganjem i kreacijom[23] (Hirsch, 1997: 22).

Fikcija se pokazuje kao pogodan medij za prenošenje ovakvog iskustva. M. Herš [Hirsch] je smatrala da svako može da svedoči o događajima, bez obzira na temporalnu i spacijalnu distancu.

> Medalja se dijelila najhrabrijima, onima koji su preživjeli i onima koji su poginuli. Onima koji su nestali medalja se nije mogla dati. Ti nestali veliki su problem jer, ne može se tek tako nestati. Pretvoriti ni u što. Ti nestali su problem jer kad-tad iskrsnu. Vrate se. Bez obzira na vrijeme, bez obzira na oblik u kojem se vrate, u nečijem tuđem tijelu, u nekom glasu, uvek ostave trag (Drndić, 2018: 24).

Nestali se vrate onda kada neko svedoči za njih, kada im se vrati glas. Književnost o Holokaustu upravo čine oni koji se vraćaju, čija sudbina proganja čovečanstvo i ne dozvoljava zaborav.

IZA SVAKOG IMENA KRIJE SE PRIČA

Želeći da svakoj zaboravljenoj žrtvi da glas, Daša Drndić, na devedeset četiri stranice knjige, navodi „imena oko 9000 Židova deportiranih iz Italije ili ubijenih u Italiji i zemljama koje je okupirala između 1943. i 1945. godine" (Drndić, 2018: 147). Preko životne priče Haye Tedeschi, autorka romana daje iskustvo pojedinaca, fokusirajući se na priču koja nije ispričana, čije se pričanje nije smatralo vrednim, „Smrt u logorima postaje strašna iz novih razloga: nakon Aušvica strah od smrti znači strah od nečega što je gore od smrti[24]" (Adorno, 1973: 371). Šta može biti gore od smrti? Zaborav. Oduzimanje glasa. Gubitak imena.

---

[23] "[…] distinguished from memory by generational distance and from history by deep personal connection. Postmemory is a powerful and very particular form of memory precisely because its connection to its object or source is mediated not through recollection but through an imaginative investment and creation."

[24] "In the camps death has a novel horror; since Auschwitz, fearing death means fearing worse than death."

> Tu listu imena, koja zauzima četvrtinu romana, čitatelj može preskočiti, kao što se u životu često preskaču neugodne spoznaje, ali ne može ne vidjeti da ona postoje, da su tu, ne može izbjeći suočavanje sa svojom odlukom da se tim imenima ne bavi. Čitatelj čak može odlučiti ta imena istrgnuti iz knjige jer su stranice na kojima su ona tiskana perforirane i lako se daju otrgnuti, no tada će u knjizi ostati prazno mjesto, kao što je u stvarnosti ostalo prazno mjesto kada su ljudi odvođeni iz svojih domova i nestajali s ulica, iz škola, iz prodavaonica (Lukić, 2010: 27).

Dati ime nečemu znači odrediti njegovu poziciju u svetu i uspostaviti kao „moguće stvarnosti" (Lyotard, 1991: 48) što će tu osobu ili predmet predstaviti kao datost. Dokle god se govori o stradanju u opštem smislu i navode podaci o broju žrtava, to ne stvara tako snažan efekat kao kada se svakome dodeli jasan referent. Iza svakog imena stoji čitav čovekov život, njegova sreća i patnja, porodica i bol koji je ostao za njim. Tek kada se žrtvama Holokausta dodele imena i kada se razume da ime nije samo jedan od brojeva u nizu, može se shvatiti težina ovog zločina nad čovečanstvom. Kada se daju tačna imena i podaci o žrtvama to čini priču stvarnijom, podsećajući čitaoce da „iza svakog imena krije se priča" (Drndić, 2018: 61). Daša Drndić u prvi plan stavlja pojedince tako što ne dozvoljava da se ičije ime zaboravi. Na taj način, putem posrednika, ljudi svedoče i iz groba.

U romanu *Sonnenschein* primećujemo da istorija nije kolektivna već se uvek govori o pojedincu i njegovoj ličnoj borbi za uspostavljanjem sopstvenog identiteta i svoje priče. Motiv koji se često može uočiti u delima Daše Drndić jeste personalizovanje istorije, jer ona teži da svakom imenu vrati glas i time omogući otkrivanje malih priča, koje su podjednako bitne kao i kolektivna priča velikog istorijskog događaja. Usmeravajući pažnju na običnog čoveka, čija se priča neće pronaći u istorijskim udžbenicima, sa rubova istorije izvlače se ličnosti koje su podjednako bitne, ali čija priča je marginalizovana i utišana. „Male priče neprestano izviru" (Drndić, 2018: 87), život stradalih se ne može predstaviti samo u vidu izveštaja na kojem piše broj žrtava. Ne postoji samo jedna priča o Holokaustu već onoliko njih koliko je pojedinaca učestvovalo i svih njihovih potomaka. Književnost Holokausta pruža mogućnost ne samo da se priča ispriča već i da žrtve pronađu i uspostave svoj identitet. „Ljudi objašnjavaju ono što im se desilo ili im se dešava tako što pokušavaju da događaje spoje ili ih na

neki način integrišu u jedan ili više narativa[25]" (Somers, 1994: 614), čineći jasnim da se iskustvo pojedinca, kao i njegov identitet, „konstituiše kroz narative[26]" (Somers, 1994: 614). Romane poput *Sonnenschein* nužno je pisati, jer otvaraju kompleksna pitanja o prirodi svedoka i neophodnosti takvog svedočenja.

O pojedincima, njihovom stradanju i umiranju govori se posredno. Kako se ne može znati šta se dešavalo u gasnim komorama, svedoci u romanu *Sonnenschein* opisuju povike i jecaje na osnovu kojih rekonstruišu poslednje trenutke života žrtava. Daša Drndić, kao i njena protagonistkinja, nije neposredno doživela Holokaust, niti govori u ime jedne određene žrtve već kroz fiktivnog lika predstavlja bol i patnju čitavog naroda. Pišući roman koji uključuje mnoštvo životnih priča, ona predstavlja kolektivnu traumu. U tom smislu, Daša Drndić, kao autor ovog romana, jeste svedok po afilijaciji koji pokušava da prenese iskustvo drugog na način koji neće svoje čitaoce ostaviti ravnodušnim.

Literatura

Drndić, D. (2018). *Sonnenschein*. Novi Sad: Akademska knjiga.

Liotar, Ž. F. (1991). *Raskol*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Luketić, K. (2018). Pobuna u pisanju, *Književna republika, XVI (5–8)*, 10–15.

Lukić, J. (2010). Bol pamćenja i bol zaborava: (anti)povijesni romani Daše Drndić, *Treća*, *2, XII,* 23–34.

Melić, K. (2013). Preplitanje fikcije i svedočanstva u književnosti Šoe: pisanje ili život Horhea Sempruna. U D. Bošković (Prir.), *Srpski jezik, književnost, umetnost: Zbornik radova sa VII međunarodnog naučnog skupa* (373–380). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

Herš, M. (2011). Generacija postsećanja, *Polja*, *god. 56, 469,* 149–169.

***

[25] "people make sense of what has happened and is happened to them by attempting to assemble or in some way to integrate these happenings within one or more narratives"

[26] "'experience' is constituted through narratives"

Adorno, T. (1973). Negative Dialectics. New York: Routledge.

Agamben, G. (1999). Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive. New York: Zone Books.

Felman, S., & Laub, D. (1992). Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History. New York: Routledge.

Hirsch, M. (1997). Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory. Cambridge: Harvard University Press.

Levi, P. (2001). The Voice of Memory: Interviews 1961–1987. New York: The New York Press.

Lothe, J., Suleiman S. R., & Phelan, J. (2012). Introduction "After" Testimony: Holocaust Representation and Narrative Theory. In Lothe, J., Suleiman S. R., & Phelan, J. (Eds.), After Testimony: The Ethics and Aesthetics of Holocaust Narrative for the Future (1–22). Columbus: The Ohio State University Press.

Miller, J. H. (2012). Imre Kertész's "Fatelessness": Fiction as Testimony. In Lothe, J., Suleiman S. R., & Phelan, J. (Eds.), After Testimony: The Ethics and Aesthetics of Holocaust Narrative for the Future (23–51). Columbus: The Ohio State University Press.

Somers, M. (1994). The Narrative Construction of Identity: A Relational and Network Approach. Theory and Society, 23, 605–649.

Suleiman, S. R. (2006). Crises of Memory and the Second World War, Cambridge: Harvard University Press.

White, H. (1987). The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Aleksandra Z. Stojanović

WHO IS THE REAL WITNESS? TESTIMONY AND NARRATION IN DAŠA DRNDIĆ'S DOCUMENTARY NOVEL *TRIESTE*

Summary

The goal of the paper is to determine whether it is possible to write about an event that is traumatic on both an individual and a collective level. The question the author aims to answer is: *Why choose this particular form to represent Holocaust testimony?* This question inevitably leads us to a paradox about the very nature of witnessing and the existence of a "true" witness, as all of the true witnesses have perished in the gas chambers. However, theorists such as G. Agamben, J. F. Lyotard and S. Felman show that not only is it possible to speak/write about Auschwitz, but it is necessary to do so. The role of literature in materializing and overcoming trauma must not be underestimated, which becomes evident in the works of Croatian author Daša Drndić and especially her novel *Sonnenschein*. This novel is unique due to its complex narrative structure and inclusion of different materials such as dialoges, diary entries, lists, official archive material, photographs. As a unique blend of historiography and fiction, the novel presents readers with an expression of the traumatic experience of the Holocaust, giving a voice to the people who had previously been marginalized and forgotten.

Key words: *Trieste*, Daša Drndić, witness, writing, story, Holocaust

Бојана С. Лубарда*
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

Прегледни научни чланак

ФЕНОМЕНОЛОГИЈА, ФИЛОЗОФИЈА ЕДМУНДА ХУСЕРЛА И ИВО АНДРИЋ: ФЕНОМЕН РАТА У АНДРИЋЕВИМ ПРИПОВЕТКАМА

Основна тема овог рада јесте испитивање феномена рата у приповеткама Иве Андрића онако како је назначен у књижевнотеоријским погледима припадника струје феноменолошког проучавања. Циљ је да се концентрисањем на оно што је у тексту појединачно открије сама идеја књижевног дела. Како би било јасно шта све подразумева програм феноменолошке теоријске школе проучавања, уводно поглавље овог рада биће посвећено описивању особености Феноменологије, најпре из перспективе филозофије Едмунда Хусерла [Edmund Husserl], а потом и њеном даљем развоју и значајним представницима, те њеној рецепцији и утицају који је извршила у пољу проучавања књижевности. Посебно ће бити речи о појмовима феноменолошке редукције, корелације, конституције и опализације, раду Романа Ингардена [Roman Ingarden], као и о самом процесу читања, положају читаоца и хоризонту очекивања.

Централни део рада бавиће се тумачењем феномена рата у одабраним Андрићевим приповеткама (*Разарање*, *Случај Стевана Карајана* и *С људима*) на начин за који се залажу феноменолози – како је рат позициониран у Андрићевом опусу и текстовима наведених приповедака, да ли постоји веза међу њима, али и колико начин читања може утицати на квалитет проучавања једног текста.

У крајњем исходу, ова теза жели да покаже како се појединачан Андрићев текст може ишчитавати и

* bojanaa.milosavljevic@gmail.com

анализирати на основу груписања приповедака истог тематског круга, и да ли је могуће открити тоталитет књижевног текста феноменолошком методом проучавања.

Кључне речи: феноменологија, рат, феномен, приповетке, Иво Андрић, Едмунд Хусерл, Роман Ингарден

О ФЕНОМЕНОЛОГИЈИ

Када се размишља о феноменологији као правцу у истраживањима књижевности, има се најпре на уму филозофија и филозофски списи Едмунда Хусерла, у којима он износи идеју о „једној новој научности филозофије, као и одговарајући метод“ (Damnjanović, 1975: 9). Међутим, корени промишљања о овој новој научности сежу дубље у прошлост, и то у другу половину 18. века, када филозоф и математичар Јохан Хајнрих Ламбер [Johann Heinrich Lambert] у делу *Neues Organon*, промишљајући о разлици између појмова истина, појава и илузија, односно привид, закључује да се феноменологија, која је у блиској вези са метафизиком, а самим тим и наведеним терминима, као наука, не фокусира на логичну истину, већ на метафизичку; не занима је, дакле, ни оно што је истинито, ни оно што је лажно. Надовезујући се на Ламберове идеје, Мартин Хајдегер [Martin Heidegger] ће у својој студији *Биτак и време* рећи да се сама реч феномен изводи од грчког глагола φαίνεσθαι, који значи *ūоказиваτи се*, те је зато феномен схваћен као *оно шτо се ūоказује* (Hajdeger, 2007: 49). Само разумевање појма, а самим тим и феноменологије, знатно се усложњава, истиче немачки филозоф, када се посматрају речи које су изведене од тог глагола, те феномен истовремено може означавати оно што је „себе-на-себи-самом-показујуће“, односно „целокупност онога што лежи обелодањено“, али и биће које „изгледа тако као...“ (Hajdeger, 2007: 49). Овако схваћен феномен, као *оно шτо се ūривиђа*, најсличнији је Ламберовој замисли, али, са друге стране, садржи и ону одредницу коју помиње Михал Павел Марковски [Michal Pawel Markowski] у свом коауторском прегледу *Књижевних τеорија XX века*, а то је да је феномен „нешто што се појављује, нешто што видимо онаквим каквим га видимо“ (Bužinjska i Markovski, 2009: 89), ствар која је преображена чистом и других утицаја очишћеном свешћу у предмет који поседује смисао.

Почетке сложене феноменолошке мисли, као што је напоменуто, треба тражити у немачкој филозофији и радовима Едмунда

Хусерла, и то у *Идеји феноменологије* и *Логичким истраживањима*. Први спис, иако га је аутор сачинио 1907. године, објављен је тек постхумно и представљао је прекретницу у развоју његовог целокупног мишљења и даљег рада. У *Предговору* књиге истиче се да је она показатељ Хусерловог прелаза „са гледишта дескриптивне психологије и емпиријске феноменологије ка трансценденталној феноменологији као трансценденталном иделизму“ (Damnjanović, 1975: 5). Ова промена подразумева, најпре, одбацивање позитивизма и онога што је искуствено у проучавању, те тако показује феноменологију као строго неемпиријску науку. Уколико се има на уму Кантов [Immanuel Kant] трансцендентални идеализам, потребно је размишљати о разлици коју помиње између *појаве* и *ствари по себи*, на основу које је показао да ми увек спознајемо појаве – феномене, односно целокупност предмета који је изван нас. Он, међутим, не искључује ни претпоставку о *ствари по себи*, јер је она као таква стварна и истинита димензија света независна од човекове спознаје. Учинивши покушај да се на нов начин протумачи „свет живота у коме људско биће егзистира“ (Damnjanović, 1975: 6), Хусерл се окреће нечему што је трансцендентално, што прекорачује чулно искуство. У феноменологији је спољашњи свет (оно што је ван књижевног дела) трансцендентан, садржи, дакле, ону рационалну компоненту, док је свест (а самим тим и разум унутар ње) трансцендентална (Bužinjska i Markovski, 2009: 98), зато она тежи да се ослободи тог трансцендентног света и да га претвори у свет чистих феномена, који ће бити главни предмет сазнања и посматрања. Она мора пренети поље сазнања из трансценденције, која постоји у простору изван свести, у имманенцију, оличену у чистој утицаја очишћеној свести. Тако схваћена, феноменологија сазнања заправо је први и основни моменат феноменологије, она није само једна од филозофских теорија. То је наука и, можда још важније, веза научних дисциплина (Huserl, 1975: 37), која истовремено означава и метод и мисаони став, посебно ономе који директно сазнаје и сагледава ствари. Марковски ће као основну феноменолошку тезу истаћи да „све оно што се појављује у свету има смисао захваљујући чину свести“ (Bužinjska i Markovski, 2009: 89). Из тога следи да појам феномена означава нешто што се појављује, што:

> видимо онаквим каквим га видимо и што можемо верно описати не изричући о томе никакав суд док то не видимо онаквим каквим јесте (Bužinjska i Markovski, 2009: 89).

Феномен је, дакле, један интенционални предмет. Неопходно је сагледати структуру једне појаве уз помоћ које је изражена њена истинска природа, односно суштина феномена. Феноменологија је зато укорењена у посматрању, што показује њен конкретан карактер у проучавању. Са друге стране, оно што треба да постане феномен у очима посматрача често може бити прикривено и тајновито до тренутка док сазнајни процес не почне, не би ли се суштина ствари разумела у чисто интуитивном виђењу. Сингуларни феномен никад није објекат феноменолошког посматрања, већ су извори сазнања, општа мерила и сви делови текста у неодвојивој вези и међусобно и са посматраним феноменом, те су као такви неизоставни део у феноменолошком посматрању ствари. Због тога Хусерл уводи три основне категорије феноменологије – *корелацију*, *конституцију* и *редукцију*. Да би открила суштину о посматраној појави, феноменологија мора да успоставља везе међу појавама које проучава, пошто ниједан сегмент књижевног дела не егзистира сам за себе. Осим тога, немогуће је не успоставити корелацију између појављивања и онога што се појављује, као и појаве и оног ко је посматра. Такође, циљ феноменологије јесте да уз помоћ таквих корелација открије унутрашњи састав предмета проучавања, његову конституцију, чији су делови од суштинског значаја за феноменолошко истраживање. Појам који Хусерл уводи, а који се тиче враћања изворној свести у посматрању чистих феномена, јесте (феноменолошка) редукција, која има за циљ да помогне у конституисању саме мисли зарад решавања задатка, пошто „сваком психичком доживљају одговара неки чисти феномен, који своју иманентну суштину излаже као апсолутну датост“ (Huserl, 1975: 60). То даље значи да поље интересовања треба ограничити на сферу чистих самодатости,

> на сферу онога о чему се не само говори и не само мисли […] него на сферу онога што је тачно у том смислу дато у којем је замишљено и што је самодато у настрожем смислу (Huserl, 1975: 79).

Неопходно је начинити прелаз од природне свести ка трансценденталној како бисмо упознали чист феномен у чистој свести и подредити спољашње опажање, које је емпиријско, унутрашњем.

У *Логичким истраживањима*, која су била усмерена против сазнајног релативизма (Bužinjska i Markovski, 2009: 92), Хусерл закључује да „не постоји објективно мерило исправности судова о

стварности“ и да се мора пронаћи оно што је „истинито и што је апсолутно истинито, само по себи“ (Bužinjska i Markovski, 2009: 92). Треба узети у обзир само оно што се само по себи показује на очигледан начин, отклонити из посматрања све оно што излази из оквира чисте свести, која мора бити полазна тачка феноменолошког проучавања. Због тога Хусерл помиње тзв. унутрашње опажање, захваљујући ком предмет (или појаву) откривамо и упознајемо управо онаквим какав стварно јесте. Описна природа феноменологије омогућава да се описивањем онога што је део свести дође до суштине, док њена егзактност ствара везу између ње, као аутономне науке, и других појединачних наука, чији неодвојиви део може постати захваљујући строгости и неутралности, које је одликују.

Будући да у филозофији 20. века феноменологија Едмунда Хусерла заузима изузетно важну улогу, природно је да она делује и на проучавање књижевности, нарочито због начина проучавања и начина перцепције предмета и појава. Говорити о утицају феноменологије на књижевност, те њеном јаком продирању у њено поље истраживања, значи најпре говорити о ширем и ужем схватању феноменологије у самом проучавању књижевности. У ужем смислу значајна су теоријска мишљења Романа Ингардена, а са друге стране, шири контекст подразумева практично тумачење текста за које су биле задужене засебне теоријске школе, чији су програми, условно речено, произашли из појединих тачака феноменолошког проучавања, и то Теорија рецепције и Женевска школа.

Оно што је остало недоречено или, боље речено, непотпуно у Хусерловим списима, Роман Ингарден желео је да допуни и јасно осветли, али и да поједина становишта чак и са сумњом посматра. Своју филозофију (књижевности) изложио је у две своје најважније студије – *О књижевном делу* и *О сазнавању књижевноī уметничкоī дела*. Књижевно дело посматрао је као вишеслојну творевину, такође интенционалну, попут Хусерла, те отуд његова теорија у којој дело посматра као органско јединство хетерогених слојева који, посматрани у међусобном односу, помажу откривању тоталитета једног текста. Захваљујући феномену вишезначности, Ингарден оставља простор за тзв. места неодређености у тексту, која доводе до веће ангажованости читалаца, а самим тим и стварањем значајне везе између писца и читаоца – испуњавањем таквих места властитом маштом, читаоци добијају прилику да активно учествују у настанку самог књижевног дела, што је писац и очекивао. Усмеравање на читаоца представља новост јер је у дотадашњим теоријским

проучавањима фигура читаоца немало или потпуно била занемарена. Без читаоца, који је без сумње активан члан рецепције књижевног дела, текст се не може (до краја) актуелизовати; он постоји захваљујући читаоцу, који му даје значење покретањем и вођењем дијалога са аутором и самом димензијом датог дела. „Разумети књижевно дело значи дозволити бићу које га је написало да се у нама покаже за нас“ (Bužinjska i Markovski, 2009: 106). Ингарден, попут феноменолога, апелује на слободу читалаца и његову спремност да сарађује у стварању уметничког света. Ова идеја о статусу читаоца одвешће припаднике Теорије рецепције до појма *хоризонта очекивања*, који ће указати на постојање специфичног збира читаочевих знања, мишљења и уверења, који здружени условљавају рецепцију књижевног дела. У студији *О сазнавању књижевної уметничкої текста* Ингарден ће истаћи да постоје два начина читања – први се односи на читање тачно одређеног дела, које за циљ има искуство читаоца, и друго које акценат ставља на сазнајни процес читаоца, који не би требало да представља неангажовану рецепцију датих информација, већ да води ка општем схватању суштине уметничког дела. Бирајући други начин читања, Ингарден се приближава Хусерловој филозофији о значају анализе опште идеје књижевног дела. Дакле, не треба посматрати оно што је појединачно, већ оно што је сама идеја једног дела. То посматрање мора бити неемпиријско и надиндивидуално да би књижевно дело било сагледано као уметнички и естетски предмет (Bužinjska i Markovski, 2009: 103). Сазна(ва)ње није интерпретација; оно подразумева откривање априорне идеје до које се може доћи приликом феноменолошког проучавања књижевног дела, трансформишући се до тренутка док не постане феномен који поседује одређено значење у свекупуности књижевног дела и који има смисао.

РАТ КАО ФЕНОМЕН У АНДРИЋЕВИМ ПРИПОВЕТКАМА

Чињеница је да су рат као константа људског постојања и човеково искуство рата морали као тема продрети у књижевност у неком тренутку. Осим тога, постали су и фактори који директно мењају књижевну стварност и утичу на развој књижевних покрета или праваца. Са највећим ратним страхотама у историји, оличеним у Првом и Другом светском рату, Иво Андрић ће се срести најпре као двадесетчетворогодишњак, а потом као зрео писац који иза себе има већ објављене три збирке приповедака, између осталог, и лирске списе

Ex ponto и *Немире*. Иако у његовим раним књижевним приказима рат није одмах нашао своје место, он ће 1918. године у тексту *Наша књижевност и рат* ипак указати на изостанак ратних тема у српскохрватској књижевности на тлу Монархије (Перишић, 2012: 193). Међутим, у свом ратном дневнику, вођеном од 1941. до јесени 1944. године, Андрић ће директно посведочити о рату, бомбардовању, рушењу и паљењу Београда, убијању и погибији народа и његовим тешким борбама за ослобођење од окупатора. То аутентично, лично и оригинално дневничко сведочанство послужиће му као непресушан извор тема и мотива, које ће преобликовати у тзв. *београдским ратним причама*.

Циљ предстојећег текста биће да на примеру три Андрићеве приповетке, и то *Разарање*, *Случај Стевана Карајана* и *С људима*, покаже на који је начин мотив рата позициониран у Андрићевом опусу и самим текстовима приповедака, да ли постоји веза међу њима, која крије суштину сваког од наведених дела, али и колико начин читања може утицати на квалитет проучавања књижевног дела.

И живот, и смрт, и све што је између…

Неименовани приповедач у трећем лицу једнине у мање широј читалачкој публици познатој Андрићевој приповеци *Разарања*, осим о појединим општим подацима о ратном стању документарног карактера на подручју Београда крајем прве половине 20. века, говори о једној дубоко интимистичкој и емотивној реакцији људи на рат и нестајању и одбацивању свих маски које у свакодневном, мирнодопском животу носе. Човек, за кога приповедач изазивачки и провокаторски каже да слободно дише и мисли, „мисли о [једино] рату, јер рат је сада и живот и смрт и све оно што је између њих“ (Андрић, 2008: 551; додала Б. Л.). Рат се именује као *разарања*. Није случајно што је баш одабрао реч разарања, а не рушење или уништавање, већ реч која обједињује и једну и другу – разорити подразумева да се нешто *уништи рушећи*. Она ће се показати утолико деликатнија и адекватнија када се идеја разарања пренесе са спољашњега на унутрашњи план. Посебно је значајно што је у питању множина, којом се већ сугерише на разноликост и многобројност онога што може бити разорено.

Било је довољно да почне бомбардовање да би све што су људи до тада знали нестало. Рат је променио не само начине живота него потребе тог *убијеног света*, које су сведене на пуко преживљавање и најпримитивније инстинкте. Експлозија прекида сваки вид

истинског постојања људских бића – дословно, али и фигуративно. Време више не протиче, а њихова свест разликује само живот пре и за време рата. Приповедач чак антропоморфизује појаву разарања, дајући јој глас који „лети и тражи у маси појединца којег ће уплашити“ (Андрић, 2008: 551). Једна од најзначајнијих реакција људи на ратно разарање, на коју противници увек рачунају као на најефектније оружје, јесте људски страх. Рат и страх приказују се као лице и наличје исте појаве – системског уништавања народа; увек долазе у пару, удружени су и неодвојиви један од другог. Страх поражава човека док ишчекује да чује тај глас; он га деформише до тачке да сам себе више не препознаје, уништава у њему оно мало људскости која је остала, сводећи његов живот на стање уплашене, разјарене и раздражене животиње. Приповедач ће нагласити да „су, поред великих разарања на видљивим предметима, још већа и тежа она у људима и међу људима“ (Андрић, 2008: 551).

Рат, као разарање, узрокује почетак кризе човековог идентитета. Током рата човек постаје објекат који трпи силом наметнуту радњу, губећи све своје, од материјалног до личног, емотивног, људског. Бомбардовање ствара егзистенцијално другачију и напету ситуацију у којој се границе трпљења нужно померају и смештају човека у другачије оквире постојања. Стварање неприродне и високо угрожавајуће ситуације узрокује немогућност човека да се у новим околностима прилагоди. Све што је у њему било потиснуто, сада је постало видљиво јавности, јер у безумљу страха појединац не може контролисати себе и своје поступке. У том контексту ће се клупко које читавог живота штити мирно и повучено *мамино мушко* одмрсити, те ће се видети да он није тако нежан и добар син каквим га околина сматра. Гоњен страхом и ужасима рата, „дуги Сима“, судија са другог спрата, један је од палих јунака којег је ратно разарање захватило и пренело се у поље његовог унутрашњег бића. Приватно и јавно биће појављују се као два пола једне личности. Разлози сепарације Симине личности истовремено су дубоко личне природе, али узроковани су и спољашњим утицајима ратног стања, који су толико снажни да су довољни да разбију илузију која се усталила као једина истина, па самим тим и једина постојећа. Необуздан страх помешан са неконтролисаним адреналином рефлектоваће се кроз његове неочекиване реакције, примитивне нагоне, безобзирност коју усмерава ка породици и безосећајност према њима, љубомору коју осећа према млађем сестрићу, унезвереност и изгубљеност у простору и времену. Искривљена реалност у којој Сима живи исправља се пред њим и осталим посматрачима услед

бомбардовања. У ситуацијама када он ужурбано и махнито одлази у подрум, као у једино место сигурности, не би ли себе заштитио, приказано је одсуство сваке људскости и осећајности у њему. Он не успева да се избори са својим страховима, напротив, претвара се у антропоморфизовани себичлук који се предаје пред ратом и његовим разарањима.

Епизода која пак емотивно дочарава колико снага оног невидљивог ратног разарања утиче на микроплан људског постојања везана је за безимени пар, дискретан и нераздвојан, који у подруму, далеко од осталих, тражи уточиште од бомбардовања. Садржина ове епизоде контрастно је постављена у односу на причу о Сими, показујући да рат различито делује на људе, односно да не постоји универзална реакција. У причу о последицама рата дискретно се уводи проблематика мушко-женских односа у патријархално одређеној средини кроз идеју о рату као покретачу промена међуљудских односа; он разара све грађанске и малограђанске конвенције, тзв. освештане друштвене норме, признате или прећутне. Приповедач говори о младом брачном пару као о нечему егзотичном у подрумској атмосфери. Уплитањем идеје о њиховом пореклу приповедач их значајно дистанцира од осталих становника зграде; не именује их, јер се о њима и не зна много. Њих двоје увек су описани кроз констрастно постављене особине – док за њу каже да је нежна и крхка *поред њега*, као *његова* фина ћића, за њега наглашава да је кршан, и да „увек држи на неки начин заштитнички *своју јаку руку* на њој“ (Андрић, 2008: 552, подв. Б. Л.). Њу приповедач увек посматра у односу на њега, њихове родне улоге подељене су очекивано и одређене јасно и недвосмислено. Такво позиционирање показаће се као мотивацијски окидач за оно што ће уследити. Млади брачни пар, за разлику од Симе, задржава дозу присебности у свом јавном бићу. Ипак, моћ разарања толико је јака да чак успева да помери њихове тачке егзистенције ван устаљених и важећих граница које постоје међу половима. Та крхка безимена жена постаје доминантна, она се појављује као једини извор утехе свом супругу, једини ослонац и једина нада за преживљавање. То је показано и пажљивим именовањем њених поступака – она се прислони уза зид, држи га и шапуће му речи охрабрења. Физичка снага која њега напушта у тренуцима бомбардовања замењена је њеном стабилношћу, која заправо оличава њено приватно биће, те је самим тим невидљива у јавности; он, са друге стране, постаје плен безумног страха који је толико снажан да успева да закорачи са оне стране његовог постојања. Присебна и јака, она је, међутим, потпуно

свесна улоге коју игра пред светом, па чак и у тренуцима бомбардовања радо на себе преузима изглед слабе жене којој је потребна заштита мушкарца, како би пројектована лаж остала истинита до краја. Јединство између онога што они јесу и онога што они нису савршено осликава снагу и силину рата.

Ово није рат, ово је крај света!

Преселивши се 1920. године у Београд, Стеван Карајан започео је своју пословну каријеру као мали банкарски чиновник све док „талас лаког богаћења није и њега издигао као толике друге и начинио од њега самопоуздана човека, домаћина и привредника“ (Андрић, 2008: 371). Обликован андрићевски, као типски јунак који се не издваја ни по чему посебном од остатка друштва-колектива, он има све особине обичног грађанина. Истиче се да је радио упорно и предано, чак стрпљиво у почетку, што би можда могло значити да се обогатио захваљујући сопственом раду. Унапред осликан као човек који не воли никог и ништа до себе самог, дубоко саможив и себичан, непрестано је тежио увећавању свог иметка, улагао новац са великом пажњом, развијао пословне везе и свој капитал распоређивао мудро и опрезно. Посебно је значајна она црта главног јунака када приповедач каже да је он био „са ограниченим душевним видиком и великом моралном равнодушношћу“ (Андрић, 2008: 371). Осим тога, Стеван Карајан приказан је наспрам колектива и на тој опозицији приповедач ће инсистирати током читаве приповетке. Неодољиву жељу за успехом и материјалним богатством, коју ће и остварити, прати Стеванова неконтролисана потреба за сигурношћу. Он настоји да, упркос променама узрокованим ратом и новим околностима свима очигледним, своју сигурност, духовну а пре свега материјалну, одржи нетакнутом. Ратовање Стеван Карајан не посматра као препреку нити претњу до тренутка када савезници не почну да бомбардују Београд. Реченицом да су у свету „настали потреси, промене и удари сваке и најтврђе правилности и сигурности“ (Андрић, 2008: 371) неће толико антиципирати битне промене у животу овог наочитог човека одмереног држања колико ће тренутак када он, скупљајући делове граната савезника које су падале ноћу на његову терасу, осећа како „чита зле поруке неког другог света“ (Андрић, 2008: 372). Тек тада главни јунак постаје свестан зла које се остварује кроз рат. Први пут осећа како се у њему јавља несигурност у мишљењу и држању. Таквог човека, истиче приповедач, рат је већ поразио оног тренутка када његов унутрашњи мир уступа место неспокојству и паници.

Страховита моћ рата показује се управо у случају Стевана Карајана, који „пропада од бриге и страховања а не од њиховог остварења“ (Андрић, 2008: 372). Његово поверење у савршено друштво, које је моћно и заштићено од страхота у свету, изиграно је. Све у шта је веровао, бомбардовање је довело у сумњу. Да би показао колико разорно дејство рат има на појединца, приповедач успорава своје причање низом дигресија на Стеванов пређашњи живот и утопију коју је створио себи и око себе. Издвојен из колектива због своје упорности, Стеван Карајан био је познат као неустрашив и хладнокрван послован човек, испуњен, срећан, миран, и, пре свега, заштићен. Потребно је било показати каква то егзистенцијално угрожавајућа ситуација може изменити живот таквог појединца и потпуно деформисати све што зна о себи самом. Рат или, можда прецизније, бомбардовање постаје она радикална окосница у животу која брише све што је било пре и одређује све што ће бити након тога; он разара најпре илузије о оном савршеном свету у који Стеван верује, уништава његово унутрашње биће човеково, доводећи га у безизлазну ситуацију у којој сам показује и упознаје своје право лице. Први пут за рат ће се рећи да изгледа заправо као *смак света*. Он из корена мења Стевана; за њега „нема више живота ни рада ни сигурности“ (Андрић, 2008: 373). Његово битисање свело се на пуко преживљавање, и то невољно. Први пут ће се у њему јавити и мисао о смислу рата, праћена промишљањем о сопственој позицији у ратном стању.

Дискретно се кроз приповедање илуструје шта рат чини на спољашњем плану. Иако се нигде директно не описује сам тренутак пада бомбе, у тексту се могу запазити трену̏ци којима приповедач показује како изгледа живот за време бомбардовања. Прекинуте су биле телефонске линије, које су иза себе остављале *гробни мук* и *црни амбис*; прекинут је био и водовод, те се из славине уместо воде јавило *љутито фрктање*. Електричне струје такође није било, па је сваки вид информисања преко радија био онемогућен. У таквој атмосфери сада живи Стеван Карајан, човек навикнут на приближно савршен живот, у којем има све што пожели. То спољашње разарање преноси се на његову унутрашњост. Његов одговор на бомбардовање крије се у жељи да преживи као појединац. У њему су доминантна осећања страха и бриге за ништа друго до сопствени живот. У покушају да преживи он *губи нерве*, отуђује се од пријатеља и постаје асоцијалан. Колико је његова издвојеност, сада потпуно супротна од оне с почетка, постала једино за шта зна и једино што може, сугерише крај приповетке, где се Стеван Карајан појављује као *бледи*

лик некадашњег самопоузданог и неустрашивог пословног човека, сада *рањена зверка* која се не радује ослобођењу, већ се враћа симболично у подрум чак и по завршетку бомбардовања, показујући да за њега слобода више не постоји. Вишеструко одређен, подрум је место које првенствено пружа физичку заштиту од рата. Уколико се, међутим, посматра кроз класну хијерархију, посебно у оквиру Стевановог лаког богаћења и напретка, подрум такође може означавати силазак на друштвеној лествици. Није случајно што ће се Стеван гнушати подрума током почетних узбуна. Колико су рат и простор подрума у коме Стеван ишчекује исход рата кобни за њега, показује његова предаја и потпуни губитак жеље да се врати пређашњем животу и настави своје пословање. Поље Стеванових мисли се сузило, постало је ограничено, као и простор у коме се налази, и сведено је само на његову тренутну позицију. Оно на чему се, такође, инсистира јесте да рат брише све границе међу класама; несрећа и могућа смрт све људе изједначују – у подруму су сви једнаки. У случају Стевана Крајана подрум је представљен истовремено као хтонски простор у којем се губи сваки вид људскости, али и као једино уточиште, у којем осећа дозу сигурности; представља његову потпуну предају и симболично умирање, посебно што ће приповедач рећи да „без мисли и речи он леже у мрак и нечистоћу као у свој рођени гроб“ (Андрић, 2008: 375). Крај ратовања зато му не доноси никакво олакшање. Напротив, поклич људи вређа га као *убод иглe*. Чак му и таблица од месинга, некадашњи показатељ његовог положаја и богатства, смета, јер стоји на капији као подсетник на живот који је некада живео. Његово добровољно отуђење од људи у почетку учинило је да се самоћа појави као једино спасење на крају. Отуд симболичан силазак у подрум као једини одговор на трагедију коју је доживео.

Тражити спас од живота

На Сењаку, где су своје виле сопственици са породицама напустили због велике изложености бомбардовању, неколицина људи, углавном послуге, остала је не само да би чувала те поседе већ зато што другде није могла отићи. Ту је Петар, главни јунак приповетке *С људима*, „нашао своје усамљено острво“ (Андрић, 2008: 281), на коме је тражио спас од живота. Живео је заиста као на пустом острву „на ком други људи неће, не могу или не смеју да живе“ (Андрић, 2008: 281). Рат се на самом почетку, кроз описе нестанка међуљудских односа, илуструје кроз социјалну и психолошку инстанцу – он истовремено разара друштво, деградира појединца и

уништава у њему оно што га чини људским бићем. Колико је та промена драматична и застрашујућа, говори чињеница да се од тренутног живота тражи спас. Међутим, за разлику од Симе, неименованог пара и Стевана Карајана, Петар рат не дочекује у подруму, већ на површини земље. Просторна релација горе–доле уводи значајну разлику подједнако у доживљају рата, као и у позицији човека у рату, коју он сам бира. Петар не пристаје да се крије и не дозвољава да га страх обузме. Штавише, он се постиди сам пред собом због свог брзоплетог трчања у подрум након пада бомбе. Оно што је Петра спасило од утапања међу људе у подруму и њихову предају пред ратом и страхом јесте сусрет са младићем који се заклонио од пљуска рушења пред њиховом вилом. Истиче се да:

> то није била једна од оних муклих и тешких ближих експлозија, каквих је [Петар] доста чуо тога лета, не, него *нешто што се са њим самим десило*, као да је неки огроман бич пукнуо у самим његовим грудима и својим оштрим пуцњем збрисао и загушио све (Андрић, 2008: 282, додала и подв. Б. Л.).

Вођен искуством рата, Петар бира да се одупре радикалној и неприродној индивидуализацији скривањем у подруму. Његово морално и етичко биће опстаје упркос последицама ратовања, посебно оно емотивно и друштвено. Од тог тренутка простор изван-ја и унутар-ја никад нису били ближи у његовом бићу. Излазак из подрума, а потом и куће, представљен је као врста иницијације – прелазак из једне етапе живота у другу. Призор испред виле Петар посматра као *непознат предео*, зато што га први пут види другачијим очима, бићем које није сачињено од страха од рата и смрти. Рат је овог пута Андрић позиционирао не као чин одвајања међу људима, напротив, појављује се као универзални ујединитељ међу непознатим људима који деле исту судбину, иако тога још увек несвесни. Рат узрокује промену у Петру, те он тек тада „поче да примећује да око њега има још живих створова“ (Андрић, 2008: 282), да није сам и усамљен. Ужасе који прате ратна збивања сликовито приповедач описује кроз муке животиња које нису успеле да сачувају своје животе у бомбардовању и страх оних које су преживеле. Петрова потреба да се одупре простору подрума и ономе што он доноси, и да побегне од слике самртних мука животиња прераста у жељу за социјализацијом и бригом о другима. Он истрчава на улицу не би ли осетио да припада колективу. Не мора, дакле, рат нужно раздвајати људе; заједничка несрећа повезује их; људскост се у мору радикалних

одлука људи вођених страхом издваја као једина чиста и невина особина.

