

ISSN 2466-3905

ГОДИШЊАК

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

2/2023



ГОДИШЊАК
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ



За издавача

Проф. др Драгана Станојевић, декан

Претходни уредници

Проф. др Сунчица Денић (2010–2016)
Проф. др Данијела Здравковић (2016–2018)
Доц. др Ивана Тасић Митић (2018–2021)

Главни и одговорни уредник

Проф. др Србољуб Ђорђевић

Заменик главног и одговорног уредника

Доц. др Драгана Станковић

Редакција

Проф. др Благица Златковић, проф. др Ценка Николова Иванова (Бугарска),
доц. др Драгана Станковић, проф. др Виолета Јовановић,
проф. др Иван Петров Чобанов (Бугарска), проф. др Горан Недовић,
проф. др Марјан Блажич (Словенија), проф. др Георгиос Боровас (Грчка),
проф. др Александра Анђелковић, доц. др Слађана Јакимовић (Македонија),
доц. др Олена Устименко-Косорич (Украјина), проф. др Весна Николић,
доц. др Викторија Рјапухина (Русија), проф. др Љиљана Митић,
доц. др Весна Здравковић, проф. др Нела Малиновић-Јовановић

Секретар редакције

Мс Ненад Дејковић

Лектори

Др Драгана Станковић
Мс Јелена Јовановић Костић

Сви радови у Годишњаку су рецензирани.

Издавање часописа финансијским средствима помаже
Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије.

ISSN 2466-3905

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

Г О Д И Ш Њ А К

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

КЊИГА XIV, 2/2023.



Врање, 2023.

САДРЖАЈ

Маријана Млађеновић	
<i>Грчка историографија као културна тековина и чувар идентитета</i>	7
Јована С. Стевановић	
<i>Nomina loci у говору три пункта јагодинског краја</i>	21
Душан Д. Бабић	
<i>Увођење трећег страног језика у понуду изборних програма у гимназијама: потребе, могућности, предности</i>	37
Марија Дејковић, Биљана Савић	
<i>Монтесори метод у француском образовном систему</i>	49
Сузана Б. Милошевић Љубић	
<i>Елементи индивидуализације у раду наставника из угла ученика</i>	61
Марко Миленковић, Данијела Илић	
<i>Особености хармонског језика у музичкој драматургији финалне сцене другог чина опере Пикова дама П. И. Чајковског</i>	75
Упутство ауторима	89

Маријана МЛАЂЕНОВИЋ
Филозофски факултет Пале
Универзитета у Источном Сарајеву

УДК 930(38)
159.923.2.07:255.2-264
- прегледни научни рад-

ГРЧКА ИСТОРИОГРАФИЈА КАО КУЛТУРНА ТЕКОВИНА И ЧУВАР ИДЕНТИТЕТА

„Да ти је непознаница оно што је претходило твом рођењу јесте да ниси одрастао. Наиме, има ли човеков живот смисао, ако сећање на прошлост није прожето животом наших предака?“¹ (Cic. (Orator 120)).

Сажетак: *Најранији писани извештаји о прошлости античких Грка јављају се у виду Хомерових епова. У њима су равноправно бивствовали бо-жанско и човечанско. Најстарија прошлост била је обавијена велом легенде и мита. Нашим радом хоћемо показати да отргнуће од мита и легенде није било лако, али такво настојање довело је античког Грка до тога да се, не одричући се сасвим и оваквог извештаја о својој прошлости, избори за своју стварну историју. Делатност логографа представљала је први корак ка „отргнућу“ и рађању критичке свести. Управо континуитетом у развоју критичког односа према прошлости Грци су ишли „напред“, у намери да не остану на својим почецима; незауостављиво су хрлили ка новим видовима изражајности, и од „приче“ до критичке историографије, у границама Римског царства, сачували су своју аутентичност. Упркос политичким и друштвеним променама које прате историју једног народа, покушали смо да, на примерима дела античких грчких историографа, покажемо како су антички Грци кроз векове својом друштвеном ангажованошћу и трагањем за истином допринели да се разуме друштво и уопште свет њиховог доба и учинили да се негује сећање на прошлост пропагирајући трајне вредности, као што су истинољубивост, патриотизам, трезвеност, вредност заједнице али и појединца као њеног неизоставног чиниоца. Грчки историографи показали су да без језика не постоји народ, његова историја, нити идентитет.*

Кључне речи: *прошлост, мит, историографија (историја), језик, идентитет.*

* marimla52@gmail.com

¹ Аутор ових речи је римски државник, беседник, који је високо ценио грчку мисао, Марко Тулије Цицерон. Он се никад није усудио да напише историјско дело, иако су га интелектуалци његовог доба сматрали најдостојнијим овог задатка. Грчког историографа Херодота назвао је „оцем историје“ (Cic. *De leg.* I 1, 5).

Питање идентификације појединца и читавог народа умногоме је зависило од контекста у којем је постављено, као и од тога ко је то питање постављао. Када се разматра појам идентитета грчког народа, треба имати на уму да су током времена (од Хомера до VI века н. е.) на његово обликовање утицали различити фактори и да се услед тога он различито артикулисао (Chaniotis, 2010).

Најранија прошлост грчког човека била је обавијена велом мита. „Проблем“ мита (приче о боговима и херојима, прошлим догађајима који „измичу поимању мита као стварности“, као рационалног феномена људске културе) вишевекован је, а заговорници и противници различитих тумачења мита, од антике до данас, бројни. Оно што је извесно јесте да је човек створио и мит, и уметност, и филозофију, и науку, и у различитим тренуцима се приклањао једној од ових форми сазнања и тако градио историју, али и она је њега стварала. Одатле су од грчког човека мит и историја неодојиви (Срејовић, Цермановић-Кузмановић, 1979: 7–36).

О прошлости, о физички уништеним цивилизацијама минојске и микенске културе певају Хомерови епови, са којима песника дели „мрачно доба“.² *Илијада* и *Одисеја* су сведочанство да „грчка митологија има за собом величанствену, узорну историју“, да ју је створио народ који је изгубио своју писменост и своју узорну цивилизацију (Срејовић, Цермановић-Кузмановић, 1979: 37, 48) и који од Хомеровог времена жели да је спаси од заборава. Хомерове песме су књиге грчке културе, оне су за њега „биле“ парадигматска референца, извор сваког знања, свих увида и идеала, и значајно су утицале на формирање идентитета грчког народа (било на колективном нивоу једног града или једног рода) (Nicolai, 2007: 14–15; Класен, 2008: 9; Slezak, 2012: 256).

У неким тенденцијама у античкој историографији еп се, ипак, није могао дефинисати као историја (Ђурић, 1971: 375), али његову вредност за идентитет грчког човека грчки историографи из V века пре н. е. нису могли ни сасвим пренебрегнути. Херодот (о. 484 – о. 430) је препознао да су песници Хомер и Хесиод успоставили божанско порекло Грка и на неки начин основали своју религију.³ Иако је на примеру Пелопонеског рата тзв. Археологије хтео показати својом фактографијом предност у односу на Хомерове чињенице, било да су се заснивале на митском садржају или стварним догађајима⁴, Тукидид (о. 460 – око 404) је потврдио да су Тројански рат и Хомер најважнији камен темељац у грчкој интелектуалној сфери (Mellor, 1999: 7). Неколико векова доцније, у приповедању грчког

² „Мрачно доба“ (о. 1100–776) конвенционално се назива период грчке историје, који је наступио након пропасти микенске цивилизације и трајао све до године када су се одржале прве Олимпијске игре. Сазнања о „мрачном добу“ заснивају се на археолошким остацима будући да о њему нема писаних сведочанстава, те се зато назива „мрачним“. Са VIII веком и појавом грчког алфабета историја Грчке излази из „мрачног доба“. OCD sv. Greece, *Prehistory and History* „Dark Ages“; *Archaic Age* SH

³ Hdt. II 53. Зближавању Грка доприносиле су Олимпијске игре, гимназија, симпозиј, проксенија, светишта. OCD sv. Greece (prehistory and history). AJSS.

⁴ Thuc. VI 54 – 59.

историографа Диодора са Сицилије (I век пре н. е.) митографске чињенице имале су значајно место и улогу, пошто су богови и хероји извршили многа изузетна дела и мит је имао историјско утемељење (Montanari, 2002: 919).

Поједини Грци у јонском подручју Мале Азије у VI веку пре н. е., у жељи да утврде свој идентитет, изложили су критичкој процени дотадашњу усмену традицију и Хомерове епове како би утврдили шта је истина, а шта лаж и како би направили разлику између митске прошлости и историјског времена, што би се могло окарактерисати као рађање историјске свести (Collingwood, 1956: 19; Montanari, 2002: 304–305). Међу њима је и Хекатеј из Милета, који је у својим *Генеалогима* извргнуо подсмеху мноштво прича о Грцима, за које није било реалних основа. Он се сматра једним о најзначајнијих у плејади прозних писаца – логографа⁵, који су претходили Херодоту (Darbo-Peschanski, 2007: 28). Писана продукција логографа била је разноликог садржаја и, речником савремене терминологије, рекли бисмо да је обухватала различите жанрове, који су доприносили, из различитих перспектива, да се створи целокупна слика историјских и географских информација о појединим областима, догађајима, породицама и појединцима (Ђурић, 1971: 374–388; Montanari, 2002: 303–308, 375).

Херодот се својим приступом према стицању знања о прошлости и блиској му садашњости, „истраживањем“ и приповедачким поступком (*historia*) (писао је о великом сукобу између Грчке и Персијског царства) издвојио у односу на дотадашњу писану продукцију логографа (Schepens, 2007: 47). Желео је да прикаже значајна дела која су учинили људи, како би се сачувала од заборава⁶, притом не занемаривши ни „негрчки“ свет⁷ (Slezak, 2012: 255). Грчка достигнућа имала су, ипак, за Херодота највећу вредност, и то нарочито победе често политички разједињених Грка над Ксерксом и напади Персијанаца⁸ (Ђурић, 1971: 397–399; Dewald, 2007: 91–92; Rhodes, 2007: 116). Тиме је показао родољубље и значај друштвеног идентитета.

Иако су Грци у грчким полисима са различитим уређењима били дубоко поларизовани и подељени, припадали су истој етничкој групи.⁹ Они, како је рекао Херодот, „деле исту крв, исти језик¹⁰, заједничка светишта и сличне начине приношења жртве и обичаје“.¹¹

⁵ Тукидид (Thuc. I 21) полемички користи овај назив за писце који су му претходили, а чија је намера била да забаве јавност, а не да трагају за историјском истином, јер су њихова дела делимично била митског садржаја. У класичној Атини су се тако називали професионални писци правних говора, који су, уз накнаду, били спремни да, уз потпуно занемаривање истине, бране различите ставове. Thuc. I 21. (Montanari, 2002: 304–305).

⁶ Hdt. I 1.

⁷ Египћане је Херодот веома ценио као веома мудре, нарочито њихове законе и проналаске (Hdt. II 121, 160).

⁸ Hdt. V 66, 78, 91; VI 109, VII 134–135; VIII 144).

⁹ OCD sv. Ethnicity

¹⁰ Све до позног хеленизма (крај IV века пре н. е.) није постојао стандардни грчки језик и сви грчки градови и области имали су своје локалне говоре (дијалекте), које су преносили на своје колоније, али су се њихови говорници у највећем броју случајева у међусобној комуникацији разумели. OCD sv. Greek Language AMDa

¹¹ Hdt. VIII 144.

На основу расположивих чињеница, до којих је долазио или усменом или писаном предајом, па и на основу натписа који још нису посматрани као историјски извор, али јесу као информација која би потврдила причу без озбиљнијег критичког тумачења, Херодот је први покушао утврдити истину¹² (Collingwood, 1956: 19; Ђурић, 1971: 399; Ђурић, 1997а: 228; Rhodes, 2007: 57–58). Указујући на извесну правилност у човековим поступцима, успостављао је везу између садашњости и будућности (Rhodes, 2007: 116). Учења Анаксимандра (610/609 – о. 546 – 545), једног од највећих милетских мислилаца¹³, и Ксенофана (о. 565 – о. 473), оснивача елејске филозофске школе¹⁴, утицала су да Херодот престане веровати у традиционална грчка божанства. По Херодоту, постојала је нека божанска сила која управља светом и животом и она чува равнотежу свега постојећег, она је праведна, кажњава злочинце, али и сваку прекомерност (Collingwood, 1956: 23; Ђурић, 1997 а, 228; Ђурић, 1997 б: 234). Код Ксенофонта (о. 430 – о. 350), Полибија (о. 200 – о. 120), Дионисија из Халикарнаса (I век пре н. е.), Паусанија (115–180) и Плутарха (46 – о. 119) то је судбина – Тихе (Ђурић, 1997 б: 234; Montanari, 2002: 610, 991; 997).

Херодотов нешто млађи савременик Тукидид описао је њему савремено доба, сукоб Грка, Атињана и Спартанаца, у коме је и сам учествовао. Догађаје у рату излагао је хронолошки (Rhodes, 2007: 158), а први је грчки писац који је настојао да установи узрочно-последичне везе међу њима (Montanari, 2002: 912). У опису Перикла, атинског државника, Тукидид је дао пример какав треба да буде грађанин према свом родном граду¹⁵, и тиме истакао вредност грађанског идентитета. У особинама Перикла као државника Тукидид је код Грка показао континуитет идеала и стандарда код појединца, још од Хомера. Атињанин Тукидид није могао а да не говори и о спартанском вођи Брасиди и његовим особинама и квалитетима (Класен 2008, 34–36). Показао је Тукидид неколико научничких врлина које ће остати основни захтеви научне историографије за сва времена: тежња ка истини, научно-критички дух, научни прагматизам, непристрасност, тј. објективност и реалистичко схватање и тумачење чињеница (Ђурић, 1971: 425–429; Ђурић, 1997 б: 262–264; Rhodes, 2007: 58–65).

¹² Hdt. VII, 152.

¹³ Анаксимандар је био математичар, астроном, географ, метеоролог и филозоф. Ствари у космосу упоредио је са људским друштвом и активностима у њему (у непрестаном агону). Сви они су подвргнути времену као некој необоривој, апсолутно, правној норми, а „почетак и порекло ствари јесте бесконачно (*анејрон*)“ (Ђурић, 1997а: 106–107).

¹⁴ Ксенофан је испевао две историјско-епске песме: у једној је опевао оснивање родног Колофона, а у другој оснивање Елеје, и тиме је био први Грк који је описао историју свог времена. Филозофске мисли Ксенофан је, такође, излагао у стиху, и у складу са својом филозофијом одбацивао традиционалне богове и целокупну слику света која је своје утемељење имала у Хомеровим и Хесиодовим еповима; устао је против целокупног антропоморфног и антропатског политеизма; свој протест против интелектуалне и моралне ограничености народних богова исказао је у својим *елегијама* и *ругалицама*. Култура и њен напредак су, по Ксенофану, човеково дело (Ђурић, 1997а: 121–124; Ђурић, 1997в: 82–83).

¹⁵ Thuc. VII 86; VIII 26 - 27; VIII 48; VIII 68; VIII 97.

Све до Ефора (о. 405–330), првог грчког историографа који је историју назвао „жанром“, а термин *historiai* употребио у значењу „историјског дела“, грчка историографија је неко време била један од видова књижевних жанрова и улазила је у област реторике (због политичких, војних, моралних чињеница које је нудила, а које су је везивале за одређене догађаје и личности, била је незаобилазна у разним видовима духовног стваралаштва као парадигматска референца) (Collingwood, 1956: 18, 25–27; Mellor, 1990: 5, 190, 200; Morley, 2004: 3–6; 29–30; Schepens, 2007: 50; Darbo-Peschanski С, 2007: 30; Nicolai, 2007: 16–19).

Ефоров савременик, родом са атичког полуострва, настављач Тукидидовог дела био је Ксенофонт (о. 430 – о. 350). Од Ксенофонта су сачувани сви списи. Пишчево ратно искуство и лични доживљај преточени су у историјску прозу. По разноврсности тема његова дела су различитог карактера, показују ширину његових знања и вештина, које је поседовао један историчар, и истовремено су сведочанство времена у коме је живео. Тиме су непроцењив извор за историјску науку (Ђурић, 1997а: 278–282; Montanari, 2002: 610, 612, 615–616, 618)¹⁶. У Ксенофоновим приказима преовлађивао је лични поглед на дешавања, тако да он није инсистирао на поузданости својих извора, изнесених чињеница ни начина како ће их представити (Montanari, 2002: 610, 613; Rhodes, 2007: 60–61; Dewald, 2007: 95). У својим списима показао је патриотско расположење, свеприсутан панхеленизам, али и давао предност појединцу, његовим моралним и војним квалитетима: дисциплини, поштењу, личном интегритету, који су, по његовом мишљењу, могли допринети напретку целе Грчке. Такође, сматрао је да сваки мали град и заједница заслужују похвалу.¹⁷ Наставио је прегалачки рад својих претходника да као историограф својим делом допринесе личном унапређењу грчког човека.

Освајањима Александра Македонског (336–323) Грци су се раширили на широком простору. Долазећи у додир са народима (пријатељски или непријатељски настројеним), комуницирајући на једном језику, атичкој којне, Грци уочавају да су само једни међу многима, а усвајање грчких обичаја од стране варвара, „инфериорних народа“ и обратно постаје једна од манифестација њиховог односа (Montanari, 2002: 744; Zambrini: 2007, 220). Херодотовска свест о нужном непријатељству између Грка и варвара је превазиђена и развио се став да може постојати и сарадња која је довела до тога да су варвари постали носиоци грчке културе, а тиме и носиоци грчке историјске свести (Collingwood, 1956: 33).

Личност и освајања Александра Великог тако су били импозантна да нису могла остати незабележена, најпре од стране његових савременика, учесника подухвата¹⁸, а доцније и од стране аутора који су желели да се

¹⁶ У његова дела убрајају се историјски списи *Кирова анабаза*, *Хеленска историја*, филозофски трактати, енкомпијастичка биографија *Агесилај*, биографски наратив *Анабаза*, фиктивна историја у виду биографије *Кирупедија* или *Одгајање Кира*.

¹⁷ Xen. *Hell.* I 1.27–31; V 1.3, 13–24, 37–43; III 4.11, 21–24; IV 1.38–40; IV 3.19–21).

¹⁸ Калистен, Онесикрит и Неарх, Клитарх, Птолемеј (генерал и пратилац Александров у походима, оснивач македонско-египатске државе), Аристокл из Касандрије, Неарх, Клитарх, Калистен из Олинта, Медије и Онесикрит.

посвете историјској улози и значају који је Александар Македонски имао и оставио за целу екумену. У сврху званичне пропаганде и идеолошке оријентације писале су се историје које су постале препуне легенди и несвакидашњих епизода (Zambrini, 2007: 210–220).

Након смрти Александра Македонског 323. године пре н. е. у грчкој историји наступа хеленистички период. Александрово царство, међусобним борбама његових наследника, поделило се на мање целине. Цивилизаторска мисија у привреди и праву, рату и финансијама, у друштвеном и индивидуалном животу постојала је оно заједничко што је повезивало новонастале државе са класичном Грчком (Ђурић, 1997 б: 293). Иако су историографска дела у хеленистичком периоду постала компилације, настала су на делима претходних грчких аутора (Collingwood, 1956: 32–33).

Из различитих приступа прошлости крајем IV и у III веку пре н. е. можемо приближно стећи утисак о времену у ком су настали, као и шта је у то време значила прошлост када су савременици били изложени непрестаним сукобима њихових владара и променама снага на политичкој сцени.

Са Исократом (436–338), грчким учитељом „реторике“¹⁹, који је у својој школи и својим делима, у свим хуманистичким дисциплинама пропагирао целокупно знање као идеал, порасла је свест да историјска реконструкција, такође, треба да обрати пажњу на морална питања и поучни материјал (Montanari, 2002: 643–645, 653). Исократов утицај је, можда, проширио целокупну историографску перспективу и напустио обичај који је важио после Тукидида – настављање приповедања на претходна дешавања и спајање са савременим дешавањима. Историјска дела од Исократа, углавном са становишта панхеленства, приповедају о догађајима из најранијих времена и првог „историјског“ догађаја (за које се сматра да је то време повратка Хераклида у Грчку 1069/8. године пре н. е.) (Montanari, 2002: 632–637, 655; Schepens, 2007: 49).

Утицаји из културних центара Пеле, Пергама, Александрије огледају се у писању разноврсних дела из области историографије. Пишу се локалне историје, при чему је постојала тежња да се успостави хронолошки приказ догађаја, да се привуче пажња читалаца забавним, драмским елементима, а не политичком, те су се таква дела често завршавала фалсификовањем стварности. Тимеј из Тауроменија на Сицилији (о. 356 – о. 260) написао је историју Италије и Сицилије. Филарх (средина III века пре н. е.) показао је нарочито интересовање за историју Пелопонеза и птолемејског Египта. Историографу Дуриду са Сама (након IV века пре н. е. – о. 270. г) биографија тиранина Агатокла из Сиракузе послужила је као одлично средство да изложи свој концепт историје, који се састојао у смењивању успеха и неуспеха. Дуридово главно историјско дело било је *Историја Македоније*, која је приповедала о богатству македонске монархије од смрти Аминте III (Филиповог оца и Александровог деде) 370. године вероватно до битке код

¹⁹ Исократово поље деловања у реторички било је да ученике обучи да учествују активно у јавном, политичком животу заједнице.

Кирупедије (281. г. пре н. е.). Тако је Дурид обухватио читаву фазу борби дијадоха, са формирањем и консолидацијом хеленистичких краљевстава, која су настала након расцепа државе настале Александровим освајањима. У овом делу Дурид је показао добро познавање и употребу извора, као и непосредно учешће у савременим догађајима. Дуридов значај огледао се још у чињеници да се са њим изнова наставља континуитет у излагању грчке историје. Осим тога, Дурид је писао на теме из историје сликарства, музике (Tuplin, 2007: 164–165, 169).

Рим је ушао у источни Медитеран током II и I века пре н. е., а последња хеленистичка краљевина која је дошла под власт Рима био је Египат, након битке код Акција 31. године пре н. е. Два света, грчки и римски, све више су долазила у додир не само у војном смислу него и културном, што ће се одразити и на однос према прошлости, али и писано стваралаштво. Грчки језик је постао језик елита у римској држави, а у њеним источним деловима био и остао „први језик“, јер се у хеленистичко доба појавила књижевност на латинском, и убрзо се развила. Док су хеленистичке краљевине нестајале са историјске сцене, развила се дебата о римској држави, њеном легитимитету и историјским узроцима који су довели до њеног настанка. Став о тројанском пореклу Римљана је доцније постао и званична теорија и показао се неопходан овом народу како би био равноправни конкурент Грчкој као светској сили у борби за престиж, што је била потврда да политичка и војна надмоћ нису довољна без основних поставки о идентитету народа, пореклу, језику, култури (Montanari, 2002: 741–743, 903). Освајањима Римљани су се на покореним територијама сретали са различитим народима и културама. Како би утврдили своју власт, није била довољна само снага оружја и војне посаде које су у њима смештале. На примеру Грчке Римљани су могли да се поуче како је „мека моћ“ понекад успешнија и трајнија од „тврде моћи“, иако су уско повезане. Тако су на освојеним територијама становништву, војно недовољно способном да се супротстави освајачу, успели да „наметну“ не само римске институције већ и језик, културу, обичаје. Мора се, ипак, имати на уму да Римљани нису били искључиви у таквим својим настојањима. Остављали су понешто и од локалног у сарадњи са локалним заједницама и њиховим представницима, притом не доводећи своју врховну власт у питање. Таквом политиком римска држава је успела да опстане осам векова (од III века пре н. е. до V века н. е.).²⁰

Полибије (200–120), први грчки аутор, који се сматра једним од највећих грчких историчара, међутим, није за своју главну тему узео тему из грчке историје, већ постојану и незауостављиву консолидацију војне и политичке премоћи Рима над остатком света. Најпре као талац Римљана, а затим пријатељ једне од најистакнутијих породица у Риму, био је у прилици да на лицу места види како „функционише“ уређење захваљујући коме је „скоро читав свет био надвладан и за мање од педесет три године, што никада раније није забележено“²¹ (Mellor, 1999: 9; Montanari, 2002: 905, 907–

²⁰ OCD sv. Romanization

²¹ Polyb. I, 1.