Није случајно што главни јунак носи баш име Петар. Он ће у приповеци *Тај дан* добити презиме Малбашић, а у *Дедином дневнику* постаће аутор ратног дневника који ће његов унук годинама касније открити и детаљно ишчитавати. Његов живот обележили су бомбардовање и ратно стање, што је приказано кроз три различита наративна комада у којима је Петрово ратно искуство централна тема, представљено са различитих временских инстанци. Изласком на улицу Петар се одлучно супротставио ратном разарању да би му у приповеци *Тај дан*, који је жељно ишчекивао, коначно пружена прилика да се свега ослободи и да схвати да је живот након бомбардовања могућ. Веза између ове две приповетке сугерише колико колективизација коју је супротставио индивидуализацији може спасити појединца у времену ратног разарања, да дистанцирање и одвајање од колектива не пружа ону дуго очекивану утеху. Интертекстуална веза која постоји између Андрићевих личних бележака и његових уметничких дела упућује на чињеницу да су искуство ратовања и индивидуална човекова борба једина а истовремено универзална истина. Петар иступа као представник колектива, као један од многих који су доживели и преживели рат, а коме је трансформација узрокована ратом утицала на поглед на живот и међуљудске односе.

Оно што Петра суштински разликује од Симе и Стевана Карајана није само његова способност да се одупре страху од бомбардовања, већ и његова свест да промишља о смислу рата који је неизоставни и неодвојиви део страдања и разлозима човековог осамљивања као једином одговору у егзистенцијално кобној ситуацији. У тренуцима док „жудно упија речи безбројних људи у пролазу“ (Андрић, 2008: 283) и размишља о могућности да остане с људима таквим какви јесу, у њему *тече унутрашњи дијалог*. Бомбардовање се појављује као окидач за Петрову запитаност – *зашто човек тражи самоћу*? Схвативши колико присуство другог човека може значити у ситуацијама које изгледају као безнадежне и безизлазне, он се пита како наћи пут до људи и како живети са њима. Тек на крају читалац може увидети да је приповетка, композицијски посматрано, уоквирена идејом о питању људске самоће – захваљујући искуству ратовања Петар увиђа апсурдност човекове идеје да се удаљи од околине и друштва. Хуманистички потенцијал ове приповетке, представљен кроз лик усамљеног јунака

који тежи личном и колективном бољитку, садржи сву лепоту Андрићеве мисли.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Уметнички свет који је Андрић оживео и који успева и даље да оживљава истовремено је надреалан а свакодневан, личан а колективан, немогућ а тако остварљив. У његовој ванредној способности да обухвати све парадоксе једне појаве и представи их на начин који живот значи, садржана је сва лепота његовог уметничког света. Чак и када су у питању мрачна стања човековог ума или продукти деловања оног злог дела његовог бића, Андрић се не либи да их разложи на ситне појединости, често несагледиве а посебно необјашњиве, и представи у свој суштини појављивања. У таквом контексту егзистира и идеја о рату, страдању људи, како физичком тако и психолошком разарању које доживљава појединац и унутрашњим променама које могу деформисати човеков идентитет. Иако појединци остају немоћни пред ратним разарањима, другима је, осим физичког уточишта, рат сугерисао да су им неопходни партнери и друштво да би преживели не само страдање већ читав живот.

Овај рад, осим првобитне намере исказане на почетку, имао је за циљ и да покаже да се феноменолошком методом може открити тоталитет Андрићевог текста уколико се пажљиво сагледају сви релевантни трену̏ци који директно или индиректно одређују феномен рата, а потом и суштину читавог дела. Неемпиријска свест омогућила нам је да књижевним делима, нарочито Андрићевим, приђемо први пут и да у таквим околностима сагледамо несагледиве вредности које текст крије.

Андрићев човек није нужно усамљена индивидуа која се препушта силини зла, која покушава да га обухвати; он је и оптимистични јунак који, промишљањем о другом, тражи своје егзистенцијално утемељење у најразличитијим облицима живота. Аутентична сведочанства из Андрићевих приватних бележака омогућила су му да уметнички свет својих текстова и идентитете својих ликова обликује на оригиналан и аутентичан начин. Он је био тамо где су они били, видео оно што ће они видети, завирио у дубоку унутрашњост њиховог бића и препознао несагледивост њихове драме.

Литература

Андрић, И. (2008). *Сабране приповетке*. Београд: Завод за уџбенике.
Старобински, Ж. (2004). *Живо око, Корнеј, Расин, Ла Брије̄р, Русо, Сте̄ндал*. Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

***

Bužinjska, A. i Markovski, M. P. (2009). *Književne teorije XX veka*. Beograd: Službeni glasnik.
Damnjanović, M. (1975). Mesto Ideje fenomenologije u razvoju Huserlovog mišljenja. U E. Huserl, *Ideja fenomenologije, Pet predavanja* (5–10). Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
Hajdeger, M. (2007). *Bitak i vreme*. Beograd: Službeni glasnik.
Huserl, E. (1975). *Ideja fenomenologije, Pet predavanja*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
Marić, S. (1974). Protejska svest kritike. U P. Žorž, *Čovek, vreme, književnost* (9–32). Beograd: Nolit.
Perišić, Ž. Đ. (2012). *Pisac i priča: Stvaralačka biografija Ive Andrića*. Novi Sad: Akademska knjiga.
Solar, M. (2012). *Teorija književnosti sa rječnikom književnoga nazivlja*. Beograd: Službeni glasnik.

Bojana S. Lubarda

PHENOMENOLOGY, PHILOSOPHY OF EDMUND HUSSERL AND IVO ANDRIC: PHENOMENA OF WAR IN ANDRIC'S SHORT STORIES

Summary

This paper offers an insight into the program of the phenomenological theoretical school of study, based on the views of Edmund Husserl, presented in the philosophical writings *The Idea of Phenomenology* and *Logical Investigation*, his commitment to the development of phenomenology, and its reception through Roman Ingarden's theory research and also in literature. By distinguishing categories important for phenomenological study, such as correlation, constitution and phenomenological reduction, we have pointed out techniques that enable the establishment of a connection between appearance and what appears, appearance and the observer in order to discover the internal composition of the object of study.

The examples of three of Andric's short stories show that by concentrating on what is individual in the text, and that is the phenomena of war, it is possible to discover the idea of a literary piece.

The main goal of this paper was the practical application of the rules of phenomenological study, which are listed at the beginning of this paper from a theoretical point of view, on specific works – *Destruction*, *The Case of Stevan Karajan* and *With People* – to see the phenomena of war, and thus the artistic world of the whole text. In this context, it is important to note that the phenomenological reading of these stories shows that war is portrayed as different aspects in Andric's work – as an unimaginable horror that separates but also unites people, as a cause of losing human identity, but also a moment when it is secretly revealed as radical moment in life that erases everything that was before and determines everything that will be after. It was concluded that thematically related texts, and especially individual phenomena like war, can be easily analyzed by the phenomenological method of study, thanks to a pure consciousness of one reader, rid of external influences such as reading experience.

Key words: Phenomenology, Edmund Husserl, Ivo Adrić, war, phenomena

Љиљана Ж. Чекић*
Народно позориште Републике Српске
Независни универзитет Бања Лука
Педагошки факултет

Оригинални научни чланак

МУЗИКА НА СЦЕНИ БАЊАЛУЧКОГ НАРОДНОГ ПОЗОРИШТА ИЗМЕЂУ ДВА СВЈЕТСКА РАТА

Током прве половине двадесетог вијека *музичко позориште* је било веома популарно широм Европе, а самим тим и на простору Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, односно Краљевине Југославије. На домаћим сценама доминантно мјесто заузимали су *комади с пјевањем из народног живота* и *оперете*. Иако релативно слични по структури и естетици ова два музичко-сценска жанра имала су диспаратан историјско-национални значај. Комади из народног живота с пјевањем (*Ђидо, Коштана, Граничари, Зулумћар* и др) били су аутентичан домаћи жанр, док је оперета представљала увезени продукт и реликт аустроугарске културне доминације. У овом раду биће доказано, на примјеру Народног позоришта Врбаске бановине, да развој позоришне дјелатности директно утиче на музичку умјетност и да синтеза ове двије умјетничке форме као резултат може имати изузетно популарне представе. У таквом амалгаму губи се граница између музичке и позоришне умјетности. Развијање музичког позоришта у Бањој Луци, продукцијом једноставнијих сценских облика требало је временом да генерише настанак опере, што се никада није догодило. Већина одиграних комада с пјевањем који су премијерно играни на сцени бањалучког Народног позоришта имала је компоновану музику, док је за један број оригинално стварана и извођена као бањалучке праизведбе. Композитори таквих представа били су кућни капелници, односно диригенти. Иако непопуларна међу националним занесењацима, оперета је била омиљена код једног броја публике. Упоредо са

* cekicljiljana@gmail.com

њемачком и француском игра се и домаћа, југословенска оперета.

Кључне ријечи: Народно позориште, Врбаска бановина, глумци/пјевачи, комади с пјевањем, оперета, оркестар, Бања Лука

УВОД

Основни метод који ће бити кориштен у овом раду је историјски, односно историографски, а помоћни метод студије случаја објасниће развој *музичког позоришта* на сцени Народног позоришта у Бањој Луци[1] од оснивања 1930.[2] до почетка Другог свјетског рата 1941. са посебним освртом на комаде с пјевањем и оперете.

Важност музике, као интегралног дијела позоришног чина, током првих деценија 20. вијека, био је значајнији него што је то случај у већини данашњих позоришних кућа. У времену када редитељска професија није била развијена, а већину представа су режирали глумци, када је глумачка естетика варирала од романтичарске до натуралистичке, када су сценографска рјешења била типска и често понављана из представе у представу, када званични костимограф није постојао, као ни бројни сценски ефекти настали захваљујући развоју технике и технологије (видео-пројекције, свјетлосни дизајн, звучни ефекти, стробоскоп, фог машина и др) музика која је извођена уживо на сцени бањалучког Народног позоришта била је један од најдоминантнијих сегмената театарског догађаја.

Између два свјетска рата у позоришним представама нису кориштени уређаји за репродукција звука, већ је музика извођена уживо, што је значајно доприносило квалитету цјелокупног умјетничког доживљаја. Највећи број чланова ансамбла били су глумци-пјевачи, а повремено су ангажовани пјевачи, који су временом учили да глуме. Приликом пријављивања за позоришни ангажман

[1] Бањалучко Народно позориште је основано 2. 9. 1930. године под називом Народно позориште Врбаске бановине, а прва премијера је одиграна 18. 10. 1930. На рођендан пријестолонасљедника Петра II Карађорђевића, 6. 9. 1935. године мијења назив у Бановинско народно позориште „Краљ Петар I Велики Ослободилац“ у Бањој Луци.

[2] О друштвеној, економској и политичкој ситуацији на простору Врбаске бановине у вријеме оснивања Позоришта видјети више у: Чекић, 2020: 51–67.

глумци су у биографијама обавезно, поред глумачког фаха, наводили боју гласа, односно репертоар који су пјевали. У ансамблу је увијек био значајан број добрих пјевача (Душан Цветковић, Косана Павловић, Душан Митровић, Мухамед Ћејван, Јулија Пејновић, Матилда Краљ, Александар Цветковић, Иван Горски, Владо Зељковић и др) који су били главни ослонац музичког театра. Поједини чланови ансамбла су похађали и глумачке и музичке школе, док је један број био врло скромног образовања.[3]

Професионални музички ангажман неки умјетници су започели као чланови глумачког ансамбла Народног позоришта, да би се временом опредијелили за педагошки рад у Музичкој школи (Јулија Пејновић, Маша Перенчевић).

Оригинална сценска музика није била ријеткост, јер су многи музичари, ангажовани као капелници, уједно били и композитори. У музичким представама, када су игране на матичној сцени свирао је оркестар.

Представе у којима је музика имала велики значај, а које су извођене на сцени Народног позоришта могу се подијелити/диференцирати на комаде с пјевањем, оперете и драме/комедије/шале у неколико чинова са музиком.

Повремено је у представама извођена класична музика, као што је то био случај у *Богојављенској ноћи* (енг. *Twelfth Night*), Виљема Шекспира (William Shakespeare), у којој је извођена музика Антоњина Дворжака (Antonín Leopold Dvořák)[4], или у шаљивој игри у три слике са пјевањем *Марија, кћи пука* (њем. *Die*

[3] Душан Митровић Шабалија је био један од најзначајнијих тенора српскохрватског говорног подручја крајем 19. и почетком 20 вијека. Јован Јеремић је дебитовао као оперски пјевач, а касније и као глумац. Матилда Краљ је била прије свега оперска и оперетска пјевачица, па тек онда глумица. Мухамед Ћејван је уписао Музичку академију у Београду, Београду, а снимао плоче у Бечу и Загребу. Душан Цветковић је био оперски пјевач, Јулија Пејновић је студирала на Музичкој академији у Загребу, док је Станко Колашинац завршио шлосерски занат, а Никола Митић имао само два или три разреда основне школе.

[4] Премијерно одиграна 22. 11. 1934. Редитељ је био Александар Верешчагин (Алексáндр Верещáгин), а оркестром је дириговао Јосип Јиранек.

Regimentstochter)[5] у којој је интерпретирана музика италијанског композитора Гаетана Доницетија (Gaetano Donizetti).

КОМАДИ С ПЈЕВАЊЕМ

Најпопуларније музичке представе које су игране на домаћим сценама били су тзв. комади с пјевањем из народног живота. Овај жанр је изворно домаћи, иако настао под утицајем *зӣшпила* (њем. *Singspiel*) оперског жара написаног на њемачком језику за који је карактеристично поред пјевачких дионица постојање говорних дијелова. Прве такве комаде с пјевањем, тзв. *по̄србе*, стварали су Срби који су живјели на простору Аустроугарске. То су били изворно страни текстови које је публика доживљавала као домаћа дјела захваљујући драматуршким интервенцијама (имена јунака и мјеста збивања радње премјештена су у домаћи миље, плесови су транспоновани у кола). Ова драмска форма имала је веома важан политички значај који се огледао у јачању националне свијести и родољубља.

У доба Краљевине Југославије под домаћим драмама подразумијевали су се текстови Срба, Хрвата и Словенаца. Најбројнији написани и одиграни су били српски комади, па их је било највише на репертоару бањалучког позоришта.

Међу најпопуларнијим, а самим тим и највише играним комадима с пјевањем били су: *Ђидо* Јанка Веселиновића и Драгомира Брзака, за који је музику компоновао Даворин Јенко, *Ко̄шта̄на* Борисава Станковића, за који је музику компоновао Петар Ј. Крстић, *Граничари* Јосипа Фрајденрајха за који је музику написао Аксентије Максимовић, *Зла̄тија* Османа Ђикића, за који је музику компоновао Јарко Плецити, *По̄тера* Јанка Веселиновића и Илије Станојевића за који су музику написали Даворин Јенко и Станислав Бинички...

Поред наклоности публике која је одлазила да се опусти и слуша познате народне пјесме или популарне шлагере, овај жанр уживао је и симпатије музичке, књижевне и позоришне критике. Представљао је аутентичан умјетнички израз и био је у функцији јачања властитог музичко-сценског идентитета, па је привлачио пажњу теоретичара и критичара који су о њему писали још почетком XX вијека. Тако Петар Ј. Крстић, познати српски композитор и

[5] Премијерно одиграна 5. 1. 1932. Редитељ је био Душан Раденковић, а оркестром је дириговао Јарко Плецити.

диригент 1905. године у „Уметничком прегледу“ *Српског књижевног гласника* истиче:

> Комад с певањем је најподеснији драмски облик за изношење националног елемента на позорницу (...) У комаду с певањем се може куд и камо јаче и реалистичније истаћи национални елемент него ли, рецимо, у историјској или друштвеној драми (Крстић, 1905: 866).

За бањалучку читалачку, али и позоришну публику, поводом праизведбе комада из народног живота у четири чина са певањем *Јованча Мераклија* аутора Душана Цветковића[6], за који је Јарко Плецити написао хармонизацију пјесама[7], новинар *Врбаских новина* појашњава овај популарни жанр:

> то су у више случаја комади из сеоског живота, са идиличним оквиром у духу романтичарских настојања, или су из минулих средина, старих патријархалних варошица, чији је живот био такође једна врста идиле: пун песме, севдаха, комшијских разговора, ситних интрига и оговарања (...) ова врста комада већ деценијама получује најбоље успехе. Они имају своју публику, која са стварним уживањем по неколико пута гледа један те исти комад, зна га готово напамет и пева поједине његове песме налазећи у њему одушевљење које истински загрејава (фф, 1936: 3).

Репертоарска политика се годинама није мијењала, као ни укус публике. Поводом резимирања рада Бановинског народног позоришта „Краљ Петар I Велики Ослободилац“ на крају сезоне 1939/40. директор Боривоје Недић изјављује: „прво видно мјесто у репертоару заузимају комади из народног живота, нарочито они са пјевањем“ (Аноним, 1940: 1).

Музика у таквим представама била је одраз простора у коме се одвијала драмска радња, па је нпр. за представе са темама из живота

[6] Душан Дуца Ђ. Цветковић (Ниш, 29. 1. 1892 – Ниш, 18. 4. 1978) глумац, оперски пјевач и драмски писац. Глумачки занат учио је у бројним путујућим трупама. Играо је у позориштима у Нишу, Скопљу, Сплиту, Штипу, Битољу, Београду и Бањој Луци. У Паризу и у Берлину снимао је грамофонске плоче 1929. године. Одбио је стипендирање за музичко образовање које му је понудио Камиј Сен-Сан (фра. *Charles-Camille Saint-Saëns*), након концерта у алжирској опери. Између два рата повремено је пјевао на Радио Београду и снимао грамофонске плоче.

[7] Савремени назив за хармонизацију пјесама је музички аранжман.

старог Врања (*Коштана*, *Зона Замфирова)* била карактеристична тзв. *Врањска ӣрадска ӣесма*[8], док су за представе из живота муслиманског становништва (*Златија, Зулумћар*) карактеристичне биле севдалинке.

Народна музика је била изузетно популарна међу локалном публиком и заступљена у свим комадима с пјевањем, али и у представама у којима је имала илустративну функцију. Тако је драма *Из нашеӣ вилајеӣа* Милорада Костића, према ријечима аутора послужила:

> као оквир за изношење на позорницу чистог фолклора, у првом реду сељачке народне песме и игре, народне мотиве и здравице, а затим, муслиманске севдалинке и свадбене обичаје (Аноним, 1936: 2).

Иако су севдалинке биле популаран музички жанр, дубоко укоријењен у домаћој средини, глумци/пјевачи који нису осјећали припадност локалном миљеу нису постизали врхунце своје пјевачке каријере у репертоару са народном музиком. Такав је био случај са Иреном Астровом[9] и улогом *Алмасе* у истоименом комаду из муслиманског живота са пјевањем Белуша Јунгића, у којој је „показала да јој боље стоје оперетске улоге и да су много ближе њеној игри и певању од севдалинских песама“ (Аноним, 1939: 4).

Значај музике нарочито се огледао у представама за дјецу, а понекад је био пресудан за коначни квалитет изведбе. Тако је дјечији комад настао према народној причи ауторке Милице Стојановић Влатковић *Јуначина Грујо* „захваљујући музичким и режијским допунама ипак добио известан обим сценске реализације“ (Више у: Ф. 1935: 3). Оригиналну музику написао је Јосип Јиранек, а представу је режирао Александар Верешчагин.

У појединим представама био је ангажован и хор. Упркос извјесним недостацима, био је драгоцјен не само за конкретну представу, већ и као зачетник ове врсте музичког израза. Поводом премијере оперете *Барун Тренк* (*Baron Trenk*) новинар *Врбаских новина* 1935. године прилично строго свједочи о раду хора:

---

[8] Увртена је у Национални регистар нематеријалног културног насљеђа Србије 2012. године.

[9] Астрова је била Рускиња чији су родитељи стигли у Краљевину СХС након Октоба-рске револуције.

> Г. Плецити, као диригент заслужује сваку похвалу. Није лака ствар господарити неувежбаним хором, као што је наш, који није сталан, који се састављa како се кад укаже потреба и чији су чланови, скоро сви, без икакве певачке школе (Ш., 1935: 366).

Аутор овог текста, иначе познат по оштрим коментарима (Више у: Чекић, 2020: 79–80), имао је превисока очекивања од средине у којој је број школованих музичара био изузетно мали, а Музичка школа *Српског пјевачког друштва „Јединство“* у Бањој Луци (данас Музичка школа *„Владо Милошевић“*) основана је тек неколико мјесеци прије поменуте премијере.

Иако је музичко позориште развијано од самог оснивања Позоришта, повремено је губило снагу за овај изузетно захтјеван сценски жанр. Криза добрих пјевача јавља се пред почетак Другог свјетског рата. Премда је комад из народног живота са пјевањем Ахмеда Муратбеговића *Од како је Бања Лука постала* уживао велике симпатије локалне публике, у његовој реализацији појављивали су се кадровски проблеми. У вези с тим Ристан Малешевић примјећује „да у редовима представљачког особља[10] има добрих интерпретатора севдалинки, а наше Позориште, за сада, оскудијева у њима“ (Малешевић, 1940: 338).

Слична ситуација би се догодила и са оперетом Имре Калмана (Imre Kálmán) *Бајадера* (њем. *Die Bajadere*) да управа није позвала некадашњу чланицу бањалучког ансамбла, сопранисткињу Матилду Краљ да одигра главну улогу Одет Даримонд. С обзиром на то да је представа колективни чин, један глумац/пјевач ма колико био квалитетан, без подршке цијелог ансамбла не може створити добру представу, па је поводом ове премијере у локалној штампи забиљежено: „У извођењу ове оперете г. Горски дао је сјајну улогу, а гг. Радовановић, Казазовић и гца Астрова настојали су да задовоље и успјели су“ (Малешевић, 1940: 338), што је резултирало добром представом.

Само пет година раније ситуација је била значајно другачија. Након премијере оперете *Барун Тренк* новинар „Врбаских новина“ Асим Фазлибеговић биљежи да је „музичком елементу посвећена толика пажња да је готово изишао из оперете и приближио се чисто оперном дјелу“ (F., 1935: 3).

[10] Ова тврдња се односи на Удружења глумаца Краљевине Југославије.

Велику популарност уживали су и страни комади с пјевањем: *Дивљуша* (*мађ. A gyimesi vadvirág)* Иштвана Геција (István Géczy), за који је музику написао Исидор Бајић, *Марија, кћи пука* (фра. *La fille du régiment*) Жила-Анриа Сен-Жоржа (Jules-Henri Vernoy de Saint-Georges) и Жана-Франсоа-Алфреда Бајара (Jean-François Bayard) за који је музику написао Гаетано Доницети, *Рињокоса* (мађ. *A vörös hajú*) Шандора Лукачија (Lukácsy Sándor) за који је музику написао Ференц Еркел (Ferenc Örkél) и др.

Како је на репертоару био велики број комада с пјевањем чији су писци и композитори имали право на ауторски хонорар, управа Позоришта је са њима потписивала уговоре на годину дана, након чега су текстови и партитуре морали бити враћени. Позориште је било дужно да плати писцима 3% од бруто прихода преко *Удружења југословенских драмских аутора*. Постојао је уговор и са *Централном задругом аутора* о плаћању тантијема за извођење музичких дјела. За оперете се плаћао сезонски паушал 6% од укупне зарађене суме[11].

ОПЕРЕТЕ

Оперета је музичко-сценски жанр лаког и забавног карактера настао као синтеза музичких, плесних и говорних дионица. Музичка линија компонованих нумера углавном је поједностављена, допадљива и лако пјевљива. Балетске дионице, такође састављене од једноставнијих и атрактивнијих елемената повезане су са музичким дијеловима говорним сценама. Дијалог који је сладуњав и романтичарски питак, без мисаоне дубине, првенствено је имао намјеру да забави публику једноставном фабулом у чијем средишту је најчешће љубавни троугао. Оперета потиче из тзв. бечког пучког игроказа, који настаје у позориштима бечких предграђа крајем 18. вијека. У њој се

> уз пјесму и плес, сатирички приступ, пародирају локализације и глумачке екстемпорације тематизирају актуални друштвени и политички догађаји (Batušić, 1991: 328).

Овај музичко сценски-жанр доживљава свој процват у другој половини 19. и првој половини 20. вијека, а изражава „укус и идејне аспирације средњег и нижега слоја грађанске класе, с честим еска-

[11] Нпр. за „Кнегињу чардаша“ у сезони 1933/34. паушал је износио 1.500 дин.

пистичким скретањима у егзотику“ (Hrvatska enciklopedija, 2021: без бр. стр).

Оперета, као рецидив прошлости који је у Крајини, односно Врбаској бановини, асоцирао на неповољан историјски период аустроугарске окупације, била је присутна на репертоару Народног позоришта. Иако је имала добар пријем код једног дијела публике „оперета је вукла натраг у оне дане када су широкој публици намењивани комади са играњем и певањем“ (Глигорић, 1968: 76), а чија намјера је била забављање публике и одвраћање пажње од друштвених и националних питања.

У циљу да се боље разумије однос локалне публике према аустроугарској оперети која долази на просторе окупиране Босне и Херцеговине крајем 19. стољећа, неминовно је враћање у прошлост када је доминантан облик позоришног дјеловања представљао рад позоришних трупа, од којих су једне биле аустријске, а друге српске.

> Док су српске трупе углавном играле патриотско-историјски репертоар са намјером да помогну национално буђење народа који је вијекове провео у ропству, њемачке трупе су имале забављачки, оперетско-кабаретски репертоар са циљем да отупе оштрицу националне свијести, намећући своју културу на забаван, али агресиван начин. Српске трупе су наилазиле на низ проблема од стране власти, политичке прогоне и цензуре, док су аустријске биле ослобађане разних такси, а обезбјеђиван им је и удобан простор за играње представа (Чекић, 2020: 35).

Слична ситуација је била и са хрватским позоришним трупама којих је било мање и које су нешто рјеђе гостовале од српских.

Удружење југословенских драмских аутора Краљевине Југославије 17. 10. 1930. године донијело је Резолуцију у којој су изнесени програмски и идеолошки ставови, међу којима је, између осталог, посебно наглашено „уклањање стране оперете из југословенских театара“. Овакав став није новина у позоришном и музичком свијету. Још 1911. године у *Српском књижевном гласнику* Милоје Д. Милојевић, познати српски композитор, музиколог, музички педагог и теоретичар оштро критикује оперету осврћући се на гостовање једног оперетског ансамбла. Он наводи да су умјетнички домети „испод сваког нивоа, да већи део ансамбала нема певачких способности, да недоучено пева и слабо глуми, јер тако је то у свим оперетским emsemble-има“ (Милојевић, 1911: 542). У свом пежоративном ставу он даље наводи да је то

> уметност неизмерне тривијалности и да је оперета једна уметничка мизерија, једно зло које када узме маха, може да стане на пут читавом уметничком развоју једне неразвијене публике (Милојевић, 1911: 543),

те да су *плиткост и површност, глупост и тривијалност, грубост и нискост* главне квалификације овог музичко-сценског рода. Из данашње визуре, када је оперета изборила своје мјесто на репертоарима многих позоришних кућа, Милојевићев коментар дјелује прилично оштро.

Оперету су жестоко критиковали великани српске културне сцене Исидор Бајић, Бранислав Нушић, Петар Коњовић и др. (Више у: Kokanović Marković, 2019: 596). Јован Ђорђевић, књижевник и први управник *Српског народног позоришта* у Новом Саду, још 1865. године оперету је „називао »отровом«, од којег треба сачувати публику“ (Kokanović Marković, 2019: 594). Ни највећи српски комедиограф није имао добро мишљење о овом облику музичког позоришта. „Истичући штетност оперете за публику, Нушић указује и да је она скупа и уместо ње фаворизује комаде с певањем“ (Kokanović Marković, 2019: 596).

У својој оцјени оперете најзначајнији и најплоднији босанскохерцеговачки историчар позоришта Јосип Лешић примјећује:

> оперета је била веома популарна у свим југословенским позориштима чија се публика развијала у оквирима и под утицајем аустроугарског театра, па је на извјестан начин овај музичко-сценски жанр представљао „културно“ наслијеђе прошлости, указујући тако на просту чињеницу да физичко ослобађање није истовремено било и духовно (Lešić, 1985: 286).

Из Лешићеве опсервације јасно се види да је оперета извршила задатак духовног поробљавања становништва на окупираној територији и да је деценијама након физичког ослобађања и даље живјела у свијести народа.

Упркос лошим ставовима критичара, оперета је била популарна захваљујући лаким пјевљивим мелодијама, духовитој и поједностављеној фабули која се увијек завршавала срећним крајем. Међутим,

> уколико је програмска политика тежила да национални театар буде доживљаван као храм „високе“ уметности у којој жанр оперете није имао шта да тражи, онда су у таквом

> контексту морали бити дискутабилни и многи фолклорни комади с певањем, чије присуство на репертоару не само да није оспоравано, већ је и даље поздрављано као погодно средство за обликовање нације (Милановић, 2016: 256).

Из претходног цитата произилази да естетски критеријум није био једини валидан у процјени ваљаности одређених представа. Лако се закључује да су комади с пјевањем били фаворизовани у односу на оперету првенствено из национално-идеолошких, а не квалитативних разлога.

На бањалучкој сцени од оснивања Народног позоришта Врбаске бановине до почетка рата 1941. године укупно је одиграно 19 оперета. Најпопуларније, односно највише игране биле су *Мамзел Нитуш* (фра. *Mam'zelle Nitouche*), либрето Анри Мејак (Henri Meilhac) и Алберт Мило (Albert Millaud), композитор Флоримон Ерве (Florimon Hervé), *Кнегиња чардаша* (њем. *Die Csárdásfürstin*), либрето Лео Штајн (Leo Stein) и Бела Јенбах (Béla Jenbach), композитор Имре Калман, *Адио Мими* (*Adieu Mimi*), либрето Александар Енгел (Alexander Engel) и Јулиус Хорст (Julius Horst), композитор Ралф Бенацки (Ralph Benatzky) и др. Поред аустријских и француских популарне су биле и домаће оперете *Мала Флорами,* либрето и музика Иво Тијардовић и *Барун Тренк,* либрето Алфред Марија Вилнер (Alfred Maria Willner) и Роберт Бодански (Robert Bodanzky), композитор Срећко Албини.

У жељи да стимулише рад ансамбла, али и да се публици пружи прилика да гледају и слушају најзначајније умјетнике из централних позоришта[12], организована су њихова гостовања. Тако су у Калмановој оперети *Грофица Марица* (њем. *Gräfin Mariza*) гостовали загребачки оперски пјевачи Анка Месић у насловној улози и Стјепан Ивеља у улози Тасила. О њиховом успјешном гостовању штампа је забиљежила:

> Њена глума и глас и прецизно танано нијансирање и ритам, све је то било у складу и пружало свестрану слику уживања. Г. Ивеља, као гроф Тасило није ни мало изостајао иза своје партнерке. Дапаче, у извјесним моментима пружао је ненадмашну слику и гласовно нијансирање (Мит, 1938: 3).

Намјера управе била је да дâ позитивне импулсе властитом ансамблу, али и да их упореди са познатим умјетницима што је имало веома добре резултате. О томе свједочи локални новинар који

[12] Централна позоришта су била у Београду, Загребу и Љубљани.

наводи: „И остали глумци, међу којима је било и одличних, заслужују посебно признање“ (Мит, 1938: 3).

Повремено су за потребе оперета увјежбаване сложеније балетске тачке, када је неопходан био кореограф. Такав је био случај са Калмановом оперетом *Бајадера* у којој је 1939. гостовала Матилда Краљ, а за коју је кореографију урадила Маргита Дебељак (Више у: Аноним, 1939: 3).

Оперета је наставила да се његује и за вријеме Другог свјетског рата. Представљала је значајан ослонац репертоарске политике и уклапала се у „забављачко-музичку и кабаретско-водвиљску естетику, вијену много пута на репертоарима путујућих позоришних дружина“ (Чекић, 2012: 315).

Након завршетка Другог свјетског рата долази до гашења оперете на бањалучкој сцени и постављања веома малог броја комада с пјевањем. Почетком педесетих година 20. вијека јавио се покушај обнове оперета на бањалучкој сцени, који се неславно завршио 1956. године. Занимљиво је да су све оперете које су игране у ратном и поратном периоду већ биле постављане на бањалучку сцену током периода 1930–1941. године.

ОРКЕСТАР И ДИРИГЕНТИ

Већина комада с пјевањем која је играна на сцени бањалучког Народног позоришта између два свјетска рата имала је раније компоновану музику (*Ташана* Стевана Биничког, *Чучук Стана* Стевана Христића, *Ђидо* Даворина Јенка и др), док је за један број оригинално стварана и извођена као бањалучка праизведба (*Златија, Пожар страсти* и др. Јарка Плецитија, *Врбашанка, Ркаћ* и др. Јосипа Јиранека). Први композитори били су уједно и капелници, односно диригенти позоришног оркестра и хора. На пробама су одржавали корепетиторске пробе са глумцима, а на представама су дириговали.

Позориште није било у могућности да формира властити оркестар због оскудних финансија, које су из сезоне у сезону биле све лошије, па је ангажовало 14 војних музичара, припадника 33. пјешадијског пука,[13] који су учествовали у готово свим представама

[13] Управа Позоришта је морала да контактира капелника, тј. диригента војног оркестра и утврди да ли су музичари заузети за одређени датум. Капелник је имао обавезу да достави списак музичара који су били потре-

Народног позоришта као хонорарни сарадници. Догађало се да оркестар не свира у некој од репризних играња представе, због својих примарних обавеза.[14] Када би командант мјеста издао наређење да је оркестар ангажован на некој другој свечаности, тада је Позориште остајало без музичāрā, а о томе је најчешће извјештавао нижи капелник III класе Јосип Јиранек (Josef Jíranek).

Будући да су чланови позоришног оркестра били војни музичари није им било дозвољено, осим у изузетним ситуацијама, да напуштају град, тако да нису одлазили на позоришне турнеје по Бановини. Оркестар је на гостовањима замјењивао капелник, који је свирао на хармонијуму. На жалост тај инструмент није увијек био исправан, па је:

> приликом гостовања у Босанком Новом, један анонимни извјештач записао да је „господин Плецити дао највише што се могло дати на једном поквареном хармонијуму, чије се крупно дисање чуло и до последњих редова“ (Лешић, 1985: 531).

Понекад је и *Соколски тамбурашки збор* учествовао у појединим музичким представама, којим је дириговао извјесни Амицић (Више у: фф, 1936: 3).

Повремена позоришна пракса је била извођење популарних пјесама у паузама између чинова. Такви додатни музички интерлудијуми посебно су практиковани на празничним представама, нпр. рамазанским (Више у: Х., 1935: 2).

Уобичајено је било да поводом прославе значајног датума, каква је била шестогодишњица позоришног рада, поред премијерне представе буде одржан и музички дио програма у коме су учествовали глумци Народног позоришта. Пјевачки квалитети какве су имали Душан Цветковић, Мухамед Ћејван, Драган Јовановић и Емил Кутијаро омогућавали су им пјевање у четворогласју, као и соло дионице (Више у: Роботић, 1936: 2).

бни за оркестар, који је потписивао редитељ представе за коју је ангажован оркестар. Исти списак капелник је достављао за наплату на крају мјесеца благајни Народног позоришта.

[14] Нпр. 1. 10. 1933. оркестар је извијестио Управу позоришта да неће учествовати у поподневној представи јер је морао свирати на банкету који је одржаван у част патријарха, а 11. 10. 1933. без додатних појашњења.

Најзначајнији школовани музичари који су дјеловали на простору Врбаске бановине, али и цијеле Босне и Херцеговине били су Чеси[15].

> Њихов значај је утолико већи што су били први професионални носиоци музичко-културног живота у Босни и Херцеговини, у смислу европског начина поимања музике, музицирања и организације музичког живота (Tünde, 1988: 147).

Први позоришни диригенти и композитори били су Јосип Јиранек, Јарослав Јарко Плецити и Вацлав Бучек[16]. Од сезоне 1937/1938. као диригенти ангажују се Владо Милошевић и Јошко Херман, а од 1939/1940. и Иван Доминис.

Јосип Јиранек[17] је био музичар који је у Народном позоришту дириговао оркестром и хором, одржавао корепетиторске пробе са глумцима/пјевачима и повремено компоновао музику за представе: *Црвенкапица* Владимира Назора и *Ивица и Марица* Боривоја Јевтића у сезони 1931/32, *Врбашанка* Стевана Бјеловука у сезони 1932/33, *Он и његова сестра* (њем. *Er und Seine Schwester*) Бернарда Бухбиндера (Bernhard Ludwig Buchbinder), *Мала Бирагли* (итал. *Biraghin*) Арналда Фракаролија (Arnaldo Fraccaroli), *Добри војник Швејк* (њем. *Der brave Soldat Schwejk*) Макса Брода (Max Brod) и Ханса Рајмана (Hans Reimann), *Флорентински шешир* (итал. *Un Chapeau de paille d'Italie*) Ежена Лабиша (Eugène Labiche) и Марка

[15] Број Чеха у Бањој Луци је остао готово непромијењен послије Првог свјетског рата у односу на аустроугарски период, па је 16. 11. 1921. основана *Чехословенска беседа* (Више у: Balaban, 2009: 70–74).

[16] Бучек је био кратко ангажован, дириговао је у представама *Коштана, Зулумћар, Три пут венчани* и свирао у паузама између чинова представе *Смрт мајке Југовића*.

[17] Јосип Јиранек (Ледце (Чешка), ? – Праг, послије 1941) композитор и диригент, који је дипломирао на прашком Конзерваторијуму. Послије Првог свјетског рата долази у Југославију гдје ради као капелник војне музике. У Бању Луку долази 1929. и остаје до 1938. године. Дао је значајан допринос оснивању аматерске луткарске сцене у Бањој Луци. У Народном позоришту Врбаске бановине ангажован је од његовог оснивања 1930. до 1937. На почетку Другог свјетског рата био је сатник-капелник 10. пјешадијске пуковније, након чега долази у Хрватско државно казалиште у Бањој Луци 1941. године, када „преузима глазбено водство бањалучког казалишта“ (Anonim, 1941: 19). Поред диригентског, значајан је и његов композиторски рад.

Мишела (Marc Michel) у сезони 1933/34, *Јуначина Грујо* Милице Стојановић Влатковић, *Ркаћ* Петра Петровића Пеције у сезони 1934/35. и *Из нашег вилајета* Милорада Костића у сезони 1936/37.

Јиранек је био диригент гарнизоног оркестра од 1929. до 1937. када га насљеђује Јошко Херман[18]. Како је Јиранек био војни капелник често није могао да напушта град, па је Позориште ангажовало Јарослава Плецитија[19], који је дириговао оркестром у великом броју представа, а компоновао је оригиналну музику за *Три бекрије* у сезони 1931/32, *Златију* у сезони 1932/33, *Квадратуру круга* и *Пожар страсти* у сезони 1933/34, *Јованча Мераклија* у сезони 1935/36. и *Откако је Бања Лука постала* у сезони 1939/40.

Премијера *Максима Црнојевића* имала је посебан значај за бањалучко позориште. Поред историјских костима који су позајмљени из Народног позоришта Зетске бановине са Цетиња, корепетитор на представи је био Владо Милошевић[20], музичар који ће постати најзначајнија личност бањалучке музичке сцене.

---

[18] Јошко Херман (Jožko Herman) (Љубљана, 26. 3. 1903 – Равни, Кршко, 30. 11. 1986) музичар, диригент, библиотекар и глумац. У Бањој Луци је радио од 1937. до 1939. године гдје је свирао у гудачком оркестру, а у Позоришту је дириговао на бројним приредбама.

[19] Јарослав Јарко Плецити (Jaroslav Plecity) (Кладно (Чешка), 1. 8. 1901 – Бања Лука, 18. 1. 1961) композитор, диригент и музиколог. Заједно са Јосипом Јиранеком завршио је Конзерваторијум у Прагу, одсјек за оргуље, код Ведермана и Крисичке. У Краљевину СХС долази 1922. године. Први ангажман је имао у Мариборској оперети, затим ради као професор у сплитској гимназији, диригент позоришног оркестра у Скопљу, у Београдској оперети Радослава Веснића и у Народном позоришту у Сарајеву. У Бању Луку долази у марту 1931. године и остаје до 1937. године. Био је хоровођа у пјевачким друштвима „Нада“ и „Пелагић“ и компоновао је велики број пјесама према народним мотивима. Због извођења борбених пјесама (*Интернационала*, *Раднички поздрав* и сл) 1937. године бива протјеран из Бање Луке, па одлази у Ниш, а затим у Подгорицу. Током Другог свјетског рата италијанске власти га хапсе и одводе у логоре у Албанији, Италији и Њемачкој. Након ослобођења ангажован је у Бањој Луци и Титограду, да би се послије пензионисања вратио у Бању Луку гдје остаје до смрти.

[20] Владо Милошевић (Бања Лука, 10. 10. 1901 – Бања Лука, 6. 2. 1990) етномузиколог, композитор, професор, хоровођа, члан Академије наука и умјетности БиХ. Основну школу и гимназију завршио је у Бањој Луци, гдје учи да свира виолину и обоу. Као дјечак свира виолу у гудачком квартету. Студирао је историју и географију у Загребу, гдје уписује Музичку акаде-

Између два свјетска рата на сцени Народног позоришта Владо Милошевић је увјежбавао хорове за представе *Потера* и *Ђидо*, док је дириговао оркестром у представама: *Врачара, Грофица Марица, Максим Црнојевић, Ђидо, На поселу, Свети Антон, свих заљубљених патрон, Сеоска лола, Девојачка клетва, Чучук Стана, Чар валцера* и *Земља смешка*. Оригиналну сценску музику за десетак представа написао је послије ослобођења. У сезони 1938/39. компоновао је музику за солисту и гитару и за фанфару у представи Виљема Шекспира *Како вам драго* (енг. As You Like It) и у сезони 1939/40. двије пјесме за вокале без инструменталне пратње у представи *За сунцем* Стевана П. Бешевића. У бањалучком Народном позоришту био је ангажован прво као корепетитор хора, а затим и као диригент од 1937. до 1939. године.

У сезони 1939/40. капелник позоришног оркестра био је Иван Доминис, који је дириговао у четири драмске представе и двије оперете, *Бајадера* и *Стамбулска ружа* (њем. *Die Rose von Stambul*), либрето Јулиус Брамер (Julius Brammer) и Алфред Гринвалд (Alfred Grünwald), композитор Лео Фал (Leo Fall).

мију, педагошки смјер. Студије наставља у Бечу и Београду, да би дипломирао географију на Универзитету у Београду, а студије музике 1929. на Универзитету у Загребу. Након повратка у родни град Владо почиње да ради у Учитељској школи и постаје хоровођа Српског пјевачког друштва „Јединство“. Од 1934. упоредо ради у Учитељској школи и новооснованој Музичкој школи као директор и предавач и хонорарно у Бановинском позоришту. Радећи као хоровођа почиње да се бави етномузикологијом хармонизујући поједине народне пјесме.

За вријеме Другог свјетског рата професор је у гимназији у Нишу. Послије рата враћа се у родни град гдје ради као директор Музичке школе, сарадник Народног музеја и истраживач музичког фолклора БиХ. Био је мелограф – записивач народних напјева. Обишао је скоро сва села Босанске Крајине гдје је забиљежио све врсте народног пјевања, око двије хиљаде пјесама, што је објавио у књигама *Босанске народне пјесме I, II, III и IV, Крајишке борбене пјесме I и II, Севдалинке* и *Равна пјесма.*

Компоновао је за хор, глас, клавир, више камерних и оркестарских дјела, руковјет *Пјесме са Змијања*, а затим и прву босанскохерцеговачку оперу *Јазавац пред судом*. У његову част основан је Музеј Владе Милошевића, а Музичка школа у Бањој Луци од 23. 2. 1990. године носи његово име. Рад Владе Милошевића у области музикологије, а нарочито етномузикологије изузетно је значајан на простору цијелог Западног Балкана.

Будући да су музичари били хонорарно ангажовани добијали су 15 динара по представи или вечерњој проби.[21] У случају заузетости музичара, капелник је о томе писмено обавјештавао управу Позоришта. Пробе са оркестром и капелником могле су се одржавати од 15 до 17 часова за вријеме „послијеподневног занимања“[22], уколико је то служба дозвољавала[23] (АРС, КБУ ВБ, Бр. 950).

Поред учешћа током представа оркестар је свирао и између чинова, како у музичким тако и у драмским представама. То су били кратки концерти који би трајали онолико дуго колико је било потребно да се промијени декор.

Иако је према Правилнику Народног позоришта Врбаске бановине, међу планираним радним мјестима био „оркестар (по потреби)“, први професионални музичари у бањалучком позоришту били су запослени тек 1952. године када је управа покушавала да обнови оперетску сцену.

МУЗИЧКА КРИТИКА

Проблем непостојања образованог музичког критичара који је био способан да уради процјену квалитета и да је артикулише у писаној форми био је лако уочљив. Управо из тих разлога јавља се мањак простора посвећен опсервацији музичког доприноса представама у цјелини. У извјесном броју позоришних критика музика није помињана, иако је извођена. Занимљиво је да је у неким критикама поводом премијерно одиграних оперета детаљније препричаван сиже представе, него што је анализирана музика. Тако у критици оперете *Орлов* (њем. *Der Orlow*), либрето Ернест Маришка (Ernst Marischka), музика Бруно Граништетен (Bruno Granichstaedten), критичар након опширног препричавања садржаја завршава неочекивано кратким освртом на музички елемет представе: „Музика је била пријатна“ (Лазић, 1935: 2). Јасно је да аутор текста није намје-

[21] Управа је плаћала и паушалну суму од 300 динара на име трошкова музичких материјала.

[22] Ова синтагма је кориштена као термин за слободне активности унутар Дневног распореда у касарни.

[23] Један пут недјељно одобраване су пробе и у јутарњим часовима од 9 до 11 које су биле бесплатне. Уколико би потрајале дуже од наведеног термина, сваком музичару се плаћало по 10 динара од сваког започетог сата. Ово одобрење за оркестар је било на снази све до доношења нове одлуке (АРС, КБУ ВБ, IV, Бр. 950 од 5. 12. 1932), која је била на снази од 1. 12.1932. год.

равао да даје оцјену квалитета музике, већ само лични доживљај да је била „пријатна“.

Када је писано о музици најчешће је то било о успјеху пјевачких остварења. Приликом гостовања у Босанском Новом новински критичар наводи:

> У оперети „Орлов“ публика је упознала гђу Ираиду Комаровску као пјевачицу која посједује сопран врло угодног тимбра са великим регистром тонова. Глас јој је добро постиран,

док за Ираидиног партнера, Ивана Горског тврди:

> Овај је пјевач достојан партнер гђе Комаровске. Он има симпатичан глас снажан и у свим тоновима добро постиран, а дикција му је узорна (Перковић, 1935: 2).

Из претходног навода уочава се да је новинар из Босанског Новог имао одређену врсту музичког знања и способност процјене квалитета чију објективност тешко можемо да утврдимо.

Немушта критика позоришне музике јављала се и у другим представама, па непотписани аутор поводом премијере *Три девојчице* (њем. *Das Dreimäderlhaus*) либрето Алфред Марија Вилнер (Alfred Maria Willner) и Хајнц Рајхерт (Heinz Reichert), музика Хајнрих Берте (Heinrich Berté), по музици Франца Шуберта (Franz Schubert), након подужег текста у коме аутор наводи детаље из Шубертовог живота и рада, без осврта на музичке резултате, само кратко закључује:

> Музички је спремао и дириговао позоришни капелник г. Јарко Плецити, чија музичка активност и знање гарантује солидну умјетничку опрему (Аноним, 1936: 3).

На основу забиљеженог само се може закључити да је аутор поштовао капелников рад. Како су аутори позоришних критика најчешће били познаваоци књижевности, углавном су давали осврт на литерарне квалитете представе. И простор за анализу редитељског и глумачког рада био је скроман. Један од ријетких осврта о музици био је о комаду с пјевањем, *Сеоски лола* за који је наведено: Оркестар је својом сарадњом знатно допринео успешној репрезентацији (Б. В., 1931: 6). Ова похвала Б. (Божидар) В. (Весић), новинара *Врбаских новина*, *Књижевне Крајине* и драматурга Народног позоришта, без обзира на благонаклоност представља субјективан суд, с обзиром

на Весићев директни ангажман у Позоришту, па тешко може бити валидна у процјени квалитета музичког сегмента представе.

Ријетки су били критичари који су показивали афинитет за анализу музичке димензије представа, као што је био Митар Л. Митровић (повремено потписиван са Мит), који анализирајући улогу Тимерове у оперети *Врачара* закључује: „Њен глас је био врло добар, а манири и гестикулација више него оперетски“ (Мит. 1938: 3). Тешко је утврдити шта је аутор подразумијевао под „оперетском гестикулацијом и манирима“, али млада глумица је то успјела да оствари на сцени.

Афирмативни текстови о оркестарском доприносу укупном доживљају представе били су рјеђи него они који су били склони критици. Тако поводом премијере *Босанске љубави* композитора Алфреда Пордеса и либретисткиње Бланке Худобе критичар наводи: „Оркестар на премијери није имао потребне боје и сочности у звуку“ (кб. 1935: 3). Оваква критика могла би се правдати великим очекивањем локалних гледалаца од оперете са мотивима из босанског музичког фолклора, што се види и из опаски за лексику кориштену у представи, а која није типична за босанску средину, као ни плес Салка и Ајше (Више у: кб. 1935: 3).

ЗАКЉУЧАК

У периоду између два свјетска рата музичке представе су биле изузетно популарне на сценама европских позоришта, па самим тим и у Бањој Луци. Најпопуларнији међу њима били су комади с пјевањем из народног живота и оперете. За продукцију оваквих представа потребан је ансамбл који је неопходно да, поред тога што посједује глумачке вјештине, посједује и пјевачке квалитете. Поред квалитетних пјевача за реализацију музичких представа неопходан је и оркестар. У недостатку средстава за ангажовање музичара, позоришни оркестар је формиран од чланова војног оркестра 33. пјешадијског пука. Хор је био формиран за потребе појединих представа, састављен углавном од пјевача-аматера.

Развој музичког позоришта директно је утицао на повећање броја оригинално компонованих и изведених композиција. Музичари који су била ангажовани као кућни капелници, стицајем околности постајали су композитори сценске музике. У синтези позоришне и музичке умјетности развијао се овај специфичан жанр, музички театар у коме су били ангажовани умјетници који су подједнако

били квалитетни у обје ове музичке дисциплине. Народно позориште као продуцентска кућа давала је добру базу за ову комплексну музичко-сценску форму.

Поред умјетничке постојала је и политичка димензија представа, јер су комади с пјевањем јачали национални дух и родољубље што је стварало изузетно добру реакцију публике. Нажалост, популарност оваквих представа није имала довољну медијску пажњу, прецизније, штампа се није бавила опсервацијом музичког квалитета представа, јер није посједовала компетентне критичаре.

Његовање музичког позоришта на сцени Народног позоришта Врбаске бановине, односно Бановинског позоришта у форми комада с пјевањем и оперета постављало је темеље развоју музичког театра. Стварањем ансамбла који је био способан да отпјева и захтјевније музичке дионице, формирањем публике која радо гледа музичке представе, консолидацијом позоришног хора, повећавањем броја музички образованих умјетника стварали су се услови за зачетак оперске умјетности. Нажалост, не само да оперска представа никада није премијерно одиграна на бањалучкој сцени ни деценијама након оснивања ове позоришне куће, него је традиција његовања музичких представа постепено гашена. Музички театар, који је продукцијски далеко захтјевнији од драмског (већи број учесника, дужи процес рада, већи тошкови) повремено се јавља на бањалучкој сцени, чешће као покушај освјежења репертоара него као израз настојања позоришне управе да развија музичко позориште.

Литература

Аноним, (1. 4. 1936) Премијера опере 'Три девојчице'. *Врбаске новине Бр. 971.* Бања Лука, стр. 3.

Аноним (30. 10. 1936). Премијера комада 'Из нашег вилајета'. *Врбаске новине Бр. 1126.* Бања Лука, стр. 2.

Аноним, (30. 9. 1939). Премијера Јунгићевог комада 'Алмаса'. *Врбаске новине, Бр. 1628.* Бања Лука, стр. 4.

Архив Републике Српске, Краљевска банска управа Врбаске бановине, Просветно одељење (АРС, КБУ, IV). Бр. 1155 од 29. 11. 1930.

Архив Републике Српске, Краљевска банска управа Врбаске бановине, Просветно одељење (АРС, КБУ ВБ, IV). Бр. 950 од 5. 12. 1932.

В. (Весић) Б. (4. 6. 1931). Народно позориште ВБ. *Службени лист ВБ, Бр. 23,* Бања Лука, стр. 6.

Аноним, (14. 7. 1940). Рад Народног позоришта 'Краљ Петар I Ослободилац' у Бањој Луци“. *Врбаске новине, Бр. 1732*. Бања Лука, стр. 1.

Глигорић, В. (1968). Етапе у развоју Народног позоришта у Београду од 1868–1968. *Један век Народног позоришта у Београду 1868–1968*, Београд: Народно позориште у Београду и НОЛИТ.

кб (7. 12. 1935). „Премијера оперете 'Босанска љубав'. *Врбаске новине Бр. 876*. Бања Лука. стр. 3.

Крстић, П. J (1905), Уметнички преглед. Комади с певањем у К. С. Народном Позоришту. *Српски књижевни гласник,* XV, бр. 11, стр. 866. https://digitalna.nb.rs/wb/NBS /casopisi_pretrazivi_po_datumu/Srpski_knjizevni_glasnik/P-1010-1905-002#page /922/mode/1up Преузето: 1. 5. 2021.

Лазић, Б. Т. (1. 1. 1935). Бановинско народно позориште; Орлов. *Врбаске новине Бр. 596*. Бања Лука, стр. 2.

Малешевић, Р. (1940). Позориште – премијере у октобру. *Развитак Бр. 11*. Бања Лука, стр. 338.

Милановић, Б. (2016). *Европске музичке праксе и обликовање нације кроз креирање националне уметничке музике у Србији у првим деценијама XX века,* Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Београд, *докторска дисертација,* стр. 256.

Милојевић, М. (1911). Уметнички преглед. Поводом једног гостовања. *Српски књижевни гласник,* XXVII/7, стр. 543. https://digitalna.nb.rs/wb/NBS/casopisi_pretrazivi_po_datumu/Srpski_knjizevni_glasnik/P-1010-1911-002#page/623/mode/1up Преузето: 31. 5. 2021.

Мит. (20. 5. 1938). Графица Марица уз суделовање гостију из Загреба оставила је леп утисак. *Врбаске новине, Бр. 1434*. Бања Лука, стр. 3.

Перковић, М. (22. 2. 1935). Гостовање Народног позоришта врбаске бановине у Бос. Новом. *Врбаске новине Бр. 638*. Бања Лука, стр. 2.

Роботић, М. (23. 9. 1936). Шестогодишњица Народног позоришта. *Врбаске новине, Бр. 1120*. Бања Лука, стр. 2.

Ф. (28. 6. 1935). „Позориште 1934–1935; Осврт на домаће премијере. *Врбаске новине, Бр. 742*. Бања Лука, стр. 3.

фф (29. 4. 1936). Душан Цветковић 'Јованче Мераклија', Представа у корист Удружења глумаца. *Врбаске новине Бр. 983*. Бања Лука, стр. 2

Чекић, Љ. (2020). *Народно позориште Врбаске бановине, Оснивање и умјетнички развој,* књ. 1. Архив Републике Српске, Удружење

архивских радника Републике Српске, Art Print, Бања Лука, стр. 35.

Чекић, Љ. (2012). Репертоар бањалучког Народног позоришта у периоду 1941–1945. (Позоришни репертоар као инструмент националне политике Независне државе Хрватске). *Радови Филозофског факултета, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву*, бр. 14, књ. 1, Пале, стр. 315.

Чекић, Љ. (2020). Штампани медији о раду бањолучког позоришта од 1930. до 1941. године. *Сваро̄, Бр 21,* Бања Лука.

Х. (2. 1. 1935). Бановинско народно позориште; Рамазанске представе. *Врбаске новине Бр. 597.* Бања Лука, стр. 2.

Ш. (Шубић) З. (Звонимир) (1935). Позоришни преглед. *Развитак Бр. 10.* Бања Лука, стр. 366.

***

Anonim, (siječanj–veljača 1941). Domaći kazališni vijesnik. *Pozornica; Mjesečnik Hrvatskog državnog kazališta u Banjoj Luci*, Br 3. Banja Luka, str. 19.

Anonim, (29. 11. 1939). „Gostovanje g-đe Matilde Kraljeve". Vrbaske novine, Br. 1650. Banja Luka, str. 3.

Balaban, M. (2009), *Historie Češi v Bosně a Hercegovině 1878–1941.* Olomouc: Filozoficka Fakulta (Filozofski fakultet), Univerzita Palackého v Olomouci (Univerzitet Palackog u Olomoucu), Magisterská diplomová práce (magistarska teza).

Batušić, N. (1991). *Uvod u teatrologiju.* Grafički zavod Hrvatske, Zagreb, str. 328

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. (2021) Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Pristupljeno: 18. 5. 2021. http: //www. enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=45240

Kokanović Marković, M. (2019) Trijumf operete na sceni Srpskog narodnog pozorišta u Novom Sadu uoči Prvog svjetskog rata, *Prvi svjetski rat (1914. – 1918.) i glazba. Skladateljske strategije, izvjedbene prakse i društveni utjecaji,* Muzikološki zbornici, br. 21, Hrvatsko muzikološko društvo, стр. 594.

Lešić J. (1985). *Istorija pozorišta Bosne i Hercegovine*, Sarajevo: Biblioteka kulturno naslijeđe Bosne i Hercegovine i Svjetlost.

Tünde, P. (1988). O ulozi Čeha u formiranju muzičkog života u Bosni i Hercegovine 1978–1918, *Prilozi,* Sarajevo, XXIII, 24 str. 147.

F. (12. 9. 1935). Pozorište, „Baron Trenk", Vrbaske novine Br. 804. Banja Luka, str. 3.

Ljiljana Ž. Čekić

MUSIC ON THE STAGE OF THE BANJA LUKA NATIONAL THEATER BETWEEN THE TWO WORLD WARS

Summary

During the first half of the twentieth century, musical theater was very popular throughout Europe, and thus in the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes, and the Kingdom of Yugoslavia. On the domestic stages, the dominant place was occupied by pieces with singing from folk life and operetta. Although relatively similar in structure and aesthetics, these two musical-scenic genres had a disparate historical-national significance. Pieces from folk life with singing (Đido, Koštana, Graničari, Zulumćar, etc.) were an authentic domestic genre, while operetta was an imported product and a relic of Austro-Hungarian cultural domination.

In this paper, it will be proved, on the example of the National Theater of the Vrbas Banovina, that the development of theatrical activity directly influenced the art of music and that the synthesis of these two art forms as a result can have extremely popular performances. In such an amalgam, the boundary between musical and theatrical art is lost.

The development of the musical theater in Banja Luka, with the production of simpler stage forms, was supposed to generate the creation of opera over time, which never happened.

Most of the played pieces with singing that were premiered on the stage of the Banja Luka National Theater had composed music, while for one issue it was originally created and performed as Banja Luka premieres. The composers of such performances were house chaplains, i.e. conductors.

Although unpopular among national enthusiasts, operetta was a favorite with a number of audiences. Along with German and French, domestic, Yugoslav operetta was also played.

Key words: National theatre, the Vrbas banovina, actors/singers, plays with songs, operetta, orchestra, Banja Luka

КЊИГА, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАЊЕ КРОЗ ИСТОРИЈУ

BOOKS, CULTURE AND EDUCATION THROUGH HISTORY

Карла К. Селихар*
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет

Жељко У. Вучковић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет

Прегледни научни чланак

ЧИТАОНИЦЕ ЂАЧКИХ ДРУЖИНА КАО НОСИОЦИ ПРОСВЕТИТЕЉСТА И НАЦИОНАЛНОГ ПРЕПОРОДА СРПСКОГ НАРОДА У ХАБЗБУРШКОЈ МОНАРХИЈИ У 18. И 19. ВЕКУ

Велики број младих Срба, због немогућности да се школују у српским центрима у Војводини и Србији, током 18. и 19. века, одлази у веће градове Угарске монархије и школују се у Братислави, Модри, Трнави, Кишицама, Кежмарку, Прешову, Левочи, Сегедину; али и Бечу, Грацу, Трсту. Претечама читаоница у Војводини могу се сматрати ђачка удружења оснивана у већим центрима где су се школовали Срби. Ова друштва првенствено су се бавила језичко-књижевним радом и српском историјом, као и друштвеним и националним питањима. С обзиром на чињеницу да су књиге и новине биле недоступне већини становништва, а по угледу на европске читаонице, српско грађанство се окупљало у приватна грађанска удружења и оснивало читаонице, где је могло да се састаје, разговара и чита. Временом читаонице еволуирају од места за окупљање и читање у центре општег културног и политичког деловања. Њихов рад је у великој мери био под утицајем идеја панславизма, које су захватиле делове Хабзбуршке монархије настањене словенским народима.

Кључне речи: ђачка друштва, читаонице, панславизам, Српска Војводина

* selihar025@gmail.com

ЧИТАЛАЧКИ ПОКРЕТ У ДОБА ПРОСВЕТИТЕЉСТВА

Просветитељство као духовни покрет европског грађанства 18. века снажно афирмише здрави разум као полазиште борбе против свих догматских ауторитета и залаже се за победу критичког мишљења у књижевности, уметности, политици и целокупном јавном животу. Ако је епоха ренесансе пробудила самосвест европског човека и веру у снагу слободног људског ума, тек ће век просветитељства ове идеје учинити свима приступачним и јасно открити њихов епохални и превратнички друштвени смисао. За просветитеље је наука, а не објављена схоластичка истина, постала највиши ауторитет, а човек је мера свих ствари, језгро и смисао света, и отуда има и право и дужност да слободно расуђује и тако сам одлучује о својој судбини и судбини друштвене заједнице. Уместо вере и традиције, на духовној, културној и научној сцени доминирају ум и разум. Није нимало случајно да су ум и разум најчешћи појмови већ и у насловима главних просветитељских дела, од *Огледа о људском разуму* Џона Лока из 1690, до *Критике чистог ума* Имануела Канта из 1781. године. Према Кантовом чувеном одређењу, просветитељство је ослобођење или излазак човека из непунолетства за које је човек сам крив ако нема одрешитости и одважности да се својим разумом служи без вођства неког другог (Кант, 2002: 7).

Значајан замах ширењу и институционализацији просветитељских идеја дао је развој читаоничког покрета. Најпре у Француској, а затим у Енглеској, Немачкој, Италији и другим европским земљама оснивају се друштва за читање као добровољна удружења чији су покретачи образовани и добростојећи грађани и племићи.

> Од њихових чланских улога и добровољних прилога набављане су новине, књиге и часописи који су одговарали нивоу образовања, интересовању и укусу чланова друштава. Објективно гледано, иако су служила за опште, стручно и политичко образовање и усавршавање грађанске класе, друштва за читање су значајно допринела да се пут ка књизи и читању отвори и најширим круговима становништва, да се створи нова читалачка публика чија су лектира, осим Библије, религиозних књига и молитвеника, биле и књиге светског садржаја, новине, часописи, алманаси, као и научни и бројни стручни часописи (Стаматовић, 2011: 62).

Период просветитељства код српског народа у Хабзбуршкој монархији почиње не само деловањем Доситеја Обрадовића него и царским реформама Марије Терезије и Јосифа II, које су извршене 70-тих година 18. века, које су утицале на друштвени и културни живот Срба у монархији. Најважнија међу реформама била је реформа школства. Просвета је током средњовековног периода и у западној и у источној Европи била у рукама цркве, и тек развојем грађанске класе долази до отварања световних школа. Тај процес је у Хабзбуршкој монархији био успорен због тесне повезаности државе и цркве, сталних ратова и унутрашњих немира.

Значајне реформе школства спроведене су тек у другој половини 18. века, када на позив царице Марије Терезије, у Беч долази чувени немачки педагог Јохан Игнац Фелбигер (Johann Ignaz von Felbiger), коме је дато у задатак да унапреди просвету и изврши потребне реформе. Фелбигер 1774. године израђује *Allgemeine Schulordnung – Општу школску уредбу* (Костић,1978: 12), која се односила на све основне школе на немачком наставном језиком. Општим начелима ове уредбе положени су темељи целокупног основног школства у Царевини. Уведено је опште обавезно основно школовање, свако место које има парохију било је обавезно да има основну школу, о којој је општина, односно држава била дужна да води бригу, а свака провинција морала је да има школу за образовање учитеља. Реформом Марије Терезије брига о српским школама преноси се на државу. Упоредо са реформом немачких започиње и реформа српских школа, која се одвијала посредством православне цркве. Почетком 19. века, после реформи извршених у католичким и унијатским школама, аустријски двор је одлучио да реформише и православне, српске и румунске школе на територији Угарске и Војне границе Стварањем Двојне монархије, 1867. године, Срби су заједно са свим осталим немађарским народима стављени у неравноправан положај, а Војводина постаје саставни и јединствени део Угарске. Од старих привилегија Србима је остала само црквена аутономија, док је употреба српског језика ограничена углавном на црквену управу, судске власти и школе, а српски црквено-школски послови пренесени су у надлежност Угарске.

Због немогућности да се школују на високошколским установама у српским центрима у Војводини и Србији, велики број младих Срба одлази у веће градове Угарске монархије, и школују се у Братислави, Модри, Трнави, Кишицама, Кежмарку, Прешову, Левочи, Сегедину; али и у Бечу, Грацу, Трсту (Церовић, 2015: 177).

Под утицајем идеја француске револуције и културног препорода грађанског друштва у Европи, међу народима који су живели под стегом Аустроугарске царевине, долази до развоја националних покрета и идеологија, у чијој основи је била „спознаја да темељ једне нације чине религија, језик и свест о посебном пореклу" (Стаматовић, 2011: 87), а да се национална свест као и сам национални опстанак развијају у оквиру верских, културних и просветних институција. Свим националним покретима, који се јављају код народа средње и југоисточне Европе, од 70-тих година 18. века па све до половине 19. века, заједничко је то што основу њихове борбе за национални препород чини борба за језик. Идеја панславизма, који се јавља најпре код Чеха, Словака и Пољака, у чијој је основи свесловенско језичко, духовно и национално јединство, а са чијим идејама су се наши ђаци на школовању у Братислави (тадашњем Пожуну), Грацу, Прагу, Лајпцигу и многим другим градовима по Аустроугарској сусретали, прихватају и Срби, а многи наши писци су „своје српско национално осећање надограђивали осећањем општесловенског заједништва и узајамности" (Деретић, 2005: 17).

У првој половини 19. века јављају се први чешки читалачки клубови, у којима су се ширили просветитељске идеје и промовисала култура и образовање локалне интелигенције. Прва позната чешка читаоница отворена је 1818. године у Радницама (Radnicích), у Плзенском крају. Имала је четрдесет чланова, чији је циљ био да читајући чешке књиге побољшају чешки језик (Cejpek [Cejpek], J.i dr. 1996: 133–134). Клубови и друштва које су се појавиле у тридесетим и четрдесетим годинама, били су окренути ширем кругу читалаца, занатлијама или радницима локалне индустрије.

Крајем 18. века у Словачкој научници и свештенство оснивају учена друштава у духу ширења идеала просветитељства и ширењу нових знања, што се огледало најчешће у издавању књига и часописа. Најважније од њих било је Slovenské učené tovarišstvo, основано у Трнави 1792. године, чији је циљ био да представља и објављује литературу на словачком књижевном језику. Сличне циљеве имали су и *Societas slavica*, основано у Банској Бистрици 1785, Čitatel'ská spoločnost' malohontská, основано 1791. године у Понделку и друга. Чланство у овим удружењима било је ограничено на научнике и свештенике. Од 30-тих и 40-тих година 19. века, удружења стичу карактер буржоаских друштава, и подстичу развој национализма и либералних идеја, преко књижевности, читања, добротворних, омладинских и економских удружења. Учесници

словачког националног препорода, а поготово штуровци, видели су у томе важно средство за националну еманципацију. У Липтовском Микулашу 1844. године основано је национално удружење Tatrin, које је окупило „све љубитеље народа и словенског живота“, и уједно је било и издавачка кућа, која је одиграла и значајну улогу у Штуровој кодификацији словачког књижевног језика (Dudeková, интернет). Људевит Штур сматрао је да библиотеке морају да буду део образовања, и по повратку у Братиславу активно учествује у организацији библотеке Лицеја (Žibritová, 2006: 49). На Лицеју су студирали припадници многих словенских народа, тако да је и она била свесловенска: пољска, чешка, руска, српска; и издржавала се од донација и добровољних прилога студената – читалаца (Žibritová, 2006: 49). У селима широм Словачке оснивају се „удружења умерености“, повезана са недељним школама и школским библиотекама, којима је заједнички циљ био образовање у словачком националном духу. Велики утицај на формирање словачке културе у селима имало је и оснивање позоришта и певачких друштава. Интересантан је податак, који налазимо код чешких и словачких аутора, да су читаонице осниване у сеоским и индустријским срединама, између осталог имале за циљ да удаље становништво из кафана. У урбаним срединама доминирале су тзв. *касине*, места настала по угледу на клубове енглеске господе, где се окупљала аристократија и буржоазија ради забаве и разговора. Први такав касино у Братислави, основао је мађарски гроф Сечењи 1825. године, под називом Pozsonyi Klub. Намера му је била да се у оквиру клуба концентрише друштвени живот Братиславе, и клуб је ускоро постао центар ширења либералних идеја повезаних са идејама мађарског национализма. Постојало је само неколико градских касина које су развијале словачки национални дух, а прва таква касина основана је у 1847. године у Липовски Микулашу, док су друге основане у другој половини 19. века у Клаштору под Зниевом, Мартину и Модри (Dudeková, интернет).

Током 18. и 19. века у словачкој протестантској средини, на лицејима и академијама, образовали су се прве генерације младих српских интелектуалаца, који су већ у довољној мери били национално и политички освешћени. Под утицајем родољубља мађарског либералног племства и словачких учитеља и колега, који их упознају са слободоумним и националним теоријама, Срби свој национализам надграђују панславизмом. Панславизам је као покрет заживео тек двадесетих година 19. века, а до половине века највећи поборници свесловенске идеје били су заправо западни Словени:

Чеси, Словаци и Пољаци (Бешлин, 2005: 156). Како истиче Бранко Бешлин, „панслависти су једноставно усвојили идеолошке обрасце на којима је почивао немачки национализам и применили их на Словене“, чврсто верујући да апсолутистичка власт не може да опстане и да ће и Словени бити укључени у слободну европску заједницу народа.

По угледу на словачке, чешке и мађарске читаонице, српски ђаци који су били на школовању у великим центрима, попут Братиславе, Пеште и Беча, оснивају своја ђачка удружења. Ове ђачке дружине временом постају носиоци политичко-националних и књижевних тежњи српске омладине. Велики утицај на њих имали су носиоци словачког народног препорода, у чијој су основи биле панславенске идеје.

СРПСКИ ЂАЦИ У СЛОВАЧКОЈ И ПРВА ЂАЧКА УДРУЖЕЊА

На младе српске ђаке који су се школовали у Словачкој велики утицај су извршили словачки носиоци просвећености и националног препорода и панславистичких идеја, Павел Јозеф Шафарик, Јан Колар и Људевит Штур, који су допринели да се читаве генерације водећих српских интелектуалаца изграде и припреме за борбу за националну еманципацију. У Словачкој су се школовали Јован Рајић, Доситеј Обрадовић, Јоаким Вујић, Атанасије Стојковић, Милован Видаковић, Димитрије Давидовић, Димитрије Тирол, Теодор Павловић, Јован Стерија Поповић, Ђура Даничић, Ђорђе Натошевић, Светозар Милетић, Јован Ђорђевић, Јован Јовановић Змај, и многи други Срби, који су били носиоци политичког, друштвеног и културног живота српског народа у 19. веку.

Српски студенти су у Пожуну, данашњој Братислави, основали Друштво и књижевницу србску у Пожуну, односно Србску читаоницу 1838/39. године, која је уз два прекида, 1848/49. године и у време Баховог апсолутизма, радила до 1873. године. Рад Читаонице може се сагледати у три периода: у првом периоду до 1848. године, носиоци активности били су Васа Живковић, Ђура Даничић, Светозар Милетић, Богобој Атанацковић, и то је период најснажнијег деловања чланова друштва. У другом периоду од 1851. до 1853. године у друштву су активни Јован Бошковић и Јован Јовановић Змај; у трећем, последњем периоду од 1865. до 1873. године друштво мења своје име у *Слобода*, а њени најистакнутији чланови који су учествовали у њеном обнављању су Јован Грчић

Миленко, Симо Поповић, Ђена Павловић и Павле Марковић. Друштво је уживало велики углед, а посетили су га и предавања члановима одржали Јан Колар, Људевит Штур, руски слависта Измаил Стрезњевски и Никанор Грујић.

У *Сербским народним новинама* из 1841. године, бр. 27, дописник из Пожуна пише: „Млади, у овдашњемъ евангелическомъ лицеуму учећи се Србльи, по примѣру своє лепо напредујуће браће Словака, установише съ дозволенѣмъ школске власти Србску Читаоницу. Главна намѣпа имъ є: ученѣ народногъ србскогъ єзыка, на комъ читаю књге, Новине и.т.д., и у комъ се упражняваю, сочиняваюћи по штогодь свакй“. У истом допису стоји и да Српска читаоница има свог старешину, „пероводителя“ и библиотекара, а да су им у формирању библиотеке велику помоћ пружили Словаци, позајмивши им српске, старе и новије илирске, као и неколико класичних руских књига. Осим тога Срби су добили и приступ њиховој библиотеци. Књиге за Србску Читаоницу поклањали су Матица српска, београдска књижара Возаровић, Иришка читаоница, Вук Караџић, Теодор Павловић, Јован Хаџић и други. У допису из Пожуна из 1842. године, бр. 71 *Сербских народних новина* сазнајемо да Читаоница у свом фонду има *Народне Новине и Лист*, *Српске (Беоīрадске) Новине* са *Додатком*, *Скоротечу*, *Летопис Матице српске*. Године 1842. одлучено је:

1) Да се Књижница Матици преда, и да је младеж само као добро Матичино ужива;

2) Уређени су Закони, који се манипулирања касе и набављања књига тичу;

3) Уређени су сасвим други Закони, како се у Читаоницу долазити, владати, какав ред држати, каква дела доносити, прегледати, чувати треба итд;

4) Закони по којима се Чланови у смотрењу читања и чувања књига владати морају (Милисавац, 1988: 12).

Током година Читаоница је сарађивала и имала размену са сличним друштвима из Левоча, Шћаонице и Модре, а новооснована читаоница у Великој Кикинди 1845. године им се обраћа за помоћ да им пошаљу књиге којих имају више примерака. Подршку *Друштву* давали су сви виђенији Срби, који су боравили у Пожуну. Године 1847. на предлог Светозара Милетића, тадашњег председника *Друштва*, ћачка удружења из Пеште, Пожуна и Београда (*Дружина младежи српске*), одлучила су да заједнички издају књигу *Славјанка*. На тај начин се омладина из Војводине

ујединила и повезала са омладином из Србије, и у овом уједињавању види се први зачетак стварања Уједињене омладине српске шездесетих година 19. века (Страњаковић, 1956:141–142). Пре *Славјенке*, српска омладина у Пожуну издавала је часопис *Српски Соко*, од 1845. године (Милисавац, 1988: 20).

Године 1853. Друштво је обуставило свој рад, да би се поново уздигло под новим именом *Слобода* 1865. године. Успоставили су везе са српским омладинским удружењима: *Преодницом* у Пешти, *Зором* у Бечу и *Побратимством* у Београду. Посебна пажња у активностима овога удружења посвећивана је књижевном раду. Друштво је деловало до маја 1873. године, када је одржана последња седница. Ђачка дружина *Слобода* није имала велики значај попут пештанске *Преоднице* или бечке *Зоре*, њени чланови били су пожунски гимназијалци, а не студенти као у Пешти и Бечу (Јовановић, 1993: 12).

Поред читаонице у Пожуну, у Словачкој је деловала и читаоница у Модри, чији се чланови обраћају Теодору Павловићу, у допису *Сербским народним новинама*, где се жале на недостатак литературе и новина и моле га да им дарује свој лист. У допису између осталог стоји: „Уредили смо єданъ 'Србскій часъ' гди се сви скупимо и о нашимъ литерарнымъ стварима разговарамо, или што читамо; но слабо наши кньига имамо, будући смо се на Пожунску читаоницу ослонили были“. У тексту „О ползи, коју учећимъ се Србима друштва постепенно са книжницомъ установлћна задати могу“ у *Србском народном листу*, Теодор Павловић обавештава да су поред ових друштава у Пожуну и Модри, у овом периоду, постојала и ђачка друштва у Левочу, Шћавницама и Сегедину. Свестан значаја удруживања српске омладине и српског народа уопште Теодор Павловић истиче да су оваква друштва најбоље средство за буђење родољубља, јер окупљање у њима и изучавање своје историје, читање новина и размењивање идеје и мишљења, може бити само на корист.

Један од најбољих лицеја био је сегедински, који је похађао известан број Срба. Године 1835. Јован Суботић тамо оснива „прво српско ђачко друштво формирано у угарским јавним ученим заводима“ (Јовановић, 1993: 11), под називом *Младо једињење*. Осам година касније у Сегедину је основано и српско лицејско друштво *Младеж српска која се у Сегедину учи*, односно *Друштво учећи се Србаља*. Циљ друштва исказан је у уставу: „Будући да нам је цељ наша у матерњем се језику упражњавати, то су нам нуждна и нека

правила, по којима ће мо нашу радиност управљати. Радиност пак та састојаће се у декламирању разни дела, прозаически и поетически, собствено произворни или из других ауктора научених, у приношењу дела проз. или поет. била она собственог ума производи или из разних ауктора преведена“ (Јовановић, 1993: 11). Друштво је примало српске књижевне публикације, а 1844. године упутили су молбе и Теодору Павловићу и Људевиту Гају да им шаљу *Србске* и *Илирске новине.* Револуционарне 1848/49. године *Друштво* је прекинуло са радом све до 1861, када почиње да делује под новим именом *Литерарно друштво српске омладине*, да би две године касније поново променило име у *Слоīа*. Чланови *Друштва* бавили су се књижевним радом, посебно се неговала романтичарска поезија, а своје радове чланови *Друштва* највише су објављивали у *Даници*. Један од најпознатијих чланова овог *Друштва* био је Јован Грчић Миленко.

У Сент Андреји су Срби 1838. године основали Читајуће Друштво, које је поред *Србских новина* и *Народноī листа*, примало још десет листова на мађарском и немачком језику.

Поред ове читаонице, постојале су и Народна Илирска Читаоница у Печују основана 1839. године, читаоница у Егри основана 1847. године, читаоница српске омладине у Пешти (читаоница је била смештена у Текелијануму), и Српска читаоница у Будиму основана 1869. године. Читаоница у Печују основана је при Илирској школи, коју су водили фрањевци и где се учило на српскохрватском језику (Дурковић Јакшић, 1965а: 42). Читаоницу, чији је циљ био „изображење и савршење Славенства илирског“ помагала је и српска омладина, о чему сведочи и књига *Младый Сербльинъ* Павла Стаматовића, коју је читаоници поклонио Александар Стојачковић, историчар. Књига на полеђини има сигнатуру „S.| Knjiga Družtva ilirskoga u Pečuhu“. Ова сигнатура је означавала српске књиге у читаоници (Дурковић Јакшић, 1965б: 43).

У Пешти је 1861. године основано ђачко друштво *Преодница*, са задатком „да се извежба у језику својему, да се упозна са књижевношћу својом, са развитком живота сербског и са целом прошлости србском“ (Дурковић Јакшић, 1965ц: 99). Њени оснивачи били су Коста Руварац, Лаза Костић, Јован Јовановић Змај, Миша Димитријевић, Мита Поповић и други Срби који су касније оставили трага у културном и политичком животу, не само војвођанских Срба. *Зора* и *Преодница* постају средишта омладинског рада и у политици и у књижевности.

У Бечу је српска омладина почетком шездесетих година 19. века, под утицајем политичких догађаја и промена у устројству Аустроугарске монархије, одлучила да се удружи и ради за народно добро, а да чланови новоформираног ђачког друштва могу бити само Срби из Аустроугарске монархије. Прва седница књижевног друштва *Зора* одржана је 11. децембра 1863. године. Поред књижевних читања и разговора, претплате на српске часописе и растурање српских књига, друштво је себи ставило у циљ да буди националну свест међу Србима и ускоро постаје опште друштво и средиште рада свих Срба у Бечу (Скерлић, 1966: 96).