908). Готово педесет година провео је у Риму, тек понекад посетивши своју родну Ахају. Ипак, није заборавио свој језик (писао је на грчком), порекло, традицију, што се најпре огледало у његовом делу. У Тукидиду је Полибије нашао велики узор.²² На свом примеру показао је како се најбољи резултати могу постићи тек када историју буду писали људи који активно учествују у јавним догађањима (*πραγματοκοί*)²³, а учење о „цикличности историјских догађаја“ било је добар водич за потоње политичке вође, те се историја показала и практичном науком (Mellor, 1999: 8; Montanari, 2002: 907, 912). Победа над самим собом и стицање особина доброг човека да буде наклоњен пријатељима а мрзи непријатеља, постиже се, по Полибију, бављењем историјом²⁴, а агонистички дух грчког народа показује се и на овај начин.

У настојањима да својим делом пружи сазнање о правим узроцима ствари, о истини онаквој каква јесте, најпосле о пролазности и променљивости људске среће, Полибије није могао а да не помене Тихе, која је у хеленистичком периоду имала, можда, и већи утицај од хеленских божанстава на људске животе и која је поступала по свом нахођењу²⁵ (Рицл, 1988: 30–34²⁶; Montanari, 2002: 912). *Историје* су Полибија учиниле да, уз Тита Ливија и Тацита, постане један од највећих историчара Рима, а његов приступ обради историјских чињеница допринео је томе да писање историје постаје професионални позив (Mellor, 1999: 10).

Везе Грка и Римљана постајале су чвршће. Римљани су у царску службу примали истакнуте појединце, Посидонија (135–51. године пре н. е.)²⁷ и раније поменутог Диодора са Сицилије²⁸, који су писали историографска дела, али на матерњем језику.

Иако су писали на грчком, грчки историографи су све више простора у својим делима давали Римљанима као владајућој сили, али и покушавали сачувати, када су им прилике и теме дозвољавали, нешто од своје традиције,

²² Polyb. XI, 19^a.

²³ Polyb. XII 28.

²⁴ Polyb. I 14.

²⁵ Polyb. II 49, II 70; XV 16; XXV 7; XXIII, 12; XXX 10; XXXVIII 3;

²⁶ Полибије, *Историје I и II* (Превод и коментар Маријана Рицл), Нови Сад 1988 – Матица српска.

²⁷ Посидоније, као амбасадор Родоса, боравио је у Риму. Написао је историју, која је наставила Полибијеву, затим историју Помпеја. Ова два Посидонијева дела спојила су и наставила традицију грчке историографије у интересовањима за географију и етнографију (нарочиту пажњу је посветио варварским народима и проблему ропства), са строгошћу историографске методе инспирисане Тукидидом. Његово дело је од изузетног значаја јер је дало важне информације о земљи Лигура, јужној Галији, северној Африци, Сицилији, Италији и јадранском региону, о свим областима које је посетио. Упркос најљубазнијим Цицероновим молбама, одбио је да напише историјско дело о његовом конзулату 63. године пре н. е. (Mellor, 1999: 26). Својима критикама на рачун римске управе утицао је и на римске историографе (Montanari, 2007: 291) Салустија (Levene, 2007: 281) и Тацита (Matthews, 2007: 291).

²⁸ Диодор са Сицилије био је римски сенатор. Својом историјом, написаном на грчком, обновио је мотив утилитарне сврхе историјског знања, у избегавању погрешака, као моралног итинера, а узор је тражио у свом грчком претходнику Ефору (Tuplin, 2007: 162; Marincola, 2007: 176).

било да су у питању универзалне историје, хронике, реторски елементи у приповедању²⁹ или географско-етнографска интересовања.³⁰

Иако присутни у јавном животу, Грци су неко време морали сачекати тренутак када ће се њихова култура и традиција показати, изнова, у свој својој снази.

Први знаци препорода хеленског духа и хеленске књижевности видели су се у време династије Флавијеваца (69–96), а затим Нерве (96–98), Трајана (98–117), Хадријана (117–138) и династије Антонина (138–180). Економски услови у провинцијама су се поправили, градови се обновили, као и културни живот у њима, интеракције између Грка и Римљана постале све боље, а одлазак и боравак у Риму био је само привремен јер су у свом завичају образовани Грци могли да задовоље своје културне и политичке потребе (Ђурић, 1997б: 271). Повећано интересовање за историјске процесе који су се одвијали огледало се у биографијама, етнографским списима, политичким историјама, који су се показали најпогоднијима за такву врсту анализе и показивали културну климу која је владала (Montanari, 2002: 930–932).

Најистакнутијим ауторима овог периода заједничко је да су се држали грчких корена, историографске традиције, етичких вредности, које су наставили да негују. Плутарх (о. 46 – после 120. године) био је пример Грка који се образовао у Атини. Био је ретор, филозоф, биограф, који је најпосле служио у царској администрацији. У неколико наврата одлазио је у Рим, држао предавања и често Полибија наводио као пример родољуба који је и у „гуђој“ земљи чувао интересе свога народа. Тако ни Плутарх није говорио нити држао предавања у Риму на латинском, већ на матерњем грчком језику.³¹ Плутарх својим биографијама није желео да се надмеће са Тукидидом.³² Црпећи чињенице из грчких и латинских извора, општих историја грчких и римских³³, документарних извора³⁴, приповедања очевидаца и учесника

²⁹ Николај Дамаскин (64–4) (Montanari, 2002: 920–921; Marincola, 2007: 171); Кастор са Рода (I век пре н. е.) (Montanari, 2002: 921); Дионизије из Халикарнаса (60–7. године пре н. е.) (Montanari, 2002: 945–946, 956–957).

³⁰ Страбон из Амације на Понту (64. године пре н. е. – 24. године н. е.) (König, 2009: 79–81). Монографија о Страбону Мирка Обрадовића (Мирко Обрадовић, Страбон из Амације, историчар и географ, Београд, 2018. *Evoluta*) састоји се од уводног дела, у ком аутор читаоца упознаје са карактером географских списа и истраживачким методом античког географа. Преводом VII књиге на српски језик, упознаје научну и ширу читалачку публику са античким географом и његовим истраживачким методом.

³¹ Његова писана делатност може се поделити на филозофско-књижевне огледе: *Етички зборник* (Ἠθικά или *Moralia*) и биографије: *Упоредне животописе* (Βίοι παράλληλοι или *Vitae parallelae*). У *Биографијама* перипатетичари су утицали на Плутарха у његовом односу према истраживачком поступку, као и ставу да његово дело треба да има моралну сврху. Стоичка традиција више је имала утицаја на Плутархово стваралаштво, те су личности чије животе је описивао били „људи од акције“: оснивачи градова, државници, војсковође (Mellor 1999: 135).

³² Plut. *Vit. Nic.* 1; *Vit. Alex.* 1.

³³ Служио се Тукидидом, Тимејем, Филистом, Атинским уставом, Ксенофонтом, Херодотом, Теопомпом, Корнелијем Непотом, Цезаром, Цицероном, Дионизијем из Халикарнаса.

³⁴ Псефизме и натписи на заветним даровима Plut. *Vit. Nic.* 1.

у догађајима³⁵, кроз биографије славних Грка и Римљана, Плутарх је хтео да његова психолошка карактеристика јунака служи етичким сврхама, да прикаже самог човека и тиме да примере које треба следити и оне које не треба (Ђурић, 1971: 270–271; Stadter, 2007: 536–540).

Иако су се у великој мери бавили Римом у својим делима, историчаре грчког порекла успешна политичка каријера у царским институцијама није могла одвојити од грчке традиције. Иако је писао о римској историји, Апијану (о. 96 – о. 165) су узорци у језику били Тукидид и Ксенофонт (Montanari, 2002: 958–959). Апијанов савременик Луције Флавије Аријан (о. 80 – о. 161) својом каријером следио је Платонов и Полибијев став да историју требају писати људи „од дела“, а животом и књижевном делатности највише је подражавао Ксенофонта („Нови Ксенофонт“) (Ђурић, 2007б: 223); Bosworth, 2007: 447–453); писао је жанровски различита дела јонским дијалектом, а такав избор био је у вези са једним од најстаријих књижевних жанрова *перипла* и *путописа*, који су традиционално били јонски (Montanari, 2002: 959–962). Аутор политичке историје свога доба Херодијан (крај II почетак III века) стилски је настојао да достигне класичну историографску традицију, нарочито Тукидида (Montanari, 2002: 965; Matthews, 2007: 295, 296). Тукидида је у језику, стилу, па чак и у прихватању погледа на човекову природу (да човека покрећу похлепа, амбиција и страх) нарочито следио у својој *Римској историји* Грк из Мале Азије, Дион Касије (о. 150–235), римски сенатор у време владавине Севера. Као неко ко је учествовао у јавном животу, што је био стандард за једног истинског историографа, Дион је настојао, ипак, да прикаже и своје доба (Hose, 2007: 463–465, 467; Matthews, 2007: 295).

Упоредо са паганском, од I века нове ере развијала се хришћанска мисао, у којој се огледао утицај грчке филозофије. То је видљиво у неким Павловим посланицама упућеним хришћанима, затим списима апологета (пример Климента Александријског (о. 150 – о. 215)), где се налазе трагови филозофских промишљања из времена пре појаве хришћанства, и представама хришћанских светитеља у апокрифним списима, који су се често заснивали на представама филозофа које је оставио Филострат у својим *Биографијама софиста*. Рана хришћанска култура је такође усвојила моделе грчко-римске прозне традиције. (König, 2009: 63–65, 72, 102).

Успостављањем хришћанства као званичне религије Царства Константиновим едиктом 313. године, улога Цркве у царској политици је значајна, а у култури долази до ривалитета између паганске културе, која је своју снагу видела у богатој традицији, и хришћанске, која је, у свом настајању, стварала своје „класике“. У новом окружењу, у оквиру жанра историографије настала је и развила се црквена историја. Зачетником црквене историографије сматра се Евсевије из Цезареје (260–339/340), епископ града Цезареје 314. године. Евсевијевом *Историјом* Црква је добила свој историјски наратив као знак свог идентитета и средство за хришћанско

³⁵ На пример о бици код Акција слушао је од свог прадеде Никарха Plut. *Vit. Ant.* 68.

гледиште у тумачењу људске историје (Montanari 2002, 967–968, 1135–1136). *Црквена историја*, у десет књига у својој коначној верзији, дала је, у Диодоровом маниру опште историографије, историјски преглед одређених тема о апостолима, хришћанским проповедницима. Евсевијева *Хроника*, сачувана у епитомама, значајан је извор с обзиром на количину историјских и хронолошких података које садржи. Аутор је покушао да у њој хронолошки изложи догађаје од Авраама до 303. године (Matthews 2007, 297).

Филосторгије, Сократ, Созомен, Теодорит из Тира (IV–V век) и Евагрије Сколастик (VI век) свој рад су усмерили на историју Цркве, сматрајући својом обавезом да наставе рад Евсевија (Montanari, 2002: 967–968). Евсевије је написао и енкомијастичку биографију цара Константина *Константинова биографија* (Matthews, 2007: 300). Константиново ступање на престо, његово преобраћење у хришћанство, као и доцнија верска политика носе одлике, као и код других хагиографских хришћанских списа, модела који је дао Филострат у својим биографијама софиста (König, 2009: 93). Године 394. цар Теодосије наредио је да се затворе стари пагански храмови и да се старим боговима приносе жртве. Непосредно пред смрт цара Теодосија 395. године извршена је подела Царства на његов источни и западни део. Западни део је убрзо пао услед налета варвара и сеобе народа (Ђурић, 1971: 334–338).

У наредним вековима дошло је до различитих струјања и у паганској књижевности и историографији, суоченој са општом консолидацијом хришћанске културе. То је случај са Зосимом (V–VI век), који је био је убеђени паганин, ученик ретора – филозофа Прокопија из Газе, неоплатоничар. Зосим је први након пада Западног римског царства написао историјско дело *Савремена историја*, у жељи да, супротно Полибијевом мотиву у приказивању узрока који су довели до успона Римског царства, покаже због чега је Римско царство пропало. Главне разлоге он види у Константиновом признавању хришћанства као једне од државних религија и у слому античке верске традиције (Matthews, 2007: 300–301; Croke, 2007: 570). Неки лексички избори и стил дела алудирају на Херодота, Тукидида, Ксенофонта и Демостена (Montanari, 2002: 968–970).

Затварањем Платонове Академије у Атини 529. године и забраном да се пагани баве наставном делатношћу завршава се грчка античка филозофска мисао (Watts, 2004: 168, 182). То се уједно сматра и крајем антике (Montanari, 2002: 11). Цар Јустинијан (527–565) издао је ове наредбе. Није ни слутио да један од његових најближих сарадника Прокопије, који је у његову част написао дела панегиричког карактера *Историју ратова* и *Грађевине*, написао и дело које је требало да буде дато на увид јавности након смрти његовог аутора, а то је *Тајна историја* (*Авέκδοτα*), којим је разоткрио живот на двору и његове негативне стране. Последњим делом писац је показао своје разочарење дворском политиком на примерима из приватног живота цара и његове породице, као и најближих сарадника. Дело је било показатељ жеље једног историчара да тежи истинољубивости. Будући да је Прокопије

заузимао значајне положаје у војсци, велики број чињеница у његовим списима је резултат аутопсије, показујући фокусираност на политичке и војне догађаје, што би се могло посматрати као повратак прагматичној историографији у традицији Тукидида и Полибија. Утицај Тукидида, и након десет векова, приметан је у опису куге у Цариграду (Evans, 1971: 81–100; Montanari, 2002: 970–976 ; Croke, 2007: 570).

Из изложеног могли бисмо закључити да је грчка историографија својом трајношћу израза, тема, идеја које је пропагирала показала отпорност и способност да, упркос друштвено-политичким променама, економским и другим околностима, кроз векове, сачува свој континуитет и вредности које су пропагиране у делима њених аутора. Такође, показала је и како су језик, култура, традиција носиоци идентитета једног народа.

Наративни извори

- Cicero, *Orator* (Herausgegeben und übersetzt von Bernhard Kytzler), Düsseldorf; Zürich, 1998.
- Homer, *The Iliad* I-XII (transl. A. T. Murray, W. F. Wyatt), Harvard 1978.
- Thucydides, *History of the Peloponnesian war* III – IV (trans. C. Forster-Smith), Cambridge MA – Harvard 1958.
- Herodotus, *The Persian Wars* I-IV (trans. A. D. Godley), London – Cambridge MA 2004.
- Xenophon, *Anabasis*, trans. C. L. Brownson, London – Cambridge MA 1968.
- Xenophon, *Hellenica*, trans. C. L. Brownson, London – Cambridge MA 1968.
- The Oxford Classical Dictionary, edd. S. Hornblower and A. Spawforth, 3rd edition, Oxford, 1996.
- Polybius, *The Histories I- VI* (trans. W. R. Patton), London – Cambridge MA 1995.
- Полибије, *Историје* (превод и коментар Маријана Рицл), Нови Сад 1988.

Литература

1. Bosworth A. B. (2007). Arrian, Alexander, and the Pursuit of Glory. In J. Marincola J (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 447–453). London and New York, De Gryter.
2. Chaniotis A. (2010). *In Search of an Identity*. Retrieved November 29, 2023. WWW <https://www.ias.edu/ideas/2010/chaniotis-identity>.
3. Collingwood R. G. 1959. *Idea of History*. Oxford, Oxford University Press.
4. Croke B. (2007). Late Antique Historiography, 250–650 CE. 56 –572. In J. Marincola (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 567–579). London and New York, De Gryter.
5. Darbo-Peschanski C. (2007). The Origin of Greek Historiography. In J. Marincola (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 27–38). London and New York, De Gryter.

6. Dewald C. (2007). The Construction of Meaning in the First Three Historians. In Marincola J. (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 89–101). London and New York: Blackwell.
7. Evans J. A. S. (1971). *Christianity and Paganism in Procopius of Caesarea*. pp. 81–100. Retrieved (WWW <https://grbs.library.duke.edu> > article > download / June 7 2023. године)
8. Hose M. (2007). Cassius Dio: A Senator and Historian in the Age of Anxiety. In Marincola J. (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 461–467). London and New York: Blackwell.
9. König J. 2009. *Greek Literature in the Roman Empire*, London and New York.
10. Marincola J. (2007). Universal History from Ephorus to Diodorus. In Marincola J. (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 171–180). London and New York, Blackwell.
11. Matthews J. 2007. The Emperor and his Historians. In Marincola J. (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 290–305). London and New York, Blackwell.
12. Mellor R. (1999). *The Roman Historians*. London and New York: Routledge.
13. Montanari F. (2002). *History of Ancient Greek Literature*. De Gryter: Berlin/Boston.
14. Morley N. (2004). *Theories, Models and Concepts in Ancient History*. London and New York: Routledge.
15. Nicolai R. (2007). The Place of History in the Ancient World. In Marincola J. (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 13–26). London and New York: Blackwell.
16. Rhodes P. J. (2007). Documents and the Greek Historians. In J. Marincola (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 56–66). London and New York: Blackwell.
17. Rood T. (2007). Herodotus. In De Jong and R. Nünlist (edd). *Time in Ancient Greek Literature: Studeis in Ancient Greek Narrative, vol. 2* (pp. 115–130). Leiden – Boston: Brill.
18. Slezak T. A. (2012) *Šta Evropa duguje Grcima: o osnovama naše kulture u grčkoj antici*. Beograd: IP „Albatros Plus“, JP „Službeni glasnik“.
19. Schepens, G. (2007). History and Historia: Inquiry in the Greek Historians. In J. Marincola (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 39–55). London and New York: Blackwell.
20. Stadter P. 2007. Biography and History In: J. Marincola (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (528–541). London and New York, Blackwell.
21. Tuplin C. (2007). Continuous histories (Hellenica). In J. Marincola (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 159–171). London and New York: Blackwell.
22. The Oxford Classical Dictionary, edd. S. Hornblower and A. Spawforth, 4rd edition, Oxford, 2012.
23. Watts E. (2004). Justinian, Malalas, and the End of Athenian Philosophical Teaching in A.D. 529: *The Journal of Roman Studies*, 94 (2004), pp. 168–182.
24. Zambrini A. 2007. The Historians of Alexander the Great. In J. Marincola (ed), *A Companion to Greek and Roman historiography* (pp. 210 – 220). London and New York: Blackwell.
25. Класен К. Ј. 2008. *Aretai и Virtutes: О вредносним представама Грка и Римљана*. Београд: Службени гласник.

26. Срејовић Д., Цермановић – Кузмановић А. (1979). *Речник грчке и римске митологије*. Београд: Српска књижевна задруга.
27. Ђурић, М. Н. (1971). *Историја хеленске књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
28. Ђурић, М. Н. (1997). *Историја хеленске етике*.
29. Ђурић, М. Н. (1997б). *Историјски извори: Историја и философија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
30. Ђурић, М. Н. (1997в). *Етика и развитак личности у: М. Н. Ђурић: Философски списи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Marijana Mladenović

GREEK HISTORIOGRAPHY AS CULTURAL HERITAGE AND IDENTITY GUARDIAN

Summary: *We could see that from Homer's epics to the end of antiquity, the past played a significant role in the life of the individual, from mythical representations to attempts to establish a logical sequence of events in a cause-and-effect relationship. The past was the inspiration for various genres in ancient Greece, but it was especially concerned with historiographers. History although as a part of rhetoric at the beginning it tried and found its way, that a large number of its authors created standards in developing history as an academic discipline today. In our work, we tried to point out the importance of Greek historiography as a source of instruction through the lives and works of its authors but also to indicate the extent to which it actually contributed to the preservation of the identity of Greek people. Thanks to such an approach both past and present were bound by an inextricable thread in the purpose of teaching future generations. Histories propagated the values on which the identity of the Greek man was based in antiquity. Some values were permanent, and the historical circumstances of a given moment forced individuals and communities to adapt to imposed conditions to a certain extent, without losing the essentials that determine identity: culture, religion, language. The superiority of the Greeks over other peoples in antiquity could be justified and was acceptable, but it should by no means be used in today's time for some other purposes as the backbone of chauvinism, disrespect for the other, or the equalization of Europe as the heir of the ancient Greece.*

Keywords: *past, myth, historiography (history), language, identity.*

Примљено: 11. 12. 2023. године.

Одобрено за штампу: 12. 01. 2024. године.

Јована С. СТЕВАНОВИЋ
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Гимназија Ћуприја

УДК 81'373.611
808.61(497.11 Jagodina)
- оригинални научни рад -

NOmina LOCi У ГОВОРУ ТРИ ПУНКТА ЈАГОДИНСКОГ КРАЈА

Сажетак: Предмет истраживања јесу именице типа *nomina loci* у говору три пункта јагодинског краја, који припада косовско-ресавском дијалекту. Реч је о следећим пунктовима: 1) Коларе, 2) Ивковачки Прњавор и 3) Драгошевац. За потребе овог рада, у разматрање су узете само *nomina loci* са значењем отвореног простора. Рад има следеће циљеве: 1) да сагледа *nomina loci* у говору одређених пунктова и да добијене резултате упореди са резултатима добијеним у претходним истраживањима, 2) да утврди који су суфикси продуктивни у њиховом грађењу и 3) да покаже разлике између дијалекатске и стандарднојезичке творбе. Као корпус послужио је Упитник за прикупљање *nomina loci*, састављен за потребе писања докторске дисертације. Са друге стране, као контролни корпус послужили су речници српског језика: Речник српскохрватског књижевног језика, Речник српског језика и Речник српскохрватског књижевног и народног језика. Спровodeћи анализу, дошли смо до следећих резултата: 1) уочене су и сличности и разлике између ових резултата и резултата добијених у претходним истраживањима, 2) најпродуктивнији суфикс у говору одређених пунктова је *-иште*, 3) суфикси *-ак/-јак*, *-ар/-јар* и *-ик* су, такође, продуктивни, 4) остали суфикси су нископродуктивни, 5) забележени су деривати који нису регистровани у речницима српског језика и 6) уочене су значењске разлике између дијалекатских и стандарднојезичких примера.

Кључне речи: творбено-семантичка категорија *nomina loci*, суфикс, говор јагодинског краја, дијалекатска творба, стандарднојезичка творба.

Увод

Предмет истраживања јесу именице типа *nomina loci* у говору три пункта јагодинског краја, који припада косовско-ресавском дијалекту. Реч је о именицама које означавају место, тј. простор (Станојчић и Поповић, 2005: 143–144). Тај простор може бити отворен или затворен (Barić i sar., 1979: 253).