Из дописа из Граца, објављеном у *Застави* 1870. године, сазнаје се да је на тамошњем свеучилишту одржан "свеславенски скуп", који су организовали словенски ђаци, с намером да оснују ђачко „академичко свеславенско друштво", док су неки од њих сматрали да треба да се оснује читаоница под називом Словенска Беседа – чији би друштвени циљ био читати „славенске листове". Већ месец дана касније, из следећег дописа, сазнајемо да је у Грацу поред Словенске Беседе основано и друштво Колар, чији „је задатак као негдашње 'Зоре' и 'Преоднице' – дао би Бог да учини у Славенству, што су и ова друштва у Србству учинили те свеславенску омладину покренуо! Али је 'колар' у својијем штатутима једно велико начело припознао да различност племена не сметају складу народном, паче да га условљава, и то тијем што избира своје часнике из појединих племена подједнако...".

ЗАКЉУЧАК

Културни препород који је захватио грађанску класу Европе, није заобишао ни народе Хабзбуршке монархије. Заједнички циљ свих словенских народа било је очување језика, књижевности и националног идентитета. Почетком 19. века код Чеха, Словака, Срба и Хрвата јавља се идеја свесловенске узајамности. Преко *Летописа*, који је Магарашевић основао као словенски лист за „неговање словенске узајамности", протежирала се наука о свим Словенима и потреба за заједничким акцијама на културном пољу (Радојчић, 1927: 409). Ти словенски народи окружени туђим народима у Хабзбуршкој монархији осећајући међусобну блискост, сарађују на културном и књижевном пољу, развијајући панславистичке идеје народног препорода, одупирући се све већој германизацији, којој су константно били изложени.

С обзиром на чињеницу да су књиге и новине биле недоступне већини становништва, а по угледу на европске читаонице, српско грађанство се окупља у приватна грађанска удружења и оснива читаонице, где је могло да се састаје, разговара и чита. Временом читаонице еволуирају од места за окупљање и читање у центре општег културног и политичког деловања. Делокруг њиховог рада постаје много шири од занимања за књигу и читање, организацију и уређење читаоничких књижница. У њима се одржавају беседе, јавна предавања, забаве и балови; организују се прославе јубилеја, хуманитарне акције, иницира оснивање позоришта, певачких и спортских удружења, занатлијских задруга. Окупљајући виђеније, имућније и образованије људе у српским варошицама, оне су играле улогу културних центара за припаднике тек формиране грађанске класе. Та класа промовисаће идеју демократичности читања и образовања најпре путем читалишта за претплатнике или деоничаре, да би, у наредној фази свога сазревања, промовисала формирање јавних библиотека као институција о којима се она стара као о делу локалне власти. У периоду од 1861. до краја осамдесетих година 19. века, оснива се већина српских, грађанских читаоница. Ова појава масовног оснивања читаоница на територији данашње Војводине, може се повезати са оснивањем Српске народне слободоумне странке и Светозарем Милетићем, као њеним идејним творцем и вођом. Оно што издваја српске читаонице у Војводини у односу на исте у Европи и Србији је, несумњиво, њихов изразито национални карактер, а главни покретачи њиховог оснивања били су Срби школовани под утицајем панславистичих и либералних идеја у западнословенским земљама.

Оснивањем разних културних друштава и удружења борили су се против све веће германизације и мађаризације у својим срединама. Српска омладина школујући се ван своје матице, по повратку у своје средине, утиче на културни препород сопственог народа и по угледу на чешка и словачка удружења и друштва, ствара властита. Вођени патриотским осећањима и жељом за ослобођењем од стега које им је наметао живот у страној држави, започињу борбу за национални препород српског народа. Један од начина те борбе било је и оснивање културних институција, које ће радити на развоју општег образовања и просвећивања.

Читаонице ђачких дружина у Пожуну, Модри, Бечу, Пешти и другим центрима монархије, где су се Срби школовали, постају средишта политичког и књижевног живота. Омладина је, како истиче Скерлић, радила на књижевности и на ширењу националне свести и

либералних идеја (Скерлић, 1966: 96). Српска омладина школујући се ван своје матице, по повратку у своје средине, утиче на културни препород сопственог народа и по угледу на чешка и словачка удружења и друштва, ствара властита. После мађарске револуције 1848. године, обустављене су активности ђачких удружења, да би се шездесетих година 19. века њихов рад обновио. Најистакнутије ђачке дружине „Преодница“ у Пешти и „Зора“ у Бечу активно учествују у стварању Уједињене омладине српске 1866. године на омладинској скупштини у Новом Саду, која је у основи свог програма имала идеју о ослобођењу и уједињењу српског народа.

Литература

Бешлин, Б. (2005). *Европски утицаји на српски либерализам у XIX веку*. Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Деретић, Ј. (2005). *Културна историја Срба: предавања*. Београд: Народна књига-Алфа.

Дурковић Јакшић, Љ. (1965). Српско 'Свезнање' из 1834. са подацима из библиотекарске струке у Народној Илирској Читаоници у Печују. *Библиотекар* 17 (1–2), 42.

Јовановић, М. (1993). Пожунска дружина „Слобода“. *Баїдала: часопис за књижевност, уметност и културу,* 35 (405–406): 145.

Кант, И. (2002). *О просвећености*. Нови Сад: Културно-просветна заједница Војводине.

Костић, С. (1978). Почеци образовања учитеља на „нормалним“ течајевима у Сомбору. У Р. Макарић Р. и С. Васиљевић (ур.), *Две стотине година образовања учитеља у Сомбору: 1778–1978*. Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору.

Милисавац, Ж. (1988). Грађа за историју српске ђачке дружине у Пожуну: (1839–1852). *Свеске Матице српске: грађа и прилози за културну и друштвену историју. Серија књижевности и језика*, св. 4: 12.

Радојчић, Н. (1927). Матица српска и словенска узајамност. У *Матица српска: 1826–1926*. Нови Сад: Издање Матице српске.

Скерлић, Ј. (1966). *Омладина и њена књижевност (1848–1871), Изучавања о националном и књижевном романтизму код Срба*. Београд: Просвета.

Стаматовић, Д. (2011). *Читалишта у Србији у XIX веку*. Панчево: Градска библиотека.

Страњаковић, Д. (1956). Светозар Милетић и Јеврем Грујић 1848. године. *Зборник за друштвене науке*, 13/14, 141–142.

Тешић, В. (1994). Школе и настава, у *Историја српског народа*. Књ.VI-2, том 2: Од Берлинског конгреса до уједињења (1878-1918). Београд: Српска књижевна задруга.

Церовић, Љ. (2015). *Срби у Словачкој*. Нови Сад: Прометеј.

***

Dudeková, Gabriela (internet). „Dobrovol'né združovanie na slovensku v minulosti“, http://www.dejiny.sk/eknihy/gd.htm. Preuzeto 25. 12.2019.

Žibritová, Gabriela. 2006. „Štúrovci a knižnice“, *Knižnica* roč. 7, č. 9. http://www.snk.sk/images/snk/casopis_kniznica/2006/september/49.pdf. Preuzeto 25.12.2019.

Cejpek, J. i dr. (1996). *Déjinz knihoven a knihovnictví v českých zemích a vybrané kapitoly z obecných dějin*. Praha: Univerzita Karlova.

Karla K. Selihar
Željko U. Vučković

EDUCATIONAL AND CULTURAL MISSION OF STUDENT SOCIETIES' READING ROOMS IN VOJVODINA DURING THE 18TH AND 19TH CENTURIES

Summary

Due to the inability to study in Serbian centers in Vojvodina and Serbia, during the 18th and 19th centuries, a large number of young Serbs went to major cities of the Hungarian monarchy and were educated in Bratislava, Modra, Trnava, Kishice, Kezhmark, Preshov, Levocha, Szeged; but also in Vienna, Graz, Trieste. Student associations established in larger centres where Serbs were educated can be considered as the precursors of reading rooms in Vojvodina. These societies primarily dealt with linguistic and literary work and Serbian history, as well as social and national issues. Due to the fact that books and newspapers were inaccessible to the majority of the population, Serbian citizens follwed the models of European reading rooms and started gathering in private civic associations where they set up reading rooms so they could meet, talk and read.

Over time, reading rooms evolved from places of gathering and reading into centres of general cultural and political activity. Their work was largely influenced by the ideas of Pan-Slavism, which captured parts of the Habsburg monarchy inhabited by the Slovenian peoples.

Key words: Student societies, reading rooms, Pan-Slavism, Serbian Vojvodina

Гордана М. Рудић*
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет

Данка М. Ивошевић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет

Прегледни научни чланак

ПРОМЕНЕ У КАТАЛОШКИМ СТАНДАРДИМА И ЛОГИЧКОЈ ОСНОВИ КАТАЛОГИЗАЦИЈЕ У ЕЛЕКТРОНСКОМ ОКРУЖЕЊУ

Развој информационих, комуникационих и дигиталних технологија битно је променио праксу библиотека у домену библиографског описа различитих врста извора, креирања и одржавања електронских каталога, као и претраживања и приступа ресурсима и колекцијама. Све већи захтеви и очекивања корисника библиотека условљавају померање фокуса ка ефикасном претраживању, проналажењу и приступу информацијама и изворима, како традиционалним, тако и дигиталним. Деценијама коришћени стандарди којима се утврђује облик и садржај библиографског описа, *Међународни стандардни библиографски опис* (*ISBD – International Standard Bibliographic Description*) и *Англо-америчка каталошка правила* (*AACR – Anglo-American Cataloguing Rules*), показују недостатке приликом библиографског описа различитих врста садржаја и медија упркос њиховом константном развијању и ревидирању. Због тога се јавља потреба за коренитим променама ових стандарда. Планирана трећа верзија *Англо-америчких каталошких правила* (*AACR3*) појављује се под новим називом *Опис извора и приступ* (*RDA – Resource Description and Access*). Увођењем термина „извор“ и „приступ“ у назив овог стандарда, истичу се суштинске одлике које га разликују од претходне верзије. У раду су анализиране промене у поменутим стандардима,

* gordana.rudic@dmi.uns.ac.rs

као и примена стандарда *RDA* у каталошкој пракси библиотека.

Кључне речи каталошки стандарди, опис извора и приступ, *RDA*, *IFLA LRM*, *ISBD*, *AACR*

УВОД

Библиографска обрада библиотечко-информационе грађе и извора је једна од основних делатности сваке библиотеке. Обрада грађе и извора, односно њихова каталогизација, врши се према прописаним међународним стандардима као што су *Међународни стандардни библиографски опис – ISBD* (*International Standard Bibliographic Description*) (IFLA, 2011), *Англо-америчка каталошка правила* (друго издање) – *AACR2* (*Anglo-American Cataloguing Rules*, 2nd edition) (AACR2, 2006), *Опис извора и приступ – RDA* (*Resource Description and Access*) (The Library od Congress, 2021). Као резултат библиографске обраде одређеног извора добијају се библиографски и сродни подаци, односно метаподаци, који чине библиографски опис датог извора. Стандарди *ISBD* и *AACR2*, којима се утврђује облик и садржај библиографског описа, коришћени су деценијама. Они прописују елементе података које је потребно забележити, подручја у која се ти подаци групишу и утврђују редослед којим их треба наводити приликом формирања библиографског описа за извор који се каталогизује. Осим тога, прописују примену посебног интерпункцијског система, као инструмента за препознавање и приказивање елемената података, на основу чега они бивају разумљиви без обзира на језик библиографског описа. Међутим, упркос константном развијању и ревидирању ових стандарда, као и њиховом међусобном усклађивању, они показују недостатке при библиографском опису различитих врста садржаја, медија и носилаца података који се јављају као последица развоја информационих, комуникационих и дигиталних технологија. Развој поменутих технологија битно је променио праксу библиотека, како у домену библиографског описа различитих врста извора, тако и у домену претраживања и приступа ресурсима и фондовима. То доводи до потребе за коренитим променама ових стандарда. Славнић сматра да је типологија грађе *spiritus agens* промена, јер све већи број различитих облика електронских извора утиче на дефинисање различитих типова грађе и чини да је граница између појединих типова све неодређенија. Он наводи да се каталошки стандарди мењају пратећи развој електронских извора и информационо-комуникационе технологије у целини, при чему се мења и

логика каталогизације, која напушта логику лисних каталога и прелази у логику информационих система (Slavnić, 2019: 105–106).

Иницијатива за стварање међународног стандарда за библиографски опис, са циљем унапређења заједничког коришћења и размене библиографских података, потекла је 1969. године, од стране Одбора за каталогизацију Међународне асоцијације библиотечких удружења и институција IFLA (The International Federation of Library Associations and Institutions). Тада настаје концепт *Међународног стандардног библиографског описа – ISBD*. Прва верзија овог стандарда, *Међународни стандардни библиографски опис монографских публикација – ISBD(M)*, појављује се 1971. године. Након тога развијају се специјализовани стандарди за опис следећих врста грађе: *ISBD(S)* за серијске публикације (касније прерађен у *ISBD(CR)* за серијске публикације и друге континуиране изворе), *ISBD(CM)* за картографску грађу, *ISBD(NBM)* за некњижну грађу, *ISBD(A)* за антикварну грађу, *ISBD(PM)* за штампане музикалије, *ISBD(CF)* за рачунарске датотеке и *ISBD(ER)* за електронске изворе. Даљи развој ишао је у смеру формирања обједињеног, интегрисаног стандарда *ISBD*, издатог 2011. године, који је заменио наведене специјализоване стандарде, пратећи технолошки развој који доноси нове врсте садржаја и медија, а узимајући у обзир и промену стандарда *AACR2* и развијање *RDA*.

Прво издање *Англо-америчких каталошких правила* објављено је 1967. године од стране водећих библиотечких удружења САД-а, Велике Британије, Аустралије и Канаде. Појављује се у два одвојена текста – северноамерички и британски. У другом издању (*AACR2*) које је објављено 1978. године обједињена су претходна два сета правила, и оно је усклађено са *Међународним стандардним библиографским описом* (*ISBD*).

Уместо трећег издања *Англо-америчких каталошких правила* (*AACR3*) Заједнички управни одбор за развој *RDA* (Joint Steering Committee for Development of *RDA*) Америчког библиотекарског удружења објавио је 2010. године нови каталошки стандард, *Опис извора и приступ – RDA* (*Resource Description and Access*). Увођењем термина „извор“ и „приступ“ у назив овог стандарда, а искључивањем израза „каталошка правила“, истичу се суштинске одлике које га разликују од претходне верзије. Такође, изоставља се и одредница „англоамерички“ чиме је сугерисана намера стандарда да „изађе“ из тих оквира, тј. његова интернационализација.

Формирање библиографског описа, поред примене неког од поменутих каталошких стандарда, најчешће захтева и поштовање националних каталошких правила (или националне каталошке праксе, уколико поменута правила нису прописана). У неким државама, прихваћени каталошки стандард представља истовремено и национална каталошка правила, као што је то *AACR2* (а касније *RDA*) за САД.

> Оне нације које прихватају међународне стандарде писане за друга језичка подручја и имају намеру да међународно повежу своје узајамне базе, морају на ниво стандарда додати ниво националних каталошких правила. Она би морала у начелу да прихвате одредбе изабраног стандарда и да на њих примене тумачења специфична за своје језичко подручје и да детаљно протумаче и надограде принципе који су у стандарду дати само у начелу (Slavnić, 2019: 22–23).

Библиографски опис, данас, када су готово напуштени лисни каталози, уноси се у електронске базе библиографских података коришћењем неке од шема метаподатака, односно формата за размену библиографских података са другим системима у машински читљивом облику. Најпознатија оваква шема метаподатака је MARC (*Machine Readable Cataloging*) развијена пре више од 40 година у Конгресној библиотеци САД (*Library of Congress*). На основу ње, за потребе различитих држава и библиотечких система, развили су се: USMARC у Америци, CAN/MARC у Канади, UKMARC у Великој Британији, UNIMARC (*Universal Machine Readable Cataloguing)* у европским државама. Године 1999. настао је MARC 21 (на основу USMARC и CAN/MARC). Елементи библиографског описа уносе се у ове шеме метаподатака, према прописаној структури која садржи поља, потпоља и индикаторе, чиме се могу на јединствен начин идентификовати и препознати.

ШТА ЈЕ *RDA*?

RDA је креиран са циљем да буде каталошки стандард по мери дигиталног окружења, а конципиран је као сет правила и упутстава која омогућавају откривање извора.

> Приликом развијања *RDA* водило се рачуна о томе да се правила поједноставе, да буду применљива на што већи

> број формата извора и да се потреба за специфичним правилима сведе на најмању могућу меру (Савић, 2012: 74).

Карактеристике које га издвајају у односу на друге каталошке стандарде су: употреба језика корисника уместо скраћеница и латинске терминологије, већи број идентификационих података у нормативним записима, већи број видљивих веза, пружање већег броја података о одговорности захваљујући напуштању правила „до три“ и веће могућности међународне размене података. Како констатује Савић, „кључне измене у приступу каталогизацији и промене у односу на *AACR2* једноставно осликава и терминологија“ (2012: 75). Елементе података који се односе на врсту медија, врсту носиоца и облик садржаја замењују опште ознаке грађе. Уместо термина „одредница“ користи се термин „приступна тачка“, док упутнице „види“ замењују алтернативне приступне тачке. Преферентни наслов се користи уместо јединственог наслова, а када је између преферентног наслова и творца дела успостављена веза, добија се „преферентна приступна тачка“ за то дело.

RDA стандард обезбеђује конзистентан и флексибилан оквир за измене и допуне, а примењив је на свим врстама извора и облицима садржаја. Намењен је широком спектру корисника, јер постиже висок ниво усклађености са стандардима и форматима који се користе у библиотекама, музејима, архивима, издавачким удружењима и информационим сервисима (Јанчић и Савић, 2018). Омогућава корисницима да пронађу, идентификују, одаберу и прибаве извор који задовољава њихове информационе потребе, јер је једноставан и ефикасан за коришћење. Написан је на једноставном енглеском језику, а преведен је на кинески, каталонски, фински, француски, немачки, италијански, норвешки и шпански језик. Тренутно су у току његови преводи на арапски, дански, холандски, грчки, португалски, словачки, шведски, украјински, вијетнамски, словеначки, хебрејски, исландски, летонски и мађарски језик. Развијен је независно од формата, медија или система који се користе за похрањивање и размену података, па може да се прилагоди и новим структурама база података које се развијају.

Суштинска предност *RDA* стандарда је то што даје већу подршку размени информација, не само међу библиотекама, него и другим сродним институцијама и заједницама, чиме је омогућена широка употреба каталога у циљу приближавања што већем броју раз-

личитих и веома захтевних корисника. Он мења однос према манипулисању библиографским метаподацима, па се може сматрати тачком коначног напуштања линеарне структуре лисних каталога. Магда Ел-Шербини (Magda El-Sherbini) наводи да *RDA* стандард нуди много опција и алтернатива које омогућавају каталогизаторима да користе сопствену процену у тумачењу правила (2013: 15). Његова основна намера да буде прихваћен и ван енглеског говорног подручја, резултирала би у ревидирању и осавремењавању националних правила за каталогизацију, за шта би он послужио као основа.

СТАНДАРДИ *RDA* И *ISBD*

Иако имају различит приступ каталогизацији, према Есколано Родригез (Escolano Rodríguez, 2016) оба стандарда, *RDA* и *ISBD*, дају скуп неопходних упутстава и правила за креирање метаподатака, у циљу проналажења, идентификације и приступа изворима. Применом начела узајамне каталогизације уведен је принцип селективности и економичности приликом креирања библиографских података, тако да се време и средства потребна за формирање библиографског описа смањују. Од изузетне важности постаје обезбеђење претраживања података и приступа изворима.

> Све доминантнији дигитални извори у великој мери су остварили могућност радикалне деконструкције библиографских података, померајући фокус са теорије библиографског описа на теорију библиографског претраживања (Јанчић и Савић, 2018: 34).

Оба стандарда омогућавају употребу информација у новом окружењу које је створено технологијом повезаних података (Linked Data technology).

ISBD прописује синтаксу у навођењу библиографских података у складу са унутрашњим везама између метаподатака и прописује употребу специфичног интерпункцијског система који добија значење симбола. *RDA* стандард користи синтаксу *ISBD*-а објављену у Додатку Д (Appendix D), који даје смернице за презентацију библиографских података у складу са *ISBD* спецификацијама.

Процес еволуције *ISBD*-а започео је 2007. године интеграцијом већ постојећих специјализованих стандарда за опис различитих врста извора. Готово исцрпна интеграција прописа урађена је са циљем да се задржи поверење специјализованих

каталогизатора, а модификован је само тамо где је било недоследности у прописима за различите врсте извора (Escolano Rodríguez, 2016: 58–59). *ISBD* не одређује садржај прописан националним каталошким кодовима, што га чини међународно прихватљивим. Есколано Родригез (2016) истиче да групу одговорну за одржавање *ISBD*-а увек формирају чланови Ифле који су представници различитих култура, језика и каталошких традиција. То подразумева да свако правило о садржају које је прихваћено, ревидирано или измењено мора имати консензус свих чланова, а у случајевима када консензус не може бити постигнут мора да постоји компромис. Дакле, *ISBD* представља споразум, договор међу културама о главним елементима или метаподацима за идентификацију извора, као и садржај метаподатака.

RDA стандард идентификује елементе података који се користе за дескриптивну каталогизацију и наводи их редоследом који је сличан оном у Англо-америчким каталошким правилима (*AACR2*). *ISBD* стандард се фокусира на опис извора и презентацију/приказ, али не и на приступ. За разлику од њега, *RDA* се фокусира на опис и приступ изворима а не на презентацију, зато што нуди различите опције приказа, међу којима и *ISBD* приказ (Escolano Rodríguez, 2016).

Оба стандарда су међународна, и широко су примењива. *RDA* је од самог почетка више био усредсређен на дигиталне изворе, и како истиче Савић „развијен је са циљем да буде каталошки код по мери дигиталног окружења“ (2012: 75). Дизајниран за дигитални свет, тешко га је (мада не и немогуће) применити у штампаним каталозима или чак у тренутним системима електронског управљања, без рачунања на базу знања наслеђену од претходног стандарда *AACR2* и формата кодирања *MARC* или узимања синтаксе из *ISBD* стандарда. Приликом његовог унапређивања чињени су покушаји да се поједностави, али се временом увидело да нестају подаци у вези са штампаним документима, па су обновљена многа правила која су уклоњена из *AACR2*. За разлику од *RDA*, *ISBD* једнако третира све изворе, било електронске или штампане.

ISBD је задржао исти обавезни ниво и захтев за информационим елементима који постоје у специјализованим стандардима. Међутим, *RDA* је имао за циљ да поједностави и олакша каталогизацију како би се решио проблем каталогизације све већег броја извора. Оно што се може сматрати добрим решењем за неку врсту општих библиотека, веома је проблематично за специјалне библиотеке које

у *RDA* стандарду нису препознале њихове потребе за информацијама (Escolano Rodríguez, 2016). Међутим, то је нешто што се континуирано модификује током процеса измена и допуна *RDA*, тако да су разлике између ова два стандарда све мање.

RDA је веб алат по својој оријентацији од самог почетка његовог развоја, а оптимизован је за употребу као мрежни производ. Бави се каталогизацијом свих врста садржаја и медија, која резултира записима који су намењени за употребу путем Интернета, такође путем веб OPAC-а и других будућих система. Записи који се креирају помоћу *RDA* лако су прилагодљиви новим структурама база података, а будући развој *RDA* би требало да буде усредсређен на укључивање правила која се тичу интероперабилности са другим областима (Escolano Rodríguez, 2016).

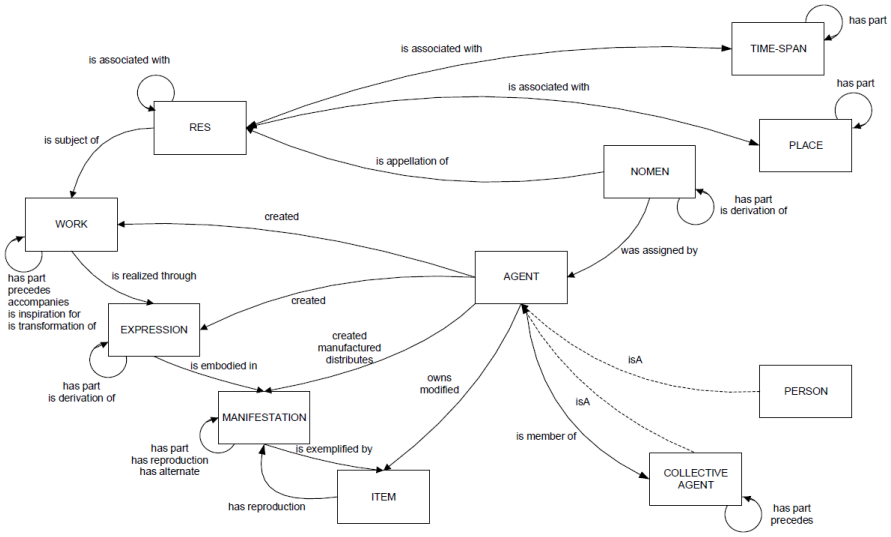
КОНЦЕПТУАЛНИ МОДЕЛ *IFLA LRM* КАО ОСНОВА СТАНДАРДА *RDA*

Стандард *RDA* је утемељен на концептуалним моделима из породице *Функционалних захтева FR (Functional Requirements)*. Након првог публиковања *Функционалних захтева за библиографске записе FRBR* (*Functional Requirements for Bibliographic Records*) 1998. године (IFLA, 1998), развијају се још два концептуална модела за специфичне аспекте библиографског универзума. *Функционални захтеви за нормативне податке FRAD* (*Functional Requirements for Authority Data*) (IFLA, 2009), објављени су 2009. године, а годину дана касније и *Функционални захтеви за предметне нормативне податке FRSAD* (*Functional Requirements for Subject Authority Data*) (IFLA, 2010). Дакле, дуже од једне деценије покушава се концептуално представити нова логика каталогизације, која би требало да се заснива на моделу ентитета и веза између њих. Модел *FRBR* „разматра структуру библиографских записа независно од каталошких правилника и обухвата све врсте грађе на различитим медијима“ (Селихар, 2013: 148). Како нова логика каталогизације прати развој база података у рачунарским наукама, где се релационе базе података замењују објектно-оријентисаним, паралелно се развија и објектно-оријентисана верзија *FRBR*. Ова верзија, позната као *FRBR*$_{oo}$, објављена је 2009. године (IFLA, 2015) као верзија 1.0 и директно је одговарала оригиналном моделу *FRBR*. Почев од своје друге верзије (вер. 2.0), *FRBR*$_{oo}$ је проширен тако да укључује ентитете, атрибуте и везе и из *FRAD* и *FRSAD* модела.

Сва три наведена модела из породице функционалних захтева, потребна су у комплетном библиографском систему. Међутим, покушај њиховог обједињавања у јединствен систем био је компликован. Постало је јасно да ће бити потребно комбиновати или консолидовати породицу функционалних захтева (*FR*) у јединствени кохерентни модел како би се разјаснило разумевање целокупног модела и уклониле препреке његовом усвајању и примени. Рад на консолидованом моделу почиње 2010. године. Након низа активности и ажурирања почетног нацрта модела, 2016. године јединствени модел је усаглашен и преименован у *IFLA библиотечки референтни модел – IFLA Library Reference Model* (*LRM*) (IFLA, 2017). *LRM* има за циљ да буде концептуални референтни модел ентитета и веза (односа), односно да покрива библиографске податке схваћене у ширем, општем смислу. Модел има за циљ да постави опште принципе који управљају логичком структуром библиографских информација, без претпоставки о томе како би се ти подаци могли чувати у било ком одређеном систему или апликацији. Као резултат тога, модел не прави разлику између података који се традиционално чувају у библиографским записима или записима о фонду, као ни између нормативних или класификационих података. За потребе модела, сви ови подаци су обухваћени појмом библиографске информације. Модел разматра библиографске информације које се односе на све врсте извора са намером да утврди заједничку основну структуру библиографских извора. Одабрани су појмови и креиране дефиниције тако да могу да се примене на све релевантне ентитете. Елементи података који су специјализовани, односно специфични за одређене врсте извора, углавном нису представљени у моделу. За те потребе, укључено је неколико атрибута специфичних за ресурсе одређених врста (као што су атрибути језик, картографска скала, медијум). Модел је свеобухватан на концептуалном нивоу, али само индикативан у погледу атрибута и односа који су дефинисани (IFLA, 2017: 9).

Ентитети и везе у моделу *LRM* приказани су на слици 1. Главни ентитет, суперкласа, у овом моделу је *res* (у преводу са латинског језика – ствар) и он представља било који ентитет у универзуму дискурса, како онај који је дефинисан овим моделом (нпр. *work*, *person*, *place*, и сл), тако и било који други ентитет који може бити тема неког дела. Ентитет *nomen* (назив) представља ознаку или назив одређене појаве (инстанце) ентитета *res*. Ентитет *work* (дело) је уметничко или интелектуално остварење на апстрактном нивоу које не постоји у материјалном облику. Ентитет

expression (експресија, израз) је интелектуална или уметничка реализација одређеног дела. Свака прерада, превод на други језик, промена реализације (рецимо пренос текстуалног у звучни израз) неког дела, представља нову експресију. Ентитет *manifestation* (манифестација) је физички израз, односно материјализација једне експресије одређеног дела. Обухвата све врсте библиографске грађе (књиге, серијске публикације, карте, видео снимке итд). Ентитет *item* (јединица) је појединачни примерак одређене манифестације неког дела. Ентитет *agent* (агент) представља одређени субјект који је способан за намерне радње, да му се признају права и да се сматра одговорним за своје поступке, односно, то је особа или скуп лица који врше одређене радње или делатности у вези са креирањем, производњом, дистрибуцијом или власништвом дела, експресије, манифестације или јединице. Овај ентитет је надкласа за ентитете *person* (особа, појединачно људско биће) и *collective agent* (скуп или организација лица која носе одређено име и могу да делују као јединица). У односу на моделе из породице функционалних захтева, додата су два нова ентитета како би се детаљније моделирали просторни и временски аспекти: *time-span* (временски опсег који има почетак, крај и трајање) и *place* (обим простора – место). Користећи ове ентитете, многе карактеристике које су претходно моделоване као атрибути могу се моделовати као односи (Žumer & Riva, 2017).



Слика 1. Преглед *LRM* ентитета и веза (IFLA, 2017: 86)

Поменимо неке од 36 веза (односа) које су декларисане моделом *LRM*, а које, такође, можемо видети на Слици 1. Везе између ентитета су срж модела – оне повезују ентитете и стављају их у одређени контекст. Веза *isA*, повезује потклассе на надређеним класама. Како је ентитет *res* суперкласа, онда постоји веза *isA* која повезује све друге ентитете са ентитетом *res*. Да би се презентација модела на Слици 1 поједноставила, ове везе су изостављене. Из истог разлога, везе су приказане само у једном правцу. Пример везе између две појаве истог ентитета, рецимо *work*, може бити веза књиге и филма који је снимљен према тој књизи. Тада је књига у вези *is inspiration for* са филмом, тј. књига је инспирација за филм. Обрнуто, филм је у вези *is inspired by* са књигом, тј. филм је инспирисан књигом. Оба ова дела су у вези *is created by* са одговарајућим појавама ентитета *agent*, а које могу бити у вези *isA* са појавама ентитета *person* (дела су створена од стране писца и редитеља који су особе). Свака од поменутих појава (књига, филм, два агента-особе) повезана је са одговарајућим појавама ентитета *nomen* (назив књиге и филма и имена писца и редитеља). Модел *LRM* омогућује стварање мноштва веза између појава различитих ентитета, што значи да омогућује евидентирање мноштва библиографских информација.

У новембру 2016. године, Управни одбор *RDA* усвојио је *LRM*, уместо *FR* породице модела, као свој концептуални модел који би био у основи даљег развоја овог стандарда (*RDA* Steering Committee, 2017). Ова одлука је имала велики утицај на библиографску заједницу која је препознала значај и предности стандарда *RDA*, тако да он убрзано постаје најчешће коришћени стандард за опис и приступ библиографским изворима.

ИСКУСТВА У ПРИМЕНИ СТАНДАРДА *RDA*

Концептуални модел *IFLA LRM* користи се као основа за нови дизајн библиотечких информационих система и база библиографских и сродних података. Коришћење ентитета и њихових односа за организовање библиографских података резултирало је променом начина на који размишљају каталогизатори. Размишљање о ентитетима и односима између њих захтева ново и другачије интелектуално ангажовање каталогизатора, јер захтева промену устаљене логике. На пример, досадашња каталогизација заснива се на опису ентитета *manifestation*, док се сада морају имати у виду сва четири ентитета везана за опис неког дела (*work*, *expression*,

manifestation и *item*). Искуства каталогизатора из Службе за библиографске податке у Шкотској (Bibliographic Data Service Limited, Dumfries, Scotland), показала су да је каталогизаторима лако разумљива идентификација нове појаве ентитета *manifestation,* пошто је углавном препознатљива по неком од идентификатора извора, рецимо, *Међународном стандардном броју књиге* (*ISBN – International Standard Book Number)*. Такође, разумљива је и нова појава ентитета *work* јер је јасан појам нове креације. Међутим, одлука о томе да ли неки извор представља нову појаву ентитета *expression*, знатно је тежа. Такође, потешкоћу им представља спецификација врсте везе између ентитета, као и идентификација ентитета према коме је веза усмерена (Wright, 2018). Чињеница је да су за каталогизаторе ово занимљива времена – за неке од њих ово је узбудљива, револуционарна трансформација коју нису очекивали када су ступили у ову професију, док за друге то значи крај мирне ере и улазак у стресну непознаницу (MacLennan & Walicka, 2020).

Последица наведених промена у библиографском опису је и развој нових библиотечких информационих система, како би се омогућило бележење свих библиографских информација, односно података о свим ентитетима и везама. У складу са тим долази и до потребе за формирањем нових шема метаподатака. Деценијама коришћене шеме метаподатака, попут *MARC 21* и *UNIMARC*, показују недостатке. Од саме појаве концептуалних *FR* модела постоје покушаји да се ове шеме метаподатака прилагоде новој логици каталогизације. Најчешће, аутори предлажу употребу поља за повезивање у шемама *MARC 21* (Рива, 2004) или *UNIMARC* (Рудић, 2012), за спецификацију различитих веза. Препознајући потребу да се створи ефикасније средство за библиографски опис, Конгресна библиотека развија *BIBFRAME*, алтернативу за *MARC 21,* засновану на концепту повезаних података (Linked Data). Кључна разлика између ове две шеме метаподатака је у томе што је *MARC 21* структура заснована на груписању свих информација о извору у једном запису. С друге стране, *BIBFRAME* зависи од односа између ентитета. Ови односи су представљени коришћењем контролисаних идентификатора, односно бројева или кодова који јединствено идентификује ентитет. Као општи концепт, план је да *BIBFRAME* деконструише *MARC 21* записе и креира односе међу ентитетима. На пример, уместо уписивања имена аутора у мноштво библиографских записа, као извор података о аутору послужиће веза ка нормативном запису (El-Sherbini, 2018).

Примена новог каталошког правилника *RDA*, прво је почела у Конгресној библиотеци САД 2013. године. Следи је Канада као једна од земаља које су развијале *RDA*. Они преводе стандард на француски (као други службени језик). Остале земље које су традиционално користиле *AACR2*, такође желе да усвоје *RDA*, пре свих, то су Сингапур, Израел и Аустралија. И друге земље, које немају *AACR2* традицију, показују интерес за овај правилник. Међутим, библиотечки стручњаци још увек имају различите погледе на то колико би *RDA* био погодан за каталошку праксу у њиховим државама, као и на то колико би га било могуће усагласити са националним каталошким правилима. Према мишљењу једне групе стручњака из Бразила, *RDA* још увек није довршен у толикој мери да би га они могли применити без адаптације и обликовања према националним потребама и мултикултуралности (Mey, Grau & Biar, 2014).

Према истраживању из 2019. године (Ducheva & Pennington, 2019), у Европи су следеће државе у потпуности или делимично имплементирале *RDA*: Аустрија, Чешка, Финска, Немачка, Исланд, Ирска, Литванија, Холандија, Швајцарска и Велика Британија. Имплементацију су почеле Норвешка, Словачка и Шведска. Одлучиле су, или се одлучују за имплементацију: Данска, Луксембург, Португалија, Словенија, Шпанија и Турска. Интерес су показале: Белгија, Бугарска, Естонија, Литванија, Србија и Украјина. Државе које нису показале интерес за *RDA*, или имају друге опције, су Хрватска, Француска, Италија и Пољска, док је ауторима непозната ситуација у Грчкој, Мађарској, Румунији и Русији. Међу поменутим државама, стандард *AACR2* који претходи *RDA*, користиле су или још увек користе Чешка, Финска, Исланд, Ирска, Литванија, Швајцарска, Велика Британија, Норвешка, Словачка, Шведска, Данска, Луксембург, Турска и Естонија. Већина земаља испитаних у овом истраживању показала је различит степен упознатости са *RDA*. Генерално, примећено је да земље које су несигурније у вези са *RDA*, попут Шпаније или Словеније, користе своја национална каталошка правила, за разлику од земаља које користе *AACR2*, као што су Чешка и Летонија.

Комисија за библиотечке стандарде Немачке националне библиотеке је од 2004. године била активно укључена у развој *RDA*. Немачка национална библиотека је и један од зачетника оснивања Европске интересне групе за *RDA* (European *RDA* Interest Group – EURIG), која је основана 2010. године са циљем унапређења заједничких интереса свих садашњих и могућих корисника *RDA* у

Европи, као и подстицања сарадње и размене искустава (Vrbanc, 2013). Као важан сегмент деловања ове групе је и састављање предлога за даљи развој *RDA* у сарадњи са Заједничким управним одбором за развој *RDA* (Joint Steering Committee for Development of *RDA*), а у складу са библиографским потребама европских библиотека и њихових корисника.

Национална и свеучилишна књижница у Загребу је чланица EURIG-a, јер је хрватска библиотечка заједница већ дуже време суочена са потребом израде новог каталошког правилника. Постоји предлог да се прихвати *RDA*, као излаз из сложеног проблема стварања новог правилника, уз цену одустајања од националне каталошке традиције. То би подразумевало решавање бројних организационих и финансијских питања, као и доношење одређених стратешких одлука (Vrbanc, 2013).

Када су у питању разлози за разматрање усвајања *RDA*, све земље су имале на уму сличне циљеве. Радећи у дигиталном свету где се подаци могу лако делити, постоји потреба за описним стандардом који би могао подржати размену података на глобалном нивоу. Свима је било важно бити део међународне библиотечке заједнице, а стандард *RDA* се доживљавао као један од мостова између различитих каталошких заједница.

ЗАКЉУЧАК

Стандарди којима се утврђује облик и садржај библиографског описа и који су највише коришћени у претходним деценијама јесу *ISBD* (*Међународни стандардни библиографски опис*) и *AACR2* (*Англоамеричка каталошка правила, верзија 2*). Они се константно развијају и ревидирају покушавајући да прате промене које намеће развој информационих, комуникационих и дигиталних технологија. Енормни развој поменутих технологија значајно је променио начин претраживања, приступа, преузимања и коришћења различитих ресурса и извора, што се одразило на све области рада библиотека. Потребе корисника, које су у складу са савременим трендовима и праксом у коришћењу информационих извора, захтевају библиографску обраду различитих нових врста извора тако да буде омогућено њихово ефикасно претраживање и преузимање путем интернета. Каталошки стандарди и шеме метаподатака који су у употреби, често не могу у потпуности да одговоре на ове захтеве. И терминологија у каталошкој теорији и пракси променила се и ускладила са савременим тенденцијама, па тако стандард *AACR2*

мења чак и свој назив у *RDA* (*Опис извора и приступ*). Главни правац у развоју стандарда *ISBD* и *RDA*, води ка креирању и коришћењу библиографских информација у окружењу повезаних података (Linked Data). Концептуални модел *IFLA LRM* који представља логичку структуру стандарда *RDA* је модел ентитета и веза, па самим тим омогућује формирање мноштва веза, односно, омогућује повезивање података. Дакле, развојем *RDA*, постављена је основа за библиографску обраду извора на начин који би требало да задовољи захтеве савременог корисника.

Примена новог каталошког правилника *RDA*, почела је 2013. године у Конгресној библиотеци САД. Након тога, почињу да га примењују и многе друге државе, посебно оне које су у ранијој пракси користиле *AACR2*. Поједини библиотечки стручњаци још увек имају различите погледе на то колико би *RDA* био погодан за каталошку праксу у њиховим државама. Једни заговарају прихватање *RDA*, као могућег решења за стварање новог и савременог каталошког правилника у својим земљама, уз цену одустајања од националне каталошке традиције. Други су скептични у вези са могућношћу усаглашавања *RDA* са сопственим националним каталошким правилима. У сваком случају, *RDA* сада већ користи мноштво земаља. Уз Заједнички управни одбор за развој *RDA* (Joint Steering Committee for Development of *RDA*), оснивају се и друге организације које настоје да утичу на даљи развој овог стандарда. У Европи се 2010. године оснива Европска интересна група за *RDA* (European *RDA* Interest Group – EURIG), чији је циљ унапређење заједничких интереса свих садашњих и могућих корисника *RDA* у Европи, као и подстицања сарадње и размене искустава. Ова група у свом саставу тренутно има 48 чланица, при чему су чланице различите библиотеке или библиотечке организације и асоцијације. Међутим, ни једна организација из Србије није члан EURIG.

Каталошки стандарди ће бити и даље развијани од стране библиотечких стручњака и заједница. То ће, свакако, бити случај и са *RDA*. Иако стручна јавност понекад изражава сумњу у његову довршеност и примењивост, вредност овог стандарда је у томе што у својој основи има концептуални модел ентитета и веза који поставља опште принципе за управљање логичком структуром. Самим тим, можемо рећи да стандард има добру основу и могућност усавршавања и развијања у складу са савременим тенденцијама и очекивањима данашњих, захтевних корисника. Због тога је веома важно да библиотечки стручњаци из свих средина узму учешће у телима која се баве развојем стандарда *RDA*.

Литература

Јанчић, С. и Савић А. (2018). *Каталогизација монографских извора*. Београд: Народна библиотека Србије.

Рудић, Г. (2012). Поступак синтезе ентитета и веза у моделу Функционални захтеви за библиографске записе. *Читалиште, 20,* 73–77.

Савић, А. (2012). Нови међународни каталошки правилник или пут ка апстрактној каталогизацији. *Читалиште, 21,* 73–77.

Селихар, К. (2013). Савремени међународни принципи за библиографску обраду у односу на досадашње библиографске стандарде. *Норма*, *XVIII(1)*, 143–151.

***

AACR2 (2006). *Anglo-American Cataloguing Rules*. http://www.aacr2.org /. Преузето 12. 11. 2021.

Ducheva, D. P. & Pennington, D. R. (2019). Resource Description and Access in Europe: Implementations and perceptions. *Journal of Librarianship and Information Science*, *51 (2),* 387–402. doi: 10.1177/0961000617709060.

El-Sherbini, M. (2018). RDA implementation and the emergence of BIBFRAME. *JLIS.it, 9 (1),* 66–82. doi: 10.4403/jlis.it-12443.

El-Sherbini, M. (2013). *RDA: strategies for implementation*. Chicago: ALA editions.

Escolano Rodrìguez, E. (2016). RDA and ISBD: history of a relationship. *Italian Journal of Library & Information Science, 7 (2),* 49–82. doi: http://dx.doi.org/10.4403/jlis.it-11703.

IFLA (1998). *Functional Requirements for Bibliographic Records*. https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/830/1/ifla-functional-requirements-for-bibliographic-records-frbr-en-1998.pdf. Преузето 12. 11. 2021.

IFLA (2009). *Functional Requirements for Authority Data*. https://www.ifla.org/publications/functional-requirements-for-authority-data-2009/. Преузето 12. 11. 2021.

IFLA (2010). *Functional Requirements for Subject Authority Data (FRSAD): A Conceptual model.* https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/classification-and-indexing/functional-requirements-for-subject-authority-data/frsad-final-report.pdf. Преузето 12. 11. 2021.

IFLA (2011). *ISBD International Standard Bibliographic Description*. https://repository.ifla.org/handle/123456789/786. Преузето 12. 11. 2021.

IFLA (2015). *Definition of FRBR$_{OO}$: A Conceptual Model for Bibliographic Information in Object-Oriented Formalism*. https: //repository.ifla .org/bitstream/123456789/659/1/frbroo_v_2.4.pdf. Преузето 12. 11. 2021.

IFLA (2017). *IFLA Library Reference Model (LRM)*. https: //repo sitory.ifla.org/bitstream/123456789/40/1/ifla-lrm-august-2017_ rev201712.pdf. Преузето 13. 11. 2021.

[The] Library of Congress (2021). *Resource Description and Access (RDA): Information and Resources in Preparation for RDA*. https: //www.loc.gov/aba/rda/. Преузето 12. 11. 2021.

MacLennan, A., & Walicka, A. (2020). An investigation into cataloguers' experiences with RDA. *Journal of Librarianship and Information Science*, *52 (2),* 464–475. doi:10.1177/0961000618820655.

Mey, E. S. A., Grau, I. A., & Biar, F. S. (2014). RDA pros and cons: one point of view from Brazil. *JLIS.it, 5 (2),* 5–17. doi: 10.4403/jlis.it-10085.

RDA Steering Committee (2017). *Implementation of the LRM in RDA*. http://www.rda-rsc.org/ImplementationLRMinRDA. Преузето 14. 11. 2021.

Riva, P. (2004). Mapping MARC 21 Linking Entry Fields to FRBR and Tillett's Taxonomy of Bibliographic Relationships. *Library Resources and Technical Services*, 48 (2), 130–143. doi: 10.5860 /l rts.48n2.130-143.

Slavnić, S. (2019). Elektronski izvori i nacionalna kataloška praksa. Beograd: Narodna biblioteka Srbije.

Vrbanc, T. (2013). RDA – kataložni standard za digitalni svijet. *Glas Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu*, *8 (11/12*), 6–11.

Wright, J. (2018). *How does true RDA cataloguing change how we catalogue?*. Paper presented at: Transform Libraries, Transform Societies in Session 141 – Cataloguing, IFLA WLIC 2018, Kuala Lumpur, Malaysia. http://ifla-test.eprints-hosting.org/id /eprint /2198/. Преузето 12. 11. 2021.

Žumer, M., & Riva, P. (2017). IFLA LRM – Finally here. In *Dublin Core Metadata Initiative (DCMI'17)*, Proceedings of the 2017 International Conference on Dublin Core and Metadata Applications (13–23). https://dcpapers.dublincore.org /pubs /ar ticle/download/3852/2037.pdf . Преузето 13. 11. 2021.

Gordana M. Rudić
Danka M. Ivošević

CHANGES IN CATALOGING STANDARDS AND THE LOGICAL BASIS OF CATALOGING IN THE ELECTRONIC ENVIRONMENT

Summary

The development of information, communication, and digital technologies has significantly changed the practice of libraries in bibliographic descriptions of various types of sources, in the creation and maintenance of electronic catalogs, and in searching and accessing resources and collections. The growing library users' demands and expectations are shifting the focus towards efficient search, retrieval, and access to information and resources, both traditional and digital. Standards used for decades to determine the form and content of a bibliographic description, the International Standard Bibliographic Description (*ISBD*) and the Anglo-American Cataloging Rules (AACR), show shortcomings in the bibliographic description of different types of content and media, despite their constant development and revision. Therefore, there is a need for radical changes in these standards. The planned third version of the Anglo-American Cataloging Rules (*AACR3*) appears under the new name Resource Description and Access (*RDA*). The essential features that distinguish it from the previous version are emphasized by introducing the terms "source" and "approach" in the title of this standard. The changes of these standards, and the experience with implementation of the *RDA*, are analyzed in the paper.

Key words: cataloguing standards, Resource Description and Access, *RDA*, *IFLA LRM*, *ISBD*, *AACR*

ПОЛИТИКА И СТВАРНОСТ

POLITICS AND REALITY

Vuk B. Vučetić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet

Stefan Z. Ratković
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet

Originalni naučni članak

POLITIČKI SLOGANI NA LOKALNIM IZBORIMA U REPUBLICI SRPSKOJ

Politički slogani predstavljaju sintetizovane, kratke i atraktivne političke poruke koje imaju informativnu i/ili persuazivnu ulogu u političkoj komunikaciji. U ovom radu analizirali smo koje i kakve slogane su političke partije iz Republike Srpske koristile tokom predizborne kampanje uoči Lokalnih izbora 2020. godine. Rezultati pokazuju da su u najvećoj mjeri korišteni slogani pozivi i imidž slogani, a nešto manje slogani teme. Stranke su uglavnom, u nedostatku konkretnih programa, u svojim političkim sloganima isticale nacionalne, a zanemarivale lokalne teme. Izborna kampanja, kao i sve prethodne, bila je monotona, karakteristična po neoriginalnim i već viđenim sloganima. Osim toga, neki slogani su u potpunosti preuzeti od političkih stranaka iz Srbije ili predstavljaju njihove prepakovane verzije. U tom smislu može se konstatovati nizak nivo profesionalizacije političkog marketinga u Republici Srpskoj što ne treba da iznenađuje, s obzirom na to da vladaju klijentelistički odnosi između birača i političkih subjekata. Glasovi se prodaju/kupuju na tržištu, pri čemu politički programi, strategije kao i politički slogani, parole i poruke nemaju gotovo nikakav uticaj na izbornu motivaciju birača.

Ključne riječi: slogani, politički marketing, političke partije, Lokalni izbori 2020

* vuk.vucetic@ff.ues.rs.ba

UVOD

Uspješno bavljenje politikom je danas gotovo nemoguće zamisliti bez sprovođenja različitih promotivnih aktivnosti. U tom kontekstu političke partije i/ili kandidati pribjegavaju širokoj lepezi marketinških tehnika, kako bi sebe i svoje ideje što bolje „prodali" na političkom tržištu (Šiber, 2000). U klasičnim definicijama preovladava stav da je politički marketing „komercijalizovana varijanta" političke propagande, odnosno da se funkcija političkog marketinga generalno iscrpljuje u atraktivnoj, uvjerljivoj i efikasnoj prezentaciji i pakovanju političkih ideja (Slavujević, 1990, Spahić, 1990).

Razvoj političkog marketinga išao je u smjeru sve veće modernizacije i profesionalizacije. Modernija shvatanja podrazumijevaju da politički marketing ima značajniju uloga, ne samo tokom širenja i prezentacije političkih poruka, već i u kontekstu selekcije i kreiranja političkih programa. Drugim riječima, politički marketing ne samo da služi širenju poruka, nego isto tako se koristi prilikom izbora i kreiranja tema, ideja, strategija i sadržaja koji se propagira (Slavujević, 2009: 61, prema Atlagić, 2011: 42). U tom smislu Strit (*John Street*) smatra da nije samo da se politika koristi metodama i tehnikama koje su preuzete iz sfere političkog marketinga već je „politika postala marketing" (Street, 2004: 441). Proces modernizacije i profesionalizacije političkog marketinga (Blumler and Kavanagh, 1999; Mancini and Swanson, 1996, Papathanassopoulos et al, 2007) koji se još naziva i „amerikanizacija" političkog marketinga (Scammell, 1998) uslovljen je između ostalog i snažnom ekspanzijom masovnih medija. Naime, kako bi se prilagodili vremenu u kojem mediji predstavljaju centralne institucije savremenog društva, političari i politički subjekti počinju da se „strateški" prilagođavaju (*adapt*) i usvajaju (*adopt*) tzv. „medijsku logiku" (Altheide, Snow, 1979). Drugim riječima, dolazi do tzv. „medijatizacije politike" (Mazzoleni, Schulz, 1999, Stromback, 2008, Hjarvard, 2008).

Medijatizacija politike se manifestuje na nekoliko načina. Prije svega, primjetno je da politički subjekti intenzivnije koriste medije ali i savremene komunikacione alate za svakodnevno plasiranje političkih poruka. S obzirom na to da okupiranje medijskog prostora postaje vrlo važan segment bavljenja politikom, počinje da se vodi računa o kvalitetnim javnim, medijskim nastupima, kreiranju prepoznatljivog medijskog (prije svega televizijskog) imidža, neverbalnoj komunikaciji, spektakularizaciji političkog diskursa (Edelman, 2003), kao i simplifikaciji političkih govora kreiranjem zvučnih zalogaja (*sound bites*) (Street, 2003; Esser, 2008). U političkoj areni sve važniju ulogu počinju da

zauzimaju stručnjaci za politički marketing kao i „spin doktori" (Esser et al, 2000) koji imaju zadatak da što bolje istraže javno mnjenje i „upakuju" političke sadržaje i ideje u skladu sa očekivanjima i zahtjevima javnog mnjenja (Slavujević, 2011). Privatni život (Campus, 2010, Holtz-Bacha, 2004), druženje sa slavnim ličnostima (Street 2004) kao i kreiranje pseudo događaja (Boorstin 1992) postaju, takođe, vrlo važan segment političke promocije. Kao posljedica medijatizacije javlja se svojevrsna „komercijalizacija politike" (McAllister, Appelequist, 2015) koja se između ostalog ogleda u marketinškom brendiranju politike i političara, pri čemu su predizborne kampanje zamijenjene tzv. „permanentnim kampanjama" (Blumenthal, 1980) u čijem fokusu je lider političke partije, a ne njegova partija. Situacija u kojoj lider partije prevazilazi i nadrasta partiju po popularnosti i značaju koju mu daju mediji i birači se prepoznaje kao personalizacija politike (Adam & Maier, 2010; van Aelst et al., 2012). Zbog toga ne čudi što politička moć, polako ali sigurno iz ruku partijskih činovnika prelazi u ruke spin doktora i stručnjaka za marketing koji vode računa o medijskom imidžu lidera. Posljedice medijatizacije, ali i personalizacije politike se, između ostalog, ogledaju u slabljenju moći političkih partija. Naime, mediji i nove komunikacione tehnologije omogućile su direktnu komunikaciju na relaciji političar–birači, čime je na neki način ugrožena dominantna pozicija političkih partija kao izvora i posrednika političkih informacija, ali i važnih poluga za generisanje podrške birača (Sarcinelli, 2011; Atlagić, 2011).

Generalno kada je riječ o medijatizaciji politike, ne treba postavljati pitanje da li je (ili nije) došlo do medijatizacije politike nego u kojoj mjeri je prisutna. U tom smislu stepen medijatizacije može da bude drugačiji između različitih političkih subjekata (stranke na vlasti i stranke u opoziciji), kao i među različitim državama (razvijene i nerazvijene) ili tokom različitih perioda (predizborna kampanja i period prije/poslije nje) (Stromback, Van Aelst, 2013). I pored činjenice da se politika medijatizovala to ne znači da se ona u potpunosti iscrpljuje u svojoj medijskoj prezentaciji. Mejer (2003) objašnjava da još uvijek postoji ono što se zove „nemedijska" politika koja se odigrava iza zatvorenih vrata na nivou interpersonalne komunikacije u obliku pregovaranja, sporazumijevanja, ubjeđivanja i sl.

U tom kontekstu ne treba zanemarivati ni konvencionalne tradicionalne oblike promocije kao što su ulične kampanje, mitinzi, javni skupovi (Sarcinelli, 2011). U tom smislu jedan od važnih segmenata tradicionalnih predizbornih kampanja svakako predstavljaju slogani. Oni su bitna komponenta boljeg pozicioniranja u političkoj areni sa

ciljem veće vidljivosti i prepoznatljivosti, ali i efikasnije komunikacije sa medijima i biračima tokom predizbornih kampanja. U užem smislu slogan je sastavni dio predizbornih nastupa, bilo kog političkog subjekta, kojim se nastoje poslati osnovne ideološke i političke poruke. Slavujević naglašava da cjelokupan politički nastup koji podrazumijeva prezentovanje programskih stavova, ali i izbornih obećanja stranke i/ili kandidata „ne može biti uspješno ako oni nisu pretočeni u kratke i sažete poruke, lako pamtljive, dopadljive, prihvatljive slogane“ (Славујевић, 2005: 48).

Sa druge strane u zaglušujućem medijskom prostoru dominira kakofonija različitih političkih poruka i ideja. U takvoj situaciji nije jednostavno biti politički prepoznatljiv i izboriti se za svojih „pet minuta slave“. Da bi se našli na radaru medija i javnosti, političari i političke partije moraju da redukuju, skraćuju, pojednostavljuju svoje političke poruke, dovodeći ih na nivo zvučnih isječaka (*soundbite*) i/ili parola. Situacija se najbolje manifestuje na društvenoj mreži tviter gdje se političke ideje i stavovi pojavljuju kao „fleševi“ svedeni na rečenicu od stotinjak karaktera. U oskudici vremena i prostora za argumentovanu raspravu, u političkom procesu i diskursu „cvrkut“ je dovoljan da se politički akteri izraze, a građani da budu „informisani“ (Radojković, 2021). Svojevrsna „tviterizacija političke komunikacije“ stvorila je uslove da se politička arena pretvori u mjesto unakrsne vatre političkih parola, floskula, i slogana.

Prema tome, u ovom radu smo analizirali koje i kakve slogane su političke partije iz Republike Srpske koristile tokom predizborne kampanje uoči Lokalnih izbora 2020. godine. Analiza je obuhvatila vrstu slogana koji su korišteni na lokalnim izborima, zatim u kojoj mjeri oni reflektuju karakter lokalnih izbora kao i da li su slogani u dovoljnoj mjeri originalni odnosno prepoznatljivi.

OD SLOGANA DO POLITIČKIH SLOGANA

Riječ slogan vodi porijeklo od galske riječi „*sluaghghairm*“ što znači „ratni poklič“ (Spahić, 2000: 90; Hare, 1991: 24 prema Newsome, 2002: 21). U „Leksikonu“ Milana Vujaklije slogan se takođe definiše kao „stari ritmički ratni poklič škotskih gorštaka” (Vujaklija, 1980: 855). U srpskom jeziku riječi slogan i parola imaju gotovo ista značenja kao i riječi „bojni poklič“, „geslo“, „deviza“ i sl. Za razliku od toga u francuskom jeziku riječ „slogan“ i „parola“ nisu sinonimi. Slogan se koristi kako bi se označila kratka i upadljiva propagandna sentenca dok

„parola“ znači „riječ“ ili „obećanje“ i ne koristi se u kontekstu slogana (Славујевић, 2005).

Slogani, kako ističe Keranforn-Liu (2020: 13) ipak dijele jezičke karakteristike sa drugim kratkim diskurzivnim oblicima. Na primjer – ritam, rima kao i igra riječi su osobine koje ističu i poslovice ili maksime. Međutim, zajedničke karakteristike ne čine slogane i poslovice identičnima, jer ove posljednje zapravo imaju tendenciju da ostanu objektivni, vanvremenski i stoga oslobođeni specifičnog konteksta, što slogani treba da budu da bi bili shvaćeni na način na koji je adresar i namjeravao. Slogani nisu samo jednostavne, deklarativne izjave, već se radi o jedinstvenim retoričkim sredstvima koja mogu da se koriste na ubjedljive načine. U tom smislu slogani imaju kapacitet da djeluju čak i kao društveni simboli (Denton 1980, prema Brooks 2017).

U marketinškom žargonu slogan označava kratku udarnu rečenicu „koja se koristi u reklamiranju i promotivnim aktivnostima“ (Славујевић, 2005). Slogani se mogu definisati i kao „okupljujući krik“, odnosno „kratka poruka koja ima za cilj da oduševi, podstakne ili nadahne“ (Safire, 1978: 654, prema Newsome, 2002: 22). Prema ovoj definiciji bitno određenje slogana leži u njegovom persuazivnom karakteru, koji se ogleda u nastojanju da izazove emotivnu reakciju kod recipijenta (Safire, 1978: 654, prema Newsome, 2002: 22). Ovdje se izazivanje emocija doživljava kao početak procesa uvjeravanja, odnosno ima persuazivni karakter.

Istorija političkih slogana je usko povezana sa političkim plakatima. „Od pojave prvih političkih plakata, slogani su imali neku funkciju. U početku da pozovu u rat, da pozovu na odbranu zemlje, kasnije da ukažu na neprijatelje, zatim da pozovu na obnovu zemlje i sl.“ (Rabrenović, 2010: 109). Iako su značajan dio kompletnog političkog nastupa, politički slogani nisu uvijek na „visini zadatka“. „Većina slogana od kraja osamdesetih izgleda ravno i površno ili samo prosto 'glupo i beznačajno'“ (Cone, 2008: 75).

U kontekstu političkog marketinga slogani se mogu definisati kao „kratke, sažete poruke, znak prepoznavanja pojedine stranke, a koje simbolički iskazuju njenu osnovnu usmjerenost u datim izbornim procesima” (Šiber, 1992: 100). Spahić za slogan kaže da se radi o „kratkoj i jasnoj, pregnantnoj jezičkoj cjelini, frapantnoj po duh, lako pamtljivoj, prikladnoj za bezbroj ponavljanja, a to je upravo ono što je potrebno političkoj reklami u vrijeme izbora“ (2000: 90). Konačno, prema Slavujeviću slogani predstavljaju „sintetizovane, kratke i atraktivne poruke koje plasiraju partije i kandidati da bi publici prezentova-

li, učinili shvatljivim i prihvatljivim svoje ključne političke sadržaje, odnosno sadržaje sa kojima nastupaju u kampanji“ (Славујевић, 2005: 48).

Iz ovih definicija se mogu prepoznati tri bitna elementa u strukturi svakog političkog slogana. Prva i osnovna karakteristika slogana jeste da se radi o kratkim i jednostavnim porukama. Zatim, slogani moraju biti shvatljivi i razumljivi širokoj publici/biračima. Konačno treći segment slogan jeste da su to poruke koje nose ključne političke sadržaje koje politički subjekti žele da komuniciraju prema biračima (Klačar, 2020).

Imajući na umu ovu strukturu, Slavujević (2005) objašnjava da slogani mogu i treba da imaju dvije funkcije: informativnu i persuazivnu. Naime, kao i svaka druga poruka koja se koristi u svakodnevnoj komunikaciji, slogani treba da prenose informaciju odnosno da iskazuju određene elemente identiteta koje politička partija ili kandidat žele da učine prepoznatljivim i prihvaćenim elementima svoga imidža. Sa druge strane, slogani, kao specifična vrsta političkih poruka u sebi treba da sadrže i persuazivnu i mobilizatorsku dimenziju (Славујевић, 2005). Drugim riječima slogani bi u najširem smislu trebalo da zainteresuju birače, i da ih, ukoliko je to moguće, pokrenu na akciju. Treba imati na umu da je za sve političke poruke (pa i slogane) važnija konotativna nego denotativna markacija, odnosno uticaj na iracionalnom, a ne racionalnom planu. Drugim riječima važnija je impersija i simbolički doživljaj koji ta komunikacija stvara nego ono što jezički odražava (Spahić, 2000). U tom smislu Spahić objašnjava da se slogan percipira cjelovito kao zaokružena misaona cjelina koja popunjava „pukotine svijesti“.

> Uz primjenu brojnih stilskih figura, ritmičkih i ekspresivnih mogućnosti govornog i pisanog jezika, često primjenom rime, uglazbljavanjem i sl., prikladan za stalno ponavljanje i poput Pavlovljevog zvonca, prodire duboko ispod površine svijesti (Spahić, 2000: 91).

Slavujević objašnjava da postoje tri vrste političkih slogana: slogani teme, slogani pozivi, imidž slogani. Slogani teme su oni u kojima su jasno artikulisani politički ciljevi, teme i ideje političkog subjekta. U tom kontekstu slogan „Fabrike radnicima, zemlja seljacima, vlast sovjetima“, školski je primjer slogana teme (Slavujević, 2005a: 134). Slogani pozivi se definišu kao oni kojima se birači nastoje animirati i pozvati na određenu akciju (Slavujević, 2005a: 134). Obično su u formi „Glasajte za...“ i sl., a u okviru ovih slogana svakako je jedan od najpoznatijih

poziva „Proleteri svih zemalja ujedinite se“ (Slavujević, 2005a: 134). Treći tip slogana su tzv. imidž slogani koji se koriste u situaciji kada je potrebno naglasiti određeni kvalitet političke partije ili kandidata. Recimo, jedan od najpoznatijih imidž slogana je slogan Socijalističke partije Italije „Strogost, čestitost, rast” kojim se nastojao redefinisati imidž ove partije nakon promjena u političkoj orijentaciji (Slavujević, 2005a: 134). U kontekstu političara jedan od najpopularnijih slogana je svakako „Mirna snaga“ koji je 1981. godine koristio Fransoa Miteran (*François Mitterrand*) i koji u najboljem opisuje ovog francuskog političara (Slavujević, 2005a: 134). Generalno, može se reći da imidž slogane u većoj mjeri koriste pojedinačni kandidati nego političke partije.

STRANAČKI SISTEM REPUBLIKE SRPSKE KAO OKVIR ZA RAZUMIJEVANJE POLITIČKOG MARKETINGA

Prije nego što se posvetimo detaljima vezanim za ciljeve i metodologiju našeg istraživanja, potrebno je ponuditi okvir za razumijevanje cjelokupnog stranačkog sistema Republike Srpske, koji nam može pomoći da lakše razumijemo izazove razvoja političkog komuniciranja i političkog marketinga u Republici Srpskoj.

Jedna od bitnih karakteristika političke istorije Republike Srpske je postojanje dva jasno formirana stranačka bloka (Вукојевић, 2017) na čelu kojih se nalaze Srpska demokratska stranka (SDS) odnosno Savez nezavisnih socijaldemokrata (SNSD). Prethodnih 30 godina obilježeno je vladavinom jednog od ova dva bloka. Od 1990. do 2006. (uz prekid od 1998. do 2001. kada vlast preuzima koalicija „Sloga“) vlast u Republici Srpskoj je bila u rukama SDS-a i njenih koalicionih partnera. Od 2006. do danas (2022. godina) političkom arenom na entitetskom i lokalnom nivou dominira SNSD sa svojim satelitima.

Osim SDS-a i SNSD-a na političkoj sceni Republike Srpske značajnu ulogu je igralo ili još uvijek igra nekoliko političkih partija (Srpska radikalna stranka, Partija demokratskog progresa, Demokratski narodni savez, Socijalistička partija) zbog čega se, između ostalog, stranački sistem Republike Srpske može svrstati u tzv. umjereno pluralistički model (Вукојевић, 2017). Pored relativno malog broja relevantnih stranaka, umjereno pluralistički model karakterišu ideološke sličnosti političkih partija i spremnost na koaliranje u cilju osvajanja vlasti. U tom kontekstu među važnim političkim subjektima u Srpskoj *de facto* ne postoje velike ideološke razlike, a takođe ne postoje ni stranke koje su antisistemskog karaktera, zbog čega je otvorena mogućnost međusobodnog koaliranja svih stranaka. Ne samo da ne postoje razlike već

su političkoj areni izražene sličnosti među političkim subjektima koje proizilaze iz „identitetske vezanosti i lojalnosti građana i političkih stranaka prema Republici Srpskoj i očuvanju njenog političkog i teritorijalnog integriteta“ (Вукојевић, 2017: 32). Programi političkih partija uglavnom predstavljaju koktel ideološki teško spojivih političkih, ekonomskih, socijalnih pozicija kao što su „istovremeno zagovanje slobodnog preduzetništva i državnog intervencionizma“ (Вукојевић, 2020: 179). Zbog toga je vrlo teško pozicionirati političke partije iz Republike Srpske unutar ideološkog „lijevo-desno“ spektra. Međutim, čini se da to ne smeta domaćim političkim partijama jer ih biračko tijelo ne prepoznaje prema ideologijama i programima nego prema klijentelističkoj koristi i stranačkim liderima.

Zastupljenost klijentelističkih odnosa znači da postoji spremnost kod birača da svoju podršku daju onim političkim subjektima od kojih imaju konkretnu korist (prije svega ekonomsku), bez obzira na ideološke preferencije. Sa druge strane ni političke partije nemaju nikakav otklon prema tome da „kupe“ glasove, kako bi ostvarile političke poene.

Osim što lideri stranaka imaju bitnu ulogu pri diferencijaciji stranačkih opcija oni su ujedno i ključ opstanka stranaka (Kapidžić, 2015: 51). Većina partija u postdejtonskoj Bosni i Hercegovini nastala parlamentarnim putem su bile okupljene oko harizmatskog vođe koji ih je usmjerio ka novoj partiji, čime su mnoge od njih postale liderske partije. Sa odlaskom harizmatskog vođe one su nerijetko slabile ili se u potpunosti gasile (Симовић, 2019: 198). Sve veći značaj lidera političkih partija se označava kao prezidencijalizacije političkih partija ili personalizacije politike (Orlović, 2017). Personalizacija se tako tiče svojevrsne privatizacije političke partije po principu „partija to sam ja“, dok proces prezidencijalizacije karakteriše praksu i ponašanje lidera nezavisno od promjene formalne strukture političkih institucija ili tipa režima (Orlović, 2017). Izražena prezidencijalizacija političkih stranaka može, između ostalog, biti povezana sa postojanjem niskog nivoa unutarstranačke demokratije (Симовић, 2016). Nizak stepen unutarstranačke demokratije je odraz potrebe za stabilnijim i disciplinovanijim radom stranke koji su neophodni u procesu demokratske tranzicije. Manje demokratične stranke su jedinstvenije i disciplinovanije, pa kao takve nastupaju prema drugim partijama po sistemu „čvrstog snopa“ (Симовић, 2016).

Dakle, političke partije iz Republike Srpske svoju popularnost crpe iz tranzicionog društveno-političko-istorijsko-kulturnog konteksta. Nizak nivo participativne političke kulture, u direktnoj je vezi sa

klijentelističkim odnosima koji postoje između birača i partija. Harizmatske političke vođe takođe predstavljaju snažan generator političke identifikacije i izborne motivacije. Konačno, izražene etničke i vjerske razlike u društvu koriste harizmatski lideri kako bi mobilizovali i homogenizovali stanovništvo, što je recept koji se koristi posljednjih 30 godina.

RAZVOJNE KARAKTERISTIKE POLITIČKOG MARKETINGA U REPUBLICI SRPSKOJ

Ranija istraživanja potvrdila su da prakse u sferi političke komunikacije uvijek po pravilu odražavaju sveopštu društveno-političku stvarnost, kulturu, istoriju, tradiciju (Swanson, 2004). Zemlje u tranziciji uglavnom su naslijedile političko-propagandne "metode i tehnike" iz bivših autoritarnih režima. Naime, posljedice višedecencijskog njegovanja podaničke političke kulture nisu mogle tek tako nestati sa dolaskom demokratije. Zbog toga ne čudi činjenica da političkom arenom zemalja u tranziciji i dalje dominira jednosmjerna *top down* politička komunikacija od vlasti preko medija ka narodu (Radojković, 2011: 31). Mediji, javnost i političke partije, kao glavni akteri političkog života, u tranzicionim zemljama se ne nalaze u ravnopravnom položaju. Mediji su u klijentelističkom odnosu sa različitim političkim i ekonomskim centrima moći, dok se medijski/politički nedovoljno pismena javnost već generacijama ne nalazi u ulozi aktivnog subjekta već objekta političke komunikacije. U ovakvoj klimi, uloga političkog marketinga kao alata za postizanje boljih političkih rezultata se čini gotovo beznačajnom, jer su načini ostvarivanja političkih ciljeva više plod "političke trgovine" a ne političko-ideološke utakmice. Naime, pogodno tlo za funkcionisanje političkog marketinga se javlja u demokratskim uslovima u kojima postoji aktivna politička javnost, kritički nastrojeni javni mediji, kao i postojanje različitih političkih stranaka koje su organizovane kao ideološke, a ne interesne grupe. S obzirom na to da ovi elementi uglavnom izostaju, u zemljama zahvaćnim tranzicijom se može konstatovati usporeni razvoj kompletnog društva pa i političkog marketinga.

U tom kontekstu razvoj političkog marketinga u Republici Srpskoj je od početka tekao vrlo sporo uz izraženo oslanjanje na marketinške metode i tehnike kojim su se koristile političke stranke iz Srbije. Od prvih višestranačkih izbora 1990. godine jedan od najvažnijih oblika promocije su bili (i ostali) izborni skupovi odnosno mitinzi, koji su prema ocjeni Tomića (2014: 53) više podsjećali (i danas podsjećaju) na

narodna veselja nego na modernu političku komunikaciju[1]. Osim toga prve kampanje su obilježene oslanjanjem na tradicionalne propagandne metode, putem brošura, letaka, plakata, proglasa i sl. Iako su bili dio kampanje uoči prvih višestranačkih izbora, plakati i drugi vizuelni promotivni materijali nisu bili mnogo bitni s obzirom na to da su stranke unaprijed bile ubijeđene da će opredjeljivanje biračkog tijela zavisiti o drugim mnogo važnijim političkim i etničkim pitanjima. Nizak kvalitet izbornih plakata tokom ove predizborne kampanje je bio produkt "vizualne neobrazovanosti, kako recepijenata, tako i autora, što se može i opravdati nedostatkom iskustva i tradicije u izradi plakata 'slobodne političke propagande'" (Arnautović, 1996). Slogani koji su se koristili u tom periodu su bili dugi, komplikovani, što je otežavalo njihovo pamćenje (Tomić i Herceg, 2000).

Od prvih poslijeratnih izbora 1996. do 2002. godine, predizborne kampanje su se sastojale uglavnom od velikih mitinga i okupljanja sa muzičkim gostima, televizijskih i radijskih reklama i brojnih postera i bilborda (Huskić, 2019). S obzirom na slabu razvijenost različitih marketinških tehnika ova faza u genezi političkog marketinga bi se, slično kao i u Srbiji, mogla nazvati fazom "marketinškog nihilizma" (Slavujević, 2011a).

Vlada Republike Srpske je već 2001. godine „uvela" službe za odnose s javnošću i sistematizovala radno mjesto Stručnog saradnika za odnose s javnošću u svim ministarstvima (Zuber, 2012). Primjetno je da prva generacija stručnjaka za odnose s javnošću u BiH dolazi uglavnom iz svijeta novinarstva i drugih srodnih zanimanja uz određenu prekvalifikaciju (Tomić, Musa, Čuljak, 2017). Ipak, novi PR stručnjaci su morali da preboluju različite "dječije bolesti".

Naime, bili su suočeni sa brojnim poteškoćama u svom radu, od toga da ni sami nisu znali šta su im konkretni poslovi i zadaci, do opstrukcija od svojih šefova (ministara) među kojima je bilo dosta onih koji nisu ozbiljno shvatali potrebu sprovođenja reformi u odnosima s javnošću, službenici za odnose s javnošću uglavnom su posmatrani kao tehnička lica koja mogu, ali i ne moraju raditi, a na njihov kompleksan posao uglavnom se gledalo kao na „nešto usputno" (Zuber, 2012: 51).

[1] Ako je procjena da će na javni skup doći veliki broj pristalica stranke i ako se radi o većoj izbornoj jedinici, takvi skupovi organizuju se vani na javnim trgovima. Međutim, ako se procijeni da će bolji efekat biti u zatvorenom prostoru, predizborni skupovi organizuju se unutra, u dvoranama. Svrha je predizbornog skupa, bilo vani ili unutra, osigurati psihološki dojam o važnosti i značaju toga skupa i stvoriti sliku masovne nazočnosti (Tomić i Herceg, 1999: 53).

Prema ocjeni novinarke Mirjane Kusmuk (Момић, 2020) prva ozbiljna politička kampanja i period kada su političke stranke počele da angažuju marketinške agencije i kuće za istraživanje javnog mnjenja počela je sa opštim izborima 2002. godine. Ova novinarka u intervjuu za Glas Srpske prisjeća se „da je PDP tada prvi angažovao tadašnji 'Stratedžik marketing' iz Beograda, koji je za njih radio predizborna istraživanja. Poslije tih izbora sve stranke su počele da angažuju marketinške kuće“ (Момић, 2020).

U nekim strankama (kao što su PDP ili SP) između 2002. i 2008. godine polako se počinju organizovati i/ili posjećivati edukacije iz oblasti odnosa s javnošću. Takođe, zanimljivo je da u ovom periodu većina političkih partija iz Republike Srpske nije imala svog portparola, a poslove iz ovog domena (najčešće pres kliping) obavljale su osobe koje su radile kao sekretari. Neke stranke (između ostalih SDS, PDP) su povremeno finansirale ispitivanja javnog mnjenja u svrhe boljeg političkog pozicioniranja i donošenja odluka, dok je sa druge strane u DNS-u i SNSD-u donošenje odluka vođeno “intuicijom” odnosno “procjenom” stranačkog vrha (Zuber: 2012).

Od 2008. se kod određenih političkih partija može primijetiti veći nivo profesionalizacije predizborne kampanje, što je povezano sa većim ulaganjima u cjelokupni politički nastup. Istraživanje *Transparensi Internešnala* uoči Opštih izbora 2010. godine pokazuje da stranke na vlasti troše najviše sredstava za predizbornu kampanju i samim tim imaju najagresivnije kampanje. Podaci za kampanju 2010. godine ukazuju na to da je na oglašavanje u štampi i na televiziji Savez nezavisnih socijaldemokrata (SNSD) utrošio blizu 500.000 KM (Transparency International, 2010). Zbog toga se umjesto dotadašnjeg stihijskog i *ad hoc* pristupa prilikom kreiranja predizbornih poruka počinje razmišljati strategijski i dugoročno. Na opštim izborima 2010. godine ova stranka izašla je sa sloganom „Srpska zauvijek”, a nakon toga 2012. godine sa sloganom „Srpska, kuća do kuće”. Ovi slogani se nadovezuju na slogane koji su korišteni još 2006. godine („Naprijed Srpska”) odnosno 2008. godine („Moja kuća, Srpska”). Svi navedeni slogani između ostalog mogu da sugerišu da stranka obraća pažnju da njihove poruke imaju kontinuitet i da na neki način budu usklađene sa političkim idejama i aktivnostima koje stranka sprovodi na terenu.

Tokom ovih godina osnovni elementi predizbornih promocija su i dalje bili plakati, bilbordi, stranački mitinzi, televizijske reklame, ali i sve učestaliji medijski nastupi, odnosno TV debate. U tom kontekstu jedna od najznačajnijih TV debata je bila 2014. godine između kandida-

ta za predsjednika Republike Srpske Milorada Dodika (SNSD) i Ognjena Tadića (SDS). Smatra se da je duel u kojem je Tadić na neki način bio "poražen" uticao na konačan rezultat ovih izbora. Inače klijentelistička sprega tradicionalnih masovnih medija i moćnih političkih subjekata je tokom svih predizbornih godina igrala vrlo važnu ulogu. Glavni mediji su po pravilu bili u službi najvećih političkih subjekata, zbog čega je njihov rad više podsjećao na rad stranačkih glasila nego na objektivne i nezavisne "čuvare demokratije". Sa druge strane, javna je tajna da su pojedini novinari u redakcijama bili vrlo bliski sa određenim političkim subjektima i političarima, zbog čega više liče na PR službenike nego na novinare (Vučetić, 2013).

Od 2014. godine sve važnije političke partije počinju značajno više da ulažu u politički marketing. Stručnjaci za odnose s javnošću, agencije za istraživanje javnog mnjenja, organizovanje različitih *pseudo* događaja, kao i aktivnosti na društvenim mrežama postali su sastavni dio svakodnevnih političkih aktivnosti. Kao ilustracija raspoloženja i opredijeljenosti političkih subjekata prema značajnijem ulaganju u politički marketing može poslužiti podatak da je uoči Opštih izbora 2014. godine lider SDP BiH Zlatko Lagumdžija priznao da je angažovao poznatog britanskog spin doktora Alistera Kembela (*Alastair Campbell*), inače nekadašnjeg savjetnika britanskog premijera Tonija Blera (*Tony Blair*). U tom periodu mediji su spekulisali da je honorar za usluge Kembela bio čak million maraka (Latić, 2014). U isto vrijeme pojavila se informacija da je SNSD na čelu sa Miloradom Dodikom angažovao marketinšku agenciju *Watch Out* iz Srbije koja je radila kampanju Ivici Dačiću (Slobodna Bosna, 2014).

U posljednjih nekoliko godina primjetno je da veće političke partije u Republici Srpskoj (SNSD, PDP, SDS) imaju svoje portparole koji samostalno nastupaju u medijima. U tom kontekstu, posebno se ističe portparol SNSD Radovan Kovačević koji koristi svaku priliku da se pojavi u medijima, ali isto tako koristi potencijale društvenih mreža da promoviše vrijednosti i ideje SNSD-a. Ipak, stiče se utisak da većina portparola u Republici Srpskoj zapravo ovaj posao doživljava kao odskočnu dasku za ozbiljniju političku karijeru. Slikoviti primjeri su dojučerašnji portparoli Ujedinjene Srpske i Socijalističke partije Srpske koji su preko pozicije portparola uspjeli da isposluju svojevrsno unapređenje odnosno kandidaturu na nekoj od listi (za opšte ili lokalne izbore) (Srpskainfo.ba, 2021; Café.ba, 2020). Ovakvi i slični primjeri svjedoče da se u Republici Srpskoj još uvijek ne može govoriti o potpunoj profesionalizaciji portparola, odnosno postojanju karijernih portpa-

rola koji se u potpunosti posvete stručnom usavršavanju i napredovanju u ovoj oblasti.