* jovanica.st@gmail.com

** Рад је настао у оквиру истраживања за докторску дисертацију и ослања се на претходна истраживања: Стевановић, 2021; Стевановић, 2022а; Стевановић, 2022б; Стевановић, 2022в; Стевановић, 2023.

У лингвистици је мали број радова посвећен именицама типа *nomina loci*. О овим именицама писала је Г. Штасни у раду *Nomina loci са називом биљке у творбеној основи* (Штасни, 2007). У поменутом раду Штасни истиче да именице типа *nomina loci* имају важно место у општем лексичком фонду, иако је ограничен мотивни број лексема из општег биљног регистра (Штасни, 2007: 936). Према овој ауторки, мотивну функцију претежно имају именице којима се означавају биљке од изузетног значаја за живот човека (Штасни, 2007: 936). Именице типа *nomina loci* са називом биљке у творбеној основи углавном означавају отворен, неограђен простор, мада могу означавати и затворен простор (Штасни, 2007: 936).

Р. Бугарски у својој књизи *Žargon. Lingvistička studija* спомиње неколико сливеница са значењем *nomina loci*: *пољотека, биљотека, млекотека, шкозориште* (према Стевановић, 2019: 224). Са друге стране, и С. Новокмет у својој докторској дисертацији спомиње неке жаргонизме са значењем *nomina loci*: *мајмунара (затворска ћелија), бувара (затвор), коњара (гаража)* (према Стевановић, 2019: 224).

М. Киршова је посветила докторску дисертацију именицама типа *nomina loci* у стандардном српском језику (Киршова, 1999). Ј. Вулетић је поредила *nomina loci* у српском језику са именицама типа *nomina loci* у немачком језику (Вулетић, 2012). Ми смо се бавили методичким приступом овим именицама у раду *Именице nomina loci у настави српског језика (лингвометодички аспект)* (Стевановић, 2019). У овом раду указали смо на незаступљеност у наставним плановима и програмима, незаступљеност у образовним стандардима постигнућа ученика, површну обраду у средњошколским уџбеницима и неискорењену традиционалну наставу (Стевановић, 2019: 224). Са друге стране, указали смо и на значај семантичког приступа творби речи у настави језика (Стевановић, 2019: 218).

Бавећи се именицама типа *nomina loci* у македонском и српском језику, дошли смо до закључка да суфикс *-арник* служи за грађење *nomina loci* са значењем отвореног простора у македонском језику. За суфикс *-арник* у српском језику налазимо преводне еквиваленте: *-ик, -ар, -ара, -ак, -њак, -еник* (Стевановић, 2020а: 18–19). Македонском суфиксу *-арник* најмање одговора његов етимолошки истоветан суфикс *-арник* у српском језику (Стевановић, 2020а: 20). Са друге стране, суфикс *-арница* служи за грађење именица са значењем затвореног простора у македонском језику. За суфикс *-арница* у српском језику налазимо следеће преводне еквиваленте: *-ара, -арница, -арна, -ана, -арник, -ница*. Македонском суфиксу *-арница* највише одговарају српски суфикси *-ара* и *-арница* (Стевановић, 2020а: 19–20).

Ј. Марковић у раду *Називи места према биљном покривачу* анализира примере према суфиксима помоћу којих се граде. Грађу из дијалекатских речника пореди са подацима из различитих извора из области творбе речи и долази до закључка да нема суштинских разлика између дијалекатских и стандарднојезичких примера (Марковић, 2000: 49–50). На самом крају Марковић закључује да се на основу постојеће литературе и дијале-

катских речника не могу добити прецизни подаци и да се мора спровести истраживање које би обухватило различите крајеве и информаторе помоћу јединственог упитника (Марковић, 2000: 49–50).

У раду *Nomina loci у говору Доњег Штипља (поређење са стандардним српским језиком)* дошли смо до закључка да између косовско-ресавског дијалекта (чији је представник Доње Штипље) и стандардног српског језика постоје и сличности и разлике. Уочене су значењске разлике између дијалекатских и стандарднојезичких примера и забележени су неки деривати који нису регистровани у речницима српског језика (Стевановић, 2021: 245–246).

Рад *Nomina loci у говору Бунара код Јагодине*, такође, показује да постоје сличности и разлике између говора јагодинског краја (косовско-ресавског дијалекта) и стандарднојезичког идиома. Забележене су значењске разлике између дијалекатских и стандарднојезичких примера, уочена су акценатска неподударања, а поједини деривати нису регистровани у речницима српског језика (Стевановић, 2022а: 140–141).

Поред поменутих радова (Стевановић, 2021; Стевановић, 2022а) и рад *Nomina loci у говору Мијатовца код Ћуприје* показује да постоје сличности и разлике између говора јагодинског краја (косовско-ресавског дијалекта) и стандарднојезичког идиома. Уочене су значењске разлике и забележени су деривати који нису регистровани у речницима српског језика (Стевановић, 2022б: 38).

Сва претходна истраживања показују да је *-иште* високопродуктиван суфикс у говорима јагодинског краја (Стевановић, 2021: 245; Стевановић, 2022а: 134–136; Стевановић, 2022б: 31, 38). Поједини суфикси су у неким пунктовима продуктивни, а у неким не.

Суфикс *-арник* је високопродуктиван у говорима јагодинског краја и у грађењу *nomina loci* са значењем отвореног и у грађењу *nomina loci* са значењем затвореног простора (Стевановић, 2022в: 66). Високопродуктиван је у грађењу именица које се односе на воћњак и на станиште за животиње (Стевановић, 2022в: 66). Нископродуктиван је у грађењу именица које се односе на башту и на шуму, као и на зграду или оставу (Стевановић, 2022в: 66). У грађењу именица субјективне оцене је, такође, нископродуктиван (Стевановић, 2022в: 66).

Са друге стране, суфикс *-ара* је умерено продуктиван у грађењу *nomina loci* са значењем отвореног, а високопродуктиван у грађењу *nomina loci* са значењем затвореног простора (Стевановић, 2023). Високе продуктивности је у грађењу именица које се односе на радњу, радионицу и продавницу, а ниске продуктивности је у грађењу именица које се односе на зграду, оставу и магацин. У грађењу именица које се односе на фабрику је, такође, нископродуктиван. Исти је случај и са именицама субјективне оцене (Стевановић, 2023). Умерене продуктивности је у грађењу именица које се односе на земљиште, њиву и поље. Ниске продуктивности је у грађењу именица које се односе на воћњак (Стевановић, 2023).

У оквиру граматика и уџбеника именице типа *nomina loci* анализиране су према суфиксима помоћу којих се граде. Тако налазимо следеће суфиксе помоћу којих се граде ове именице: *-иште* (*ловиште, огњиште, бојиште*), *-ница* (*пивница, месница*), *-арница* (*млекарница, месарница*), *-ана* (*шећерана, барутана*), *-ара* (*пивара, млекара, месара*), *-ик* (*вишњик, браник*), *-ак* (*врбак, церак*), *-ло* (*појило, белило*) (Клајн, 2003: 125–126; Станојчић, Поповић 2005: 143–144; Станојчић, 2010: 222–223).

Када је реч о творбеним основама, именице типа *nomina loci* се углавном граде додавањем одређених суфикса на именичку творбену основу: *-ак/-јак* (*шљивак, ивак*), *-ик* (*ружик, вишњик*), *-овик* (*церовик, боровик*), *-њак* (*јагодњак, копривњак*), *-арник* (*гљиварник, брескварник*), *-иште* (*кромпириште, дињиште*), *-ара* (*стаклара, хмељара*) и сл. Ређе се граде спајањем глаголских основа и одређених суфикса: *-иште* (*пациште, појиште*), *-ло* (*белило, топило*), *-ара* (*сушара, влачара*), *-оница* (*чекаоница, читаоница*) и сл. (Клајн, 2003; Barić i sar., 1979: 253–254).

Као што се може видети, аутори граматика и уџбеника се углавном ослањају на формалну структуру ових именица. Сврставање у лексичко-семантичке подгрупе је изостављено.

Невелик број радова се бави именицама типа *nomina loci* у дијалекту. Из тог разлога је ова творбено-семантичка категорија узета у разматрање. Претходна истраживања о именицама типа *nomina loci* у косовско-ресавском дијалекту послужила су нам као основа за ово истраживање.

Генерално гледано, дијалекатска творба је емпиријски недовољно истражена језичка област. Скоро да не постоје истраживања која се баве творбом речи на материјалу косовско-ресавског дијалекта. У овом раду настојимо да бар делимично допринесемо истраживању дијалекатске творбе.

Методологија рада

За потребе овог рада, у разматрање су узете само *nomina loci* са значењем отвореног простора.¹ Као и у претходним истраживањима (Стевановић, 2021; Стевановић, 2022а; Стевановић, 2022б; Стевановић, 2022в; Стевановић, 2023), и у овом истраживању полазимо од суфикса помоћу којих се граде одређене *nomina loci*. У оквиру сваког суфикса наведене именице су подељене по творбеним основама. Затим, у оквиру творбених основа сврстане су у лексичко-семантичке подгрупе.

Рад има следеће циљеве: 1) да сагледа *nomina loci* у говору одређених пунктова и да добијене резултате упореди са резултатима добијеним у претходним истраживањима, 2) да утврди који су суфикси продуктивни у њиховом грађењу и 3) да покаже разлике између дијалекатске и стандарднојезичке творбе.

Овај рад заснива се на записима са терена. Теренско истраживање спроведено је у периоду од априла до маја 2022. године и обухвата три пункта: 1) Коларе, 2) Ивковачки Прњавор и 3) Драгошевац. Реч је о суседним селима. Говор ових пунктова није проучаван у досадашњим истраживањима.

¹ Ово уп. Стевановић, 2021: 238; Стевановић, 2022а: 134; Стевановић, 2022б: 30.

Коларе, Ивковачки Прњавор и Драгошевац су села у општини Јагодина у Поморавском округу. Коларе² броји око 600 становника, Ивковачки Прњавор³ мање од 100 (око 90), а Драгошевац⁴ око 450 становника. Поменути пунктови су претежно насељени Србима. Њихови становници се баве пољопривредом и сточарством. Говор ових пунктова припада косовско-ресавском дијалекту и познаје скоро све његове особине: старија штокавска акцентуација, губљење фонеме *x*, наставак *-ии* у компаративу придева, употреба конструкције *c + акузатив* уместо инструментала, неразликовање акузатива као падежа правца од инструментала и локатива као падежа места и сл. О особинама косовско-ресавског дијалекта писали су многи дијалектолози (Симић, 1972; Ивић, 1985; Богдановић и Марковић, 2000; Милорадовић, 2003).

Као корпус послужио је *Упитник за прикупљање nomina loci*.⁵ *Упитник* је настао за потребе писања докторске дисертације. Састоји се од 213 питања и подељен је у две целине: 1) *Отворен простор* и 2) *Затворен простор*. За потребе овог рада, узимамо у разматрање први део *Упитника* који се односи на отворен простор.

Први део *Упитника* састоји се од 119 питања. Питања су подељена у шест целина: 1) *Воћњак*; 2) *Земљиште, њива, поље*; 3) *Баишта, врт*; 4) *Шума*; 5) *Место где се нешто ради, дешава, место вршења неке радње* и 6) *Место где се некад нешто налазило*.

У истраживању је учествовало 10 информатора (пет мушкараца и пет жена), старосне границе 75–80 година. Реч је о информаторима који су завршили само основну школу. Сви су рођени у одређеном пункту и нису мењали место боравка. Настојали смо да изаберемо аутентичне представнике говора одређених пунктова. Најкориснији су нам били они дијалекатски говорници који имају низак степен образовања и који нису напуштали родно место. Млађи говорници нису учествовали у истраживању, јер су често мењали место боравка. Због студирања или привременог рада ван родног места, њихов говор је у великој мери изгубио аутентичност.

Одговори информатора упоређени су са стањем забележеним у релевантним речницима српског језика. Треба напоменути да нису одговорили на сва питања.

Као контролни корпус послужили су речници српског језика: *Речник српскохрватскога књижевног језика* (РМС, 1967–1976), *Речник српскога језика* (РСЈ, 2011) и *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (РСАНУ, 1959–).

² У даљем тексту 1.

³ У даљем тексту 2.

⁴ У даљем тексту 3.

⁵ У даљем тексту *Упитник*. Исти *Упитник* коришћен је и у нашим претходним истраживањима (уп. Стевановић, 2022в; Стевановић, 2023). Први део *Упитника* дат је на крају овог рада.

Анализа корпуса

Суфикс *-иште*⁶

Овај суфикс комбинује се са именичком и глаголском основом. Анализирани корпус бележи укупно 67 примера.

Све примере који су настали од именичке основе можемо сврстати у три лексичко-семантичке подгрупе:

- 1) Именице које се односе на одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *бђбиште* (1–3), *бђстаниште* (1–3), *буњђиште* (1–3), *гљивђиште* (1–3), *детелђиште* (1–3), *детелинђиште* (3), *дђђиште* (1–3), *дубђаниште* (1–3), *жђђиште* (1–3), *зобђиште* (2–3), *јђчмиште* (1–3), *коноплђиште* (2–3), *комђириште* (2–3), *кромђириште* (1–3), *кукурузиште* (1–3), *куђусиште* (1–3), *лђниште* (1–3), *лубђеничиште* (1–3), *луђерђиште* (1–3), *ђвсиште* (1–3), *ђвасиште* (1–3), *пђпра-тиште* (1), *пасуђиште* (1–3), *пиђеничиште* (1–3), *рђђиште* (1–3), *рђђиште* (3), *рђђиште* (1, 3), *рђђквиште* (1–3), *хмђђиште* (1–3), *врђђиште* (3), *копрђђиште* (1–3), *лђђиште* (1), *навђђиште* (1–2), *руђиште* (1–3), *бадеђђиште* (1–3), *црепуђђиште* (1–3), *трђсетђиште* (1–3), *трђсетђиште* (3).
- 2) Именице које се односе на место где се некад нешто налазило: *амбђриште* (1–3), *бачђиште* (1–3), *бунђриште* (1, 3), *виђђиште* (1–3), *воденичђиште* (2–3), *грђбђиште* (1–3), *губђђиште* (1–3), *кату-ниште* (3), *качђђиште* (2–3), *колибђиште* (1–3), *кошђђиште* (1–2), *лђђиште* (1), *лђђиште* (1–3), *манастиђиште* (1–3), *млђђиште* (3), *пазђђиште* (1–3), *пђвничиште* (1), *плђђђиште* (1–3), *пођђђиште* (1–3), *тођђиште* (1), *трђђђиште* (1–3), *цркђђиште*⁷ (1–3).
- 3) Именице које се односе на одређену башту или одређени врт: *брђђиште* (1–3).

Све примере који су настали од глаголске основе можемо сврстати у једну лексичко-семантичку подгрупу:

- 1) Именице које се односе на место где се нешто ради, дешава, место вршења неке радње: *гђђиште* (1–3), *пђсиште* (1–3), *плђђђиште* (1–3), *пђђиште* (1–3), *трђђђиште* (1–3).

Суфикс *-ак/-ђак*

Суфикс *-ак/-ђак* се додаје искључиво на именичку основу. Анализирани корпус бележи укупно 44 примера. Примере са овим суфиксом можемо сврстати у три лексичко-семантичке подгрупе:

- 1) Именице које се односе на одређени воћњак: *купинђак* (1–3), *купињђак*

⁶ Суфикси су дати по продуктивности.

⁷ Акцентовано *р* је из техничких разлога болдирано.

(1–3), *малињаќ* (1–3), *вишњаќ* (3), *дудаќ* (1), *дуњаќ* (1–3), *орашаќ* (1–3), *шљиваќ* (1–3), *трешњаќ* (1–3).

- 2) Именице које се односе на одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *дињаќ* (3), *врбаќ* (1–3), *кукурузаќ* (1).
- 3) Именице које се односе на одређену шуму: *бораќ* (3), *брестаќ* (1–3), *горуњаќ* (3), *горуњаќ* (1–3), *грабаќ* (1–3), *дрењаќ* (1–3), *иваќ* (1–3), *јавораќ* (1–3), *јасењаќ* (1), *јелаќ* (3), *кестењаќ* (3), *клењаќ* (1–3), *лештаќ* (1–3), *липаќ* (1), *ракитаќ* (1), *топољаќ* (1–3), *џераќ* (1–3), *шумаќ* (1–3).

Суфикс *-ар/-јар*

Као и суфикс *-ак/-јак*, и суфикс *-ар/-јар* се додаје искључиво на именичку основу. Анализирани корпус бележи укупно 30 примера. Све примере можемо сврстати у три лексичко-семантичке подгрупе:

- 1) Именице које се односе на одређени воћњак: *купинар* (1), *купињар* (2–3), *вишњар* (1), *дудар* (3), *дуњар* (3), *јабукар* (1–3), *јагодар* (1, 3), *кајсијар* (1–3), *крушкар* (1–3), *крушар* (3), *трешњар* (1–3), *шљивар* (1–3).
- 2) Именице које се односе на одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *бобар* (1), *лубеничар* (1), *врбар* (1–2).
- 3) Именице које се односе на одређену шуму: *багремар* (1–3), *багренар* (1–3), *багрењар* (1–3), *брезар* (1–3), *брестар* (1–3), *букар* (1–3), *јасењар* (1–3), *јелар* (3), *кестењар* (1–3), *клењар* (1–3), *лескар* (1–3), *лештар* (1–3), *липар* (1–3), *смрекар* (2), *топољар* (1–3).

Суфикс *-ик*

Овај суфикс се додаје на именичке и на глаголске основе. Анализирани корпус бележи укупно 26 примера.

Све примере који су настали од именичке основе можемо сврстати у четири лексичко-семантичке подгрупе:

- 1) Именице које се односе на одређену шуму: *бориќ* (1–3), *буквиќ* (1–3), *дрениќ* (3), *зовиќ* (1), *ивиќ* (1), *јасениќ* (1–3), *јасиќ* (1–3), *јелиќ* (1), *клениќ* (2), *липиќ* (1–3), *тополиќ* (1), *храстиќ* (1–3), *џериќ* (1–3).
- 2) Именице које се односе на одређену башту или одређени врт: *броћиќ* (1, 3), *ружјиќ* (1–3).
- 3) Именице које се односе на одређени воћњак: *бресквиќ* (1, 3), *вишњиќ* (1–3), *крушиќ* (1–3), *трешњиќ* (1), *шљивиќ* (1–3).
- 4) Именице које се односе на одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *гљивиќ* (1–3), *кукурузиќ* (2–3), *пшениќ* (1–3), *шениќ* (1), *репиќ* (1–3).

Од глаголске основе је настао један пример.

Можемо га сврстати у следећу лексичко-семантичку подгрупу:

- 1) Именице које се односе на одређену шуму: *браниќ* (1–3).

Суфикс *-арник*⁸

Овај суфикс додаје се на именичке основе. Анализирани корпус бележи укупно 12 примера. Можемо их сврстати у три лексичко-семантичке подгрупе:

- 1) Именице које се односе на одређени воћњак: *бресквâрник* (1–3), *јагодâрник* (2–3), *кајсијâрник* (2), *крушкâрник* (2), *трешâрник* (2–3), *бадемâрник* (1–2).⁹
- 2) Именице које се односе на одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *дињâрник* (1–2), *хмелâрник* (3), *копривâрник* (1, 3), *травâрник* (3).¹⁰
- 3) Именице које се односе на одређену башту: *паприкâрник* (1–3), *цвећâрник* (1–3).¹¹

Суфикс *-њак*

Овај суфикс се додаје на именичку основу. Анализирани корпус бележи укупно шест примера. Примере можемо сврстати у три лексичко-семантичке подгрупе:

- 1) Именице које се односе на одређено земљиште: *напратњâк* (1–3), *навитњâк* (3), *копривњâк* (1–3), *травњак* (1–3).
- 2) Именице које се односе на одређену башту или одређени врт: *броћњâк* (2).
- 3) Именице које се односе на одређени воћњак: *јагодњâк* (1–3).

Суфикс *-ара*

Суфикс *-ара* се додаје на именичке основе. Анализирани корпус бележи укупно четири примера са овим суфиксом. Примере из анализираниог корпуса можемо сврстати у две лексичко-семантичке подгрупе:

- 1) Именице које се односе на одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *купусâра* (2), *хмелâра* (1–2).¹²
- 2) Именице које се односе на одређени воћњак: *купинâра* (1–2), *јагодâра* (3).¹³

Суфикс *-овик*

Анализирани корпус бележи укупно три примера са суфиксом *-овик*. Сви примери су настали од именичке основе. Можемо их сврстати у две лексичко-семантичке подгрупе:

⁸ О суфиксу *-арник* в. Стевановић, 2022в: 61–69.

⁹ Ово уп. Стевановић, 2022в: 65.

¹⁰ Ово уп. Стевановић 2022в: 65.

¹¹ Ово уп. Стевановић 2022в: 65.

¹² Ово уп. Стевановић, 2023.

¹³ Ово уп. Стевановић, 2023.

- 1) Именице које се односе на одређену шуму: *боровић* (1–3), *буковић* (1–3).
- 2) Именице које се односе на одређено земљиште: *бобовић* (2–3).

Суфикс *-ник*

Овај суфикс се додаје на именичку основу. Анализирани корпус бељежи само један пример. Тај пример можемо сврстати у следећу лексичко-семантичку подгрупу:

- 1) Именице које се односе на одређену њиву: *репнић* (1).

Дискусија

Спроводећи теренско истраживање, дошли смо до следећих резултата.

Најпродуктивнији суфикс у анализираном корпусу је *-иште*. У стандардном српском језику овај суфикс је, такође, високопродуктиван у грађењу именица типа *nomina loci* са значењем отвореног простора (Клајн, 2003: 125; Станојчић и Поповић, 2005: 143). Поред српског, суфикс *-иште* је високопродуктиван и у осталим јужнословенским језицима (Конески, 1987: 274, 284; Ускова, 2000: 60; Спасова, 2016: 81–104).

Поједини деривати из анализираног корпуса нису регистровани у речницима српског језика: *овасиште*, *хмелјиште*, *врбиште*, *леђиште*, *навјтиште*, *рујиште*, *црепуљиште*, *кошариште*, *лојзиште*, *трљачиште*. Осим примера *овасиште*, сви остали примери забележени су и у говору Бунара (Стевановић, 2022а: 136). Пример *овасиште* забележен је и у говору Доњег Штипља (Стевановић, 2021: 245) и у говору Мијатовца (Стевановић, 2022б: 32).

У *Речнику српскохрватског књижевног и народног језика* налазимо следеће значење примера *бунариште*: стари, напуштени бунар (РСАНУ, 1962: 284). У анализираном корпусу овај пример има значење: место где се некада налазио бунар. Исто значење налазимо и у говору Бунара (Стевановић, 2022а: 136). Дакле, поменути пример у дијалекту има једно значење, а у стандардном српском језику друго.

Суфикс *-иште* је високопродуктиван и у осталим говорима јагодинског краја (Стевановић, 2021: 245; Стевановић, 2022а: 134–136; Стевановић, 2022б: 31–32).

Поред суфикса *-иште*, продуктиван је и суфикс *-ак/-јак*. И у стандардном српском језику овај суфикс гради именице типа *nomina loci* (Киршова, 1999: 72; Клајн, 2003: 33; Штасни, 2007: 932). У бугарском језику, такође, гради именице типа *nomina loci* (Илиева, 2018: 2207).

У речницима српског језика нису регистровани следећи деривати: *купинак*, *дудак*, *кукурузак*, *раkitак*, *шумак*. У говору Бунара регистровани су следећи примери: *дудак*, *раkitак*, *шумак* (Стевановић, 2022а: 137). Примери *купинак* и *кукурузак* регистровани су у говору Мијатовца (Стевановић, 2022б: 37).

Поједини деривати у дијалекту имају једно значење (*nomina loci*), а у стандардном српском језику друго значење. *Речник српскохрватскога књижевног језика* наводи следећа значења примера *орашић*: 1. дем. од орах (плод); 2. орашчић; 3. врста траве из пор. махунарки (РМС 1971: 182). У анализираном корпусу има значење: орахов воћњак. Исто значење налазимо и у говору Бунара (Стевановић, 2022а: 137). У *Речнику српскохрватског књижевног и народног језика* налазимо следеће објашњење примера *јавораћ*: 1. дем. и хип. од јавор; 2. бот. биљка (РСАНУ, 1973: 492). Ми смо на терену забележили значење: јаворова шума. Исто значење налазимо и у говору Бунара (Стевановић, 2022а: 137). Пример *бораћ* регистрован је у *Речнику српскохрватскога књижевног језика*. У овом речнику налазимо следеће објашњење примера *бораћ*: 1. хип. од бор; 2. барска зеласти биљка (РМС, 1967а: 251). У анализираном корпусу има значење: борова шума. У говору Бунара, такође, налазимо значење борова шума (Стевановић, 2022а: 137).

Суфикс *-ак/-јак* је високопродуктиван у говору Бунара (Стевановић, 2022а: 136–137), али је нископродуктиван у говору Мијатовца (Стевановић, 2022б: 34) и у говору Доњег Штипља (Стевановић, 2021: 245).

Суфикс *-ар/-јар* је, такође, високопродуктиван у анализираном корпусу. У свим јужнословенским језицима овај суфикс служи за грађење именица типа *nomina agentis* (Конески, 1987: 286; Клајн, 2003: 44–47; Илиева, 2018: 2206; Стевановић, 2020б: 147–149). Ниске је продуктивности у грађењу *nomina loci* (Киршова, 1999: 82; Клајн, 2003: 41; Штасни, 2007: 934).

Поједини деривати из анализираног корпуса нису регистровани у речницима српског језика: *купинар*, *дуња*, *јабук*, *кајсија*, *багрена*, *бреста*, *јасена*, *клења*. У говору Доњег Штипља забележени су примери *купина* и *јабук* (Стевановић, 2021: 241). Пример *јабук* забележен је и у говору Бунара (Стевановић, 2022а: 137) и у говору Мијатовца (Стевановић, 2022б: 32). Поред овог примера, у говору Бунара забележени су и примери: *дуња*, *кајсија*, *багрена*, *бреста*, *јасена*, *клења* (Стевановић, 2022а: 137).

У *Речнику српскохрватског књижевног и народног језика* пример *боба* објашњен је на следећи начин: зоол. заст. дабар (РСАНУ, 1959: 667). Ми смо на терену забележили значење: земљиште које је било засађено бобом. Исто значење налазимо и у говору Мијатовца (Стевановић, 2022б: 32). Пример *смрека* регистрован је у *Речнику српскохрватскога књижевног језика*. У овом речнику налазимо следеће објашњење овог примера: птица дрозд која се храни смрекињама (РМС, 1973: 894). На терену смо забележили значење: смреков шумарак. У говору Доњег Штипља налазимо исто значење (Стевановић, 2021: 243). У истом речнику налазимо два значења примера *лубенича*: 1. одгајивач и продавац лубеница; 2. онај који радо једе лубенице (РМС, 1969: 239). У анализираном корпусу има значење: земљиште на коме се гаје или су гајене лубенице. И у говору Мијатовца налазимо исто значење (Стевановић, 2022б: 32). Пример *јагода* објашњен је на следећи начин: онај који бере и продаје јагоде (РМС, 1967б: 554). На терену је забележено значење: место где расту јагоде. И у говору Бунара је

забележено исто значење (Стевановић, 2022а: 137). У истом речнику налазимо следеће објашњење примера *врбър*: зоол. врста већег ноћног лептира чија гусеница живи у стаблу врбе и неких воћака (РМС, 1967а: 428). На терену смо забележили значење: земљиште обрасло врбом. Овај пример није забележен у претходним истраживањима (Стевановић, 2021; Стевановић, 2022а; Стевановић, 2022б). У *Речнику српскохрватског књижевног и народног језика* налазимо следеће објашњење примера *брезър*: зоол. мали тетреб (РСАНУ, 1962: 143). У анализираном корпусу овај пример има значење: брестова шума. Исто значење налазимо и у говору Бунара (Стевановић, 2022а: 137).

Суфикс *-ар/-јар* је високопродуктиван у говору Бунара (Стевановић, 2022а: 136–137) и у говору Мијатовца (Стевановић, 2022б: 32). Продуктиван је и у говору Доњег Штипља (Стевановић, 2021: 245).

Поред поменутих суфикса, и суфикс *-ик* је високопродуктиван у анализираном корпусу. У стандардном српском језику овај суфикс је умерене продуктивности у грађењу именица типа *potina loci* (Клајн, 2003: 85; Станојчић и Поповић, 2005: 144; Штасни, 2007: 930).

Анализирани корпус бележи деривате који нису регистровани у речницима српског језика: *броћник*, *кукурузник*, *пшеник*, *репник*. Примери *броћник*, *кукурузник* и *репник* регистровани су и у говору Бунара (Стевановић, 2022а: 138). Са друге стране, примери *броћник*, *пшеник* и *репник* су регистровани и у говору Мијатовца (Стевановић, 2022б: 37).

У говору Доњег Штипља суфикс *-ик* је нископродуктиван (Стевановић, 2021: 245), у говору Бунара је високопродуктиван (Стевановић, 2022а: 138), а у говору Мијатовца је умерено продуктиван (Стевановић, 2022б: 33).

Остали суфикси су нископродуктивни у анализираном корпусу. Суфикс *-арник* је у литератури дискутабилан (Стевановић, 2022в). У стандардном српском језику гради и именице типа *potina loci* (Клајн, 2003: 162; Штасни, 2007: 935). У македонском језику, такође, гради именице типа *potina loci* (Стевановић, 2020а: 18).

У анализираном корпусу налазимо деривате који нису регистровани у речницима српског језика: *јагодарник*, *кајсијарник*, *крушкарник*, *трешњарник*, *бадемарник*, *дињарник*, *хмељарник*, *траварник*, *паприкарник*. Поједини деривати забележени су у говору Мијатовца: *јагодарник*, *крушкарник*, *дињарник*, *хмељарник*, *паприкарник* (Стевановић, 2022б: 33). У говору Доњег Штипља забележени су следећи деривати: *јагодарник*, *крушкарник*, *дињарник*, *паприкарник* (Стевановић, 2021: 245).

Суфикс *-арник* је високопродуктиван у говорима јагодинског краја (Стевановић, 2022в: 61–69). Продуктивнији је у грађењу *potina loci* са значењем затвореног простора (Стевановић, 2022в: 65).

Суфикс *-њак* је нископродуктиван у грађењу *potina loci* и у анализираном корпусу и у стандардном српском језику (Клајн, 2003: 35–36; Штасни, 2007: 933–934). У осталим говорима јагодинског краја је, такође, нископродуктиван (Стевановић, 2021: 245; Стевановић, 2022а: 139–140; Стевановић, 2022б: 35).

У стандардном српском језику суфикс *-ара* гради именице типа *nomina loci* са значењем затвореног простора (Клајн, 2003: 47–49). У анализираном корпусу је нископродуктиван.

Пример *хмелѝара* је у *Речнику српскохрватскога књижевног језика* објашњен на следећи начин: магаџин, остава за хмел (РМС, 1976: 738). Ми смо забележили значење: земљиште припремљено за гајење хмелја. Исто значење налазимо и у говору Мијатовца (Стевановић, 2022б: 37).

Суфикс *-ара* је нископродуктиван у говору Мијатовца (Стевановић, 2022б: 37), док је високопродуктиван у говору Доњег Штипља (Стевановић, 2021: 245). У говору Бунара није забележен ниједан пример са суфиксом *-ара* (Стевановић, 2022а). У осталим говорима јагодинског краја је умерено продуктиван у грађењу *nomina loci* са значењем отвореног простора (Стевановић, 2023).

И у стандардном српском језику (Клајн, 2003: 88) и у анализираном корпусу суфикс *-овик* је нископродуктиван.

Ниске је продуктивности и у осталим говорима јагодинског краја (Стевановић, 2021: 243; Стевановић, 2022а: 139). У говору Мијатовца није забележен ниједан пример са овим суфиксом (Стевановић, 2022б).

Суфикс *-ник* је, такође, нископродуктиван у анализираном корпусу. Ниске продуктивности је и у стандардном српском језику (Штасни, 2007: 935).

Пример *репниџ* није регистрован у речницима српског језика. Овај пример регистрован је у говору Мијатовца (Стевановић, 2022б: 37).

Ниске је продуктивности и у осталим говорима јагодинског краја (Стевановић, 2021: 245; Стевановић, 2022б: 34). У говору Бунара није забележен ниједан пример са суфиксом *-ник* (Стевановић, 2022а).

Закључак

Спроведено је истраживање на терену који обухвата три пункта јагодинског краја. На основу спроведеног истраживања, можемо закључити следеће.

Анализирани корпус бележи укупно 193 примера. Као што се може видети, примери су углавном настали додавањем одређеног суфикса на именичку творбену основу. Спроведећи анализу, дошли смо до следећих резултата: 1) уочене су и сличности и разлике између ових резултата и резултата добијених у претходним истраживањима, 2) најпродуктивнији суфикс у говору одређених пунктова је *-иште*, 3) суфикси *-ак/-јак*, *-ар/-јар* и *-ик* су, такође, продуктивни, 4) остали суфикси су нископродуктивни (*-арник*, *-њак*, *-ара*, *-овик*, *-ник*), 5) забележени су деривати који нису регистровани у речницима српског језика и 6) уочене су значењске разлике између дијалекатских и стандарднојезичких примера.

Разлике између дијалекатске и стандарднојезичке творбе речи постоје. Велики број деривата није регистрован у речницима српског језика (*џвасиште*, *хмелѝиште*, *врбѝиште*, *леђиште*, *навѝтиште*, *руђиште*, *црепуљѝиште*, *кошѝарѝиште*, *лођѝиште*, *трљѝачиште*; *купинаџ*, *дудџ*, *кукурузаџ*, *ракиџ*, *шумаџ*; *купинар*, *дуњар*, *јабукџ*, *кајѝиџ*, *багрѝар*, *брѝтар*, *ја-*

сења̀р, клења̀р; бро̀ћи́к, кукурузи́к, пише́ник, репи́к; јагода̀рник, кајсија̀рник, крушкѝ́рник, трешиња̀рник, бадема̀рник, диња̀рник, хмеља̀рник, трава̀рник, паприка̀рник; репи́к). Поједини деривати регистровани су у осталим пунктовима јагодинског краја. Са друге стране, поједини деривати у косовско-ресавском дијалекту (у говорима јагодинског краја) имају једно, а у стандардном српском језику друго значење (*бунѝриште*; *ораши́к*, *јавора́к*, *бора́к*; *боба́р*, *смерка́р*, *лубенича́р*, *јагода́р*, *врба́р*, *бреза́р*; *хмеља̀ра*).

За разлику од претходних истраживања, ово истраживање спроведено је на ширем корпусу и обухвата већи број пунктова. Неки примери су потврђени и у осталим пунктовима, а неки не.

Свесни смо чињенице да је дијалекатска творба недовољно истражена језичка област и да јој треба посветити много пажње. Надамо се да смо бар делимично допринели истраживању творбе речи на материјалу косовско-ресавског дијалекта. Уверени смо да и овај и претходни радови могу бити од користи будућим лингвистима.

Извор

1. Упитник за прикупљање *nomina loci*.

Контролни извори

1. РСМ (1967–1969). *Речник српскохрватскога књижевног језика*. I–III. Нови Сад–Загреб: Матица српска–Матица хрватска.
2. РСМ (1971–1976). *Речник српскохрватскога књижевног језика*. IV–VI. Нови Сад: Матица српска.
3. РСАНУ (1959–). *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*. I–. Београд: Српска академија наука и уметности.
4. РСЈ (2011). *Речник српскога језика*. Допуњено и поправљено издање. Нови Сад: Матица српска.

Литература

1. Богдановић, Н. и Марковић, Ј. (2000). *Практикум из дијалектологије*. Ниш: Филозофски факултет.
2. Вулетић, Ј. (2012). Анализа језика младих – тенденције творбе *nomina loci* и *nomina resipiae* у немачком и српском језику, *Наслеђе*. Крагујевац, бр. 21, 141–149.
3. Ивић, П. (1985). *Дијалектологија српскохрватског језика: Увод и штокавско наречје*. Нови Сад: Матица српска.
4. Илиева, Т. (2018). Диахронен поглед кѝ суфксалната деривација при некој съществителни имена в българския език, *KNOWLEDGE – International Journal*. Vol. 28.7, 2203–2208.

5. Киршова, М. (1999). *Nomina loci у савременом српском језику*. Подгорица: Универзитет Црне Горе.
6. Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику, II део, Суфиксација и конверзија*. Београд: Прилози проучавању српскога језика II.
7. Конески, Б. (1987). *Граматика на македонскиот литературен јазик, дел I и II*. Скопје: Култура.
8. Марковић, Ј. (2000). Називи места према биљном покривачу, *Прилози из филолингвистике*. Ниш, III, 43–50.
9. Милорадовић, С. (2003). *Употреба надежних облика у говору Параћинског Поморавља. Балканистички и етномиграциони аспект*. Београд: Етнографски институт САНУ.
10. Симић, Р. (1972). Левачки говор, *Српски дијалектолошки зборник*. Београд, XIX, 1–619.
11. Спасова, М. (2016). Производни съществителни със суфикс -IŠT(E) в трновската редакција на Стишния пролог, *STUDIA PHILOLOGICA UNIVERSITATIS VELIKOTARNOVENSIS*. Veliko Trnovo, vol. 35, 81–104.
12. Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (2005). *Граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Станојчић, Ж. (2010). *Граматика српског књижевног језика*. Београд: Креативни центар.
14. Стевановић (2019). Именице *nomina loci* у настави српског језика (лингвометодички аспект). У: Ковачевић, М. и Петковић, Ј. (ур.): *Савремена проучавања језика и књижевности*, књ. 1. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, стр. 217–226.
15. Стевановић (2020а). *Nomina loci* у македонском и српском језику (контрастиван приступ), *Меѓународен дијалог: исток–запад (филозофија, лингвистика, културологија)*. Свети Николе, Vol. 7, No. 4, 17–21.
16. Стевановић (2020б). *Nomina agentis* у македонском и српском језику (контрастиван приступ). У: Пановска-Димкова, И. (ур.): *Десетти научен собир на млади македонисти – Конференција во чест на проф. д-р Лилјана Минова-Ѓуркова*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески”, Катедра за македонски јазик и јужнословенски јазици, 145–156.
17. Стевановић (2021). *Nomina loci* у говору Доњег Штипља (поређење са стандардним српским језиком). У: Коџник, N., Mandić, L. i Mrvič, R. (ur.): *Mejniki in prelomnice v slovanskih jezikih in literaturah*. Ljubljana: Študentska sekcija Zveze društev Slavistično društvo Slovenije, 237–249.
18. Стевановић (2022а). *Nomina loci* у говору Бунара код Јагодине, *Годишњак за српски језик*. Ниш, год. XXXIII, бр. 20, 133–143.
19. Стевановић (2022б). *Nomina loci* у говору Мијатовца код Туприје, *Годишњак Педагошког факултета у Врању*. Врање, 13/1, 29–41.
20. Стевановић (2022в). О суфиксу *-арник* у косовско-ресавском дијалекту. У: Коџник, N., Mandić, L. i Mrvič, R. (ur.): *Zbliževanja in odmiki: medkulturni stiki v slovanskih jezikih in literaturah*. Ljubljana: Študentska sekcija Zveze društev Slavistično društvo Slovenije, 61–69.
21. Стевановић (2023). О суфиксу *-ара* у косовско-ресавском дијалекту. У: Коџник, N., Mandić, L. i Mrvič, R. (ur.): *Dialog med središči in obrobji v slovanskih jezikih in literaturah*. Ljubljana: Študentska sekcija Zveze društev Slavistično društvo Slovenije (u štampi).

22. Усикова, Р. (2000). *Македонски јазик Граматически очерк, тексты для чтения с комментариями и словарем*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески”.
23. Штасни, Г. (2007). *Nomina loci* са називом билке у творбеној основи, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, Нови Сад, L, 927–937.
24. Barić, E., Lončarić, M., Malić, D., Pavešić, S., Peti, M., Zečević, V. i Znika, M. (1979). *Priručna gramatika hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Zavod za jezik Instituta za filologiju i folkloristiku.

Jovana S. Stevanović

NOMINA LOCI IN THE SPEECH OF THE THREE POINTS OF THE JAGODINA AREA

Summary: *The subject of research are nouns of the nomina loci type in the speech of three points in the Jagodina area, which belongs to the Kosovo-Resava dialect. It is about the following points: 1) Kolare, 2) Ivkovački Prnjavor and 3) Dragoševac. For the purposes of this paper, only nomina loci with the meaning of open space were taken into consideration. The paper has the following aims: 1) to look at the nomina loci in the speech of certain points and to compare the obtained results with the results obtained in previous researches, 2) to determine which suffixes are productive in their construction and 3) to show the differences between dialectal and standard language word formation. “The Questionnaire for the collection of nomina loci”, compiled for the purposes of writing a doctoral dissertation, served as a corpus. On the other hand, dictionaries of the Serbian language served as a control corpus: “Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika”, “Rečnik srpskoga jezika” and “Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika”. Conducting the analysis, we came to the following results: 1) similarities and differences between these results and the results obtained in previous research were observed, 2) the most productive suffix in the speech of certain points is -ište, 3) the suffixes -ak/-jak, -ar/-jar and -ik are also productive, 4) other suffixes are low productivity, 5) derivatives that are not registered in the dictionaries of the Serbian language are recorded and 6) differences in meaning between dialectal and standard-language examples were observed.*

Keywords: *derivation-semantic category nomina loci, suffix, the speech of the Jagodina area, the dialectal word formation, the standard language word formation.*

Примљено: 09. 11. 2023. године.

Одобрено за штампу: 07. 12. 2023. године.

Душан Д. БАБИЋ
Прва нишка гимназија „Стеван Сремац“

УДК 37.014.5::802/809
- стручни рад-

УВОЂЕЊЕ ТРЕЋЕГ СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ПОНУДУ ИЗБОРНИХ ПРОГРАМА У ГИМНАЗИЈАМА: ПОТРЕБЕ, МОГУЋНОСТИ, ПРЕДНОСТИ

Сажетак: *Изучавање страних језика није новина у српском образовном систему, већ представља његову вишедеценијску праксу. У складу са потребама друштва у датом тренутку уведено је изучавање прво једног, а касније и другог страног језика, како у основним школама тако и у гимназијама и неким средњим стручним школама. У корак са увођењем страних језика у основно и средње образовање ишли су и филолошки оријентисани факултети који су оспособили довољан број наставника страних језика који је могао да задовољи растуће потребе за школованим кадром. Савремено доба, повећана мобилност грађана у целој Европи, све бројније могућности пословних и личних контаката са иностранством стварају код грађана Републике Србије, а нарочито код оних који су ученици гимназија, те самим тим касније студенти универзитета и академски грађани, и већу потребу за активном употребом више живих језика. У складу с тим, они изражавају жељу за учењем већег броја страних језика. Наш образовни систем већ омогућава ученицима да те жеље и потребе, у одређеној мери, задовоље. У последњих неколико година у гимназијске програме су уведени изборни програми којима Министарство просвете врши активну промоцију принципа изборности, што омогућава ученику да самостално креира део свог образовања у складу са својим интересовањима и потребама. Уколико су те жеље и потребе ученика управо учење још једног страног језика, да ли се кроз увођење трећег страног језика у понуду изборних програма у гимназијама може спојити „угодно са корисним“, како би се постојећи ресурси искористили за остваривање интереса ученика? Овај рад ће, у очекивању даљих истраживања која ће продубити ову тему, покушати да пружи неке одговоре на ово питање.*

Кључне речи: *вишејезичност, изборност, међународна пракса, оптимизација ресурса, савремене потребе ученика.*

* dusan.babic@sremac.edu.rs

1. Вишејезичност и предности учења страних језика

Разматрајући тенденције у савременим образованим системима, као један од примарних циљева издваја се и плурилингвизам ученика. Самим тим изучавање страних језика, тј. њихова каснија активна примена од стране ученика, као део процеса целоживотног учења, може се сврстати у приоритете савремених друштава.

„Вишејезичност дефинишемо као способност појединца да узме учешће у интеркултурној интеракцији на више језика и која му омогућава упознавање већег броја културних заједница“ (Максимовић, Османовић, 2014).

Став да познавање страних језика представља изузетно битан део свакодневног живота савременог човека, и на личном и на професионалном плану, деле и око њега су сагласни и педагози и психолози, нарочито они који су ангажовани у просветном систему, те су стога активни учесници образовно-васпитног процеса, у свакодневном контакту су са ученицима и одлично познају њихове жеље и интересовања, али и њихове потенцијале и потребе у вези са будућом професионалном оријентацијом. У том смислу треба напоменути да идеја о учењу страних језика није новина јер се страни језици, на различите начине, изучавају у нашем школском систему дуги низ деценија, а у неким другим земљама можда и дуже, али треба истаћи да је „идеја о значају учења и равноправности језика кулминирала у складу са економским, политичким, културним и образовним уједињењем Европе“ (Максимовић, Османовић, 2014).

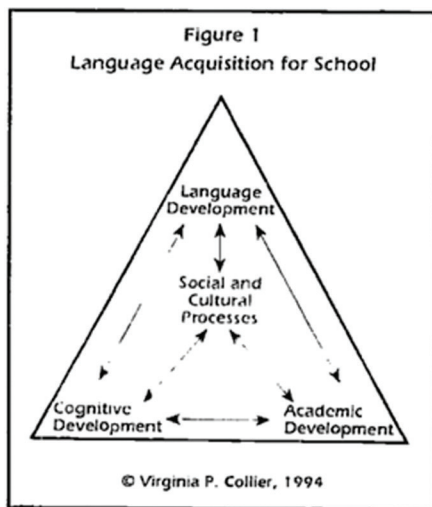
Поред бројних, евидентних и вишеструко доказаних предности вишејезичности може се поставити и питање да ли учење више различитих језика у исто време може имати и негативан утицај на ученика. Одговор са научне стране је прилично недвосмислен: „Језици (и културе чији су они носиоци) у свести појединца који се датим језицима служи не смеју се раздвајати и класификовати као међусобно супротстављена знања, већ се морају уграђивати у најширу перспективу комуникативне компетенције којој доприносе сва језичка знања, као и искуства у њиховом коришћењу. У оквиру комуникативне компетенције су сви језици којима појединац влада у међусобној интеракцији, како на сазнајном (знање једног језика помаже нам да савладамо следећи језик), тако и на социо-комуникативном нивоу“ (Максимовић, Османовић, 2014).