Osim toga, ekspanzija različitih marketinških agencija u posljednjih nekoliko godina može da svjedoči o većem stepenu profesionalizacije u oblasti političkog marketinga. Sa druge strane postoji i jedna vrsta otklona i nepovjerenja prema ovoj oblasti s obzirom na to da u političkim krugovima vlada mišljenje da se danas svi predstavljaju kao stručnjaci što utiče na kvalitet usluga. Angažovanje stranih PR stručnjaka takođe ne znači nužno i bolje rezultate, s obzirom na to da oni uglavnom ne poznaju dovoljno društveno-politički ambijent, što je vrlo važno prilikom kreiranja kampanje i političkih poruka. Takođe, aktivnosti medijskih stručnjaka uglavnom nisu usmjerene prema strateškim pitanjima nego su u središtu njihovog interesovanja „medijsko-javni površinski fenomeni političkog posredovanja, kao i mogućnosti za kratkoročno poboljšavanje performansa političkog predstavljanja" (Sarcineli, 2011a: 59). Konačno, usluge stručnjaka za političko komuniciranje više koriste tokom opštih parlamentarnih izbora nego za lokalne izbore. Razlog za to je što se na lokalnim izborima glasa za lokalne političke ličnosti koje su dobro poznate lokalnom stanovništvu, zbog čega bi pretjerana marketinška aktivnost mogla imati samo kontraefekat.

Ipak, ono što je obilježilo razvojni put političkog marketinga u Republici Srpskoj jeste naslanjanje na metode i tehnike političkih partija iz Srbije i kopiranje njihovih predizbornih slogana. Za lokalne izbore 2004. godine u Srbiji je agencija PRagma kreirala slogan za Demokratsku stranku (DS) koji je glasio „Srbija – naša kuća". Četiri godine kasnije SNSD je iskoristio gotovo isti slogan „Moja kuća, Srpska". Prema riječima direktora agencije PRagma Cvjetina Milivojevića tokom ove kampanje SNSD je koristio isti simbol kao DS, a to je bila kuća iz koje izlazi dim (Karić, 2020). Na izborima 2010. godine SDS je imao slogan „Zajedno za Srpsku", koji su 2003. godine Srpski pokret obnove (SPO) i Nova Srbija koristili u Srbiji – „Zajedno za Srbiju". DNS je imao slogan „Mi znamo kako", a isti slogan je koristila i Srpska radikalna stranka u Srbiji prije više od dvije decenije. Na lokalnim izborima 2020. godine SNSD je koristio slogan „Okupljanje za Srpsku", a gotovo isti slogan je koristio LDP 2014. godine „Okupljanje za Srbiju" (Radio Sarajevo, 2020). Takođe još jedna reciklaža je slogan koji je koristio kandidat opozicije za gradonačelnika Banje Luke Draško Stanivuković 2020. godine „Više nas je", koji neodoljivo podsjeća na slogan Otpora u Srbiji u vrijeme rušenja Sobodana Miloševića „Nas je više".

Razlog za sličnosti koje postoje u sloganima u Republici Srpskoj i Srbiji treba tražiti u činjenici da se nerijetko dešava da su iste agencije odnosno isti stručnjaci koji rade kampanje strankama u Srbiji angažovani i u Republici Srpskoj. S tim u vezi agencije često samo isisavaju novac iz ovih stranaka bez ozbiljnijih i zapaženih rezultata (Момић, 2020). U tom kontekstu može se reći da iako se ulaže više sredstava u predizborne kampanje nego što je to bio slučaj u nekim ranijim periodima, činjenica je da su kampanje uglavnom nemaštovite i neoriginalne. Političke partije su svoj nastup tokom predizbornih kampanja u BiH i Republici Srpskoj od devedesetih „mijenjale samo u tehničkom pogledu i to u zavisnosti od toga koliko su stranke postajale bogatije, pa su mogle tehnički da poboljšaju taj vid komunikacije s glasačima“ (Srpskainfo, 2020).

PROBLEM, PREDMET I CILJEVI

Problem istraživanja se tiče uloge i značaja političkih slogana u predizbornoj kampanji. Slogani zapravo predstavljaju političke ideje, vrijednosti i programe političkih subjekata koji su pretočeni u kratke i jednostavne poruke. U tom smislu slogani treba da budu integralni dio cjelokupnog političkog nastupa i kao takvi oni mogu da svjedoče o nivou posvećenosti, predanosti i profesionalnog rada političkih subjekata.

Prema tome predmet istraživanja su predizborni politički slogani parlamentarnih političkih partija iz Republike Srpske koje su učestvovale na Lokalnim izborima u Republici Srpskoj 2020. godine. Ambicije ovog rada nisu bile da analiziramo slogane apsolutno svih političkih partija koje su učestvovale na lokalnim izborima u 56 opština i osam gradova u Republici Srpskoj. Jedan od osnovnih razloga je taj što veliki broj manjih političkih partija koje funkcionišu isključivo na lokalnom nivou, nemaju gotovo nikakav širi politički uticaj, već služe kao sateliti većih političkih partija. Nerijetko ovakve političke stranke imaju onoliko članova koliko je dovoljno da se ispune zakonski uslovi za učešće na izborima, ne posjeduju infrastrukturu, ne pojavljuju se u medijima, ne koriste javne prostore za oglašavanje i sl.

Analizom su obuhvaćni sljedeći slogani: „Okupljanje za Srpsku“ – Savez nezavisnih socijaldemokrata (SNSD); „Srpska po mjeri svih nas“ – Srpska demokratska stranka (SDS); „Povuci dobar potez“ i „Više nas je“ – Partija demokratskog progresa (PDP); „Za ljude i život Srpske“ – Demokratski narodni savez (DNS); „Dosta priče idemo raditi“ – Narodni demokratski pokret (NDP); „Udarnički“ – Socijalistička partija

(SP); „Budućnost Srpske“ – Socijalistička partija Srpske (SPS); „Ozbiljni ljudi“ – Ujedinjena Srpska (US), „Snažna SDA – sigurna BiH“ – Stranka demokratske akcije (SDA); „Dosljedno s karakterom“ – Socijaldemokratska partija (SDP).

Prvi cilj ovog rada je bio da ispitamo koja vrsta slogana je bila najzastupljenija tokom lokalnih izbora u Republici Srpskoj. U tom kontekstu prilikom analize smo koristili Slavujevićevu (2005a) kategorizaciju slogana koju smo objasnili ranije, a koja prepoznaje slogane teme, slogane pozive i imidž slogane.

Zatim, sljedeći cilj je bio da analiziramo koje se teme/ideje/poruke upućuju biračima putem slogana. Odnosno tragali smo za odgovorom na pitanje da li i u kojoj mjeri su u sloganima na bilo koji način izraženi problemi/teme koji se tiču lokalnih zajednica, tj. da li slogani reflektuju lokalni karakter izbora. Naime, nerijetko se zna desiti da se lokalni izbori iskoriste odnosno (zlo)upotrijebe kako bi se umjesto lokalnih tema plasirale (nad)nacionalne ideje (npr. zaštita vitalnih nacionalnih interesa). Isticanje nacionalnih i/ili nadnacionalnih ideja i problema u prvi plan može da svjedoči o nedostatku jasnog političkog plana i programa (Popov Momčinović, Vučetić, 2014).

Konačno analiza je obuhvatila originalnost i prepoznatljivost slogana. Prema Slavujeviću prepoznatljivost predstavlja jedan od važnih kvaliteta dobrog slogana, kojim se postiže razlikovanje političkih subjekata od njihovih političkih protivnika. „Najjednostavniji i najčešći način obezbeđivanja prepoznatljivosti jeste navođenje imena partije ili kandidata u sadržaju slogana“ (Славујевић, 2005: 49). Originalnost, slično kao prepoznatljivost služi za što bolje pozicioniranje političke partije i kandidata. U isto vrijeme originalni slogani privlače veću pažnju birača. Sa druge strane manje originalni slogani mogu da naprave više štete nego koristi, odnosno da stvore „konfuziju spontanim prizivanjem iz sećanja ljudi drugog političkog subjekta, onog koji je koristio isti ili sličan slogan u ranijem periodu“ (Славујевић, 2005: 49).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Prije nego što predstavimo rezultate istraživanja ukratko ćemo opisati političku situaciju u Republici Srpskoj, uoči Lokalnih izbora 2020. što može pomoći boljem razumijevanju promotivno marketinških aktivnosti. Izborna 2020. godina počela je u znaku pandemije virusa korona što se u velikoj mjeri odrazilo kako na globalna tako i na politička dešavanja u Republici Srpskoj. Predizborna kampanja je zbog

pandemije u potpunosti morala da se preseli u online prostor i to predstavlja najveću razliku između ovih i ranijih predizbornih kampanja. Klasični politički predizborni skupovi i mitinzi podrške (koji su uglavnom bili dominantni oblici promocije) nisu mogli biti organizovani, pa su se političke stranke dovijale da na razne načine dođu do svojih birača. Osim toga, važno je istaći da je tokom 2020. godine DNS, predvođen novim liderom Nenadom Nešićem, zbog političkih nesuglasica napustio dugogodišnju koaliciju sa SNSD-om i pridružio se opoziciji. Ovaj potez izazvao je politički zemljotres koji se osjetio kako na državnom i entitetskom nivou, tako i u svim lokalnim zajednicama u Republici Srpskoj.

U isto vrijeme nove opozicione političke snage u likovima Draška Stanivukovića (PDP), Jelene Trivić (PDP) i Nebojše Vukanovića predstavljali su svojevrsno osvježenje u opozicionim redovima. Na ruku opoziciji je pred lokalne izbore donekle išla i činjenica da je u susjednoj Crnoj Gori na Opštim izborima 2020. godine poslije 30 godina pobijedila opozicija, pa su se nadali da će taj talas promjena zapljusnuti i Republiku Srpsku. Ipak, sa druge strane opozicija je imala svojih problema, jer je jedan od istaknutih funkcionera SDS-a Mićo Mićić odlučio da napusti stranku i sa svojom novom strankom uđe u koaliciju sa SNSD-om. Ovaj potez Mićića, koji je 20 godina bio SDS-ov gradonačelnik Bijeljine su sve opozicione stranke okarakterisale kao izdaju. Još jedna specifičnost ovih lokalnih izbora je što su građani Istočnog Sarajeva po prvi put direktno birali gradonačelnika, a građani Mostara su tek u januaru 2021. godine, po prvi put od 2008. godine, birali predstavnike u gradskoj skupštini. U atmosferi u kojoj je vladajuća koalicija uzdrmana iz temelja, a opozicija pojačana novim partnerom DNS-om, dočekani su lokalni izbori.

ANALIZA PREDIZBORNIH SLOGANA POLITIČKIH PARTIJA IZ REPUBLIKE SRPSKE

Ukupno je analizirano jedanaest slogana, a jedino je PDP na ove lokalne izbore izašao sa dva slogana. Naša analiza je pokazala da su stranke u većoj mjeri koristile imidž slogane (4) i slogane pozive (4) i nešto manje slogane teme (3). Treba naglasiti da je bilo relativno teško kategorisati slogane prema različitim tipovima, s obzirom na to da se određeni slogani mogu svrstati u više kategorija. U nastavku ćemo detaljnije predstaviti dobijene rezultate.

Slogani teme

Prema našim rezultatima tri stranke (SDS, DNS, SDA) koje su nastupile na lokalnim izborima u Republici Srpskoj su koristile slogane teme. **Srpska demokratska stranka (SDS)** je imala slogan „Srpska po mjeri svih nas“. Ovaj slogan-tema ističe određene vrijednosti ili političke ideje koje bi trebalo da budu zajedničke za sve građane Republike Srpske. Prije svega, ovdje se naglašava spremnost za borbu za neko pravednije društvo, bez povlaštenih, što u isto vrijeme može da bude kritika prema vlasti, koja se nerijetko optužuje da ne vodi računa o običnom pojedincu, već samo o pripadnicima stranaka koje čine vlast. Takođe, slogan može imati elemente poziva građanima da budu učesnici u kreiranju političkog ambijenta koji će biti po mjeri svih ljudi.

Demokratski narodni savez (DNS) je kreirao slogan „Za ljude i život Srpske“ (odnosno pojedinačnih lokalnih zajednica). Ovo je takođe slogan tema, u kojem se na neki način artikulišu osnovni politički ciljevi, a to je borba za prava običnih ljudi, od kojih zavisi i opstanak Republike Srpske.

Stranka demokratske akcije (SDA) na lokalnim izborima se predstavila sloganom „Snažna SDA – sigurna BiH“: Ovim sloganom stranka nastoji predstaviti svoju osnovnu političku ideju, a to je borba za stabilnost i sigurnost BiH. Ova stranka je od početka višestranačja u BiH prisutna na političkoj sceni i to koristi kako bi se što bolje pozicionirala u odnosu na konkurenciju. Ipak, zanimljivo je da je ovaj slogan predstavljen u kampanji za lokalne izbore. Naime, sloganom se naglašava značaj SDA za čitavu BiH, iako se radi o lokalnim izborima gdje bi veći fokus trebalo da bude na lokalnim zajednicama.

Ono što povezuje partije koje su se služile analiziranim sloganima temama je ideološka pripadnost. U ovom slučaju sve tri stranke se nalaze na desnom dijelu ideološke ravni. Prema tome, slogani teme mogu da posluže strankama desnice i desnog centra da bolje artikulišu svoje teme vrijednosti za koje se zalažu kao što su sabornost, jasno određenje narodnih ciljeva, nerijetko kroz izražavanje eksplicitno nacionalnog rasuđivanja, predstavljanja političke borbe kao borbe za vođstvo i sl. Osim toga u sastavu osnovnog slogana političkih subjekata koji su se opredijelili za slogan temu sadržan je i naziv etničke ili nacionalne jedinice, koja se po lokalnim zajednicama permutuje u naziv opštine.

Slogani pozivi

Rezultati analize pokazuju da, zbog svoje prvenstveno mobilizatorske funkcije, slogani tri političke partije (SNSD, PDP, NDP) imaju karakter slogana poziva. Najveća stranka u Republici Srpskoj, **Savez nezavisnih socijaldemokrata** (**SNSD**) na izbore je izašla sa sloganom „Okupljanje za Srpsku", što je školski primjer slogana koji imaju za cilj poziv na akciju. Ovim sloganom se sugeriše biračkom tijelu da je potrebno konsolidovati redove, kako bi se očuvalo jedinstvo, odnosno kako bi se „očuvala Republika Srpska". Poziv na okupljanje vladajuće partije SNSD može da ima karakter promovisanja kolektivizma kao ideološkog načela lijevoga centra. Partijska kampanja ogleda se u sljedećem – vladajuća partija „podsjeća članstvo i birače da je potrebno da se ponovo okupe" i ima karakter, kako to Slavujević naziva – kandidata (incumbents) (Slavujević, 2009: 192). Sa druge strane, ovaj „referendumski" slogan kao da otvoreno poziva sve građane, bez obzira na stranačku pripadnost, da se pridruže SNSD-u kao najvećoj političkoj stranci u Republici Srpskoj. **Partija demokratskog progresa** (**PDP**) na ove lokalne izbore izašla je sa dva slogana: „Više nas je" i „Povuci dobar potez za (*naziv lokalne zajednice*)". Prvi slogan „Više nas je" je korišten u kampanji u Banjoj Luci i bio je u potpunosti prilagođen promociji ideja i ciljeva njihovog kandidata za gradonačelnika Draška Stanivukovića. Slogan „Više nas je" može imati karakter poziva na akciju, odnosno uskakanja u „pobjednički vagon". Bandwagon efekat se zasniva na logici da su ljudi po pravilu skloni da rade stvari koje radi i većina. U tom smislu ukoliko je većina u pobjedničkom vagonu („Više nas je"), onda će se i neopredijeljeni lakše odlučiti da glasaju za „pobjednike". Drugi slogan „Povuci dobar potez" koji je korišten u ostalim gradovima i opštinama takođe poziva birače na akciju.

Slogan **Narodnog demokratskog pokreta** (**NDP**) na ovim lokalnim izborima je bio „Dosta je priče, idemo raditi". Ovim sloganom NDP poziva birače na akciju, sa fokusom na rad, otvaranje novih radnih mjesta i sl. Može se reći da je ovo tipični primjer slogana poziva jedne političke stranke koja je dio vlasti, jer zrači optimizmom i šalje jednu pozitivnu i ohrabrujuću poruku biračima. U isto vrijeme ovaj slogan ima elemente slogana tema, jer u prvi plan ističe rad, zapošljavanje, nova radna mjesta kao neke od važnih tema u društvu.

Čini se da slogani pozivi ipak više odgovaraju opštim ili predsjedničkim izborima koji obično imaju svojevrsni referendumski karakter. Ipak, može se reći da je politička borba za Banju Luku predstavljala jednu od najneizvjesnijih u čitavoj Republici Srpskoj, koja se u široj

javnosti doživjela kao generalna provjera snaga pred Opšte izbore koji su 2022. godine. U kontekstu borbe za vlast u Banjoj Luci, a simbolično i za vlast u čitavoj Republici Srpskoj se mogu posmatrati i slogani pozivi SNSD-a „Okupljanje za Srpsku“ i opozicije na čelu sa PDP-om „Više nas je“.

Imidž slogani

Slogani koji spadaju u imidž slogane su oni koji naglašavaju komparativne prednosti kandidata ili partije (Slavujević 2009). Zabilježili smo da su četiri parlamentarne političke partije (SPS, US, SDP, i SP) koristile poruke koje imaju elemente imidž slogana.

Socijalistička partije Srpske (SPS) sa sloganom „Budućnost Srpske“ ističe se kao mlada i još uvijek nedovoljno afirmisana politička stranka (osnovana u martu 2020. godine). Prema tome prirodno je da koriste predizbornu kampanju kako bi se što bolje predstavili i najavili svoj značajniji proboj na političku scenu. Sintagma „Budućnost Srpske" ne ističe nikakvu posebnu ideološku vrijednost ove partije, već naglašava njihov imidž nove mlade stranke koja će imati značajniju ulogu u budućnosti, ili već na narednim Opštim izborima. Sa druge strane ovaj slogan može imati i elemente slogana tema, jer se u sloganu ističe zainteresovanost za budućnost i prosperitet Republike Srpske.

Ujedinjena Srpska (US) svoju popularnost i ulogu na političkoj sceni gradi uglavnom zahvaljujući prepoznatljivosti i autoritetu njihovog lidera doktora Nenada Stevandića. Svojim sloganom „Ozbiljni ljudi“ zapravo se na neki način nastoji dodatno učvrstiti imidž lidera partije, kao ozbiljnog i obrazovanog čovjeka. Iako je riječ o lokalnim izborima Stevandić se nerijetko pojavljuje na bilbordima zajedno sa lokalnim kandidatima. Prema tome, ova partija kao da ovim sloganom nastoji poručiti biračima da stranku čine ozbiljni i odgovorni ljudi (poput Stevandića), zbog čega bi trebalio da dobiju podršku.

Slogan Socijaldemokratske partije (SDP) je „Dosljedno s karakterom“, što, takođe, može biti okarakterisano kao slogan imidž, koji naglašava važnost principijelnosti, dosljednosti, pouzdanosti, i sl. Ove karakteristike bi trebalo da predstavljaju komparativnu prednost na političkoj sceni, na kojoj uglavnom vladaju potpuno suprotne vrijednosti i pravila igre. Drugim riječima, ovim sloganom stranka poručuje da je važnije voditi principijelnu politiku koja se zasniva na jasnim ideološkim vrijednostima, nego se beskurupolozno boriti za vlast. Ovakav

način pozicioniranja može imati pozitivan prijem prvenstveno kod neopredjeljenih birača.

Socijalistička partija (SP) se predstavila sloganom: „Udarnički" čime se naglašava imidž jasno ideološki profilisane partije. Ovakve političke poruke i retorika su u skladu sa ideološkim vrijednostima i principima koji se vežu za bivši socijalistički režim. Naime, u bivšoj Jugoslaviji izraz radnik udarnik se koristio za izvanrednog radnika koji je bio produktivniji od ostalih. Pozivanje na već postojeće maksime može imati dvostruki karakter – evocirajući ili repetitivni, koji su međusobno isključivi i u tom pogledu može da se govori o učinku na rezultat makar u sferi minimalističkih ciljeva. Takođe, ovakvom tipu slogana mogla bi se pripisati i programska dimenzija, ako uzmemo u obzir da se socijalistički režimi i partije dominantno opredjeljuju za industrijalizaciju kao pokretača ekonomskog sistema. Dati slogan ima i karakter poziva zbog dinamičnosti svoje idejne i semantičke strukture.

Imidž slogani, kao što se moglo vidjeti, ističu osnovne imperative i kvalitete koje akteri nastoje ponuditi biračima, a za koje smatraju da ih razlikuju od njihovih protivkandidata. Iz analiziranih primjera, primijećujemo da oni uglavnom imaju nepolitički karakter i da im se mogu dodijeliti i neki elementi difuzne kampanje, sa izuzetkom Socijalističke partije koja sloganom „Udarnički" šalje snažnu ideološku poruku, vjerovatno nastojeći da evocira uspomene kod starijih birača koji su svjedočili vremenu socijalizma i radnih akcija.

LOKALNE I/ILI NACIONALNE TEME

Iz analiziranih slogana se u najvećoj mjeri mogu iščitati nacionalne poruke kao što su „Za ljude i život Srpske", „Okupljanje za Srpsku", „Srpska po mjeri svih", „Snažna SDA – sigurna BIH". Ove poruke uglavnom nemaju puno veze ili su vrlo labavo povezane sa lokalnim temama i problemima. U porukama stranaka SNSD i DNS se na neki način želi naglasiti opasnost u kojoj se Republika Srpska nalazi i alarmirati birače da se radi o presudnim izborima za opstanak. Sa druge strane Srpska demokratska stranka i SDA nešto umjerenijim tonom poručuju da se bore za sigurniju BiH, odnosno za Srpsku po mjeri svih. Na ovim primjerima se može vidjeti da se lokalni izbori doživljavaju samo kao neka vrsta generalne probe, odnosno sondiranje javnog mnjenja pred Opšte izbore koji će se održati 2022. godine.

Osim toga slogani koji nisu usklađeni sa karakterom izbora (u ovom slučaju lokalnih) mogu da govore u prilog nepostojanja jasnih političkih programa za lokalne zajednice. U takvim situacijama se koriste političke fraze o zaštiti nacionalnih interesa kojim se uglavnom skreće pažnja sa lokalnih problema.

Zatim poruke kao što su „Povuci dobar potez" i „Budućnost Srpske" takođe nemaju izražen lokalni karakter i mogu se interpretirati u svjetlu priprema za Opšte izbore. Naime, sloganom „Budućnost Srpske" se nastoji poručiti da ova stranka tek treba da doživi svoj puni politički potencijal na nekom od sljedećih izbora. Slično slogan „Povuci dobar potez", može da aliduira na partiju šaha u kojoj se dobri potezi ne moraju nužno isplatiti odmah, već na kraju partije (odnosno na parlamentarnim izborima).

Sloganima „Ozbljni ljudi", „Dosljedno s karakterom" se nastoji kreirati i promovisati određeni imidž. Zbog toga se može reći da se ove poruke nedovoljno precizno referišu na problem i teme koje se tiču lokalnih zajednica. U ovim porukama možemo samo iščitati načelno vrijednosno opredjeljenje ovih stranaka prema cjelokupnoj društvenopolitičkoj stvarnosti (kako na lokalnom, tako i državnom nivou). Zbog toga možemo reći da se ove poruke samo djelimično u simboličkom smislu odnose na lokalne izbore. Slogani, koji više od ostalih tematizuju lokalne izbore su „Dosta priče, idemo raditi" i „Udarnički". Naime, u svakoj lokalnoj zajednici je jedan od najvećih problema nizak stepen zaposlenosti, a prva dva slogana upravo na određeni način govore o toj temi. Takođe, slogan „Više nas je" se koristio samo u Banjoj Luci, zbog čega, uslovno rečeno, može imati lokalni karakter. Sa druge strane i ovim sloganom se na određeni način šalje poruka vlasti da više ima onih koji su uz opoziciju i da će to doći do izražaja ne samo u Banjoj Luci nego i u čitavoj Republici Srpskoj 2022. godine.

ORIGINALNOST I PREPOZNATLJIVOST SLOGANA

Izborna kampanja je zbog pandemije virusa korona gotovo u potpunosti prešla u „online prostor". Međutim, političke partije uglavnom nisu do kraja iskoristile potencijal društvenih mreža da se na kreativniji i originalniji način predstave biračima. Naime, kampanja je kao i sve prethodne bila monotona, karakteristična po neoriginalnim i već viđenim sloganima kako u Republici Srpskoj, tako i u Srbiji. Slogani kao što su „Budućnost Srpske" (SP) ili „Za ljude i život Srpske" (DNS) su školski primjeri neuvjerljivih i neoriginalnih slogana. Takođe slogani „Povuci dobar potez", „Srpska po mjeri svih nas", „Do konačne pobjede",

„Ozbiljni ljudi“ se mogu svrstati u generične i nedovoljno upečatljive političke poruke. Slogan „Okupljanje za Srpsku“ (SNSD) ne donosi mnogo originalnosti, ali ipak može se reći da predstavlja logičan slijed koji prati određeni smisleni kontinuitet u nastupima ove političke stranke, pa je kao takav na određeni način opravdan i prihvatljiv.

Svi slogani su jednostavni i formulisani su tako da budu razumljivi najširem dijelu biračkog tijela. Međutim, sa druge strane činjenica da je izražen vrlo mali nivo kreativnosti i originalnosti prilikom formulisanja osnovnih poruka može da govori u prilog tezi da slogani ne predstavljaju važan dio predizborne kampanje, pogotovo za lokalne izbore. Jedan od razloga za to može biti što se na lokalnom nivou u relativno malim zajednicama kandidati i birači, s obzirom na izražene komšijske, kumovske i rodbinske veze, međusobno dobro poznaju. Ovakvi odnosi i prilike u dobroj mjeri utiču na izbornu motivacija birača. Zbog toga nije potrebno trošiti previše energije i novca na formulisanje efektnih i orignalnih slogana kako bi se pridobilo takvo glasačko tijelo.

Iako nije realno očekivati da slogani imaju presudan uticaj na formiranje izbornih odluka birača, pogotovo na lokalnom nivou, ipak veći stepen posvećenosti prilikom kreiranja ovih poruka svakako da može sugerisati postojanje većeg nivoa profesionalizacije predizbornih kampanja, ali i sazrijevanja jedne demokratske participativne kulture u najširem smislu.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Tokom predizborne kampanje uoči Lokalnih izbora u Republici Srpskoj 2020. godine kod najvećih političkih partija su gotovo podjednako bile zastupljene sve tri vrste slogana. Nešto više je bilo imidž slogana („Ozbiljni ljudi“; „Dosljedno s karakterom“; „Budućnost Srpske“ i „Udarnički“) i slogana poziva („Dosta je priče, idemo raditi“; „Okupljanje za Srpsku“, „Povuci dobar potez“, „Više nas je)“ u odnosu na slogane teme („Srpska po mjeri svih nas“, „Za ljude i život Srpske“, „Snažna SDA – sigurna BiH“).

Ipak, pomalo je paradoksalno da su na lokalnim izborima u većoj mjeri bili zastupljeni imidž slogani. Naime, na lokalnom nivou, pogotovo u malim mjestima i opštinama koje su karakteristične za Republiku Srpsku, birači i kandidati se uglavnom dobro poznaju. U takvom kontekstu čini se neproduktivno kreirati slogane koji će ciljati na stvara-

nje/održavanje nekog posebnog imidža ili koji ukazuju na bilo kakve komparativne prednosti političkih subjekata.

Umjesto kreiranja imidža ili isticanja neke komparativne prednosti lokalni izbori su prilika da se stranke posvete prepoznavanju i rješavanju problema na lokalnom nivou, ili da se birači pozovu da u što većem broju izađu na izbore. Kada su u pitanju slogani pozivi, može se reći da su lokalni izbori „zloupotrebljeni" za predstojeće Opšte izbore 2022. godine. Slogani kao što su „Okupljanje za Srpsku" ili „Više nas je" imaju svojevrsni referendumski karakter i samo su u simboličnom smislu bili povezani sa lokalnom zajednicom. U stvari ovi slogani su iskorišteni kako bi stranke izmjerile svoj rejting pred važniju izbornu utakmicu 2022. godine.

Osim toga, čak su i slogani teme (npr. „Srpska po mjeri svih nas" ili „Za život i ljude Srpske") na neki način imali nacionalni karakter koji više odgovara opštim, a ne lokalnim izborima. Prema tome ako su slogani odraz političkih programa onda nam se nameće zaključak da su stranke tokom ove kampanje u najvećoj mjeri vodile računa o zaštiti vitalnih nacionalnih interesa, pri čemu se zanemaruju lokalni problemi. I u tom smislu ova kampanja predstavlja nastavak svih dosadašnjih u kojima su uglavnom naglašavane nacionalne teme (Osmić, 2015). Isticanje nacionalnih i nadnacionalnih tema tamo gdje im nije mjesto, po pravilu govori o tome da stranke nemaju kvalitetne programe za lokalne zajednice ili ne znaju da ih komuniciraju.

Kada je riječ o formi slogana, može se konstatovati da stranke (ni ovog puta) nisu uložile mnogo energije u kreiranje originalnih i prepoznatljivih slogana, što je, takođe, jedan od hroničnih problema koji su prisutni od prvih višestranačkih izbora u BiH.

Uzimajući sve faktore u obzir na kraju se može zaključiti da je u Republici Srpskoj još uvijek relativno nizak nivo profesionalizacije predizbornih kampanja, pogotovo u vrijeme lokalnih izbora. Mnogobrojna pitanja unutrašnje političke krize u Bosni i Hercegovini utiču na svojevrsnu, kolokvijalno rečeno, „ustajalost i dosadnost" kreativnih formi u predstavljanju biračima čemu ide u prilog birokratizacija demokratskog života koji 25 godina od Dejtona još uvijek nije izrodio koherentnu i jasnu perspektivu ekonomskog i političkog ustrojenja zemlje. Osim toga, u zemljama u kojima je razvoj participativne političke kulture u povoju vladaju svojevrsni klijentelistički odnosi između političkih subjekata i biračkog tijela. U takvoj atmosferi dolazi do trgovine u kojoj birači nude svoj glas za neku trenutnu zaradu ili dugoročno zaposlenje. Sa druge strane politički subjekti koji mogu „kupiti" veći broj glasova

uglavnom ostvaruju bolje izborne rezultate. Zbog toga se kreiranje političkih programa ili originalnih i prepoznatljivih slogana čini kao bespotrebno trošenje novca i energije. Međutim, primjetno je da ipak politički subjekti ulažu novac u svoje predizborne kampanje za kreiranje bilborda, različitih promotivnih materijala i slično (Huskić, 2019). Cijenimo da razlog za to ne treba tražiti u nastojanju da se birači informišu ili ubijede u kvalitet političkih ideja i programa odnosno samih kandidata, već u potrebi za svojevrsnom demonstracijom sile i ekonomske moći, što može da utiče na donošenje izbornih odluka onih neopredjeljenih birača, odnosno da izazove svojevrsni *bandvagon* efekat. Osim toga uloga lidera političkih partija tokom predizborne kampanje za lokalne izbore je takođe važna, jer se stranke u Republici Srpskoj uglavnom prepoznaju po svojim liderima. Lideri se zajedno sa lokalnim kandidatima pojavljuju na plakatima i bilbordima, učestvuju na mitinzima i javnim skupovima, a takođe zauzimaju najviše medijskog prostora (Popov Momčinović, Vučetić, 2014). U tom kontekstu se harizmatične političke vođe kao i klijentelistički politički odnosi u zemljama u tranziciji pojavljuju kao glavne poluge osvajanja političkih poena, dok se savremene marketinške tehnike i alati koriste samo kao neka vrsta nadgradnje kod onih političkih subjekata koji sebi mogu to priuštiti.

Literatura

Adam S. & Maier M. (2010). Personalization of politics: A critical review and agenda for research. *Annals of the International Communication Association,* 34 (1), 213–257. doi:10.1080 /23808985.2010.11679101

Altheide, D. & Snow, R., (1979). *Media Logic.* Beverly Hills: Sage.

Arnautović, S. (1996). *Izbori u Bosni i Hercegovini '90: Analiza izbronog procesa*. Sarajevo: Promocult.

Atlagić, S. (2011). Profesionalizacija političkog komuniciranja – trijumf forme nad sadržajem. *Analiza politike*, br. 1, 40–45.

Blumenthal, S. (1980). *The permanent campaign: Inside the world of elite political operatives*. Boston: Beacon Press;

Blumler, J. & Kavanagh, D. (1999). The Third Age of Political Communication: Influences and Features. *Political Communication 16 (3)*, 209–230. doi: 10.1080/105846099198596

Boorstin, D. (1992). *The image: A guide to pseudo events in America*. New York:Vintage.

Brooks, E. (2017). *Slogans We Can Believe In: An examination of What Makes fora n Effectice Presidential Campaign Slogan*. Chapel Hill: The University of North Carolina

Café.ba, (2020, 6.novembar). Goran Filipović kandidat US u Banjaluci: znanje, mladost, posvećenost! https://www.infobijeljina.com /vijesti/goran-filipovic-kandidat-us-u-banjaluci-znanje-mladost-posvecenost Preuzeto 2. 9. 2021.

Campus, D. (2010). Mediatization and Personalization of Politics in Italy and France: The Cases of Berlusconi and Sarkozy, *International Journal of Press/Politics*. 15(2), 219–235. doi:10. 1177/1940161209358762

Cone, S. (2008). *Powerlines: Words that sell brands, grip fans, and sometimes change history*. New York: Bloomberg Press.

Edelman, M. (2003). *Konstrukcija političkog spektakla*. Zagreb: Politička kultura.

Esser, F. (2008). Dimensions of Political News Cultures: Sound Bite and Image Bite News in France, Germany, Great Britain, and the United States. *International Journal of Press/Politics*, 13(4), 401–428. doi:10.1177/1940161208323691

Esser, F., Reinemann, C., Fan, D. (2000). Spin Doctoring in British and German Election Campaigns How the Press is Being Confronted with a New Quality of Political PR. *European Journal of Communication,* Vol 15(2), 209–239. doi:10.1177 /0267323 100015002003

Hjarvard, S. (2008). The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. *Nordicom Review* 29 (2), 105–134.

Holtz-Bacha, C. (2004). Germany: How the Private Life of Politicians Got into the Media. *Parliamentary Affairs* 57 (1): 41–52. doi: 10.1093/pa/gsh004

Huskić, A. (2019). Bosnia and Herzegovina, In: O.Eibl & M.Gregor (Eds.), *Thirty Years of Political Campaigning in Central and Eastern Europe: Political Campaigning and Communication*, (199–219). London: Palgrave Macmillan.

Kapidžić, D. (2015). Stranački sustav. U: N. Mujagić, S. Arnautović (Prir.): *Politički pluralizam i unutarstranačka demokratija: Nacionalna studija za Bosnu i Hercegovinu*, (33–51). Podgorica: Centar za monitoring i istraživanje.

Karić, S. (2020, 7.oktobar), Iste slogane vrste 25 godina, Srpskainfo https://srpskainfo.com/iste-slogane-vrte-25-godina-analiziramo-

slicnost-predizbornih-poruka-u-srpskoj-i-srbiji/ Preuzeto 2. 9. 2021.

Keranforn-Liu , L. (2020). *The Linguistic Characteristics of Political and Advertising Slogans: a Contrastive Analysis Focus on the American Context of the Past Fifteen Years,* Toulouse: Department of the English World Studies http://dante.univ-tlse2.fr/10554/1 /Lo%C3%AFc.Keranforn-Liu_master2.pdf Preuzeto 12. 3. 2022.

Klačar, B. (2020). *Analiza okvira poruka u političkom oglašavanju na televiziji u kampanjama za parlamentarne izbore u Srbiji od 2000. do 2016. godine* (Doktorska disertacija), Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu. https://nardus.mpn.gov.rs /bitstream /handle/123456789/17838/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Preuzeto 10. 7. 2021.

Latić, N. (2014, 31. oktobar). Je li Kučukova MITA nasljednik TWRA-e?, *Dnevni Avaz*, https://avaz.ba/vijesti/teme/143644/je-li-kucukova-mita-nasljednik-twra-e preuzeto 1.9.2021

McAllister, M. & Applequist, J. (2015). Commercialization of politics. In G. Mazzoleni (Ed.), *The international encyclopedia of political communication* (155–159). Oxford, England: Wiley-Blackwell.

Mazzoleni, G. & Schulz W. (1999). Mediatization of Politics: A Challenge for Democracy? *Political Communication,* 16 (3), 247–261. doi:10.1080/105846099198613

Mejer T. (2003). *Mediokratija: medijska kolonizacija politike*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.

Newsome, C. (2002). The Use of Slogans in Political Rhetoric. *The Corinthian*: Vol. 4 , Article 3. 21–35.

Orlović S. (2017). Prezidencijalizacija partija u Srbiji. *Politički život – Časopis za analizu politike*, br. 14. 7–27.

Osmić, A. (2015). Izborne kampanje i opći izbori od 1996. do 2014. godine. U N. Mujagić i S. Arnautović (Prir.), *Politički pluralizam i unutarstranačka demokratija – Nacionalna studija za Bosnu i Hercegovinu* (87–106), Podgorica: Centar za monitoring i istraživanje CeMi.

Papathanassopoulos, S., Negrine R., Mancini, P., Holtz-Bacha, C., (2007). Political Communication in the Era of Professionalisation. In C. Holtz-bacha, et al (Eds.), *The professionalisation of political communication changing media – changing Europe* (9–27).Bristol: Intellect.

Popov Momčinović, Z. i Vučetić, V. (2014). Lokalno, nacionalno, globalno u medijskoj prezentaciji lokalnih izbora u BiH 2012. godine. U V. Milisavljević (Prir.), *Zbornik radova sa naučnog skupa Nauka i globalizacija*, knj.8, TOM 2/1 (495–506). Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

Rabrenović, A. (2010). Vizuelni i verbalni elementi političkog plakata. *CM – časopis za upravljanje komuniciranjem, br. 17 god. V,* 95–118.

Radio Sarajevo (2020, 22. septembar). Milorad Dodik i SNSD za izbore "pođonili" slogan Čede Jovanovića https://radiosarajevo.ba /vijesti/bosna-i-hercegovina/milorad-dodik-i-snsd-za-izbore-podonili-slogan-cede-jovanovica/390663 Preuzeto 2. 9. 2021.

Radojković, M. (2021). Treba li javno mnjenje informacionom društvu? U J. Jurišić i Z. Hrnjić Kuduzović (Prir.), *Zbornik radova 10. regionalne znanstvene konferencije Vjerodostojnost medija „Vjerodostojnost medija: medijska agenda 2020–2030."* (29–33). Zagreb: Fakultet političkih znanosti, Hanns-Seidel-Stiftung.

Radojković, M. (2011), Politička komunikacija u Srbiji, U A. Zerfaß i M. Radojković (Prir.), *Menadžment političke komunikacije: Osnove i koncepti*, (27–43). Beograd: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Sarcinelli, U. (2011). Partije i prenošenje političkih ideja: od partijske do medijske demokratije. U A. Zerfaß i M. Radojković (Prir.), *Menadžment političke komunikacije: Osnove i koncepti* (160–201). Beograd: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Sarcinelli, U. (2011a). Strategija i politička komunikacija. U A. Zerfaß i M. Radojković (Prir.), *Menadžment političke komunikacije: Osnove i koncepti* (57–85). Beograd: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Scammell, M. (1998). The wisdom of the war room: US campaigning and Americanization. *Media, Culture & Society*, Vol 20, No 2, 251–275. doi:10.1177/016344398020002006

Slavujević, Z. (2017). *Pohodi na birače u ime države i naroda*: *I Tom*. Beograd: Fakultet političkih nauka.