У вези са гореизнетом тврдњом да је идеја о значају учења и равноправности језика кулминирала у складу са економским, политичким, културним и образовним уједињењем Европе, може се навести и то да је један од циљева Европске комисије, утврђен Акционим планом 2004–2006, и промоција вишејезичности, тј. да становници Европске уније треба да поред свог матерњег језика говоре још два страна језика (Commission of the European Communities, 2003: 7). „Актуелни ставови и токови у Европи у вези са политиком учења страних језика садрже у себи појам вишејезичности као један од основних начела политике европског јединства и равноправности. Међу-

тим, вишејезичност не треба и не сме да буде привилегија елитног друштва. Потребно је омогућити услове, независно од нивоа образовања, да се поред матерњег језика науче још два страна језика. Начела и препоруке Савета Европске уније промовишу разноврсност и једнакост језика и култура, знање више савремених европских језика, бољу комуникацију, интеракцију, покретљивост у Европи као и сарадњу националних образовних политика“ (Манић, 2016: 12).

У вези са горенаведеним, образовне установе би требало да искажу спремност и решеност да одговоре потребама савременог друштва и омогуће учење најмање два или више страних језика кроз редован наставни план и програм: „Језичка политика промовише очување културне и језичке разноликости. Са циљем да се унапреди настава страних језика, промовише плурилингвизам (вишејезичност), развија свест о језичкој и културној различитости, али и о узајамном разумевању, у европским институцијама покренути су пројекти који поштују и примењују основне принципе европске језичке политике, промовишући савремене наставне методе које наставу страних језика чине ефикаснијом“ (Манић, 2016: 12).

Што се тиче утицаја који учење страних језика има на ученике, може се навести рад др Вирџиније Колиер, професора билингвалног и мултикултурног образовања, која је још деведесетих година 20. века дошла до закључка да је нарочито позитиван утицај, приликом учења нових страних језика код деце, уочен када је процес учења повезан са наставним програмом. Издвојила је и графички приказала четири главне компоненте / функције учења страних језика: социјално-културну, лингвистичку, академску и когнитивну.



(Преузето са: Collier, P. Virginia, Directions in language and education, Acquiring a second language for school. George Mason University, vol. 1, no. 4, 1995. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394301.pdf>)

Јасно се може приметити да су приказане компоненте међусобно повезане, те да се лингвистички, академски и когнитивни развој ученика у свом социјалном окружењу морају сматрати изузетно важним компонентама за формирање потпуне академске личности, јер за децу, адолесценте и млађе одрасле особе које још увек пролазе кроз процес формалног школовања развој било које од ове три компоненте истовремено условљава социјални и културни напредак (Collier, 1995).

2. Процес учења страних језика у Србији са нарочитим освртом на процес учења страних језика у гимназијама: тренутно стање

Настава страних језика организован је процес, а њени циљеви су утврђени у складу са општом васпитно-образовном политиком нашег друштва и актуелним задацима (Ђоровић, 2004).

У статусу обавезног наставног предмета, са учењем првог страног језика почиње се у 1. разреду основне школе и продубљује се и наставља кроз учење другог страног језика, у статусу обавезног изборног предмета, кроз више разреде основне школе, а за време гимназијског школовања ученици настављају да уче исти први и други страни језик (док им је у неким специјализованим одељењима понуђено и изучавање трећег страног језика).

„У основним школама настава страних језика има карактер општеобразовног предмета у оквиру којег, поред широких образовно-васпитних садржаја, ученици усвајају знања, вештине и способности потребне за остваривање споразумевања на страном језику. Применом принципа линеарно-спиралног распореда наставног градива утврђују се потребе за остваривањем споразумевања на страном језику. Централно место у настави заузима говор и разумевање говора. Током учења страних језика у основној и средњој школи усвајање говора је усмерено не само на стицање језичких способности, већ и ка стицању комуникационих способности. Учење страног језика као обавезног наставног предмета наставља се и у средњој школи. У највећем броју струка уз општи циљ учења страних језика, додат је нови елемент: да ученици упознају основни речник струке и оспособе се за читање и разумевање једноставних стручних текстова“ (Максимовић, Османовић, 2014).

Дакле, што се изучавања страних језика тиче, ученици у гимназијама општег, друштвено-језичког и природно-математичког смера тренутно уче два страна језика.

У одељењима ових смерова први страни језик је скоро увек енглески језик (изузев у билингвалним немачким и француским одељењима, којих је врло мало на нивоу Републике Србије).

Други страни језик је онај језик који су ученици бирали (или у недостатку могућности избора у својој основној школи само добили) у 5. разреду основне школе и тај језик настављају да изучавају и у гимназији као други страни језик.

У многим основним школама (односно у значајној већини основних школа) у 5. разреду не постоји принцип изборности, већ се ученицима, на

основу кадрове структуре запослених у датој основној школи, нуди или један страни језик, или, евентуално, избор између два страна језика.

На тај начин многи ученици нису у могућности да изучавају страни језик који би сами (и / или њихови родитељи, у својству њихових правних заступника) одабрали, а касније у гимназији морају наставити да изучавају исти страни језик без могућности промене језика.

Наравно, наставак изучавања истог страног језика је природан и логичан процес са циљем што потпунијег оспособљавања ученика за комуникацију на том страном језику. Међутим, свакако се не може сматрати добрим решењем када је, у одсуству могућности избора, ученицима већ у 5. разреду страни језик који ће изучавати не четири, већ осам година (од 5. разреда основне школе до 4. разреда гимназије) практично одређен спољашњим факторима на које нису ни на који начин могле да утиче жеље, интересовања и потребе ученика.

У вези с тим, професори страних језика у гимназијама, одељењске старешине ученика и управе школа често од ученика и родитеља добијају питања и захтеве, нарочито на почетку њиховог гимназијског школовања, да се ученицима омогући изучавање неког страног језика који се налази у понуди гимназије, а који није међу два страна језика које је ученик „донео“ из основне школе. Управо у тим тренуцима се ученици и родитељи позивају на недостатак могућности избора жељеног језика приликом поласка у 5. разред основне школе, с обзиром на то да прокламованог принципа изборности није ни било, или га је било у ограниченој форми, у виду понуде од два страна језика уместо пет страних језика, које као други страни језик предвиђају важећи прописи (немачки, француски, италијански, шпански и руски језик).

Али гимназије, иако можда имају на располагању стручни кадар, односно наставнике страних језика које би ученици желели да изучавају, нису у могућности да им изађу у сусрет по овом питању: „Ученик у средњој школи наставља са изучавањем страних језика које је учио у основном образовању и васпитању, уколико су планом и програмом наставе и учења предвиђена два страна језика, или бира један од њих уколико је предвиђен један страни језик, осим ако је планом и програмом наставе и учења предвиђено обавезно учење одређеног страног језика“ (*Министарство просвете Републике Србије*, 2023).

Треба додати и да се у Правилнику о плану и програму наставе и учења за гимназију (*Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, 2020) у гимназијским одељењима предвиђа и могућност да ученици уче трећи страни језик. Међутим, трећи страни језик се налази у категорији „остали облици образовно-васпитног рада“, тако да часови трећег страног језика, с једне стране, не могу ући у редовну ученичку норму од 33 часа недељно, а, с друге стране, не постоји ни могућност редовног финансирања тих часова, тако да је организовање тих часова практично неизводљиво.

Па ипак, и из угла финансирања, а још важније из самог угла задовољавања жеља, интересовања и потреба ученика гимназија за учењем страних језика недавно увођење изборних програма би могло да реши и овај проблем тако што би трећи страни језик био уведен у понуду изборних програма.

3. Процес учења страних језика у гимназији: пример из међународне праксе

Као пример из међународне праксе у даљем тексту ће бити представљен план наставе и учења Опште и језичке гимназије „Вирџилио“ из Мантове, у Италији (итал. Liceo Classico e Linguistico „Virgilio“, Mantova).

Увидом у представљени план наставе и учења може се приметити да је за ученике језичке гимназије предвиђено изучавање три страна језика.

Као први страни језик изучава се, идентично као и у Србији, енглески језик.

Као други страни језик ученицима се омогућава изучавање француског, шпанског, немачког или кинеског језика, што је, уз изузетак кинеског језика, такође случај и у Србији (уз напомену да је у гимназијама у Србији могуће још и изучавање италијанског или руског језика као другог страног језика).

Највећа разлика између доле приказаног плана наставе и учења и оног који је тренутно у примени у гимназијама у Србији је управо у томе што се ученицима пружа могућност изучавања трећег страног језика.

ПЛАН НАСТАВЕ И УЧЕЊА ЈЕЗИЧКЕ ГИМНАЗИЈЕ (PIANO DEGLI STUDI DEL LICEO LINGUISTICO)					
ПРЕДМЕТИ (MATERIE)	1. двогодишњи циклус (1° Biennio)		2. двогодишњи циклус (2° Biennio)		5. разред (5° anno)
	1. разред (1° anno)	2. разред (2° anno)	3. разред (3° anno)	4. разред (4° anno)	
Италијански језик и књижевност (Lingua e letteratura italiana)	4	4	4	4	4
Латински језик (Lingua latina)	2	2	-	-	-
Први страни језик (Lingua e cultura straniera 1*)	4	4	3	3	3
Други страни језик (Lingua e cultura straniera 2*)	3	3	4	4	4
Трећи страни језик (Lingua e cultura straniera 3*)	3	3	4	4	4
Историја и Географија (Storia e Geografia)	3	3	-	-	-
Историја (Storia)	-	-	2	2	2
Филозофија (Filosofia)	-	-	2	2	2
Математика (Matematica)	3	3	2	2	2
Физика (Fisica)	-	-	2	2	2
Природне науке (Scienze naturali)	2	2	2	2	2
Историја уметности (Storia dell'arte)	-	-	2	2	2
Физичко васпитање (Scienze motorie e sportive)	2	2	2	2	2

Верска наставе - Алтернативне активности (<i>Religione cattolica o Attività alternative</i>)	1	1	1	1	1
Укупно сати (<i>Totale ore</i>)	27	27	30	30	30

* Понуда страних језика Језичке гимназије дата је на следећи начин:

Први страни језик= Енглески

Други и трећи страни језик= Француски - Шпански - Немачки – Кинески

(*L'Offerta delle lingue straniere del Liceo Linguistico è articolata come segue:*

Lingua e cultura straniera 1= Inglese

Lingua e cultura straniera 2 e 3= Francese - Spagnolo - Tedesco – Cinese)

(Извор: <https://www.liceovirgiliomantova.edu.it/pagine/quadro-orario-1>)

4. Изборни програми у гимназијама у Србији – тренутно стање

Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију (*Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, 2020) кроз изборне програме је увео нову парадигму образовања.

„Унапређивање гимназијског образовања реализује се увођењем принципа изборности“ (*Министарство просвете » Актуелности » Нови План и програм за гимназије*).

Ученик је први пут у могућности да почев од првог разреда, а закључно са четвртим разредом бира изборне програме. Активан избор, омогућава ученику да самостално креира део свог образовања у складу са својим интересовањима и потребама.

Постоји шест понуђених изборних програма са по једним часом недељно за 1. и 2. разред. Од ових шест свака гимназија бира четири изборна програма које нуди ђацима у 1. и 2. разреду, а ученици бирају два изборна програма.

Изборне програме које су изабрали у 1. разреду ученици не морају похађати у 2. разреду, него их могу у зависности од свог интересовања променити.

Изборни програми за 1. и 2. разред гимназија су:

1. Језик, медији и комуникација,
2. Појединац, група, друштво,
3. Здравље и спорт,
4. Образовање за одржив развој,
5. Примењене науке,
6. Уметност и дизајн.

У 3. и 4. разреду постоји девет изборних програма са по два часа недељно:

1. Образовање за одржив развој,
2. Уметност и дизајн,
3. Примењене науке 1 за усмерење ка медицинским наукама,
4. Примењене науке 2 за усмерење ка техничким наукама,
5. Основи геополитике,

6. Економија и бизнис,
7. Религије и цивилизација,
8. Методологија научног истраживања,
9. Савремене технологије.

Од понуђених девет изборних програма, гимназија ученику нуди пет изборних програма, а ученик бира два изборна програма у 3. разреду, које мора наставити и у 4. разреду.

5. Предлог: увођење трећег страног језика у понуду изборних програма за 3. и 4. разред гимназије општег, друштвено-језичког и природно-математичког смера

Пошто је, у вези са изборним програмима, зацртани циљ Министарства просвете тај да се ученицима омогући активан избор и да се ученику омогући да самостално креира део свог образовања у складу са својим интересовањима и потребама, предлог је да трећи страни језик буде уврштен у понуду изборних програма за 3. и 4. разред гимназије, тј. у актуелну понуду у којој постоји девет изборних програма са по два часа недељно. Трећи страни језик би тако постао десети понуђени изборни програм за 3. и 4. разред гимназије.

Ученици би изучавали трећи страни језик две године са нормом од два часа недељно. По тренутном броју радних недеља то би било укупно 140 часова: 74 часа у 3. разреду и 66 часова у 4. разреду (*Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 2020*).

Планове и програме наставе и учења, укључујући и стандарде постигнућа ученика и очекиване исходе, израдиле би, као што је то урађено и у случају првог и другог страног језика, стручне комисије које би чинили чланови еминентних образовних и научних институција (нпр. Друштво за стране језике и књижевности Србије – ДСЈКС, Завод за унапређивање образовања и васпитања – ЗУОВ, Министарство просвете, филолошки и филозофски факултети и сл.).

За наведени број часова очекивани ниво знања који би ученици достигли по завршетку школовања вероватно би био у оквиру нивоа А2 по ЗЕРО-у (Заједнички европски референтни оквир за језике). Наравно, за сваки страни језик комисија за израду плана и програма наставе и учења би тај план израђивала у складу са специфичностима датог језика, а у циљу остваривања предвиђених стандарда постигнућа.

Наравно, гимназија би, као и до сада, и даље ученику у 3. разреду нудила пет изборних програма (пет од могућих десет) на основу одлуке Наставничког већа (која треба да се донесе на основу раније спроведеног анкетаирања ученика).

Страни језици, на основу исказаног интересовања ученика, који би могли бити у понуди као трећи страни језик су: италијански, шпански, руски, француски и немачки језик.

Ученик не би могао да као трећи страни језик изучава онај језик који већ изучава као први страни језик или као други страни језик.

Група за изборни програм – трећи страни језик би се формирала уколико на нивоу разреда за одређени трећи страни језик има најмање 15 ученика који су одабрали овај изборни програм.

6. Потенцијални бенефити увођења трећег страног језика у понуду изборних програма за 3. и 4. разред гимназије

Очекивани бенефити за ученике:

1. Изучаваће страни језик који желе.
2. Обогаћиће низ знања и вештина које су стекли током школовања познавањем још једног страног језика и могућношћу комуникације на том језику.

3. Моћи ће да користе знање тог језика у свом даљем академском развоју (на основним, мастер и докторским студијама).

4. Упознаће културу још једног, или више, народа / држава.

5. Биће оспособљени да говорницима тог језика представе Србију, област Србије у којој живе, свој град и средину.

Очекивани бенефити за гимназије, локалну средину, Министарство просвете и Републику Србију:

1. Ученици ће бити оспособљени да коришћењем научног страног језика промовишу своју локалну средину.

2. Ученици ће бити оспособљени да коришћењем научног страног језика промовишу, у земљи и иностранству, ставове и интересе Републике Србије.

3. Ученици ће бити оспособљени да коришћењем научног страног језика остварују привредну и културну сарадњу са иностраним партнерима, на корист свог града / локалне средине и Републике Србије.

4. С обзиром на то да је циљ Министарства просвете да кроз изборне програме промовише међупредметну повезаност и развија међупредметне и трансверзалне компетенције, морамо навести да увођење трећег страног језика као изборног програма у 3. и 4. разреду испуњава све горенаведене зацртане циљеве Министарства. Кроз изучавање трећег страног језика обезбедиће се међупредметна повезаност (са предметима Први страни језик, Други страни језик, Српски језик и књижевност) и развијаће се међупредметне и трансверзалне компетенције јер се међу наставним темама које се, за све горенаведене стране језике, обрађују до нивоа А2 ЗЕРО-а налазе и, на пример: спорт и здрав живот, музичке преференце, породичне везе и пријатељства, студирање на универзитету, писање личне биографије и слично, што су теме које се на практичан и у свакодневном животу применљив начин могу повезати са бројним областима / предметима који нису лингвистичке и филолошке природе (физичко и здравствено васпитање, музичка и ликовна уметност, глума и сценски/јавни наступ, грађанско васпитање, па чак и биологија).

5. Увођење изучавања трећег страног језика као изборног програма у 3. и 4. разреду гимназије сигурно би наишло на одобравање и позитивну реакцију страних амбасада у Београду, њихових амбасадора и аташеа за културу, као и страних института за културу. Сви они су већ годинама разним пројектима укључени у процес образовања у Србији, а и значајни су донатори бројних материјалних и нематеријалних средстава српским школама. По сазнању да се број школа у којима се изучава њихов језик, као и број ученика који га уче, повећава може само додатно мотивисати амбасаде и институте за културу да интензивирају сарадњу са Министарством просвете Републике Србије и самим школама.

6. Увођење трећег страног језика у понуду изборних програма за 3. и 4. разред гимназије неће, ни на који начин, додатно финансијски оптеретити буџетска издвајања јер је и до сада планирано да ученици 3. и 4. разреда гимназије имају четири часа изборних програма недељно (два изборна програма по два часа недељно). Издвајања из буџета по питању финансирања изборних програма у гимназијама остала би потпуно иста, а са истим улагањима створили би се многобројни горенаведени бенефити по ученике, гимназије, Министарство просвете и Републику Србију.

Практично, уз улагање једнаких средстава створила би се додатна вредност тако што би се изашло у сусрет жељама ученика за вишејезичношћу, као и потребама савременог друштва за мултикултуралношћу. У том смислу може се рећи да би постојећи ресурси били још боље искоришћени, те би дошло до једне веома конкретне оптимизације ресурса, а последично и до њихове дугорочне валоризације.

7. Завршне напомене

Предлог да се трећи страни језик уврсти у понуду изборних програма за 3. и 4. разред гимназије општег, друштвено-језичког и природно-математичког смера аутор овог рада даје на основу бројних гореизнетих података (вишејезичност и предности учења страних језика, процес учења страних језика у гимназијама у Србији, тренутно стање изборних програма у гимназијама у Србији, пример из међународне праксе), али и на основу свог сада већ седамнаестогодишњег искуства у предавању страног језика у три гимназије и једној основној школи, током којег је сведочио великом броју случајева у којима су ученици (и њихови родитељи) исказали интересовање и жељу да уче страни језик који нису били у могућности да уче у основној школи.

Ова идеја је, наравно, наишла на потпуно одобравање у разговорима са колегиницама и колегама професорима страних језика, како у гимназијама тако и у установама високог образовања, односно факултетима и универзитетима.

Међутим, треба нагласити да пре било каквог конкретнијег деловања на ову тему треба спровести истраживања која ће дати јасне и статистички обрадиве податке у вези са потребама, могућностима, предностима,

па можда и евентуалним манама, увођења трећег страног језика у понуду изборних програма у гимназијама.

У том смислу, у сарадњи Филозофског факултета у Нишу и Прве нишке гимназије „Стеван Сремац“ планирају се истраживања на ову тему која ће обухватити све укључене актере: ученике виших разреда основних школа, садашње ученике гимназија, тренутне студенте факултета (а некадашње ученике гимназија), родитеље ученика, професоре страних језика у основним школама, гимназијама и на факултетима, одељењске старешине гимназијских одељења (са стажом старешинства дужим од осам година, тј. две генерације ученика) и директоре гимназија.

Литература

1. Максимовић, Ј., Османовић, Ј. (2014). Ставови студената друштвених и хуманистичких наука о проучавању страних језика. *Philologia Mediana*, 6, 443-460.
2. Ђоровић, Д. (2004). Однос студената хуманистичких наука према страним језицима. *Настава и васпитање*, 53/4-5, 448-464.
3. Манић, Д. (2016). *Евалуација пројектних задатака у интегрисаном учењу страних језика и садржаја*. Београд.
4. Collier, Virginia P. (1995). Acquiring a Second Language for School. *Directions in Language and Education.*, 1/4. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394301.pdf>
5. *Commission of the European Communities. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006* (2003). Available: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>
6. *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, од 2.6.2020. године, стр. 2-5.
7. *Министарство просвете Републике Србије* (2023). Стручно упутство о формирању одељења и начину финансирања у основним и средњим школама за 2023/2024. годину. Београд, 23.6.2023.
8. *Liceo Classico Virgilio – Mantova*. Available: <https://www.liceovirgiliomantova.edu.it/pagine/quadro-orario-1>
9. *Министарство просвете » Актуелности » Нови План и програм за гимназије*. <https://prosveta.gov.rs/vesti/novi-plan-i-program-za-gimnazije>

INTRODUCING A THIRD FOREIGN LANGUAGE INTO THE LIST
OF ELECTIVE COURSES IN GRAMMAR SCHOOLS:
NEEDS, POSSIBILITIES, ADVANTAGES

Summary: *Learning foreign languages is not new to the Serbian educational system; rather, it has a tradition of many decades. As a response to the needs of the society, at one point learning a first and later a second foreign language was introduced – in elementary as well as grammar and some vocational high schools. Philologically orientated faculties acted upon this trend of introducing foreign language in elementary and secondary education and started educating a sufficient number of foreign language teachers to satisfy the increasing needs for well-trained professionals. Modern age, increasing mobility of citizens in whole Europe, growing opportunities for business and personal contacts with people from other countries have created a greater need for the active use of multiple living languages in citizens of the Republic of Serbia, especially those who are grammar school pupils and consequently future university students and citizens with degrees. Therefore, they express a wish to study a greater number of foreign languages. Our educational system already meets those pupils' wishes and needs to a certain extent. During the last few years some elective courses have been introduced into the grammar school curriculum; in this way the Ministry of Education actively promotes the principle of freedom of choice, which enables pupils themselves to create a part of their education in line with their own interests and needs. If pupils' wishes and needs are actually to learn another foreign language, is it possible to put the two together and use the existing resources to answer to pupils' needs? This paper will try to offer some answers to this question while we are expecting further research to study the matter closer.*

Keywords: *multilingualism, elective courses, international practice, optimization of resources, pupils' current needs.*

Марија ДЕЈКОВИЋ
Биљана САВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитета у Нишу

УДК 37.014.5(44)
371.4 MONTESSORI
- прегледни научни рад-

МОНТЕСОРИ МЕТОД У ФРАНЦУСКОМ ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ

Морамо допустити деци да истражују, да повезују, да конструишу и да осећају да су важан део света који их окружује. Едукативно оруђе које је најважније није технологија. То нису ни интерактивне табле, ни ајпеди, па чак ни оловке. То су руке. Ослободимо њихове руке!

Тревор Еслер, Забавни Монтесори

Сажетак: *Неретко се у нашој педагошкој литератури о Монтесори методу говори као о некаквом алтернативном виду образовања са неизвесним резултатима, што је недопустиво када у обзир узмемо традицију дугу више од једног века и ефикасност овог метода широм целог света, о чему сведочи огроман број истраживања и академских чланака. Рад представља осврт на бројне предности увођења принципа Монтесори педагогије, потврђене бројним истраживањима у свету са посебним акцентом на истраживања и ставове француских аутора као и заступљеност у француском образовном систему.*

Кључне речи: *Монтесори метод, Монтесори материјали, француски образовни систем.*

Увод

Један од основних циљева савремене школе јесте формирање целовите особе, а то значи особе која је оспособљена да се прилагођава времену и средини у којој живи, као и променама које савремено друштво доноси.

Од данашњих учитеља очекује се да у свом раду примењују оне наставне стратегије, облике рада и наставна средства која ће допринети стварању појединца који знања стечена током школовања успешно уме да примени на све области живота и рада, који је самосталан и самосвестан, промишља, посматра, уочава везе и односе међу појавама које га окружују у свакодневном животу, има формиран систем вредности, преузима иниција-

* marijad@pfvr.ni.ac.rs

тиву и ступа у сарадничке односе, свестан је значаја целоживотног учења, уме да препозна релевантне изворе знања и у складу са тим поступа. То је процес који подразумева велико ангажовање савременог учитеља, које је усмерено на мотивисање и повећање активности ученика на путу што самосталнијег стицања знања. Дакле, улога учитеља традиционалне школе која се сводила на предавање, односно, пружање знања у готовом облику и испитивање усвојености тако „сервираног“ градива уступа место што већем ангажовању ученика у стицању знања, која нису само репродуктивног карактера већ имају практичан значај за ученика, као и у стицању вештина и навика прилагођених савременом друштву.

У водећој педагошкој и методичкој литератури бројни су примери различитих видова наставе који подразумевају управо овакав приступ учењу, а који се могу означити заједничким именом *савремени* или *иновативни* модели наставе. Међутим, може ли се о неком моделу говорити као о нечему иновативном само зато што је почео да се примењује у новије време када знамо да његове теоријске поставке датирају вековима уназад? Било да говоримо о проблемској, настави различитих нивоа сложености, егземпларној или пројектној, интегративној, амбијенталној и многим другим видовима наставе, оно што са сигурношћу можемо рећи је да оне своје теоријско поткрепљење имају још у учењима многих педагошких класика почев од Коменског, али да су њихове идеје неоправдано дуго остале на нивоу теоријских разматрања, па се о њиховој иновативности може расправљати само у контексту примене која је скоријег датума. Тако је у основи искуственог учења, а које подразумева учење из аутентичног окружења, заправо принцип очигледности који је још почетком 17. века Коменски дефинисао златним правилом наставе (Коменски, 1997), а који своју пуну конкретизацију добија појавом „краљице посматрања“ – Марије Монтесори.

Монтесори педагогија

Готово да нема иновативног модела наставе чије се основне поставке не могу препознати у педагогији Марије Монтесори која као императив намеће самосталност, самосвест и унутрашњу мотивацију, а које омогућава адекватно окружење. Истицала је да развој детета иде увек изнутра, из дететовог бића чији ритам треба препознати јер се разликује од детета до детета, а у складу са степеном развијености треба организовати и дететово окружење. Окружење у великој мери подстиче дететов развој, али може и да га успори или чак деформише. Свакако један од изузетно значајних елемената тог окружења су дидактички материјали. „Добро одабран дидактички материјал сам по себи мами радозналост детета мотивишући га на истраживање и рад – на учење.“ (Montesori, 2006: 10) Ослободити путеве до дететовог самосталног сазнавања основни је захтев који Марија Монтесори упућује, не само учитељима и васпитачима, већ и родитељима деце најмлађег узраста. Дакле, акценат Монтесори метода је на унутрашњој мотивацији, унутрашњој потреби детета која је увек конструктивна уколико јој буде омогућено да се оствари. Тишина и дисциплина која прати дете док

користи Монтесори материјале није наметнута од стране учитеља, већ је последица дететове усмерености на рад са материјалима и пажње која се не осипа и није ометана импулсивним активностима. Марија Монтесори противила се вештачки створеној дисциплини. „Дисциплина којој ми тежимо је активна. Не верујемо да је неко дисциплинован само ако је вештачки ућутан као да је нем и непокретан, као да је парализован. Тај није дисциплинован већ осујећен. Тврдимо да је неко дисциплинован када господари собом и зато себе може да контролише онда када је неопходно следити правила у животу.“ (Montesori, 2018: 66)

Идеал коме тежи савремена школа и образовање јесте мотивисано и ангажовано дете, које је притом самостално у стицању знања, а учитељева улога је да га охрабрује и правилно усмерава активности. Управо такве вредности промовисане су и у Монтесори образовању. Као сведочанство и показатељи вредности Монтесори система, некада и данас, постоје бројни Монтесори вртићи и школе широм целог света (у више од педесет земаља света на шест континената), чији је рад испраћен научним радовима и истраживањима, као и докторским дисертацијама које за тему имају различите аспекте ове методе.

Постојање Монтесори школа и вртића који представљају један систем метода са веома прецизним упутствима за учитеље, као и висок степен доследности када је реч о њиховој примени, ипак не искључује могућност употребе Монтесори материјала у редовним школама, штавише очигледно је да се многа савремена дидактичка средства базирају управо на Монтесори материјалима. „О didaktičkom окруženju, materijalima koje je izradila Marija Montesori može se raspravljati i to je činjeno otkada ta pedagogija postoji. Ali, njezini materijali, na temelju istraživanja Montesori vrtića i škola, i danas aktualiziraju potrebu pedagoškog oblikovanja okruženja. Ako deca u vrtiću i otvorenoj nastavi sama mogu odlučivati što će, kada će, gdje će, koliko dugo i s kime učiti, raditi i igrati se, onda ona moraju imati i pedagoški pripremljeno okruženje, dakle, razvoju primjereno okruženje s obrazovno vrijednim i poticajnim zadacima koji će razvoj voditi u zonu *sljedećeg razvoja*.“ (Bašić, 2011: 213)

Међутим, има и аутора (Schilling, 2011: 15) који су скептични према увођењу Монтесори методе у постојећи образовни систем, истичући две значајне тезе: (1) неопходно је да сви васпитачи који намеравају да користе Монтесори метод, исти разумеју темељно а не само делимично и (2) неопходно је да сви креатори политике, а не само просветни радници, уложе рад, време и труд који су потребни за исправно спровођење, како је то подразумевала проналазач, Марија Монтесори, а не како то сваки појединац жели да тумачи.

Неретко се у нашој педагошкој литератури о Монтесори методу говори као о некаквом алтернативном виду образовања са неизвесним резултатима, што је недопустиво када у обзир узмемо традицију дугу више од једног века и ефикасност овог метода широм целог света, о чему сведочи огроман број истраживања и академских чланака.

У Монтесори образовању доминирају слобода комбинована с одговорношћу, активна улога детета у процесу стицања знања, високи стандарди у области академских достигнућа, социјалне свести и моралног развоја,

визија човечанства и његових достигнућа која инспиришу децу да заузму одговарајуће место у свом окружењу, да као одговорне одрасле особе дају пун допринос друштву. Метод Марије Монтесори у коме је акценат на учењу путем манипулисања различитим дидактичким материјалима усмерен је на развој комплетне личности детета. Марија Монтесори је сматрала да дете од самог почетка мора бити схваћено као целина, а да у складу са тим и циљеви и методе на сваком узрасном нивоу (од рођења до зрелости) морају да чине целину. Дете треба пратити из једног развојног периода самоизградње у следећи, уз став да се сваки период развоја мора заснивати на претходном. „Да би нагласила драматичну природу дететовог преласка из једног периода развоја у следећи, Марија Монтесори их је упоредила са метаморфозом лептира. Ларва, лутка и одрасли лептир толико се разликују да су међусобно непрепознатљиви. На исти начин, разлике у сваком периоду људског развоја толико су велике да млада особа у сваком изгледа као поново створено биће. Сваки од четири периода развоја заснива се на претходном, због чега неодговарајући развој у било којем утиче на успешан завршетак свих осталих периода.“ (Lillard, 2015: 30)

Улога образовања је да помаже у процесу сталног развоја сваког детета. Монтесори је у потпуности усмерена на циљ образовања који подразумева развој комплетног људског бића, усмереног на окружење и прилагођеног свом времену, простору и култури тј. припрему деце за успешан живот у реалном свету. За остварење тог циља неопходно је потпуно се усредсредити на дете, посматрати га и препознати његове потребе. На основу рада и посматрања деце у различитим културама и многим земљама, веровала је да су њена запажања резултирала откривањем **универзалних принципа људског понашања**, а који представљају добру основу за образовне системе широм света. Три основна принципа чине срж њеног учења:

- људски развој није равномеран раст, већ се одвија кроз серију развојних периода,
- комплетан људски развој могућ је захваљујући постојању тенденција ка одређеним универзалним активностима које су везане за окружење,
- интеракција с окружењем најпродуктивнија је за индивидуални развој онда када је слободно изабрана и заснована на индивидуалном интересовању. (Lillard, 2015: 28-29)

Током рада са децом и младима, успела је да идентификује четири развојна периода у људском животу: два периода детињства који се завршавају у 12. години живота појавом зрелог детета, као и два периода одраслог доба који се завршавају када млад човек достигне рану зрелост са 24 године. У сваком од ова четири развојна периода Марија Монтесори препознаје: посебан циљ развоја, предодређен правац чијим праћењем се тај циљ остварује и посебне осетљивости дате људским бићима у сваком развојном периоду које олакшавају остварење крајњег циља тог периода. (Lillard, 2015: 31)

Наравно, Марија Монтесори била је свесна да се званично образовање не заснива на овим периодима развоја. Као доктор медицине бринула је о деци у Ортофреничкој школи у Риму у којој су била окупљена деца из азила, сиротишта, болница, а која су сматрана неподобном за образовање.

Покушавајући да допре до њихових умова, а свесна повезаности мозга са контролом тела, сама је припремала дидактичке материјале и на опште изненађење, многа од ове деце научила су да читају и пишу, али што је још интересантније, на државном испиту имала су бар исти успех као њихови вршњаци из класичног школског система, који их је претходно одбацио као неподобне. Ипак, било је потребно да прођу године и године рада кроз експерименте, на научној основи, како би се изградио један метод толико ефикасан у раду са децом од најранијег детињства па све до 24. године живота. Иако већ више од стотину година прихваћен у читавом свету, овај савремен, ефикасан и разрађен начин рада са децом најразличитијег узраста, за многе наше учитеље и васпитаче представља непознаницу.

Митровић (Mitrović, 2018: 9) из Монтесори асоцијације Србије сматра да се међу бројним предрасудама које се код нас препознају у вези овог метода три издвајају као кључне: „Једна је да је то начин развоја деце којој је све дозвољено, друга да је то ригидан систем намењен само деци са тешкоћама у развоју или натпросечно интелигентној деци, и можда најчешћа, да се деца после похађања Монтесори вртића и школа неће снаћи у стварном животу.“ Међутим, они који су имали прилику да се суштински упознају са Монтесори методом и посматрају рад у аутентичним Монтесори вртићима и школама, знају да то не може бити истина, а о томе сведочи сналажљивост, самосталност, отвореност, смиреност, вера у сопствене потенцијале деце која су годинама расла у средини какву ове установе подразумевају. То је средина у којој је деци омогућено да сама одлучују али и сnose одговорност за своје одлуке, средина која развија дечје капацитете, подстиче их на размишљање, посматрање, уочавање, буди радозналост и креативност, развија вештине правилне комуникације, учи их животу у заједници, развија свест о нематеријалним вредностима и вредностима које доприносе целом друштву а не само личним успесима.

Монтесори материјали

Више пута је истакнуто како подстицајно окружење игра веома важну улогу у развоју и учењу, а да су најважнији део тог окружења Монтесори материјали, односно, дидактички материјали које је осмислила Марија Монтесори за сваки период развоја а у складу са тим и за сваки Монтесори програм: до 3. године, од 3. до 6. године, од 6. до 12. године и од 12. до 15. Списак материјала је прецизан и коначан и подразумева једну повезану целину, док сваки доприноси развоју одређене сфере личности и конкретног знања и вештине. Повезаност материјала је хоризонтална, у оквиру једног развојног периода, и вертикална, дакле кроз различите развојне периоде. Материјали су настали као плод вишедеценијског рада и посматрања деце, уочавања њихових развојних периода, специфичности које су за сваки период карактеристичне, посебних интересовања и особених карактеристика детета. Они су кључеви за откривање света, експериментисање, посматрање, закључивање. Особености поменутих материјала су: доступност детету, подстицање дететове свесне активности, примереност потребама и

способностима детета, могућност учачавања грешке у раду, један материјал излаже само један проблем, од једноставнијег ка сложенијем, од конкретног ка апстрактном, увек се налази на истом месту, сложено истим редоследом. Груписани су у пет категорија (Lillard, 2015):

- **практични материјали** (предмети за постављање стола, чишћење, заливање цвећа, гланцање ципела, качење веша, везивање пертли, пресипање из једне у другу посуду, коришћење пипете, сунђера и сл.) путем којих деца формирају хигијенске навике, уче да користе прибор за јело, самостално воде бригу о себи и другима, али и развијају и контролишу координацију покрета;

- **сензорни материјали** (материјали намењени мотивисању тзв. упијајућег ума, који усваја све што путем чула прима из непосредне околине попут материјала помоћу којих уче боје, различите материјале и њихове структуре, мирисе и сл.), чије коришћење подразумева визуелне, тактилне, аудитивне, термичке, густативне, стереогностичке и баричке вежбе;

- **језички материјали** (материјали који за циљ имају развој говора, богаћење речника, вежбање прецизности и fine моторике, вољне контроле покрета и све што је са говором, односно, читањем и писањем повезано, а путем њих могу да се уче и страни језици);

- **математички материјали** (аритметички штапови, жетони, картице и слагалице са геометријским облицима и многи други материјали који дете мотивишу да апстрактне математичке појмове доживи на конкретан начин како би касније успешније савладало сложене математичке операције);

- **космички материјали** (базирани су на основама природних наука са циљем да дете што боље упозна свет у коме живи и препозна своје место у њему, а у питању су материјали попут слагалица, картица и сличних материјала нпр. са животним циклусом мравца или пчеле, деловима биљака, људским органима, заставама земаља света, временске траке и др.).

Дакле, Монтесори материјали **нису играчке**, како се многим чини, већ веома пажљиво обликована средства путем којих деца долазе до сазнања уз поштовање свих елементарних педагошких принципа, прелазећи пут од познатог ка непознатом, од конкретног ка апстрактном, личним искуством и ангажовањем, у складу са сопственим могућностима и интересовањима.

Истраживања о примени Монтесори метода у свету

Широм света спроведена су бројна истраживања како би се размотрили позитивни и негативни ефекти Монтесори методе на ученике и децу. Посебно је значајан број докторских дисертација које за предмет имају испитивање различитих аспеката утицаја и функционисања Монтесори образовања. Док су нека истраживања оспоравана тешкоћом евалуације Монтесори методе међу различитим демографским категоријама (социјално порекло ученика, укључујући и мањинске и маргиналне групе), постоје бројне студије које су показале позитиван и трајан утицај Монтесори образовања на постигнућа и емоционални развој ученика.

Малејченко (Малейченко, 2000) је у докторској дисертацији *Фольклорно-дидактическая среда как средство нравственного воспитания*

младших шкољников: *На основе педагогических идей М. Монтессори (Фолкморна и дидактичка средина као средство моралног васпитања ученика основних школа: На основу педагошких идеја М. Монтесори)* дошла до података који показују изразито позитиван утицај рада по Монтесори методи на морално васпитање ученика млађег школског узраста.

Дикша и Суреш (Dhiksha & Suresh, 2016) упоређивали су ниво самопоштовања и академске анксиозности код ученика средњих школа које раде по Монтесори методу и оних који похађају школе са класичним методама наставе. На узорку од 124 ученика утврђено је да ученици који раде по Монтесори методу образовања имају значајно веће самопоштовање и значајно нижу академску анксиозност у поређењу са ученицима традиционалне школе.

Парезановић (Парезановић, 2016) у докторској дисертацији *Примена основних принципа васпитно-образовне методе Марије Монтесори у настави солфеђа* одбрањеној на Факултету музичких уметности Универзитета уметности у Београду, на основу спроведеног експерименталног истраживања износи закључак да се „применом Монтесори методе у настави солфеђа знатно подстиче унутрашња мотивација ученика, испољавање њихових креативних потенцијала и искуствено учење, а да се ефекти примене ове методе препознају и у квалитету и трансферу стечених знања“. (Парезановић, 2016: 444)

Група истраживача из Француске (Besançon, Lubart, & Varbot, 2013) у студији *Креативна даровитост и образовне могућности*, спроведеној на по 40 ученика Монтесори и класичне школе, испитивала је креативни потенцијал, дефинишући га као „латентну способност стварања оригиналног, адаптивног рада“, код деце узраста од 6 до 11 година у Француској. Ученици Монтесори школе су се знатно боље снашли у задацима дивергентног и конвергентног мишљења од својих вршњака који похађају класичну наставу. Штавише, Монтесори група је дала већи број ученика који су се квалификовали као „креативно надарени“. Аутори закључују да рад по Монтесори методу изразито ефикасно подстиче развој креативног потенцијала ученика.

Пенг (Peng, 2009) је у докторској дисертацији *A comparison of the achievement test performance of children who attended Montessori schools and those who attended non-Montessori schools in Taiwan (Поређење резултата теста постигнућа деце која су похађала Монтесори школе и оне која су похађала школе које нису Монтесори на Тајвану)*, одбрањеној на Државном универзитету Индијана, САД, објавио резултате истраживања спроведеног на 196 испитаника. Резултати су показали да ученици који су имали искуство рада по Монтесори методу у раном детињству имају знатно боље резултате из области језика од ученика који нису имали такво искуство. Истраживање се односило и на постигнућа из области математике и друштвених наука, где није уочена значајна разлика, али, нажалост, није обухватало природне науке. За ово истраживање посебно је значајно што је доказано да су позитивни ефекти дугорочни.

Ринскоф Дорман (Rindskopf Dohrmann, 2003) у извештају под називом *Исходи ученика који похађају Монтесори програм*, припремљеном

за Међународну Монтесори асоцијацију у САД износи резултате лонгитудиналне студије спроведене међу матурантима средње школе у Милвокију. Студија је показала да су ученици који су похађали Монтесори предшколске и основношколске програме значајно надмашили вршњачку контролну групу у резултатима из математике и природних наука. „У суштини“, показало је истраживање, „похађање Монтесори програма од приближне доби од 3 до 11 година предвиђа знатно више стандардизоване резултате на тестовима из математике и науке у средњој школи“. (Rindskopf Dohrmann, 2003: 4)

Резултати истраживања Лилардове и Елсквеста (Lillard & Else-Quest, 2006), чији су обухват била деца предшколског и школског узраста, показали су да су предшколци који су похађали Монтесори вртиће имали боље резултате на стандардизованим тестовима читања и математике, имали позитивнију интеракцију у игри и показали напреднију друштвену свест и самоконтролу, као и већи осећај за правичност. Ученици који су завршили основну школу по Монтесори методи показали су већу креативност при писању есеја, употребљавајући сложеније реченичне структуре, имали израженији осећај за заједништво у разреду и имали позитивнија решења везана за дилеме о друштвеним односима.

Резултати до којих је дошла Ринскоф Дорман са сарадницима (Rindskopf Dohrmann et al, 2007) указују да ученици редовне средње школе који су похађали Монтесори основну школу постижу једнаке или боље резултате у односу на средњошколце који нису похађали Монтесори основну школу. „И поред тога што су првих пет година основне школе провели у нетрадиционалном школском окружењу, без тестова, оцена, домаћих задатака или стандардних предавања, ученици из Монтесори школа су напредовали исто или боље од контролне групе која је вероватно имала та традиционална обележја. Још један значајан налаз је бољи учинак на стандардизованим тестовима из математике и природних наука које су показали Монтесори дипломци.“ (Rindskopf Dohrmann et al, 2007: 113) Поред тога, ова студија потврђује хипотезу да Монтесори образовање има позитиван дугорочни утицај на постигнућа ученика и пружа снажне доказе да ученици могу успешно да пређу са Монтесори програма у традиционалне школе, што често брине родитеље који уписују децу у Монтесори школе и вртиће.

Малет и Шредер (Mallett & Schroeder, 2015) спровели су истраживање на узорку од 1035 ученика основних школа у Тексасу од којих је половина радила по Монтесори методу, а друга половина по традиционалном методу. Коришћени су подаци о резултатима стандардизованих тестова читања и математике. Показало се да резултати ученика од првог до трећег разреда који раде по Монтесори методу нису били статистички значајно различити од резултата ученика који раде по традиционалном методу. Резултати су били значајни тек код ученика четвртог и петог разреда, у корист ученика који раде по Монтесори методу. Нажалост, ово истраживање односило се само на читање и математику, те није обухватило постигнућа ученика из области природних наука.

Резултати поменуте студије, слични су резултатима до којих су дошли Лопата, Волас и Фин (Lopata, Wallace & Finn, 2005). У њиховом истраживању такође није било значајне разлике у постигнућима код ученика

млађих разреда, али су се показале разлике код ученика старијих разреда у корист ученика који раде по Монтесори методу. Ова студија је такође била ограничена на постигнућа ученика у читању и математици.

Заступљеност Монтесори педагогије у француском образовном систему

У Француској школа је обавезна од шесте до шеснаесте године. Међутим, дете може да пође у школу и са навршене три године, као и што постоји могућност да школовање настави после шеснаесте. Од друге до пете године деца похађају предшколске установе. Од шесте до једанаесте године деца похађају основну школу (први, други, трећи, четврти и пети разред), а период од дванаесте до шеснаесте године подразумева више разреде основне школе (college). У зависности од избора врсте односно струке, средњошколско образовање може трајати две, три или четири године (занат, средња школа, гимназија). Након завршене средње школе, више и високо образовање може трајати од две до осам година.

Битна карактеристика француског образовног система је постојање великог броја приватних школа, од којих чак неке могу да нуде бесплатно школовање. Школе у Француском систему су отворене према окружењу, сарађују са многим културним, образовним, спортским, здравственим институцијама. Велика пажња у француским школама посвећена је матерњем језику и традиционалним вредностима, али и практичним активностима и критичком мишљењу који припремају ученике за реалне животне ситуације. Школа пружа једнаке могућности за све ученике.

С обзиром на то да се француски образовни систем сматра једним од традиционалних и тежих у Европи и свету, интересовало нас је какав је однос према Монтесори педагогији.

У време када се поново потврђује примат манипулације, посебно у математици, Монтесори метода нуди ученицима подршку која им омогућава да вежбају своје размишљање користећи конкретан материјал који може да подржи оперативно поље мишљења. Могућности за успех садржане у овом добро одабраном и мудро понуђеном материјалу одржавају жељу за учењем. (Marchand, 2018: 212)

Група истраживача из Француске (Besançon, Lubart, & Varbot, 2013) у студији *Креативна даровитост и образовне могућности*, спроведеној на по 40 ученика Монтесори и класичне школе, испитивала је креативни потенцијал, дефинишући га као „латентну способност стварања оригиналног, адаптивног рада“, код деце узраста од 6 до 11 година у Француској. Ученици Монтесори школе су се знатно боље снашли у задацима дивергентног и конвергентног мишљења од својих вршњака који похађају класичну наставу. Штавише, Монтесори група је дала већи број ученика који су се квалификовали као „креативно надарени“. Аутори закључују да рад по Монтесори методу изразито ефикасно подстиче развој креативног потенцијала ученика.