Slavujević, Z. (2011). Istraživanja raspoloženja birača za potrebe izborne kampanje. *Politički život*, 1. 35–39.

Slavujević, Z. (2011a). Dvadeset godina višestranačja u Srbiji: „Od marketinškog nihilizma i primitivizma do totalnog marketinga i idolopoklonstva marketingu". U S. Orlović (Prir.), *Partije i izbori u Srbiji – 20 godina* (285–297). Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za demokratiju, Friedrich Ebert Stiftung.

Slavujević, Z. (2009). *Političko komuniciranje, politička propaganda, politički marketing*. Beograd: Grafocard.

Slavujević, Z. (2005a). *Politički marketing*. Beograd: Čigoja štampa.

Slavujević, Z. (1990). Neke teorijske kontroverze koncepcije političkog marketinga. U Z. Slavujević (Prir.), *Politički marketing, putevi i stranputice političkog marketinga* (7–15). Beograd: Radnička Štampa.

Slobodna Bosna, (2014, 18.avgust). Otkrivamo: Dodik angažovao Dačićeve spin doktore, https://www.slobodnabosna.ba /vijest /15853/otkrivamo_dodik_angazovao_dachiceve_spin_doktore.html Preuzeto 2. 9. 2021.

Spahić, B. (2000). *Izazovi političkog marketinga: deset godina poslije kao i prije deset godina*. Sarajevo: Compact – E.

Spahić, B. (1990). Izazovi političkog marketinga. U Z. Slavujević (Prir.), *Politički marketing – putevi i stranputice političkog marktinga* (64–73). Beograd: Radnička Štampa.

Srpskainfo (2021, 11. februar). Srđan Todorović, kandidat SP za gradonačelnika: Vjerujem u pobjedu i spreman sam da vodim Doboj u bolju budućnost. https://srpskainfo.com/srdjan-todorovic-kandidat-sp-za-gradonacelnika-vjerujem-u-pobjedu-I spreman-sam-da-vodim-doboj-u-bolju-buducnost/ Preuzeto 2. 9. 2021.

Street J. (2004). Celebrity Politicians: Popular Culture and Political Representation. *The British Journal of Politics and International Relations (BJPIR), Volume: 6 issue: 4,* 435–452. doi:10.1111 /j.1467-856X.2004.00149.x

Street, J. (2003). *Masovni mediji, politika i demokracija*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.

Stromback, J. & Van Aelst, P. (2013). Why political parties adapt to the media: Exploring the fourth dimension of mediatization. *International Communication Gazette*, Volume: 75 issue: 4, 341–358. doi:10.1177/1748048513482266

Stromback, J. (2008). Four Phases of Mediatization: An Analysis of the Mediatization of Politics. *International Journal of Press/Politic*s 13 (3), 228–246. doi.org/10.1177/1940161208319097

Swanson, D. (2004). Transnational Trends in Political Communication: Conventional Views and New Realities. In F. Esser & B. Pfetsch (Eds.), *Comparing Political Communication: Theories, Cases, and Challenges (Communication, Society and Politics* (45–63). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017 /CBO9780 511606991.004

Swanson, D. & Mancini, P. (1996). Politics, Media and Modern Democracy. In D. Swanson, & P. Mancini (Eds.), *Politics, Media, and Modern Democracy: An International Study of Innovations in Electoral Campaigning and Their Consequences* (1–29). London: Praeger.

Šiber, I. (2000). Politički marketing i politički sustav. *Politička misao*, Vol XXXVII, br. 2, 149—167.

Šiber, I. (1992). *Politička propaganda i politički marketing*. Zagreb: Alinea.

Tomić, Z., Musa, I., Čuljak, M. (2017). Odnosi s javnošću političkih organizacija – istraživanje stanja profesije u Bosni i Hercegovini. *Kultura komuniciranja*, *br. 6*, 64—93.

Tomić, Z. (2014). *Politički marketing, načela i primjene*. Mostar: Synopsis.

Tomić, Z., Herceg, N. (1999). *Izbori u Bosni i Hercegovini*. Mostar: Sveučilište u Mostaru.

Transparency International (2010). Stranke potrošile gotovo 6 miliona na oglašavanje, https://ti-bih.org/stranke_potroile_gotovo_6_miliona_na_oglaavanje/ Preuzeto 1. 9. 2021.

Van Aelst, P., Sheafer T., James S. (2012). The personalization of mediated political communication: A review of concepts, operationalizations and key findings. *Journalism,* 13(2), 203–220.

Vučetić, V. (2013). Klijentelizam u saodnosu medija i politike u Republici Srpskoj. *Medijski dijalozi*, godina VI, broj 15, 345—361.

Vujaklija, M. (1980). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: IRO Prosveta

Zuber Lj. (2012). *Politički odnosi s javnošću u Republici Srpskoj*. Pale: Filozofski fakultet Pale Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

***

Вукојевић, С. (2020). Критеријуми класификације политичких странака у постдејтонској Босни и Херцеговини. *Култура полиса*, год. XVII, бр. 41, 171–186

Вукојевић, С. (2017). Страначки систем и структура страначког такмичења у Републици Српској. *Зборник Матице српске за друштвене науке*, год. LXVIII, бр. 161 (1/2017), 27–38.

Момић, Д. (2020, 18. октобар). Како се мијењала методологија придобијања бирача у Српској: А онда су се појавиле агенције, Глас Српске. https://www.glassrpske.com/cir/plus/teme/kako-se-mijenjala-metodologija-pridobijanja-biraca-u-srpskoj-a-onda-su-se-pojavile-agencije/336210 Preuzeto: 1.9.2021.

Славујевић, З. (2005). О слоганима политичких странака и кандидата. *Социолошки преглед, vol. XXXIX, no. 1*, 47–80.

Симовић, В. (2019). *Народ, партије и демократија у Босни и Херцеговини*. Бања Лука: Факултет политичких наука.

Симовић, В. (2016). Унутарпартијска демократија у Српској. *Политеиа, Vol. 6 No. 11,* 95–118. doi.org/10.7251 /POL 1611095S

Vuk B. Vučetić
Stefan Z. Ratković

POLITICAL SLOGANS IN THE LOCAL ELECTIONS IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Summary

The processes of modernization and professionalization of political marketing have contributed to the replacement of political strategies and long-term plans with short, attractive and easy-to-remember political phrases and slogans. Political slogans are synthesized, short and attractive political messages that have an informative and convincing role in political communication. In this paper, we have analyzed the slogans used by the parliamentary political parties from the Republic of Srpska during the election campaign before the 2020 Local Elections. The survey did not cover smaller municipal political parties that do not have adequate infrastructure, wider political influence, nor media advertising. The analysis included the type of slogans (theme slogans, call slogans, image slogans) used in the local elections. Then we paid attention to the extent to which the slogans reflect the character of local elections as well as whether the slogans are sufficiently original or recognizable.

To understand the meaning and role of slogans in pre-election, but also in everyday political practice, it is necessary to get acquainted with the origin and development of political marketing in the Republic of Srpska. In this context, it can be said that the marketing activities of political parties from the Republic of Srpska were largely based on the experiences of political parties and experts from Serbia, but that they still lag far behind in this regard.

The results show that this election campaign was more dedicated to national rather than local issues. Four of the eleven slogans analyzed were *call slogans* and *image slogans*, while we recorded only three *theme slogans*. Image slogans were, paradoxically, represented to a greater extent than the slogans of the theme, which speaks in favor of a certain lack of ideas and uninventiveness of political parties. The slogans of the calls represented a sort of referendum character, while the slogans of the topic almost completely ignored the local problems. In that sense, we perceive a certain continuity of "abuse" of local elections can be applied in order to better position the party before the General Elections to be held in 2022.

The election campaign was almost completely done online due to the corona virus pandemic. However, political parties did not generally fully exploit the potential of social networks to present themselves to voters in a more creative and original way. Namely, the campaign, like all previous ones, was monotonous, characterized by non-original and already seen slogans. Many slogans had already been recycled or taken over from parties in Serbia. In that sense, we can state that a low level of professionalization of political marketing was identified, which should not come as a surprise in a country where clientelistic relationships between voters and political entities prevail. Votes are sold / bought on the market, with political programs, strategies as well as political slogans, parole and messages having almost no impact on voter motivation. However, it is noticeable that political entities still invest money in their election campaigns to create billboards, various promotional materials and the like. We assume that the reason for this should not be sought out in an effort to inform or convince voters of the quality of political ideas and programs, i.e. the candidates themselves, but in the need for a kind of demonstration of force and economic power, which may affect the decision-making of the undecided voters to cause a kind of bandwagon effect.

Key words: slogans, political marketing, political parties, Local elections 2020

ЕДУКАЦИЈА У ОБЛАСТИ ЗАШТИТЕ И УНАПРЕЂЕЊА ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

EDUCATION IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL PROTECTION AND IMPROVEMENT

Горан В. Мутабџија*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет

Прегледни научни чланак

КОНЦЕПТИ ПРОСТОРА КАО ГРАНИЦЕ МОДЕРНЕ: ФИЛОЗОФСКО-ГЕОГРАФСКИ АСПЕКТ

Овај рад се тиче појма модерне и њеног трајања у географији. Полазна основа за ово разматрање налази се у кључним географским појмовима (простор, мјесто, животна средина), које није могуће адекватно сагледати, а још теже протумачити без снажног ослонца на друге хуманистичке и друштвене науке (филозофија и социјална теорија). С географског аспекта упориште за дефинисање модерне налази се у филозофском тумачењу појмова простор и вријеме (Кант, 1970; Хегел, 1987, 2006; Lefevr [Lefebvre], 1976. 1991; Лиотар [Lyotard], 2005, Делез [Deleuze], 2009). То је важно због различитог дефинисања појма простор током савремене историје (модерна, постмодерна), а што је најсигурнији путоказ и за препознавање граница унутар еволутивног развоја самог процеса филозофско-географског мишљења. Ови филозофски аспекти били су полазна основа за разматрање различитих теоријских полазишта и из домена социјалне теорије (Фуко [Foucault], 1984; Хабермас, 1975, 1988; Валерштајн [Wallerstein] 2004), чиме се отворио простор за интерпретацију теоријско-географских питања у дјелима бројних географа (Пит [Peet], 1998; Харви [Harvey], 1989; Маси [Massey], 2008; Клоук [Cloke], 1991; Фило [Philo], 1991; Анвин [Unwin], 1992; Џонстон [Johnston], 1997; Соџа [Soja], 2013), а која су везана за дефинисање простора и граница модерне.

Кључне ријечи: географија, границе модерне, филозофија модерне, филозофија простора, географија модерне

* goran.mutabdzija@ff.ues.rs.ba

1. УВОД

Овај увод треба започети питањем „Шта је модерна?“ Одговор није једноставан и то уопште није географско, већ филозофско и универзално питање, које се може пренијети и на географију, као и на остале друштвене и хуманистичке науке. Зато питање смисла, циља и трајања модерне, тј. њеног почетка и завршетка, битно утиче и на теоријско одређење географије. Модерност се обично посматра као оквир за рационализам који је током трајања просвјетитељства промијенио парадигму филозофског/географског мишљења. Док су епоху премодерне карактерисале традиционалне или „самоникле животне форме“, које је доминантно обликовала религија, епоха модерне је у знаку субјективне слободе коју је према Хабермасу (1988: 7–25) „субјективни дух еманциповао из самониклости“. То је препознато кроз раздвајање и осамостаљење сфера у којима појединац живи као слободни грађанин, а посматрано историјско-филозофски, та одвајања и осамостаљивања су трасирала пут еманципацији од прастарих зависности. Истовремено, тај процес је доживљаван и као „апстраховање, као отуђење од тоталитета, моралног животног склопа“, јер је не тако давно „религија била несаломљиви печат овом тоталитету“. Током трајања просвјетитељства „религијске снаге социјалне интеграције“ изгубиле су на значају, а тиме је нестала и кохезиона моћ која је обликовала оне самоникле животне форме. Наступила је „одређена празнина“ коју је требало попунити тј. дефинисати нови облик (ум, моћ, праксе…), а који ће пружити нови смисао и садржај наступајућој епохи модерне. Управо ће Хегел и његови ученици полагати наду у „дијалектику просвјетитељства у којој ум важи као еквивалент обједињујућој моћи религије" (Ибидем).

> Модерно је период у развоју савремене научне мисли који има различито трајање у друштвеним наукама. Вебер (1989) је појаву модернизма повезао са "западним рационализмом" (Запад), чијем је економском просперитету (капитализму) пресудно допринијела етика протестантизма. Прије него што је дефинисао доктринарна питања савремености, Хабермас (1975) је класификовао научна сазнања, тј. науку и фазе у њеном развоју на: емпиријско-аналитичке (технички интерес), историјско-херменеутичке (практични интерес) и критичко-дијалектички оријентисане науке (еманципаторски интерес). Затим, Хабермас (1988) је дефинисао појам

> модерности као скуп кумулативних и међусобно јачајућих процеса, као што су: стварање капитала и мобилизација ресурса; развој производних снага и повећање продуктивности рада; афирмација централних политичких снага и обликовање националних идентитета; проширење учешћа у политичким правима, урбани облици живота, формално школско образовање; секуларизација вриједности и норми итд. (Мутабџија, 2021с: 575)

Појам модерност односи се на веома широк круг питања, а која подразумијевају унапређење постојећег знања, праксе и слобода, од научних спознаја до квалитета живота људи и њихових универзалних вриједности. Због тога, одмах на почетку, треба направити појмовно разјашњење и указати на блискост овог предмета проучавања са приступима других научних дисциплина (филозофија и социјална теорија). При томе, за разумијевање филозофског тумачења модерне, незаобилазан је поменути Хабермасов *Филозофски дискурс модерне* (1988) који кроз дванаест предавања указује на доктринарна питања модерне, у којем он појам модерности види као скуп кумулативних и узајамно јачајућих процеса.

2. ФИЛОЗОФСКИ АСПЕКТ МОДЕРНОСТИ

Појам модерности постаје актуелан још с Кантом, који је ово питање појаснио у тексту *Was ist Aufklärung?* (*њем*. шта је просвјетитељство). Наиме, часопис *Berlinische Monatschrift* је 1784. поставио ово питање с циљем да се шири читалачки кругови упознају са појмом и значењем онога што ми препознајемо као просвјетитељство. Према Фукоу (Рабинов [Rabinow], 1984: 32) објављена су два одговора, од којих је први написао Мозес Менделсон. Његов рад се тицао неопходности укључивања јеврејске културе, као и филозофије, у шире њемачке оквире. Други рад написао је Имануел Кант, а у његовом одговору *Aufklärung* има два значења. Прво се односи на процес с којим напуштамо (*Ausgang*) „малољетност“, а под тим појмом Кант схвата одређено стање наше воље које нас тјера да прихватамо туђи ауторитет, због тога што нисмо у стању да се служимо властитим разумом. Он наводи три примјера: „у стању малољетности смо кад нам је књига замјена за разум, кад нам је духовни вођа замјена за савјест и кад нам доктор одређује начин исхране“. Такође, *Aufklärung* је задатак и обавеза, јер је сваки човјек одговоран за своју малољетност, тј. за промјену коју ће изазвати

„сам над собом“. Да би био прецизнији, Кант каже да *Aufklärung* има слоган преко којег се он препознаје, као налог самом себи, али и као приједлог другима. Тај слоган је *Aude sapere* или „имај храбрости, одважи се знати“. Његов рад је отворио крупно питање којим ће се модерна филозофија бавити дуже од два вијека.

2.1. Шта је модерна?

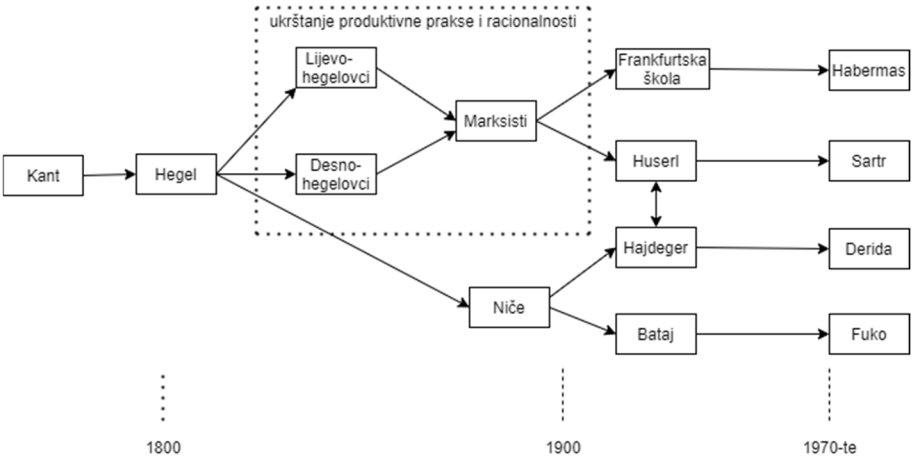
У претходном уводу наглашен је значај Канта за тумачење појма просвјетитељство, коме је савремено значење дао Фуко (1983). Наиме, он га је у серији својих предавања на *Collège de France* повезао с појмом модерности, да би Рабинов постхумно објавио сажетак тих предавања под кантовским насловом *What is Enlightenment?* (*енī*. шта је просвјетитељство):

> Од Хегела до Хоркхајмера, или до Хабермаса, преко Ничеа или Макса Вебера, не постоји филозофија која, непосредно или посредно, није била суочена са истим питањем: шта је, дакле, тај догађај који називамо *Aufklärung* и који је одредио, бар једним дијелом, оно што данас јесмо, оно што мислимо и што чинимо? (Фуко, 1983 према Рабинов, 1984: 32).

Други важан аспект тумачења модерне односи се на учење Хегела, које је веома опсежно обрадио Хабермас (1988: 27–46). Он уочава разлику у тумачењу модерне код Канта и Хегела, па констатује да је Кант у својим критикама[1] развијао теорију субјекта, док је Хегел модерно вријеме окарактерисао као структуру самоодношења или као принцип субјективности. Тај принцип карактеришу четири конотације: индивидуализам, право на критику, аутономија дјеловања, идеалистичка филозофија. Овај широки тематски оквир се може сузити кроз фокус на двије перспективе, од којих се прва односи на препознавање историцистичких елемента ове епохе, док је друга онтолошка. Извјесно је, за Хабермаса модерна почиње крајем XVIII в., док је њен завршетак отворено питање. С једне стране, он сугерише да с Ничеом већ започиње постмодерна, односно „да је против дискурс, који од почетка пребива у овом филозофском дискурсу модерне, започео с Кантом и да је тиме креирана супротност субјективности као принципу модерне“. С друге стране, он наслућује да је модерна „недовршени пројекат“ који се није још

[2] Мисли се на његове три књиге: *Критика чистоī ума, Критика практичноī ума* и *Критика моћи суђења*.

потпуно остварио. Зато он констатује да је радикална критика ума довела до напуштања модерне, а да се „негативна дијалектика[2], деконструкција[3] и генеалогија[4] не дају једнозначно уврстити нити у филозофију или науку, нити у теорију морала и права, нити у књижевност и умјетност“, па стога трајање епохе модерне доводи у везу с недијалектичким одбијањем принципа субјективности.



Дијаграм 1: Оквирни преглед главних филозофских праваца и мислилаца током периода модерне (Мутабџија, 2021b: 279)

Претходни дијаграм представља уопштени шематски приказ повезаности главних филозофа и социјалних теоретичара који су обликовали идеју модерне. То је ауторски покушај визуелизације Хабермасовог (1988) погледа на ток модерне, на овом почетном нивоу упознавања с овим суштинским питањем друштвених и хуманистичких наука. До Хегела[5] се тај ток кретао линеарно, а након њега

[2] Мисли се на „негативистички заокрет“ који су Адорно и Хоркхајмер направили у *Дијалектици просвјетитељства*.

[3] Овај појам представља Деридин отклон од структурализма, помоћу којег истражује седиментиране структуре које обликују филозофску дискурзивност унутар које мислимо, а једно од његових најпознатијих дјела је Граматологија.

[4] Фукоова нова методологија која је започета с дјелима: *Надзирати и кажњавати* и трилогојом *Историја сексуалности*, детаљније: Mutabdžija, *Foucault's geography: Spatial turn and genealogy of a wedding in Sarajevo*.

[5] Види: Mutabdžija (2022c).

се рачва у три крака. Први се односи на лијево-хегелијанце[6] (младохегелијанци, социјалисти), друга група су десно-хегелијанци[7] (конзервативци, либерали) и Ниче. Лево-хегелијанци су се дистанцирали од Хегеловог појма „интелигентне стварности и њене фактичности, контингентности и актуелности“ и у први план су ставили појам постојања. За Фојербаха је то сентиментално постојање унутрашње и спољашње природе, за Кјеркегора је то историјско постојање појединца, док Маркс инсистира на материјалној борби за економску основу коегзистенције. За разлику од Хегела, они не мире „субјективну и апсолутну природу, субјективни и апсолутни дух, објективни дух и апсолутно знање“, али остају везани за основну фигуру Хегеловог мишљења. За њих су историјски догађаји детерминисани „супер субјективним и међусобно повезаним процесима учења и поучавања, што објашњава и друго значење дискурса: поред радикалног историјског мишљења, критика субјективно центричног ума, изложена позиција интелектуалца и одговорност за историјски континуитет и дисконтинуитет“ (Ибидем, 55–56).

Друга перспектива Хегеловог тумачења модерне је суштинска и односи се на разлике између научних праваца/њихових представника и неће бити претенциозно да овај аспект третирамо као онтолошки. Њега битно одређују три појма (праксе, ум и вансвакодневно), а која представљају онтолошку посебност филозофских праваца међу настављачима Хегеловог дјела. Према Хабермасу (1988: 60), ови појмови резултат су онога што је препознато као завршетак чврстих традиционалних форми живота, а које је утемељила моћ религије. Филозофија праксе се односи на појмове „дјеловања, самопроизвођења и рада“, које су развили лијево-хегеловци. Појам ума се изводи из теорије модерне која је оријентисана према основним појмовима „филозофије рефлексије, спознаје, освјештења и самосвијести“, а која указује на јасну везу с појмом рационалности. То има семантичку везу с појмом рефлексија, који коријен вуче из аристотеловско-сколастичке филозофије и представља чин спознаје чији је предмет сам ум и његово дјеловање. Ово учење развили су десно-хегелијанци као реакцију на филозофију праксе. Неопходно је одмах освијетлити

[6] Прву генерацију ових филозофа, према Хабермасу, чине: Розенкранц, Хајнрих и Опенхајм.

[7] Хабермас у ову групу филозофа убраја: Маркса, Лукача, Хоркхајмера и Адорна.

појмове ума и разума, а који према Петронијевићу (2002: 336) извиру из Хегелове дијалектике. Ово је примјер јасне везе између Хегела и његових ученика, који су изразили разочараност у марксизам. Они су се сматрали „адвокатима предреволуционарног либерализма“, а циљ њиховог дјеловања се односио на политичку афирмацију либералне правне државе и одређених социјалних реформи. Важно је поменути да је појмове самосвијести, рефлексије и идентитета, према оцјенама научне критике[8], сјајно представио В. Милисављевић (2006: 375), који тврди да је Хегел своје схватање дијалектике систематски разјаснио у дјелима „Енциклопедија филозофских наука“ и „Наука логике“. Он напомиње да у оквиру Енциклопедије и "онога логичког", Хегел разликује „апстрактно (или разумско), дијалектичко (или негативно-умско) и спекулативно (или позитивно-умско)“.

Појам вансвакодневног је формулисао Ниче као нешто што „с презиром прелази преко свакодневне праксе“ и због чега он жели „разорити оквир окциденталног рационализма“ у којем се унутар овог правца, који је дефинисан као антихуманизам, још увијек крећу представници лијевог и десног хегелијанства. Култура модерне се појављује као „царство ужаса“, обиљежено тоталитарним цртама субјектно центрираног ума, који се структурално пренапреже, па стога Хабермас (1998: 85) напомиње да су из ове слике искључене три једноставне чињенице. Прије свега, то је околност да се „права природа једног ексклузивног ума“ тек треба разоткрити унутар естетског искуства, што је довело до диференцијације науке и морала, као „процеса обликовања једног ума који истовремено узурпира и гуши поетско-свијетоотварајућу снагу умјетности“. Друга чињеница се односи на раздвојеност културе модерне на специјалне дискурсе за питања „укуса, истине и праведности“, а што је допринијело порасту нивоа знања. Пошто из овог Хабермасовог објашњења извире и читав низ географских питања и теза, постаје и очигледно због чега је важно сагледати географски оквир модерности, с тим да је неопходно прво појаснити филозофски аспект основног предмета географског проучавања.

[8] И. Миленковић сматра да ко год жели нешто да каже у филозофији, или о филозофији на српском језику, мораће претходно да се суочи са овим фасцинантним подухватом В. Милисављевића.

2.2. Онтолошки аспект појма простор

Након осврта на шири филизофски аспект модерности, фокус треба сузити на основни географски појам и предмет проучавања, а то је простор. Истовремено, преко овог појма може се спознати ширина појма модерност, чијој су временској одређености значајно допринијела два филозофска мишљења о појму простора. Хегел је веома значајан за дефинисање настанка модерне, која по њему представља „апстракцију непосредне спољашњости, и да се простор мора схватити као апстрактан и идеалан да би могао послужити као логички темељ природе. Тачније, простор мора бити замишљен као „апсолутно, непосредно еквивалентно, континуирано, фиксно и недиференцирано“ (Хегел, 1987: 212). На основу овога се извлачи сувопаран закључак о Хегеловом ставу о простору[9] који је „мртав, фиксиран, недијалектичан и непокретан“, насупрот којег је вријеме, које представља „богатство, плодност, живот, дијалектику“ (Бонд [Bond], 2014: 14). Ове констатације заслужују шире образложење, које омогућује Хегелова дијалектика природе, а која се састоји од механике, физике и органике. Задатак механике је да дијалектички изведе простор, вријеме и материју, а у параграфу 256 Хегел говори о квалитативним разликама унутар простора и његовој негацији, која се може протумачити овако:

> По Хегелу простор је апстрактно егзистирање једног ван другог, то је чиста симултаност која одговара самој основној разлици природе од идеје, тј. спољашњости. Тако апстрактно схваћен, простор је континуиран и у њему нема још никаквих разлика. Међутим у континуираном простору мора да се стави разлика, и прва разлика јесу три димензије. Хегел хоће дијалектички да изведе да их више од три не може бити, и то чини на тај начин што схвата тачку као негацију простора, али као негацију која остаје још у простору. На основу ње почињу диференције у простору. На тачки се не може остати, јер је тачка и у простору и није у простору, и ова противречност разрешава се тиме што тачка постаје просторна, тј. тиме што из тачке постаје линија. Ова опет негира себе у површини, а негација површине је стављање површине као границе тела, односно стављање тродимензионалног простора. Негација мора, међутим, ићи даље, мора се негирати сам простор, и

[9] *Енциклопедији филозофских наука*, други дио *Филозофија природе*, поглавље о механици, у којем се описују својства простора (§254–256).

> негација целог простора мора опет бити тачка, односно нешто слично њој, негација простора представља тачку која није у простору, а то је момент времена. Тачка у времену је промењљива, није стална. На тај начин време представља промењљиву датост појединачног у природи, или време је само опажено постајање. Даље, простор као целина представља тезу, време антитезу, а њихова синтеза биће синтеза тачке у простору и тачке у времену, и та синтеза је место. Али једно место претпоставља друго место и прелази у њега, стога је негација места синтеза множине места у простору и времену или кретање. Кретање је таква синтеза простора и времена да простор пропада у времену и време у простору. Као такво кретање је противречност, а негација те противречности је стављање мирне синтезе простора и времена, материје. Према томе из простора и времена излази дијалектички материја (Петронијевић, 1982: 489).

Ако је Хегелово тумачење простора представљало основу за конституисање апсолутног (физичког) простора, са којим је започео период модерне, онда се завршетак овог периода може довести у везу с тумачењем простора, које је изнио Лефевр[10] (1976; 1991). Према Соџи (2013: 63–106), он је био један од кључних мислилаца који је заслужан за настанак постмодерне у географији. Хегелову идеју о простору и времену сублимирао је тако да „према хегелијанизму, историјско вријеме рађа онај простор који држава заузима и њиме влада (…) вријеме у коме доминирају понављање и кружење, преплављено је успостављањем непокретног простора у којем мјесто и животна средина оствареног разума губи сваки смисао“ (Lefebvre, 1991: 19–21). Сви ови ставови о простору извиру из Хегелове дијалектике, а која с протоком времена захтијева другачија тумачења, па зато Лефевр (1976: 14) констатује да је дијалектика поново „на дневном реду“, али и одмах додаје да то „више није Марксова дијалектика, као што ни Марксова више није била Хегелова“. То сликовито допуњује констатацијом[11] да ће анализа открити противрјечности простора у којем се „дијалектика данас више не држи историчности и историјског времена или временског механизма, као што су теза-антитеза-синтеза или

[10] Види: Mutabdžija (2022e).

[11] Она се заснива на анализи садашњости, која открива разлике у домену: економског раста; регресије, деградације и трансгресије; те производње нових односа.

афирмација-негација-негација негације“. Зато он у први план поставља циљ да се открије простор, да би се „открило шта се у њему смјешта и за шта се користи“, што за њега значи повратак дијалектици.

> Пут од овог менталног простора до друштвеног простора је већ, имплицитно, дијалектички покрет. Између њих не може бити прекида, блокирања пута, јер њихово јединство укључује разлику. Анализа друштвеног простора открива да кохерентности (стратегије и тактике, „подсистеми“) улазе у сукоб једна са другом. Постоје специфичне противрјечности као што су, нпр. оне између центра и периферије[12] – оне се могу наћи у политичкој економији, у политичким наукама, у теорији урбане стварности, у анализи свих друштвених и менталних процеса (Lefebvre, 1976: 17).

Стајалиште по којем се филозофија премодерне завршава с Хегелом, а тек након њега почиње савременост (модерна) није општеприхваћено. Јасперс (1980) говори о „временско-надвременској јединствености“. Он историју филозофије представља кроз ликове великих филозофа и њихова дјела (Сократ, Буда, Конфуције, Исус) и говори о критеријумима који одређују величину неког филозофа, а тиме и најутицајнијег филозофа поједине епохе. Он историју филозофије не посматра као сегментирану (западна, источњачка, муслиманска…), већ као универзалну историју филозофије у којој је релевантно само оно мишљење које је „истинотворно и судботворно за могућу егзистенцију, за једну невидљиву, необјективну и неинституционалну комуникациону заједницу, којој припадају сви велики филозофи“ (Јасперс, 1980, према Шарчевић, 1980: 12). Незаобилазан став о питању модерне изнио је и Мишел Фуко, који је био један од најмаркантнијих мислилаца и теоретичара науке у другој половини XX вијека, чија дјела обухватају разноврстан и широк дијапазон стваралаштва. Он је изразио скептицизам у погледу могућности анализе процеса модернизације помоћу просвјетитељских идеја (рационалност, индивидуализација и универзализам), а свој став је кратко

[12] Важно је поменути да синтагма „центар-периферија“ има веома значајно мјесто у географији и да представља дио неомарксистичке гранд-теорије (од фордизма ка постфордизму), коју је развио И. Валерштајн (2004) у својим радовима о теорији свјетског система.

образложио преко осврта на поменути Кантов текст *Was ist Aufklärung?*[13]

3. ОД ГЕОГРАФИЈЕ МОДЕРНЕ КА ПОСТМОДЕРНИМ ГЕОГРАФИЈАМА

Један од првих аспеката у географском проучавању модерне односи се на дефинисање предмета проучавања, тј. њеног временског оквира. Сходно филозофским коријенима, и у теорији географије постоје различита тумачења о границама модерне. Стодарт (1986) је покушао почетак модерне поистовјетити с Куковим првим путовањем на јужни Пацифик (1769), а што су недовољно критички коментарисали Ливингстон (1992) и Грегори (1994). То је, ипак, представљало само покушај британских географа да појам модерности вежу за цивилизаторску улогу британских колонијалних освајања и његову персонификацију у лику Ц. Кука. Овај аспект ширења знања је неупитан, као и то да су мотиви ових освајања имали други циљ (империјални).

3.1. Географски аспекти појма простор током модерне

Ричард Пит је један од оснивача критичког мишљења у географији[14], који је из практичних разлога прихватио структуралистичку подјелу цјелокупне историје географског мишљења на три периода (премодерна, модерна и постмодерна). За њега, почетак модерне је обиљежила година смрти првих научних географа (1859), фон Хумболта и фон Ритера, док њен завршетак он доводи у везу с настанком неолиберализма крајем 1970-их. То нас води и до упитаности о релевантној граници између модерне и постмодерне. Несумњиво, ови ставови Пита (1998: 11) заслужују велику пажњу, јер указују на значај успостављања научног метода у географији, за што су заслужни ови великани географске мисли (Хумболт и Ритер). Такође, он фокус ставља на географске правце који су се развијали у другој половини XX в., од егзистенцијализма, феноменологије, хуманистичке, радикалне, марксистичке географије, а завршетак периода модерне премјешта у сферу

[13] Види: Mutabdžija (2021b).

[14] Пит је економиста са докторатом из географије, који је основао часопис за радикалну географију *Antipode*, с циљем да фокус географије помјери са објашњења и описа проучаваних проблема ка алтернативама.

политичке економије, при чему његови аргументи губе конзистентност због промјене критеријума за дефинисање граница модерне (научни метод у географији као почетак, а нови друштвено-економски систем као завршетак). Зато је важно сагледати развој тумачења појма простор током савремене историје, јер то отвара могућност за сагледавање и граница саме модерне.

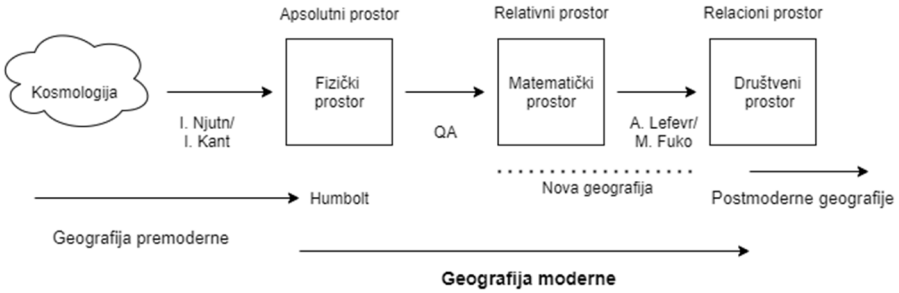
Табела 1: Концептуализација простора и развој научне географије

Простор			Научна географија		
Концепт	Карактерист.	Зачетници	Приступ	Метод	Правац
Апсолутни	Физички простор	Кант, Хумболт, Хетнер, Хартшорн, Кропоткин.	Просторна диференц.	Класична дедукција	Модерна географија
Релативни	Математички простор	Шефер, Бунге, Неф, Улман.	Квантитат. револуција	Математичко-статистички	Нова географија
Релациони	Друштвени простор	Лефевр, Фуко, Делез, Харви, Дир, Маси, Соја.	Социјална пракса	Историјски материјализам	Постмодерне географије

Извор: Мутабџија, 2020.

Преко појма простор прелама се епистемолошка основа географије, јер се географско знање увијек заснивало на спознаји простора и његовој картографској представи. Проширење ових сазнања зависило је од примјењивости различитих иновација, а које су водиле ка креирању нових концепција простора. Током историјског развоја географије, појам простора је модификован специфичним везама између „моћи, знања и географије“. Допринос научном утемељењу модерне географије обиљежио је концепт простора, који се развијао дуж историјске вертикале: Декарт, Њутн, Лајбниц, Кант, Хегел. Од географа, Хумболт и Хетнер су проширили теоријску концепцију појма „апсолутни простор“, тиме и модерне географије, а коначни облик му је подарио Хартшорн (1939) увођењем појма „просторна диференцијација“. Појам простора и његово филозофско тумачење постаће основа за развој различитих географских погледа на стварност у другој половини XX в., када су се десиле још двије промјене концепције простора, а које су уједно представљале и раздјелнице унутар саме географије. Шефер (1959) је започео квантитативну револуцију у географији (концепт релативног простора), као теоријске основе за нову географију. За појашњење новог концепта простора била је потребна сложенија

геометрија, која је у просторну анализу (основни методски поступак) увела процес апстракције, као претпоставку за прелазак из „физичког“ у „математички“ простор. Током ове фазе у развоју научне географије јавиће се антагонистички однос појмова простор и регионална традиција, када је простор вјештачки издвојен из природне средине. Пит (1998: 32–33) наглашава да је из овога произашла и својеврсна криза идентитета географије, а као посљедица њене комплексности (природна и друштвена наука). Садржај Табеле 1 може се и графички представити.



Дијаграм 2: Географска еволутивност појма простор (Мутабџија, 2022а: 138)

Претходни дијаграм је ауторов покушај представљања еволутивности појма простор, а који се кретао од апсолутног (физичког), преко релативног (математичког) до релационог (друштвеног) контекста. Ако се овај процес поистовјети са развојем модерности, онда се уочава подударност Хегелове структуре самоодношења (принцип субјективности) са настанком модерне тј. апсолутног простора. Наредну фазу је представљала квантитативна револуција (позитивизам), која је била основ за дефинисање релативног (математичког) простора, са којим модерна улази у зрелу фазу.

3.2. Концепција простора у периоду постмодерне

Већ је поменуто да се с просторним заокретом у друштвеним и хуманистичким наукама, из касних 1960-их, завршава фаза модерне. Том пријелазу су значајан теоријски допринос дали радови тројице француских филозофа и социјалних теоретичара (Фуко, Лефевр, Лиотар), који су наговијестили настанак постмодерне. Овај кратки увод ће се започети са Жан-Франсоа Лиотаром (2015) и

кратким освртом на његову књига „Постмодерно стање“[15], чији предмет истраживања се односи на стање знања у најразвијенијим друштвима. Према Кисеу (2015: 106–132), он је „омогућио да се на књижевном пољу уопшти појам постмодерности и приближе теоретски и књижевни жанр“, али и да се због својих либидиналних контрапедагошких ставова прогласи „моралним едукатором“ унутар „а-педагогије“. Ипак, овдје се помиње због суштинских филозофских и метаисторијских ставова, преко којих дефинише постмодерну. За њега је то „стање културе након промјена које су утицале на правила игре у науци, књижевности и умјетности“, које је наступило крајем XIX вијека. Кривак (2015: 101–108) наглашава Лиотаров став по коме се постмодерна надовезује на цјелокупно наслијеђе модерне (културолошко и цивилизацијско), али исто тако, прави отклон од њене логике о нужности сталног напретка. То не значи да она представља продужетак „линеарних историјских догађаја“.

> Наша радна претпоставка је да знање мијења свој положај када друштва улазе у постиндустријско доба и културу, коју називамо постмодерном. Овај прелаз је започео већ крајем педесетих, које су у Европи означиле завршетак обнове. Зависно од државе, одвијао се брже или спорије, а у самој земљи то је зависило од подручја активности, из чега произлази свеопшта временска неусклађеност, па цјеловита слика није усклађена (Лиотар, 2015: 1).

Ако би ову нову фазу (статус знања) у укупном развоју друштва покушали поистовјетити са основним предметом географског истраживања (простор), онда бисмо уочили подударност коју битно осликава друштвено конструисани (релациони) концепт простора. Фуко је већ поменут, а његов значај потврђује чињеница да је на основу само једног његовог рада[16] започео „просторни заокрет“[17] у друштвеним наукама. Фило (1991: 148) истиче да Фукоова теорија моћи има облик просторне онтологије која произлази из просторног расипања или „замишљањем хипотетичког простора или равни кроз коју се дис-

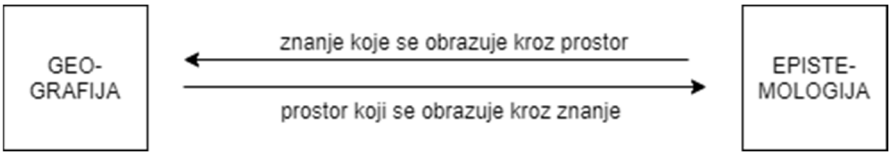
[15] Књига се састоји од четрнаест есеја у којима доминирају појмови: знање, легитимност, делегитимност, методе, друштвене везе, наративно знање, образовање и постмодерна наука.

[16] У Тунису је 1967. изложио рад *Други места* (Of other spaces), који је објављен тек 1987.

[17] Види: Mutabdžija (2022d).