Кортије (Courtier, 2019) у докторској дисертацији *L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des*

enfants en maternelle (Утицај Монтезори педагогије на когнитивни, социјални и академски развој деце у вртићу) истиче да деца која раде по Монтезори методи имају боље резултате на тесту читања од деце из конвенционалних учионица, те је закључила да је Монтезори метода веома погодна за развој читања код деце. Међутим, наводи да нису забележене статистички значајне разлике у постигнућима деце у другим областима и изводи закључак: „(Монтезори метода) омогућава деци да раније науче да читају, а да притом не утиче неповољно на друге области развоја. Писменост је основна вештина која се мора стећи да би се прилагодила нашем друштву (Vunper & Parsons, 2006). Дакле, резултати до којих смо дошли могу само да подстакну примену Монтезори педагогије у државним школама и да наставимо са спровођењем контролисаних и рандомизованих експеримената како бисмо боље разумели њене ефекте.“ (Courtier, 2019: 263)

Истраживање које је спровела Мари Ен Гранет потврђује почетну хипотезу а то је да увођење Монтезори метода у вртиће побољшава сарадњу деце приликом обављања задатака (Granet, 2016: 43).

У регистру школа у Француској може се пронаћи велики број школа које се позивају на Монтезори педагогију. То указује на популарност ове методе у Француској. Међутим, стручњаци упозоравају да се многе школе позивају на педагогију Марије Монтезори али је не прате доследно, већ делимично, а разлог за то је не тако једноставна обука коју просветни радници најпре треба да прођу како би се оспособили за рад у правим Монтезори школама. Ипак, чињеница је и да је значајан број регистрованих Монтезори установа, највише вртића, али и основних и средњих школа које веома доследно прате принципе Монтезори методе. „Монтезори метода је револуционирала начин на који гледамо на образовање мале деце. Међутим, њени принципи се могу применити и након ових првих година. Гледајући школе као што је Ингетис, јасно је да би образовање након средње школе имало користи од укључивања неких од основних принципа Монтезори, укључујући самообразовање, поштовање индивидуалног темпа сваког ученика и стварање окружења за оптимално учење. У свету који се брзо мења, ови принципи могу послужити као компас који ће ученике водити ка будућности која обећава.“ (преузето са: <https://guide-montessori.fr/ecoles-montessori/laproche-montessori-apres-le-lycee-comment-la-philosophie-pedagogique-rencontre-le-monde-numerique-avec-ingetis/>)

Након овог краћег осврта на ставове француских аутора о примени Монтезори педагогије, може се закључити да упркос традиционалности француског образовног система, што му се приписује као главна карактеристика, итекако има места и за алтернативне видове образовања какве нуде Монтезори установе. Последњих петнаестак година, Монтезори педагогија у Француској доживљава значајну експанзију. Наставници или тимови наставника јавних школа који заступају Монтезори метод све су бројнији, а понекад њих подржавају и школске управе, па и министарство. Ова експанзија се посебно дешава у јавним вртићима од 2010. године. У области приватних школа, Монтезори школе се такође веома широко развијају (има их већ више од 200 у Француској) са значајном тенденцијом даљег повећања броја установа и обухвата ученика.

Литература

1. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori, *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 205-216. преузето са: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172488 (10. 10. 2021. r)
2. Besançon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities, *Educational & Child Psychology*, 30(2), 79–88. <https://www.public-montessori.org/wp-content/uploads/2017/03/Besancon-Lubart-Barbot-2013-Creative-giftedness-and-educational-opportunities.pdf>
3. Bynner, J., & Parsons. S. (2006). *New light on literacy and numeracy. Summary report*. London: National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy. https://www.researchgate.net/publication/265109236_New_Light_on_Literacy_and_Numeracy
4. Courtier, P. (2019): *L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des enfants en maternelle*. Psychologie et comportements. These de doctorat. Université de Lyon, Français. NNT: 2019LYSE1286. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02454499/document>
5. Dhiksha, J., & Suresh, A. (2016). Self-esteem and academic anxiety of high school students with Montessori and traditional method of education. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(5), 543-545.
6. Granet, M. (2016). La méthode Montessori, vecteur de collaboration en maternelle. *Education*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01688746>
7. Коменски, Ј. А. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Lilard, P. (2015). *Montesori danas: sveobuhvatni pristup obrazovanju od rođenja do zrelosti*. Beograd: Propolis Books.
9. Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education, *Science* 313(5795). 1893-1894, <http://dx.doi.org/10.1126/science.1132362>
10. Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/02568540509594546>
11. Малейченко, Е. В. (2000). *Фольклорно-дидактическая среда как средство нравственного воспитания младших школьников: На основе педагогических идей М. Монтессори*. дисертация. <https://www.dissercat.com/content/sotsializatsiya-i-vospitanie-lichnosti-v-montessori-obrazovanii>
12. Mallett, J.D., & Schroeder, J. (2015). Achievement Outcomes: A Comparison of Montessori and Non-Montessori Public Elementary School Students, *Journal of Elementary Education*, vol. 25, no. 1 pp. 39-53.
13. Marchand, S. (2018). *Montessori à l'école élémentaire, Du CP au CM2 à l'école publique*. Paris: ESF Sciences humaines.
14. Mitrović, I. (2018). Predgovor srpskom izdanju, u: Montesori, M. (2018). *Otkriće deteta*. Beograd: Propolis Books, Srpska Montesori asocijacija.
15. Montesori, M. (2006). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
16. Montesori, M. (2018). *Otkriće deteta*. Beograd: Propolis Books, Srpska Montesori asocijacija.
17. Парезановић, К. (2016). *Примена основних принципа васпитно-образовне*

методе Марије Монтесори у настави солфеђа. докторска дисертација. Факултет музичких уметности Универзитета уметности у Београду. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7808>

18. Peng, H. (2009). *A comparison of the achievement test performance of children who attended Montessori schools and those who attended non-Montessori schools in Taiwan*. Doctoral dissertation. Indiana State University. Retrieved from ERIC (FirstSearch). (ED513608). <https://www.proquest.com/docview/304900265>
19. Rindskopf Dohrmann, K. (2003). *Outcomes for Students in a Montessori Program: A Longitudinal Study of the Experience in the Milwaukee Public Schools*. (AMI/USA May, 2003). https://www.public-montessori.org/wp-content/uploads/2016/10/Outcomes_Milwaukee%20b.pdf
20. Rindskopf Dohrmann, K., Nishida, T., Gartner, A., Kerzner Lipsky, D., & Grimm, K. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 103-114.
21. Schilling, K. (2011). Montessori approach to teaching/learning and use of didactic materials. In *Education Graduate Symposium, Winnipeg, Canada* (Vol. 4).

Marija Dejković
Biljana Savić

LA MÉTHODE MONTESSORI EN SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Résumé: *On parle souvent dans notre bibliographie pédagogique sur la méthode Montessori comme une forme alternative de l'éducation avec des résultats incertains ce qui est inacceptable quand on prend en considération une longue tradition plus d'un siècle et l'efficacité de cette méthode dans le monde entier, de quoi l'on témoigne un énorme nombre de recherches et d'articles spécialisés. Cet article représente un retour aux avantages d'introduire les principes de la pédagogie Montessori, prouvée par des recherches nombreuses dans le monde qui mettent l'accent extraordinaire sur les recherches et les attitudes des auteurs français et sa place dans le système éducatif français.*

Mots-clés: *la méthode Montessori, les matériels Montessori, le système éducatif français.*

Примљено: 30. 9. 2023. године.

Одобрено за штампу: 03. 11. 2023. године.

Сузана Б. МИЛОШЕВИЋ ЉУБИЋ
ОШ „Жарко Зрењанин“
Велико Лаоле

УДК 371.3::82
371.311.1
82.09-14
- стручни рад-

ЕЛЕМЕНТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ У РАДУ НАСТАВНИКА ИЗ УГЛА УЧЕНИКА

Сажетак: У оквиру наставе књижевности препорука је да се ученици млађег школског узраста упознају са лирским песама на различите начине чиме се доприноси квалитету наставе, а тиме и укупном развоју личности. Разноврсни приступи у обради лирске песме омогућавају негованье индивидуалности и богаћење различитости ученика. Различитост се огледа у самој индивидуи, њеним искуствима која су лична, могућностима и начинима доживљавања, тумачења и прихватања саме песме који су другачији код сваког ученика. Све оно што чини поетски свет дела уколико се на прави начин разоткрије на часу, уз адекватан методички приступ предавача и свесну активност ученика, доприноси позитивном развоју личности која се емоционално богати, духовно opleмењује, естетски уобличава.

Овај рад разматра вредности лирске песме и примену индивидуализоване наставе, као једног од иновативних модела рада у њеној обради, чиме се може значајно утицати на свестрани развој ученика као индивидуе.

Кључне речи: лирска песма, индивидуализована настава, ученик, индивидуалност, развој.

Увод

У традиционалној организацији рада наставник је принуђен да обезбеди једнак прилаз свим ученицима, а доказано је да деца имају различита интересовања, склоности, способности. Очигледно је да иста активност у групи не може успешно да задовољи потребе свих учесника. Одавно је традиционални, најчешће примењиван, фронтални облик рада на истим задацима за све ученике критикован зато што је усмерен ка „просечном“ ученику, а не појединцу који учи. Из тога су произашли захтеви за индивидуализацијом наставе, за прилагођавањем активности ученику као индивидуи, за промишљањем и проналажењем доброг споја између наставног садржаја и наставног приступа њему.

* suzanamilosevic77@gmail.com

Принцип индивидуализације је заснован на прилагођавању дидактичких активности сваком детету тако што се посебна пажња усмерава на његове индивидуалне особености. Индивидуализацијом се настоје остварити максималне могућности у развоју сваког појединца.

Главни циљ индивидуализације је индивидуално сазнавање, усвајање и учење детета, као и формирање позитивне мотивације за учење чиме се стварају услови за несметан развој његових потенцијалних индивидуалних способности. Имајући у виду лирску песму као специфичан књижевни садржај који, између осталог, својим јединственим поетским светом пружа могућности за неговање и развијање индивидуалног доживљаја од стране ученика, задатак је наставника да индивидуализованим приступом у њеном тумачењу створи погодне услове за свестрани развој сваког у одељењу.

У наставку рада указаћемо на вредности лирске поезије и предности индивидуализоване наставе при креирању наставне активности у складу са том различитошћу чиме се унапређује квалитет наставе и ствара подстицајно окружење за развој и напредовање сваког ученика.

Лирска песма и њене специфичности при тумачењу

У савременој настави лирска песма се не предаје, она се изучава, анализира. То наставнике обавезује да активира ученике, да их укључи у разумевање, доживљавање песме. Ако је песников задатак, како су га видели Хегел, Валери, Елијар и други, да читаоца претвара у надахнута човека, задатак је наставника да младом човеку песму приближи да га она дубље надахне и да успешније открије њено значење. Наставник се тако јавља у улози посредника између песме и својих ученика. Он својим вођењем ученика кроз текст песме и наводећи их на њене битне вредности помаже им да досегну њене дубине до којих без њега не би били у стању да досегну (Пић, 1980).

Вредности лирске песме су многобројне. Прво, она открива једну огромну област која није или је незнатно обухваћена епском поезијом – област многоструких односа у породици, цео онај сложени сплет љубави, мржње, спајања, раздвајања, напора, предрасуда, веровања, радости, жалости од рођења до смрти. Иако лирску песму пева човек „само ради свога разговора“, она је – како је тачно запазио Хегел – глас колектива исто толико колико и епска песма, јер је ствара личност која је сва утонула у духовну средину свога народа, субјект који је само орган за изражавање лиризма националног живота. Друго, сам лирски израз, разноврснији и мање укалупљен од епског, иако не достиже интензитет овога, представља посебно и неоцењиво богатство (Ђурић, 1969).

Свака песма коју ученици треба да упознају и доживе има своју специфичну лепоту и вредност. Отуда посебна улога наставника приликом њеног изучавања. Само добром мотивацијом ученика настаје повезаност са песмом, а тиме и предуслови за њен снажан емоционални доживљај, каснију естетску анализу и тумачење.

Активност ученика на часу обраде лирске песме могла би се сагледати кроз три фазе које би обухватале све оно значајно у вези са доживљајем пре часа, рад на тексту у току часа и промишљање о сазнатом и доживљеном после часа. За све поменуте фазе потребна је добра мотивација ученика за доживљај песме, али и каснију активност у изражавању доживљеног, образлагању и аргументовању мишљења, емоција, извођењу закључака. Спољашња мотивација потиче од наставника и његове креативности да пронађе пут од песме до ученика. Након ових подстицаја у ученику се побуђује унутрашња мотивација која ће створити посебну нит са песмом.

Применом индивидуализоване наставе ученик се индивидуално остварује, износи своје мисли, осећања, доживљаје које је стекао анализирајући је. Квалитетном анализом и дубљим проучавањем песме ученици изражавају лична осећања, расположења, мишљење, искреност и оригиналност.

Не уме сваки ученик да речима испољи оно што је осетио док је читао песму, па се отуда јављају различита питања којима наставник покушава да добије од ученика оно што је песма у њему изазвала. Некада ни та питања не бивају олакшица па је потребно омогућити детету да користи други начин изражавања доживљеног. Тако је могуће да ученик ликовним изразом или на неки други начин покаже менталну слику створену прочитаним садржајем. Препознавање и изражавање прочитаног на индивидуалан, оригиналан, себи својствен начин, може се постићи индивидуализованом наставом која сваком ученику пружа могућност да изрази лични доживљај, виђење, мишљење у вези са сазнатим.

Индивидуализована настава и њена примена у настави

Индивидуализована настава је дидактичка организација васпитно-образовног рада у којој се наставни захтеви усклађују са индивидуалним способностима и карактеристикама ученика. Ова врста наставе се темељи на самосталом раду и учењу ученика и континуираном праћењу и вредновању њиховог рада.

Појам индивидуализације се може узети за Сократа и његова дела, Квинтилијана и његово истицање да добра школа мора имати у виду индивидуалне особине ученика, као и за покрет који је настао почетком двадесетог века. Овај покрет је био под утицајем снажног развоја диференцијалне психологије посебно радова Јастрова, Хола, Бинеа, Стерна и Торндајка с једне стране и уочених слабости колективне, фронталне разредне наставе, с друге стране. Први покушај индивидуализоване наставе је настао у неподељеним школама, а покренуо га је Серч 1894. године у САД. У Европи први покушај индивидуализоване наставе учинио је белгијски лекар и педагог Декроли 1903. године. Декроли игре, које је користио за игру ментално оболеле деце, уводи у редовну школску наставу за индивидуални рад са децом.

Интензивнија интересовања за индивидуализацију и њену примену присутна су крајем 19. века са захтевима друштвене поделе рада. После Првог светског рата „индивидуализација је постала потреба великих размера, као последица демократизације школе која је водила убрзаном повећавању броја ученика што је неминовно водило, у одговарајућој мери, нивелисању њихове индивидуалности” (Ђорђевић, 2009:675).

Индивидуализована настава подстиче развој ученика и њене битне карактеристике су: „разноврсност наставних садржаја, дидактичких и мултимедијалних средстава, досијеи у којима је сажет цео развој ученика, континуирано вођење евиденције о постигнућима и упоређивање са претходним резултатима” (Ђукић, 2003:24).

Индивидуализација је тип наставе у којој је „ученик ангажован у раду и активностима које одговарају његовим могућностима и стилу учења” (Ђорђевић, 2009:675).

Под појмом индивидуализоване наставе подразумева се „наставни рад који је усклађен са индивидуалним разликама међу ученицима“ (Јазаревић, 2005:48).

Теоријска и емпиријска истраживања педагога и дидактичара открила су постојање значајних индивидуалних разлика међу ученицима. Ученици се разликују према својим менталним могућностима, брзини и темпу учења, мотивацији, интересовањима и ставовима, темпераменту, карактеру, достигнућима – нивоу претходних знања и друго. У индивидуализованој настави се све ове разлике уважавају и ученици се постепено и континуирано „воде“ и навикавају да извршавају све сложеније захтеве.

Индивидуално планирана активност темељи се на програму активности за самосталан рад сваког ученика посебно. Сагледава се познавање садржаја активности коју ученик може да испрати, у њој активно учествује и касније је примењује. У раду се могу користити више нивоа сложености који се огледају у задавању задатака различите тежине усклађених са могућностима ученика. Могуће је користити и различите изворе знања које, такође, треба прилагодити сваком ученику.

Под дидактичким вредностима индивидуализоване наставе спадају:

- осамостаљивање ученика и самокритично оцењивање властитог рада;
- интелектуализација учења (увиђање и решавање проблема, увођење у истраживачки рад);
- подстицање ученика да амбициозније уче, да систематично планирају рад и подређују га постављеним циљевима;
- обогаћивање наставног процеса разноврсним приступима, уношење у наставу различитих дидактичких материјала и извора;
- правовремена повратна инфорација о току напредовања и нивоу стечених знања што стимулише на нове напоре (Vilotijević i Vilotijević, 2016).

У савременој настави предмета српског језика се ставља акценат на активно учење ученика, али и на рад наставника који се огледа у томе да прати рад сваког ученика, анализирајући његове могућности, успехе и неуспехе, социјализованост, богатство речника, способност изражавања, опажања и мишљења и другог. Такође, при организацији наставних активности треба да практикује стицање знања посматрањем, ослушкивањем, запажањем, проналажењем и откривањем, али и разумевањем, повезивањем са свакодневним животом и применом наученог. Лирска песма је вредан наставни садржај којим се може све то постићи на начин примерен сваком ученику имајући у виду њену оригиналност и индивидуалност у доживљају који изазива.

Индивидуализација због свега тога мора да се остварује у много већој разумевању и ширини, у много већем богатству и разноврсности својих израза и могућности, као што су:

1. различити видови флексибилне (унутрашње) диференцијације индивидуализације наставног и ваннаставног рада,
2. разноврсност функционалних облика диференцијације и индивидуализације,
3. различите врсте наставе,
4. богатство облика и садржаја рада у слободним и друштвеним (самоуправним) активностима ученика,
5. разноврсност наставних и васпитних метода, поступак и техника,
6. примена савремене образовне технологије и дидактичких материјала,
7. измена и усавршавање система оцењивања рада, залагања и успеха ученика,
8. већа разумевањем, адаптивност и мобилност школског простора (Ђорђевић, 1985).

Тумачење текста у млађим разредима основне школе представља изузетно сложен и деликатан програмски захтев. Текст је темељни програмски садржај који има водећу и интеграциону улогу јер око себе групише одговарајуће садржаје из осталих предметних подручја. Али, због узрасних ограничења у рецепцији, тумачењу и усвајању основних структурних, а нарочито уметничких чинилаца текста, потребно је испољити много инвентивности, систематичности и упорности у оспособљавању ученика за постепено уочавање, препознавање, а затим образлагање и спонтано усвајање његове основне предметности (Stanković – Šošo i sar., 2015).

Препорука која се даје наставнику у вези са радом на књижевном тексту односи се на схватању књижевности која се у школи не предаје, већ чита, усваја, разуме, осећа, учи. Подстичући ученика на исказивање личног мишљења наставник омогућава ученику развој усмерен на сопствене потребе и лична постигнућа. При анализирању лирске песме битно је прихватање и подстицање индивидуалних особености ученика о којима је већ било речи.

Индивидуални свет ученика при тумачењу лирске песме

Услов за успешну индивидуализовану наставу књижевности у обради лирске песме може бити, између осталог, погодна атмосфера. Добром радном атмосфером подстиче се позитиван однос међу ученицима, однос између ученика и наставника и позитиван став ученика према читању и сазнавању дела.

Индивидуализована настава се заснива на васпитно-образовним циљевима и задацима којима се подстиче развој индивидуалних способности појединца. Тиме се убрзава развој личности, превазилазе слабости и недостаци традиционалне наставе и подржавају способности сваког појединца са намером да буде бољи.

Лирска песма омогућава различите доживљаје, емоције, схватања. Погодном атмосфером се може изазвати и посебан осећај, истицање оног учениковог унутрашњег света и приказивање истог на самом часу. Такви ученици могу бити мотивација другима, што указује на оствареност циља часа, на прихватање саме песме. Ученик може доживети песму и умети приказати свој доживљај, а може га и не доживети. Битно је образложење доживљеног, као и саморефлексција.

Немогуће је и не морају сви ученици доживети песму на исти начин. На пример, песме које описују природу могу бити доживљене на различите начине јер су различита и неједнака искуства ученика. Нека деца одрастају окружена природом, дрвећем, ливадама, шумарцима и за њих је доживљај песме која описује природу попут шетње кроз нешто познато, док је доживљај деце која одрастају у високим градским солитерима, далеко од природних пејзажа, ограничен, непотпун и чулно сиромашан, због многих непознаница. Лични доживљај ствара и личну менталну слику, посебан свет о прочитаном. Истицање теме, песничких слика, стила писања, помињање стилских фигура, анализом песме се истиче оно што је ученик препознао у њој, али и оно што је већ дато у њему.

Лирски текст има специфичну функцију: изучавање лирике оспособљава ученике да у својој имагинацији могу да створе сопствено виђење ствари и да их доживе на свој начин, а то је први услов да би о њима имало шта да се каже, да се осети потреба за казивањем. Настаје посебна веза која се учвршћује и доводи да тако лирика, више него остали књижевни текстови, ученицима показује праву цену речи“ (Илић, 1980).

Прилагођавањем активности на часу у раду на песми сваком ученику води се рачуна о његовим индивидуалним особеностима, али и подстиче свесна активност појединца на путу његовог развоја. Тако методички приступ обради лирске песме са одликама конструктивизма обезбеђује да ученик свесно учествује у сазнавању њеног поетског света, богати емоционални свет и стиче искуствена знања.

Некада, доживљај, за који се сматра да је свеобухватан, не мора бити исти за све. Доживљај се мора повезати са емоцијама, искуством, жељама, намерама, оним унутрашњим „ја“. Лични доживљај је свака песма која тра-

жи прихватање и нуди различиту могућност сваком ученику и ствара нераскидиву везу са душом најмлађег читаоца. Снажан емоционални доживљај песме и индивидуализован приступ, прикладна питања и задаци ученику омогућавају да искаже своју индивидуалност, своје лично искуство стечено и претходним читањем.

Лирска песма као подстицај развоју и неговању индивидуалности ученика

Лирска песма је „погодна за свеколики развој ученика, сматра јер су у њој присутни и остали видови емоција и расположења: љубав према завичају, према лепотама и знаменитостима наших крајева, понос због светле историје, али и нерасположење и огорчење ако је људска личност угрожена и у националној држави или ако су неки идеали изневерени“ (Марковић, 1978:114).

Књижевном уметношћу, која не познаје границе, васпитавамо децу да разлике прихватају као богатство, развијамо код њих толеранцију, потребу за уважавањем другог, ширимо видике, отварамо срца, градимо мостове љубави и пријатељства по којима ће чврсто „ходити“ у будућност (Stojanovic i Mišić, 2018).

Ученици, почев од млађег школског узраста, се сусрећу са посебностима лирике и уводе се у разумевање њеног поетског света, мелодије, језика, стила. Лирска песма првенствено открива самог ствараоца кроз осећања која истиче у њој, као што су љубав, туга, радост, жалост, страх, жеље, чежња, неспокојство, неизвесност, фантазија, немир, спокој и много тога још, јер песници су вечити сањари о праведној, лепшој и милијој будућности (Marjanović, 1983).

Методички поступци књижевном делу, посебно лирској поезији као специфичној књижевној врсти, применом индивидуализације зависе како од наставника, његове стручности, тако понајвише од индивидуалних способности ученика са којом ради.

Тако на пример, поезија Десанке Максимовић је присутна у програму почев од првог разреда. Једна од песама која је богата описима и разноврсним песничким сликама и погодна је за подстицање и неговање индивидуалности код ученика је песма *Вожња* која се обрађује у трећем разреду. Индивидуализовани приступ можемо неговати почев од припреме за анализу дела.