трибуирају сви релевантни догађаји и појаве". Намјерно расијање објеката на овом нивоу и супротстављање различитих категорија ствари „мијешање опипљивог и нематеријалног, природног и људског, колективног и индивидуалног, трајног и временски ограниченог“, само је дио стратегије која покушава успоставити „тенденције априорног поретка, који тако лако тотализују историјско истраживање“. Из ове просторне онтологије проистиче и значај Фукоовог рада за друштвене науке, који је он исказао кроз само један интервју посвећен географији, у којем је закључио да „географија мора бити у срцу онога чиме се бавим“ (Фуко, 2012: 69). Ту везу између знања и простора најбоље одсликава његова геоепистемологија, која се може и графички представити:

Дијаграм 3: Фукоова геоепистемологија: повезаност географије и епистемологије



Извор: Мутабџија, 2022b.

Фукоова геоепистемологија подразумијева међусобну повезаност појмова, који су вјештачки и насилно раздвојени: гео (простори/географија) и епистеме (епистемологија/знање/дискурс). Фаринели (2012: 18) наглашава да је понекад гео вукао епистему у дубину, у археологију, у слојеве времена и простора, што види као алузију на мит о Дионису, којег су убили и на седам дијелова исјекли Титани, Хтонови[18] синови. Дионисa је његов брат Аполон оживио, јер је претходно тијело поставио на равну површину (хоризонталност) на којој је поново састављена подијељена цјелина.

> Дакле, један од суштинских дијелова геоепистемологије је археологија – Фукоова археологија знања. Геоепистемологија је ову унутрашњост открила као археолошку слојевитост исказа, дискурса и пракси које имају своју чврстину, историјску / археолошки седиментирану материјалност, топографију и историзовану географију локалитета. Трансформишући се у хтонично, урођена у мрачну вертикалност археолошких, геооткривених епистема као просторних, као знања стопљених са простором, и пракси које су увијек

[18] Хтон је био подземно божанство.

> просторно ограничене, јер исказ увијек представља приказ јединствености, јединствених тачака – распоређених у одговарајућем простору (Делез, 2009: 11).

Након овог осврта на филозофију простора, треба направити прилаз ка постмодерним географијама. Након тројице француских филозофа, нашу пажњу привлачи троје англосаксонских географа. На почетку, битно је примијетити постојање јасне идеолошке разлике у ставовима ове двије групе постмодерниста. Колико год су поменути француски постмодернисти изражавали антикомунистичке ставове[19], толико су постмодернистички географи (Дејвид Харви, Дорин Маси и Едварда Соџа) имали супротне симпатије. При томе, постојале су оштре концепцијске разлике између потоњих, а посебно се наглашава поларизација на класну борбу (Харви) и родну равноправност (Маси). За Дејвида Харвија, највећег живог географа са огромним доприносом теоријском развоју дисциплине (марксистичка географија, радикални приступи, критичка хумана географија), завршетак модерне доводи се у везу с појавом културног заокрета у хуманистичкој (друштвеној) географији с краја 1980-их. Он у једној од својих капиталних књига *Услов постмодерности*[20] (1989), наводи да се постмодернизам често прво идентификовао као покрет унутар одређених културних домена, нпр. архитектуре, умјетности, књижевности и музике, па да се затим спирално увео у планирање и управљање јавним просторима. За њега је кључно питање „како преко историјско-географског материјализма објаснити настанак постмодернизма или културну логику касног капитализма“? Из овог истраживања постмодернизма проистекла су два опречна приступа, један који се тицао пејзажа као културних објеката, а други се односио на усвајање постмодернистичке перспективе, скептичне према „метанаративима и тражењу скромнијих, нетотализујућих облика“. Ипак, за Харвија постмодернизам почиње у економској сфери

[19] Као потврду ове тезе, Кисе наводи примјер када су представници *French Theory* (Дерида, Фуко, Лиотар), током једне трибине у САД, окарактерисани као заштитници крупног капитала и због оштрог протеста публике морали су прекинути излагање.

[20] Књига се састоји од 27 есеја, подијељених у пет дијелова: Прилаз из модерности у постмодерност у савременој култури; Политичко-економска трансформација у савременом добу; Капитализам XX вијека; Доживљај простора и времена; Услов постмодерности.

неолиберализма и сакривених класних разлика, које рађају нове неправде и још веће разлике у расподјели богатства:

> Али, огледала убрзаног задуживања (лична, корпоративна, владина) и даље раде прековремено. Измишљени капитал је по свом утицају још више хегемонистички него раније. Ствара сопствени фантастични свијет огромног папирног богатства и имовине... Ипак, пукотина у рефлектујућим огледалима економских перформанси је на претек. Америчке банке отписују милијарде долара лоших кредита, владиних неплаћања, док међународна валутна тржишта остају у непрестаним превирањима... Амерички синдикални лидери коначно почињу да се брину, јер је њихова подршка страним диктатурама у име антикомунизма од 1950. промовисала неправедну радну праксу и ниске плате у многим земљама, које се сада такмиче за послове и инвестиције... (Харви, 1989: 357).

Други велики географ је била Дорин Маси, иза које је остало импресивно дјело[21], које карактерише реконцептуализација кључних појмова (простор, мјесто, регион, локалитет). То јој је помогло да радикално трансформише географско размишљање, које је имало утицај и на друге друштвене науке, а што ју је сврстало у ред највећих британских географа и критичара друштвене стварности. За предмет овог рада је инспиративна њена књига *For Space* (За простор), која сажима двије важне димензије њеног укупног дјела. Прва се тиче филозофске основе њеног рада, која је инспирисана различитим структуралним и постструктуралним мислиоцима (Лаклау, Дерида, Бергсон), а што је посебно видљиво у овом дјелу. Друга димензија се односи на три битне преокупације у њеном опусу, а које се спајају у овој књизи (регионално питање, глобализација и идентитетска питања). У енциклопедијском приказу њеног научног доприноса, (Callard, 2011) наводи да се прва преокупација односи на економске и друштвене процесе у којима је она анализирала утицај родних односа на просторну организацију укупних друштвених односа. Њени радови из ове области укључују: стратешки утицај индустрије на успостављање регионалних разлика у односима међу половима; утицај релационих узрока на

[21] Њен опус чини петнаестак самосталних и десетак заједничких књига, а посебно се истичу оне о простору: *For Space; Spatial divisions of labour: Social structures and the geography of production; Space, place, and gender; Rethinking the region.*

формирање идентитета, као и анализу концептуализације времена и простора у мапирању дуализма мушко-женских односа. Друга важна преокупација односи се на појам мјесто, које се повезује са „носталгијом, инерцијом и регресивном политиком, али и дебатом у вези компресије времена и простора“. Њени радови показују да се мјеста могу схватити као „порозне мреже друштвених односа“. Овај аспект рада описује њен неологизам „геометрија моћи“, а преко којег она наглашава „утицај група и појединаца на различито позиционирање унутар ових порозних мрежа“. Трећи кључни аспект Масијевог рада се односи на концепт „простор–вријеме“. Она је показала како је „зацементирана подјела између времена и простора проблематична у својој погрешној повезаности, промјена са временском, а застој са просторном. Стога, развила је алтернативни поглед на простор као „простор–вријеме“, у којем су простор и вријеме неодвојиви (Callard, 2011: 301). Овај термин има за циљ да ојача њено увјерење о томе да је „просторно саставни дио производње историје, сходно могућностима политике, баш као што је и временско дио географије. Зато она у предговору поменуте књиге каже:

> Ова књига је есеј о изазову простора, вишеструким лукавствима којим се тај изазов тако упорно заобилазио, као и о политичким импликацијама другачијег практиковања. У потрази за овим, неизбјежна је сарадња са многим теоретичарима и теоријским приступима, укључујући и многе чији експлицитни фокус није увијек био на просторности. Они су наведени у тексту. Али је, можда сада, важно рећи да мој аргумент није у облику било којег од њих. Нисам писала текстове о простору, већ је то произашло из ситуација и ангажмана у које се, на неки начин, уплело питање простора. Умјесто тога, моја преокупација се уобличила кроз презентовање ставова о филозофији и низу концепата о простору/политици. Дебате о хетерогености/различитости и социјалном конструкционизму/дискурсу, примјери су за то. Једначине репрезентације са спацијализацијом су ме узнемириле; удруживање простора са синхронизацијом ме је изнервирало; упорне претпоставке о простору као супротности времену, натјерале су ме да размишљам; анализе које су остале у оквиру дискурса, једноставно нису биле довољно позитивне. То је био реципрочан ангажман. Занима ме како бисмо могли замислити простор који одговара овом времену; како би се могли бавити алтернативном маштом. Оно што је

> потребно, мислим, јесте да се искоријени 'простор' из те констелације појмова у који је тако беспоговорно често био уграђен (застој; затварање; репрезентација) и да се надомјести другим скупом идеја (хетерогеност; релација; истовјетност... заиста живост) у којима се ослобађа изазовнији политички пејзаж (Маси, 2008: 13).

3.3. Границе модерне

За дефинисање граница модерне, поред појма простора, треба поменути и друге релевантне појмове и процесе, прије свега институције, које су унаприједиле географско мишљење. Једна од кључних, која је томе допринијела, свакако је појава првих научних географских друштава. Анвин (1992: 79–90) описује формирање катедре за географију на Сорбони (1809) и Паришког географског друштва (1821), потом сличних институција у Њемачкој, кроз формирање катедре за географију (1820) и Берлинског географског друштва (1828), те Краљевског географског друштва у Лондону (1830). С овим је блиско повезано и успостављање редовне географске наставе[22] на универзитетима. Савремени географи избјегавају прецизније датирање прецизних историјских догађаја који су обиљежили границе модерне, а добар примјер је Џонстон (1997: 39–52), који је незаобилазан у оцјени и периодизацији развоја географске науке, не износи експицитан став. Он се задовољава тиме да идентификује серије парадигми (истраживање; природни детерминизам и посибилизам; регион и регионална географија) и различите методе, преко којих успјешно представља историју географских идеја. Он акценат ставља на усвајање научног метода у географији, развој просторне анализе и просторне науке, те различите концепте унутар бихевиоралне, хуманистичке и радикалне географије. Условну границу између периода модерне и постмодерне он временски не наглашава, али се она дискретно ишчитава из описа културног заокрета у географији крајем 1980-их.

И други теоретичари савремене географије задржавају сличан приступ, при чему Клоук, Фило и Садлер (1991) акценат стављају на критику позитивистичког приступа или развоја географије као про-

[22] Иако је Карл Ритер у Берлину (1820) краткотрајно успоставио курс географије, први стални курсеви успостављени су у Бечу (1851) и Гисену (1864), а тек након Пруско-француског рата (1871), Бизмарк је спознао значај географије за стварање државе и декретом је успоставио катедре географије на свим њемачким универзитетима 1874.године.

сторне науке, који се крајем 1960-их искристалисао у два правца: као радикални и као хуманистички приступи. За разлику од претходника, Ливингстон (1992) је захватио далеко шири временски оквир (од ренесансе до постмодерне) и акценат је ставио на плуралитет географског мишљења који носи неизбјежност тога да морамо живјети са позитивистичком, марксистичком, хуманистичком, исламском, структуралистичком, хришћанском, народном географијом итд. Анвин (1992) уноси јаснију подјелу унутар савременог развоја географског мишљења, а коју заснива на Хабермасовој (1975) класификацији научног сазнања. На крају, веома важно (постмодернистичко) схватање граница модерне пружа Соџа (2013: 38–55), који завршетак модерне доводи у везу с „пророчким текстовима“ Лефевра, Фукоа, Мандела и Бергера чиме се индиректно указује на „просторни заокрет“ у друштвеним и хуманистичким наукама, али не указује и на почетак модерне. О томе свједоче резултати рада „не-географа“ какав је био Фуко (1987), који је стварао на граници различитих епоха (модерна и постмодерна). Соџа (2013: 26–31) сматра да је он био „постмодерни географ у потпуности“, од свог првог до задњег дјела, који је истраживао „судбоносно укрштање времена и простора“ и који је био надахнут једном тек настајућом „перспективом пост-историцистичке и постмодерне критичке хумане географије“.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу казаног, видљиво је да питање модерне треба посматрати као друштвени процес који се кретао у широком луку друштвених и хуманистичких наука, унутар којег се историјски оквири у географији и другим наукама нису подударали. Током овог, оквирно једновјековног периода, географско мишљење је значајно варирало и приближавало се теоријским концептима који су развијани у домену бројних социјалних теорија. У домену дисциплинарног развоја, период модерне је обиљежен почетком редовне географске наставе на њемачким универзитетима и настанком антропогеографије, а њен завршетак наглашава развој постструктурализма у географији. Зато је важно да период модерне посматрамо као цјеловит процес, а да граничнике према претходном и наредном периоду посматрамо у истом свјетлу. С географског аспекта, то је питање централног појма (простор) и „просторног заокрета“, из којег произлази циљ свих географских истраживања (просторност појава и процеса), па због тога треба

кренути у фукоовску потрагу за тим дисконтинуитетом унутар појма простор (физички, математички, друштвени). Други приступ се базира на „културном заокрету“ који наступа двије деценије касније и уводи нас у постмодерне географије и појаву нових праваца који афирмишу нове изразе (феминизам; идентитетске политике; питање језика и дискурса; реинтерпретација старог).

Назнаке настанка модерне пружио је Кант, јасно освијетлио Хегел, а Хумболт и Ритер примијенили у географији. Завршетак овог процеса налази се, вјероватно, између „просторног заокрета“ (Фуко, 1967 и Лефевр, 1969) и „културног заокрета“ (Харви, 1989). Прецизније одређење ових дисконтинуитета, у домену простора или културе, јасније ће освијетлити и границе модерне

Литература

Agnew, J. (2011). Space and Place. In J. Agnew and D. Livingstone (Eds.) *Handbook of Geographical Knowledge* (316–330). London: Sage,

Bond, D. W. (2014). Hegel's geographical thought. *Environment and Planning D: Society and Space*, 32 (1), 179–198, doi: 10.1068/d19112

Callard, F. (2011). Doreen Massey. In P. Hubbard & R. Kitchin (Eds.), *Key Thinkers on Space and Place* (299–306). Los Angeles, US: Sage.

Cloke, P., Philo, C. and Sadler, D. (1991). *Approaching human geography: an introduction to contemporary theoretical debates*. London: Paul Chapman.

Deleuze, G. (2009). Razlika i ponavljanje (*Difference et repetition*). Beograd: Fedon.

Elden, S. (2001). *Mapping the Present: Heidegger, Foucault and the Project of a Spatial History*. London and New York: Continuum.

Eribon, D. (2012). Nestrpljivost slobode (Fuko i Habermas). U Milenković P. i Marinković D. (Prir.), *Mišel Fuko 1926–1984–2004: hrestomatija* (189–205). Novi Sad: Vojvođanska sociološka asocijacija,.

Fuko, M. (2012). Druga mesta. U Milenković P. i Marinković D. (Prir.), *Mišel Fuko 1926–1984–2004: hrestomatija* (28–36). Novi Sad: Vojvođanska sociološka asocijacija,.

Foucault, M. (1984). What Is Enlightenment? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (32–50). New York: Pantheon Books.

Gregory, D. (1994). *Geographical Imaginations*. Oxford, UK: Blackwell.
Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne – dvanaest predavanja*. Zagreb: Globus.
Habermas, J. (1975). *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit.
Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge, US: Blackwell Publishers.
Harvey, D. (1973*). Social Justice and the City*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
Hegel, G. V. F. (2006). *Filozofija istorije*. Beograd: Fedon.
Hegel, G. W. F. (1987). *Enciklopedija filozofijskih znanosti*. Sarajevo: Svjetlost – Veselin Masleša.
Jaspers, K. (1980). *Sokrat, Buda, Konfucije, Isus*. Beograd: Vuk Karadžić.
Johnston, R. J. (1997). *Geography & Geographers. Anglo-American Human geography since 1945*. London, UK: Arnold.
Kant, I. (1970). Kritika čistog uma. Beograd: Kultura.
Kise, F. (2015). *French Theory*. Loznica: Karpos.
Krivak, (M). Liotarovo Pogovor. U J-F. Lyotard, Postmoderno stanje (103–108). Zagreb: Ibis grafika.
Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford, UK: Blackwell.
Lefebvre, H. (1976). *The Survival of Capitalism*. London, UK: Allison & Busby.
Livingston, D. (1992). *The Geographical Tradition: Episodes in the History of a Contested Enterprise*. Oxford, UK: Blackwell.
Lyotard, J-F. (2005). Postmoderno stanje: Izvještaj o znanju. Zagreb: Ibis grafika.
Massey, D. (2008). For space. London, UK: Sage.
Milisavljević, V. (2010). *Snaga egzistencije: Teorija norme kod Kanta i Hegela*. Beograd: Fedon.
Milisavljević, V. (2006). *Identitet i refleksija: Problem samosvesti u Hegelovoj filozofiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Mutabdžija, G. (2022a). Evropski ekonomski klubovi: prostorno-planerski aspekt razvoja. Banja Luka: Geografsko društvo Republike Srpske.
Mutabdžija, G. (2022b). Foucault's geoepistemology: Space, heterotopy, and archeology. *Geographia Polonica* (u procesu objave, https: //advance.sagepub.com/articles/preprint).
Mutabdžija, G. (2022c). Hegel as geographer: From *geographische Grundlage* to Spatial fix (u procesu objave, https: //advance.sagepub.com/articles/preprint)

Mutabdžija, G. (2022d). Spatial turn: from geographical to economic space (u procesu objave, https://advance.sagepub.com /articles /preprint)

Mutabdžija, G. (2022e). Henri Lefebvre: space, time, and changes in the regional economy (u procesu objave, https: //advance.sag epub.com/articles/preprint)

Mutabdžija, G. (2021a). Immanuel Kant: The geographer in the civil twilight between premodern and modern. *5. Srpski kongres geografa* (269–277). Novi Sad: PMF.

Mutabdžija, G. (2021b). Foucault's geoepistemology: space, heterotopy, and archeology. *5. Srpski kongres geografa* (278–284). Novi Sad: PMF.

Mutabdžija, G. (2021c). Sociological theory in geography: phase of empirical-analytical science. *International Scientific Conference Geobalcanica* (575–592). Skoplje: Geobalcanica society.

Mutabdžija, G. (2020). *Geofilozofija premoderne*. Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet.

Peet, R. (1998). *Modern geographical thought*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.

Petronijević, B. (2002). *Predavanja iz istorije filozofije*. Beograd: Plato.

Petronijević, B. (1992): *Istorija novije filozofije*. Beograd: Napredak

Philo, C. (1991). Foucault's geography, *Environment Planning D: Sociology and Space*, vol. 10, 137–161.

Rabinow P. (1984). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.

Sodža, E. (2013). *Postmoderne geografije: Reafirmacija prostora u kritičkoj socijalnoj teoriji*. Beograd: Centar za medije i komunikacije.

Stoddart, D. R. (1986). *On Geography and Its History*. Oxford: Blackwell

Unwin, T (1992). *The Place of Geography*. Harlow, UK: Prentice Hall.

Wallerstein, I. (2004). *World - Systems Analysis: An Introduction*. Durham and London, UK: Duke University Press.

Goran Mutabdžija

CONCEPTS OF SPACE AS BORDERS OF MODERNITY: PHILOSOPHICAL-GEOGRAPHICAL ASPECT

Summary

It is evident that the question of modernity should be viewed as a social process that moved in a wide arc of social sciences and humanities, within which historical frameworks in geography and other sciences did not coincide. During this approximatley one century period, geographical thinking varied significantly and approached the theoretical concepts developed in numerous social theories. In the domain of disciplinary development, the modern period was marked by the beginning of regular geographical teaching at German universities and the emergence of anthropogeography. Its end emphasizes the development of poststructuralism in geography. That is why it is essential to look at the modern period as a complete process and look at the boundaries of the previous and the next period in the same light. From the geographical aspect, it is a question of the central concept (space) and "spatial turn", from which the goal of all geographical research (spatiality of phenomena and processes) arises. So we should start Foucault's search for this discontinuity within the concept of space (physical, mathematical, relational). The second approach is based on the "cultural turn" that occurs two decades later and introduces the postmodern geographies and the emergence of new directions that affirm new expressions (feminism; identity politics; the question of language and discourse; reinterpretation of the old). Kant indicated the emergence of modernity, clearly illuminated by Hegel, and applied by Humboldt and Ritter in geography. The end of this process is probably between the "spatial turn" (Foucault, 1987 and Lefebvre, 1969) and the "cultural turn" (Harvey, 1989 and Soja, 2013). A more precise definition of these discontinuities in the domain of space or culture will shed more light on the boundaries of modernity.

Key words: geography, boundaries of modernity, philosophy of modernity, geography of modernity

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Неопходно је да аутори доставе двије верзије чланка, именоване на сљедећи начин: „Назив-рада_1“ и „Назив-рада_2“. Први документ, „Назив-рада_1“, представља интегралну верзију рада (с именом, средњим словом, презименом и афилијацијом аутора, евентуално и напоменама, као и потпуним библиографским подацима у одјељку „Литература“). Други документ, „Назив-рада_2“, не садржи личне податке о аутору, напомене, као ни било какве друге информације у референцама које би могле да открију идентитет аутора. Тако, уколико се користе аутоцитати, у раду се наводи нпр. (Аутор, 2019: 25), док за исту референцу у попису литературе стоји сљедећи податак: Аутор, 2019. Такође, обавезно је уклонити све личне податке из doc/.docx датотеке из верзије „Назив-рада_2“.

Техничке карактеристике текста морају бити усклађене са моделом који шаљемо у прилогу.[1] Чланке слати на имејл-адресу skup.2021@ff.ues.rs.ba.

Обим и структура чланка:

Препоручени обим рада износи од 25 000 до 35 000 карактера са размацима, не укључујући литературу и резиме.

Апстракт треба да упућује директно на садржај рада, а неопходно је да укључи и научне резултате истраживања/рада. Дужина апстракта треба да износи од 100 до 250 ријечи. Оптимални број кључних ријечи износи од четири до осам.

Пожељно је да текст рада, поготово ако је заснован на емпиријском истраживању, буде организован по схеми IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion). Такође, текст се организује по поглављима (до трећег нивоа). Табеле, графикони и слике треба да буду дати у оквиру рада и означени одговарајућим бројем (редом), те да буду праћени насловом који их описује. Наслов табеле навести изнад табеле, а наслов слика и графикона испод њих. Слике треба да буду у резолуцији од 300 dpi.

Фусноте се употребљавају само у сврху напомена или давања информација које су по мишљењу аутора важне, али би оптерећивале сам текст рада.

[1] Молимо ауторе који користе старословенске графеме да своје текстове пошаљу припремљене искључиво фонтом Resavska BG.

Рад мора да садржи резиме на енглеском језику уколико је писан на српском или француском језику. Оптимална дужина резимеа у том случају јесте око 500 ријечи (или највише до 1/10 чланка). **Уколико је рад на енглеском језику, резиме се пише на српском или француском језику.**

Аутор је одговоран за тачност података које износи у раду, како оних који представљају литературу (цитати, парафразе, цитати у цитату) тако и оних који су представљени као резултати истраживања.

Слањем рада аутор гарантује да рад под истим или сличним насловом није до сада објављен (на истом или неком другом језику), односно да није и неће бити предмет друге рецензије истовремено.

Цитирање и позивање на изворе у тексту:

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама). Примјери навођења најчешће коришћених референци у тексту:

дјело једног аутора	(Jovanović, 2013: 24) (Petrović, 2012a: 35–36) (Petrović, 2012b: 144) (Petrović, 2012b)
дјело два аутора	(Parsons & Bales, 1955: 45) (Gavrilović i Stjepanović-Zaharijevski, 2012)
дјело три аутора	(Tomanović, Stanojević i Ljubičić, 2016)
дјело више од три аутора	прво навођење: (Duncan, Carter, Phillips, Roseneil, & Stoilova, 2013) свако наредно: (Duncan et al., 2013)
документ институције	(Републички завод за статистику, 2018)
закони	(Закон о основама система васпитања и образовања, 2004, чл. 5, ст. 2, тач. 3)
навођење према секундарном извору	(Петровић, 2012: 34, према Матић, 2018: 45)

Не користити **Ibidem** или **Исто** у библиографској парентези.

Уколико се наводи аутор чије је презиме за потребе писања рада транслитеровано, приликом првог цитирања користе се угласте заграде у којима дајемо оригиналну графију: „Вебер [Weber]“. У наставку рада користимо транслитеровани облик у тексту, а оригинални у парентезама. У случају када аутор користи извор који

је публикован на језику рада, такође је пожељно да приликом првог помињања означи оригиналну графију у угластим заградама.

Приликом позивања истовремено на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дјела наводе се азбучним, односно абецедним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом, хронолошки, од старијих ка новијим.

Уколико аутор у тексту жели да цитира извор који је објављен на неком од страних језика, у тексту рада даје превод, а у фусноти даје цитат у оригиналу (у загради наглашава да је ријеч о преводу аутора приликом првог таквог случаја).

Цитирање у тексту врши се у склопу реченице уколико цитат није дужи од двадесет ријечи. Међутим, уколико је цитат дужи о од двадесет ријечи, тада га је потребно издвојити у нови параграф (видети модел) и навести текст без наводника.

Илустративни примјери дају се издвојени из основног текста; увучени су за 1 cm у односу на основни текст и од њега одвојени размаком од 6 pt; величина фонта 11pt. Аутор је дужан да нумерише илустративне примјере ради јасног упућивања на њих у самом тексту рада.

Литература:

Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Библиографске јединице се наводе у оригиналном писму, без превођења. Прво се наводи листа референци на писму језика рада (ћирилица или латиница), прави се размак од једног реда (користећи симболе ***), а затим се даје листа референци које су објављене другим писмом (уколико су такве референце коришћене). Пожељно би било да аутори за новије референце у списак литературе додају и doi бројеве.

У случају да су до референце дошли путем интернета, аутори су дужни да наведу интернетску адресу референце и датум преузимања. Уколико такви извори немају годину објављивања или страницу, али су познати аутори или институције које су их публиковале, јасно се наглашава у парентези да је ријеч о извору са интернета, нпр. (Kraizer, internet).

Изворе које су користили у раду, аутори могу одвојити у посебан одјељак са насловом „ИЗВОРИ“ уколико сматрају да је то пожељно.

Примјери:

- **Монографије:**

Антонић, С. (2011). *Искушења радикалноī феминизма.* Београд: Службени гласник.

Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, Interaction and Socialization Process*. New York: Free press.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

- **Рад у часопису:**

Heinz, W. & Kruger, H. (2001). Life-course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology, 49 (2)*, 29–45. doi: 10.1177/0011392101049002004.

Антонић, С. (2013). Друштвена покретљивост у социјалистичкој Србији: један ревизионистички поглед. *Социолошки ūреīлед*, *XLVII (2)*, 145–170. doi:10.5937/socpreg1302145A.

- Чланак из онлајн научног часописа:

Duncan, S., Carter, J., Phillips, M., Roseneil, S., & Stoilova, M. (2013). Why do people live apart together? *Families, Relationships, Societies, 2*. doi:10.1332/204674313X673419.

- **Радови у тематским зборницима, поглавља у приређеним научним монографијама, саопштења у зборницима са научних конференција:**

Bobić, M. (2010). Partnerstvo kao porodični podsistem. U A. Milić i dr. (Prir.), *Vreme porodica: sociološka studija o porodičnoj transformaciji u Srbiji* (115–145). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta i Čigoja.

Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donald (Eds.), *Familial Ideology* (98–120). London: Open University Press.

- **Докторске дисертације, магистарски и мастер радови:**

Krstić, N. (2018). *Reprodukcija simboličkih granica kroz porodične prakse u Srbiji*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/10302. Preuzeto 21. 9. 2019.

- **Документ институције:**

Републички завод за статистику (2019). *Месечни статистички билтен. Бр. 11*. Бања Лука.

- **Одреднице у лексиконима, рјечницима и енциклопедијама**

Lindgren, H. C. (2002). Stereotyping. In W. E. Craighead & C. B Nemeroff (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science*. (Vol. 4, 1617–1618). New York: Wiley.

Ilić, V. (2007). Funkcionalni odnosi. U A. Mimica i M. Bogdanović (Prir.). *Sociološki rečnik*. (157). Beograd: Zavod za udžbenike.

- **Закони:**

Закон о основама система васпитања и образовања (2004), Службени гласник РС. Бр. 62.

- **Необјављени историјски извори:**[2]

AC: Архив САНУ. Историјска збирка. Заоставштина Александра Белића, 14386, AB/IV – 1421.

DA MSP: Diplomatski arhiv Ministarstva spoljnih poslova Republike Srbije. Politička arhiva (PA). Indija, 1955. Fasc. 24. Dosije 36. Sign. 41989.

- **Збирке докумената:**

Radić, R. i Mitrović, M. (Prir.). (2012): *Zapisnici sa sednica Komisije za verska pitanja NR/SR Srbije 1945-1978. godine*. Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije.

Zapisnik sa sastanka Komisije za verska pitanja NR Srbije 15. 9. 1954. (2012). U R. Radić i M. Mitrović (Prir.), *Zapisnici sa sednica Komisije za verska pitanja NR/SR Srbije 1945-1978. godine* (135–138). Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije.

- **Текст у дневним или периодичним новинама:**

Лакић, Д. (2021, 4. март). Магични реализам филма. *Политика*, стр. 15.

[2] Препоручујемо коришћење скраћеница за навођење оваквих извора у тексту.

Перић, Д. (2009, 3. септембар). Анархизам, инспирација губитника. *НИН 3062*. http://www.nin.co.rs/pages/article.php?id=46080. Преузето 2. 5. 2019.

- **Остали извори на интернету:**

Електронске књиге

Lappin, S. & Fox, C. (2015). *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. [Wiley Online Library]. doi: 10.1002/9781118882139.

Веб-сајт:

Kraizer, S. (2005). *Safe child*. http://www.safechild.org. Преузето 25. 2. 2020.

Филмови:

Ковачевић, С. (продуцент и режисер). (2006). *Синовци*. [филм]. Србија: Ave Serbia.

Петровић, Д. (продуцент) и Бјелогрлић, Д. (режисер). (2010). *Монтевидео, Боғ те видео!* [филм]. Србија: Intermedia Network и Радио телевизија Србије.

Епизода телевизијске серије:

Benioff, D. & Weiss, D. B. (writers) & Patten, V. T. (director). (2001). *Winter is Coming*. [TV series]. In D. Benioff, & D. B. Weiss. (executive producer), *Game of Thrones*. USA: Home Box Office.

Телевизијска емисија:

Делић, В. (аутор). (2016). *Ја, ми и другīи: Корешпонденција Златноī руна*. [телевизијска емисија]. Београд: Радио телевизија Србије. https://www.youtube.com/watch?v=Sjy6VEi4jAk. Преузето 6. 2. 2020.

Видео запис:

Лулић, Ј. (2013, 26. новембар). *Драма као књижевни род*. [видео запис]. https://youtu.be/9h6_h04ZiBQ. Преузето 1. 5. 2014.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Authors are required to deliver two versions of the article, labeled in the following format: "Article-title_1" and "Article-title_2". The first document, "Article-title_1", acts as the integral version of the paper (including first name, middle initial, surname, and the author's affiliation, optionally notes pertaining to the article, as well as the complete list of references given in the section "References"). The second document, "Article-name_2", should not contain the author's personal information, notes, or any information from the reference list that might reveal the author's identity. As such, in the case that self-citations are used, the citation should read e.g. (Author, 2019:25), and accordingly, list the reference as: Author, 2019. Also, it is mandatory to remove any and all personal information from the .doc/.docx file from "Article-name_2".

The technical characteristics of the article must reflect the template which is included as an attachment. Articles should be sent to the e-mail address skup.2021@ff.ues.rs.ba.

Scope and structure of the article:

The recommended length of the article is from 25,000 to 35,000 characters with spaces, not including reference list and summary.

The abstract should refer directly to the content of the paper, and it is necessary to include the scientific results of the paper. The length of the abstract should be from 100 to 250 words. The optimal number of keywords is four to eight.

It is desirable that the text of the paper, especially if it is based on empirical research, be organized according to the IMRAD format (Introduction, Methods, Results and Discussion). Also, the text is organized by sections (up to the third level). Tables, graphs and figures should be included within the text and marked with the appropriate number (in order), and should be accompanied by a title that describes them. The title of the table should be placed above the table, and the titles of figures and graphs below them. Images should be at a resolution of 300 dpi.

Footnotes should only be used for the purpose of providing notes or giving information that the author believes is important, but would burden the text of the paper itself.

The paper must include a summary in English if its original language is Serbian or French. The optimal summary length is approximately 500 words (otherwise 1/10th of the article). **If the**

article is written in English, the summary should be written in Serbian or French.

The author is responsible for the accuracy of the data presented in the paper, both those from the reference literature (citations, paraphrases, secondary citations) and those that are presented as research results.

By submitting the article, the author guarantees that the article under the same or similar title has not been published elsewhere (in the same or a different language), i.e. that it is not and will not be the subject of another review at the same time.

Citing and referencing in the text:

Citation and references are made exclusively within the text (not in footnotes). Here are some examples of quoting the most frequently used references in the text:

single author paper	(Jovanović, 2013: 24) (Petrović, 2012a: 35–36) (Petrović, 2012b: 144) (Petrović, 2012b)
paper with two authors	(Parsons & Bales, 1955: 45) (Gavrilović i Stjepanović-Zaharijevski, 2012)
paper with three authors	(Tomanović, Stanojević i Ljubičić, 2016)
paper with more than three authors	first citation: (Duncan, Carter, Phillips, Roseneil, & Stoilova, 2013) subsequent citations: (Duncan et al., 2013)
document issued by institution	(Directorate for Structural and Cohesion Policies of European Parliament, 2014)
laws	(Family law of the Republic of Srpska, 2014, Article 4)
secondary source referencing	(Harris, 2008: 34, as cited in Lewis, 2019: 45)

Do not use **Ibidem (Ibid.)** in reference parentheses.

If an author whose surname was transliterated for the purpose of writing the paper is cited, for the first citation square brackets should be used, in which the original writing of the name is provided: "Вебер [Weber]". In the continuation of the paper, we use the transliterated form within the text, and the original in the parentheses. When a

source is referenced in its original language, it is recommended to provide the original writing in square brackets for the first mention.

When referring to several authors within one referencing parenthesis, their works are listed in alphabetical order (in accordance with the language of the paper) and separated by semicolons, chronologically, from older to newer.

If the author wishes to cite a source published in a foreign language, translation is given in the text of the paper and the quote in the original language is given in the footnote (including information that this is the author's translation when such case is handled initially, given in brackets).

Quoting within the text is done as part of the sentence if the quote is shorter than twenty words. However, if the quotation is longer than twenty words, then it is necessary to separate it into a new paragraph (see the template) and provide the text without quotation marks.

Illustrative examples are given extracted from the basic text; they are indented by 1 cm in relation to the main text and separated from it by 6 pts; font size 11pts. The author is obliged to number the illustrative examples in order to clearly refer to them in the text of the paper.

References:

It is crucial that the citations and references to the literature in the text and the reference list at the end of the paper are fully coordinated. References are given in the original script, without translation. First, a list of references is given in the alphabet of the working language (Cyrillic or Latin), following a one-line break (using the symbols ***), and then a list of references published in a different alphabet is given (if such references have been used). It is desirable to add doi numbers for recent references.

In case the reference was obtained via the Internet, the authors are obliged to state the Internet address of the reference and the date of download. If such sources do not have a year of publication or a page, but the authors or institutions that published them are well known, it should be clearly emphasized in the parenthesis that it is a source from the Internet, e.g. (Kraizer, The Internet).

For primary sources used in the paper, the authors can provide a separate section with the title "PRIMARY SOURCES" if they deem necessary.

Examples:

- **Monographs:**

Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, Interaction and Socialization Process*. New York: Free press.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Segalen, M. (2010). *À qui appartiennent les enfants?* Paris: Tallandier.

- **Journal articles:**

Heinz, W. & Kruger, H. (2001). Life-course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology, 49 (2)*, 29–45. doi: 10.1177/0011392101049002004.

Domínguez-Folgueras, M. (2012). Is Cohabitation More Egalitarian? The Division of Household Labor in Five European Countries. *Journal of Family Issues*, *34 (12)*, 1623–1646. doi: 10.1177/0192513X12464948.

- Online journal articles:

Duncan, S., Carter, J., Phillips, M., Roseneil, S., & Stoilova, M. (2013). Why do people live apart together? *Families, Relationships, Societies, 2*. doi:10.1332/204674313X673419.

- **Chapters in thematic proceedings, special volumes, monographs, or conference proceedings:**

Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donald (Eds.), *Familial Ideology* (98–120). London: Open University Press.

Corijn, M. (2001). Transition to Adulthood: Sociodemographic Factors. In M. Corijn, & E. Klijzing (Eds.), *Transition to Adulthood in Europe* (1–25). Dordrecht: Kluwer Academic Publications.

- **Doctoral dissertations and master theses:**

Berlin, M. (2020). *Out-of-Home Care and Educational Outcomes: Prevalence, Patterns and Consequences.* (Doctoral dissertation). Faculty of Social Sciences, Stockholm University. http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1421617&dswid=324. Accessed: 21 May 2019.

- **Documents issued by institutions:**

Directorate for Structural and Cohesion Policies of European Parliament (2014). *Family Farming in Europe: Challenges and Prospects*. Strasbourg.

- **Lexicon, dictionary or encyclopedia entries**

Lindgren, H. C. (2002). Stereotyping. In W. E. Craighead & C. B Nemeroff (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol. 4, 1617–1618). New York: Wiley.

Kellerhals, J. & Widmer, E. (2016). Family Conflict. In G. Ritzer (Ed.). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (358–359). John Wiley & Sons, Ltd.

- **Laws:**

Family law of the Republic of Srpska (2014), *Official Gazette of the Republika Srpska*. No. 63.

- **Unpublished historical sources:**[1]

DA MSP: Diplomatski arhiv Ministarstva spoljnih poslova Republike Srbije. Politička arhiva (PA). Indija, 1955. Fasc. 24. Dosije 36. Sign. 41989.

- **Document collections:**

Radić, R. i Mitrović, M. (Prir.). (2012): *Zapisnici sa sednica Komisije za verska pitanja NR/SR Srbije 1945–1978. godine*. Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije.

- **Excerpts from daily or periodical newspapers:**

Philpott, L. M (2021, July 7). Kazuo Ishiguro: "Artistic endeavour is about trying to experience life and reflect life". *Independent*, p. 15.

Lewis, I. (2021, June 29). Stolen Picasso painting found nine years after elaborate Athens art heist. *Independent.* https: //www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/news /picasso-womans-head-athens-stolen-found-b1874516.html. Accessed: 30 June 2021.

[1] Here it is recommended to use abbreviations.

- **Other internet sources:**

E-books

Lappin, S. & Fox, C. (2015). *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. [Wiley Online Library]. doi: 10.1002/9781118882139.

Websites:

Kraizer, S. (2005). *Safe child*. http://www.safechild.org. Accessed: 25 May 2020.

Films:

Bradley, P. (producer) & Ivory, J. (director). (1993). *The Remains of the Day*. [Movie]. United Kingdom & USA: Merchant Ivory Productions.

Episode from a television series:

Benioff, D. & Weiss, D. B. (writers) & Patten, V. T. (director). (2001). *Winter is Coming*. [TV series]. In D. Benioff, & D. B. Weiss. (executive producer), *Game of Thrones*. USA: Home Box Office.

Television programs:

Barron, P. (author). (2019). *End of Empire: Attila the Hun, the Barbarian Invader*. [Television programs]. Western Australia: FOXTEL.

Video clip:

Giddens, A. (2012, October 16). *A sociologist's Perspective*. [Video clip]. https://www.youtube.com/watch?v=xl6FoLrv4JQ. Accessed: 10 May 2016.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

1(082)
316.7(082)
37(082)
81(082)
82(082)
32(082)

НАУЧНИ скуп Наука и стварност (2021 ; Пале)
Наука и стварност : зборник радова са научног скупа (Пале, 22. мај 2021) / [главни уредник Јелена Марковић]. - Источно Сарајево : Филозофски факултет, 2022 (Источно Сарајево : Kopikomerc). - 738 стр. : илустр. ; 24 cm. - (Посебна издања. Научни скупови ; књ. 15)

Радови на срп., франц. и енгл. језику. - Текст ћир. и лат. - Тираж 200. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на енгл., срп. и франц. језику.

ISBN 978-99976-45-21-0

COBISS.RS-ID 136184577