Ученицима можемо дати задатак да прочитају песму и ураде истраживачке задатке користећи различите изворе. Сами промишљају, бирају и трагају за информацијама о песникињи и њеном делу. У зависности од интересовања, осим што обавезно треба да прочитају песму из читанке, у електронској верзији или да је послушају као аудио запис, треба да ураде следеће истраживачке задатке:

1. Пажљиво прочитај песму.
2. Откриј и припреми се да саопштиш неке занимљивости о писцу.
(основни ниво)

- 3.Наброј још неке песме Десанке Максимовић које сте радили у претходним разредима. (основни ниво)
- 4.Откриј и припреми се да прочиташ најважније о завичају песникиње. (средњи ниво)
- 5.Нађи неколико анализа и критика у вези са песмом *Вожња* Десанке Максимовић (напредни ниво)

Емоционано-интелектуална припрема за доживљај песме

Са ученицима слушамо извод из биографије – *О великанима српске поезије* - <https://www.youtube.com/watch?v=6ZWOLjEk5g>.

Пошто су чули основне информације о песникињи ученици се појединачно јављају и допуњавају детаљима из својих истраживања. Води се разговор о занимљивости из биографије писца, као и досад обрађеним песмама Десанке Максимовић. Након тога приказујемо слике из Бранковине, родног места Десанке Максимовић, са циљем да истакнемо утицај завичаја и раног детињства на њено касније стваралаштво.

После најаве наставне јединице записујемо наслов на табли, а онда и изражајно читамо песму уз композицију *Пролеће* Антониа Вивалдија (*Четири годишња доба*).

Да би пружили прилику ученицима да потпуније доживе песму, упућујемо их на читање у себи, делимо их у групе и дајемо задатке за рад различитог нивоа сложености усклађене са њиховим могућностима. Групе формирамо према способностима ученика.

Док се ученици групишу на видео-биму приказујемо слике Саве Шумановића о природи са циљем да их подстакнемо да схвате да је природа била инспирација и другим уметницима да приказују њене лепоте. Ученике упућујемо на поређење предела, на различите приказе природе. Приказивање слика прате питања о приказаним пејзажима нашег познатог сликара:

- Како доживљаваш ове слике?
- Да ли се и по чему разликују од претходно приказаних?
- Када би упоредио слике из Бранковине и ове насикане како би их „спојио“, а како „раздвојио“ (шта им је слично, а по чему се разликују)?

Уколико ученици желе да описују или коментаришу слике, потребно им је омогућити приказе њиховог доживљаја.

Затим ученици раде у групи користећи различите припремљене податке у вези са песмом. Међусобно се договарају о задужењима у групи у складу са својим склоностима. Задаци су тако конципирани да покривају сва три нивоа - основни, средњи и напредни. Ученици користе своје белешке, претражују, упоређују, договарају се, допуњују, закључују, бележе и уз договор извештавају остале о свом раду.

Сакупљени подаци истраживачким радом омогућавају да одговори ученика буду у складу са њиховим способностима, али им омогућавају и проширивање знања кроз извештавање осталих група.

Рад по групама

Прва група – основни ниво

1. Наброј неке песме Десанке Максимовић које си учио. (основни ниво)
2. Колико строфа има песма *Вожња*, а колико стихова?
3. Које доба дана се приказује овом песмом?
4. Који стихови описују доба дана?
5. Каква осећања приказује песникиња док путује?
6. Колико предела описује песникиња?

Друга група – средњи ниво

1. Зашто су прва и пета строфа исте?
2. Откриј и припреми се да прочиташ најважније о завичају песникиње.
3. Да ли си ти некада доживео нешто слично на неком путовању?
4. Објасни стихове „Сања цвеће: мирис слеће са ливада“.
5. Објасни стихове „Гле, сеоске куће беле као стреле тек пролетеле“.
6. Како то да „покрај пута разасута села леже“?

Трећи ниво – напредни ниво

1. Може ли песникињин родни крај да подсећа на песничке слике из песме и ако може, како? (напредни ниво)
2. Шта сазнајеш анализом критика у вези са пемом *Вожња* Десанке Максимовић?
3. Која песничка слика ти се највише допада у песми и зашто?
4. Како би ти описао/ла своју *Вожњу*?
5. За који уметнички израз би се определио када је у питању помену-та песма и зашто (ликовни, литерарни, музички или...)?

Након рада који може да траје двадесетак минута групе извештавају. Ученици по нивоима одговарају на питања, најпре прво питање прва група, па прво питање друга група, па онда трећа. Остали анализирају дате одговоре, коментаришу, допуњују.

Док групе извештавају, наставник на табли записује најбитније одговоре као анализу дела.

У оквиру **завршног дела часа** следи самостални рад ученика на тему *Вожња*.

У зависности од жеље и мотивације ученици се креативно изражавају. Пред њима је више понуђених активности. Могу ликовно представити свој доживљај песме приказујући песничке слике у виду илустрације, цртежа, стрипа; могу писати састав или песму; компоновање музике и слично. Док стварају, у позадини се чује музичка композиција *Лето* Вивалдија (*Четири годишња доба*).

На крају часа сваки ученик износи своје мишљење о квалитету часа попуњавањем еволуционог листића.

Евалуционални листићи за ученике

Заокружи једну од понуђених могућности.

1. На овом часу сам научио/ла занимљиве и корисне ствари:

Да Можда Не

2. Допада ми се овакав начин рада на часу:

Да Не

3. Активности наставника, питања и савети, помогли су ми у раду:

Да Не

4. На овом часу највише ми се допало: _____

5. Напиши једну реч за коју сматраш да ће најближе описати твој осећај у току часа: _____

Методолошки оквир истраживања

Примена индивидуализоване наставе на часовима обраде лирске песме доприноси различитим схватањима ученика. Кроз спроведено истраживање су приказана мишљење ученика о потреби организације часа обраде лирске песме. Предмет овог истраживања јесте испитивање мишљења ученика о индивидуализованом начину организације часа обраде лирске песме у млађим разредима основношколског образовања.

Циљ истраживања је утврдити мишљења ученика о индивидуализованом начину организације часа обраде лирске песме у млађим разредима основношколског образовања.

Из овако постављеног предмета и циља, дефинисани су истраживачки задаци:

1. Утврдити мишљење ученика да ли при читању песме се јача доживљај док се посматра илустрација која је дата уз текст.
2. Утврдити мишљење ученика о стварању јачег доживљаја ако се пре читања песме добију информације о песнику.
3. Утврдити мишљење ученика о утицају класичне музике на јачи утисак и бољи доживљај песме кроз индивидуализовани начин организације часа обраде лирске песме у млађим разредима основношколског образовања.
4. Утврдити да ли постоји утицај лирске песме на расположење ученика.
5. Утврдити да ли ученици воле да ликовно стварају након обраде лирске песме.
6. Утврдити да ли постоје разне технике учења и вежбања при обради лирске песме.
7. Утврдити да ли успешни и мање успешни ученици добијају задатке различите тежине.
8. Утврдити да ли успешни ученици помажу онима који спорије напредују.
9. Утврдити да ли наставник омогућава успешнијим ученицима да и даље напредују.
10. Утврдити да ли наставници помажу ученицима и ван наставе.
11. Утврдити да ли ученици користе при учењу и друге изворе информација.
12. Утврдити мишљење ученика да ли наставник подржава и подстиче размишљања ученика о ученој песми.

У овом истраживању је коришћена техника анкетања. Од инструмената је коришћен анкетни упитник са дванаест питања затвореног типа вишеструког избора. Истраживање је засновано на дескриптивној методи у оквиру које је коришћено анкетање одабраног броја ученика трећег и четвртог разреда основне школе.

Истраживање је спроведено у ОШ „Жарко Зрењанин“ у Великом Лаолу. Ученици су попуњавали анонимни анкетни упитник. Питања су подељена у две целине. Прва је обухватала пет питања (настава и учење), а друга целина је обухватила седам питања (подршка учењу). Узорак је чинило 68 испитаника – ученика трећег и четвртог разреда. Истраживање је спроведено школске 2022/23. године.

Анализа добијених резултата – Прва група питања је обухватила пет питања везаних за *Наставу и учење*. На питање да ли се подстиче јачи доживљај када пре читања песме ученици добију информације о песнику 70% испитаника се сложило да је сасвим тачно, 20% у већој мери и 10% испитаника да је тачно у мањој мери. Исти проценат испитаника се определио да док чита песму воли да посматра илустрације које су дате уз текст. Код велике већине испитаника, њих 80%, класична музика изазива јачи утисак и бољи доживљај песме, код 10% испитаника у већој мери, док код 10% у мањој мери. Исти проценат испитаника је сагласан да класична музика која се чује у позадини док се чита лирска песма може да изазове јачи утисак и бољи доживљај песме. Читање лирске песме код 90% ученика утиче на расположење ученика у потпуности. Више од половине испитаника (65%) истиче да воли да црта или слика после читања песме у већој мери, а 35% у мањој мери.

Приказане тврдње доводе до закључка да већи број испитаника, чак 60%, повезује лирску песму са другим уметностима, а мањи број је не повезује у потпуности. Већини испитаника прија посматрање илустрација и информисаност о аутору, воле да слушају одговарајуће композиције, као и да се најмлађи читаоци подстичу да на квалитетнији начин приђу песми.

Питања која су се односила на *Подршку учењу* омогућавају нам да увидимо слабе и јаче стране наставе данас, па самим тим и обраде лирске песме, када је реч о присутним приступима, техникама и методама. Сви испитаници (100%) су потврдно одговорили да их у школи наставници упућују на разне технике учења и вежбања, као и да успешни и мање успешни ученици добијају задатке различите тежине при обради лирске песме. Испитаници наводе да их наставници организују тако да успешни ученици помажу онима који спорије напредују, а такође организују и часове допунске наставе и пружа се додатна подршка ученицима који желе да напредују. Наведене тврдње представљају предности организације наставе српског језика, јер се опажају присутни елементи индивидуализације, веома важни за продуктивну наставу. Недостаци се опажају у чињеници да само 20% испитаника користи осим уџбеника и друге изворе информација (часописе, интернет и слично).

Из добијених података се закључује да се у школи води рачуна о квалитету наставе чиме се уважавају различите потребе ученика. Ученици су исказали мишљења о јачини доживљаја и утицају анализираних песме уз помоћ илустрација, музике, додатних информација о песнику. Читање лирске песме утиче на расположење ученика. Осим редовне, заступљени су и други облици наставе као што су допунска и додатна који омогућавају индивидуално напредовање ученика. Честа је активност наставника који задацима различитог нивоа сложености обезбеђују свим ученицима разумевање поетског света лирске песме. Један број ученика користи различите изворе знања, што је додатни подстицај учењу, мада је потребно да се то прошири и на остале ученике јер би их додатно подстакло да свако напредује у складу са својим способностима.

Закључна разматрања

Као главни недостатак савремене наставе опажа се наставна методологија усмерена ка просечном ученику каквог школа данас не познаје, или не би требало да га познаје имајући у виду савремена педагошко-психолошка истраживања која указују на велике индивидуалне разлике међу ученицима истог узраста. Усмеравање ка просеку чини да ученици у школи данас осећају тескобу, неразумеваше, несхваћеност. Да би се то превазишло неопходно је наставу ускладити са могућностима и потребама сваког ученика у одељењу. Осим што наставу треба прилагодити ученику и његовим индивидуалним могућностима, потребно је добро познавати и специфичности наставног садржаја како би се његове вредности искористиле на најбољи могући начин у развоју личности детета.

Успех наставног проучавања књижевног дела умногоне зависи од ваљаности методичког пута којим се ученици „воде“ при истраживању и сазнавању његовог поетског света. Ако је тај пут усмерен искључиво за аналитичку и теоријску мисао, онда се витална структура уметничког текста руши и расипа, а ученици као реципијенти остају ускраћени за велико духовно задовољство. У таквим околностима они „губе присне и емоционалне односе према уметничком тексту и не могу о њему успешно да организују своју критичку и истраживачку мисао“ (Николић, 1999:135). Да до тога не би дошло постоје разноврсни начини обраде, анализирања, тумачења дела.

Тако лирску песму не треба тумачити једнострано, већ методе треба прилагођавати природи саме песме, њеној уметничкој индивидуалности, али и индивидуалним способностима и узрасним могућностима ученика као реципијента. Најбољи начин обраде лирске песме у коме се истовремено може поштовати специфичност лирске песме, а посебно индивидуалност ученика као реципијента јесте индивидуализована настава. Индивидуализовани приступ песми, припремом истраживачких задатака усклађених са потребама и интересовањима ученика, припремом питања за самостално или групно истраживање њене тематско-мотивске структуре, оригиналних

песничких слика, кључних литерарних проблема, радом на нивоима различите сложености ученицима се пружа могућност да индивидуални доживљај песме изразе на различите, себи својствене начине: речју, стихом, сликом, покретом, музиком и слично, чиме значајно доприносимо развоју свестране, креативне и емоционално богате личности.

Литература

1. Vilotijević, M. I Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave I*. Beograd: Učiteljski fakultet.
2. Ilić, P. (1980). *Lirska pesma u savremenoj nastavi*. Beograd: Radnički univerzitet Radivoje Ćirpanov.
3. Ђорђевић, Ј. (2009). Индивидуализација и иновирање наставе и учења у школи 21. века. *Педагошка стварност – часопис за школска и културно – просветна питања у Новом Саду*, 7, 673-686.
4. Ђорђевић, М. (1985). *Individualizacija vaspitno – obrazovnog rada u školi*. Beograd: Nova prosveta.
5. Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
6. Ђурић, В. (1969). *Антологија народних лирских песама*. Нови Сад, Београд: Матица српска, Српска књижевна задруга.
7. Лазаревић, В. (2005). *Индивидуализована настава*. Београд: Учитељски факултет.
8. Марковић, С. (1978). *Поезија љубави и родољубља*. Београд: Нолит, Просвета, Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Марјановић, В. (1983). *Pesnicizavas*. Beograd: Nolit, Prosveta, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Stanković – Šošo, N. i dr. (2015). *Priručnik za četvrti razred osnovne škole za Srpski jezik 4*. Beograd: NoviLogos.
12. Стојановић, Б. и Мишић, Д. (2018). *Дечји светови у књигама – могућност тумачења*. Врање: Педагошки факултет у Врању.

ELEMENTS OF INDIVIDUALIZATION IN THE TEACHER'S WORK
FROM THE STUDENT'S POINT OF VIEW

Summary: *Within the framework of literature classes, it is recommended that students of younger school age become familiar with lyrical poems in different ways, which contributes to the quality of teaching, and thus to overall personality development. Various approaches in the processing of a lyrical song enable nurturing individuality and enriching the diversity of students. The diversity is reflected in the individual himself, his personal experiences, possibilities and ways of experiencing, interpreting and accepting the song itself, which are different for each student. Everything that makes up the poetic world of the work, if it is revealed in the right way in the class, with an adequate methodical approach of the lecturer and the conscious activity of the students, contributes to the positive development of the personality that is emotionally enriched, spiritually ennobled, and aesthetically shaped. This paper discusses the values of the lyric poem and the application of individualized teaching, as one of the innovative models of work in its processing, which can significantly influence the all-round development of students as individuals.*

Keywords: *lyric poem, individualized teaching, student, individuality, development.*

Марко МИЛЕНКОВИЋ
Данијела ИЛИЋ
Факултет уметности
Универзитет у Нишу

УДК 37.015.3:82-293.1 Чајковски П. И.
159.953.5.072-057.874:82-293.1 Чајковски П. И.
- стручни рад-

ОСОБЕНОСТИ ХАРМОНСКОГ ЈЕЗИКА У МУЗИЧКОЈ ДРАМАТУРГИЈИ ФИНАЛНЕ СЦЕНЕ ДРУГОГ ЧИНА ОПЕРЕ ПИКОВА ДАМА П. И. ЧАЈКОВСКОГ

Сажетак: *Поред личних афинитета аутора рада према репрезентативном делу оперске светске баштине – лирској трагедији Пикова дама П. И. Чајковског, непосредан подстицај за избор теме настао је услед академске педагошке праксе и инспиративног Деспићевог тумачења судбинског лајтмотива Грофице из Пикове даме. Будући да наведени пример из уџбеника заузима значајно место у дефинисању композиторовог психолошког тумачења текста у оперским делима, сматрамо да ће његов шири, комплетнији приказ допринети унапређењу педагошког рада и мотивисању студената за даља истраживања. У том циљу, фокус истраживања усмерен је на расветљавање начина симбиозе драме и музике, хармонског језика и садржаја текста, те психолошког подтекста у финалној сцени другог чина опере, као њеног музичко-драмског центра и кулминације која води ка фаталном исходу. Сагледавање узрочно-последичних односа текста либрета и хармонске компоненте, као и других музичко-изражајних средстава музичке драматургије, у првом реду мелодије солистичких вокалних деоница, води до утврђивања хармонског/музичког језика Чајковског, заправо читаве његове стваралачке поетике.*

Кључне речи: *ајковски, хармонија, лајтмотив, тоналитет, акорд, тритонус.*

Чини ми се, да сам заиста надарен способношћу да истинито, искрено и једноставно кроз музику изразим она осећања, расположења и слике, које текст сугерише. У том смислу, ја сам реалиста и у потпуности руски човек.
(Чајковски, 6. јануар 1891. године)

Увод

Уметничко стваралаштво Петра Иљича Чајковског (1840–1893) није увек било признато као што је то данас, са одавањем почести и славе овом генију у читавом свету и уживањем у свим чарима његове стваралачке инвенције. Композитор, педагог и академик Д. Деспић лекцију о Чајковском по-

* lionheartmarko@gmail.com

чиње сјајним и помало интригантним тумачењем да је овај „најпопуларнији руски (а може се рећи и светски) композитор [...] у своје време [...] оштро супротстављан тежњама 'Петорице' уопште, оптуживан за 'европејство' и космополитизам" (Despić, 2002: 279). Наиме, добар део новинарских критичара у другој половини XIX века заступао је уметничке идеале композитора *Велике Петорке*, доживљавајући их наследницима Глинкиног националног смера. Иако су били припадници скоро исте генерације² која је после Глинке креирала развој Руске националне школе, позиција Чајковског као антипода њима, отпочетка је била незавидна, а стваралаштво подвргнуто бројним критикама. У првом реду, како наводи руски композитор, пијаниста и музиколог Кремљев, замерали су му „да је пре свега недовољно националан. Руски карактер стваралаштва Чајковског био је под сумњом или је чак демантован". Аутор даље наводи, истичући као „крајње екстремну формулацију мишљења, које су се у већој или мањој мери придржавали присталице Петорице" наводе С. Љапунова: „Сам Чајковски је био потпуно космополитски композитор, лишен сваке националне боје, и када је за своје композиције узимао руске теме, према Балакирјеву 'претварао их је у лутеранску веру', тј. развијао их је на немачки начин" (Кремлев, 1968: 61). Наредна примедба *Петорке* на стваралаштво Чајковског била је та „да његова музика паги од лепоте, да композитор занемарује истину зарад лепоте" (Ибид, 62). Инсистирајући на непатворености старијих слојева сеоског фолклора и његов значај у уметничком уобличавању, те подизању свести и едуковању, у то време, недовољно припремљене публике, *Петорка* и њене присталице третирали су дело Чајковског идеолошки острашћено. Тако скупчена призма сагледавања уметничке и естетске вредности његове музике није могла да идентификује Чајковског објективно, као композитора и градског и сеоског, аутентично руског живота и пејзажа, са доминирајућом лириком аутора у описивању руске природе и типично руских људи кроз сва душевна преживљавања и страдања, „осећања љубави, животне радости и ширине бесмртне словенске, руске душе" (Миленковић, 2014: 752). Но ипак, чланови *Велике Петорке* нису могли у потпуности игнорисати музички таленат и стваралачку вештину Чајковског, као што је то било поводом врло успеле увертире-фантазије *Ромео и Јулија*, написане на предлог Балакирјева и посвећене управо њему. Ово дело је изазвало нескривено одушевљење међу члановима *Петорке* но ипак је остала теза да је музика Чајковског „пролазна и кратког века". Међутим, данас, са више него довољне временске дистанце, „можемо с увереношћу рећи да такве процене и прогнозе нису биле оправдане. Популарност музике Чајковског већа је него икада раније, не заостајући за популарношћу музике *Петорке*, већ је превазилазећи" сведочи Кремљев (Ибид, 62).

² Бородин је рођен 1833. године, Кјуи – 1835, Балакирјев – 1837, Мусоргски – 1839, Римски-Корсаков – 1844, а Чајковски 1840. године (!).

Предмет истраживања

Предмет истраживања нашег рада представља врхунац оперског стваралаштва Чајковског – опера *Пикова дама* (1890), као „ремек дело руске и светске оперске класике [која] по реалистичкој снази, великом умећу, јединству и целовитости развоја, представља уникатан феномен у оперској литератури” (Розанова, 1986: 181). Прецизније, у фокусу истраживања налази се хармонски језик финалне сцене другог чина. Ради се о чувеној сцени у Грофичиној соби, према мишљењу руског музиколога Туманине, – сцени „са највишим достигнућем музичке драматургије Чајковског. Између два учесника произилази дијалог, али притом говори само Херман, док Грофица ћути, окована страхом” (Туманина, 1961: 219). Наиме, вођен необузданом страшћу и опсесивном жељом о богатству и слави, Херман сакривен у Грофичиној соби, претњама, а затим и пиштољем препада стару даму која од страха умире, не рекавши му тајну о трима картама због које је дошао. Ради се заправо о музичко-драмском центру читаве опере. Сцени пуној узнемирења и напетости, страха и злослутности. Сцени погодној за маштовити експресивни приказ сложених унутрашњих стања јунака, као и спољашњих сценских доживљаја, сцени која последично води у трагични драмски развој, у драмску катастрофу.

Непосредан подстицај за избор теме настао је услед академске педагошке праксе и „сусрета” са еклатантним примером „лајтмотива грофице” у уџбенику Д. Деспића *Хармонија са хармонском анализом* (2002), о хармонском језику П. И. Чајковског у оквиру наставне јединице „Национални романтизам у Русији” (Despić, 2002: 285–286). Деспићево аналитичко промишљање у наведеном примеру послужило је као посебан повод и подстрек за аналитички фокус актуелне теме, док је даљи „поглед кроз прозор” омогућила студија руског музиколога Б. Јарустовског – *Оперска драматургија Чајковског* (1947).

У циљу расветљавања феномена симбиозе драме и музике, те хармонске компоненте у улози музичке драматургије и формално-смисаоног заокружења изабраних сегмената музичког тока, теоријски темељи за истраживање допуњени су стилско-историјским и драматуршким погледима на материју из пера совјетских теоретичара и музиколога, који су актуелној теми приступили критички, али и с наклоношћу и емпатијом према несрећним протагонистима. Под термином „музичка драматургија” подразумева се „скуп карактеристичних музичких решења у служби драме и њених базичних начела” (Маринковић, 2007: 36), са примарним акцентом на хармонској компоненти као изражајном средству у реализацији драме и на потцртавање конфликта као основног језгра драмског развоја. Иако у скромном аналитичком оквиру нашег рада, уочена експресивност хармонског језика П. И. Чајковског и његова улога у архитектоници дела, недвосмислено потврђује мишљење овог композитора – психолога – драматурга: „тамо где су речи ’немоћне’, појављује се потпуно наоружан елоквентнији језик, односно музика” (Цит. у Орлова, 1980: 157).

Естетика композитора и однос према либрету

Осврнимо се најпре на избор сижеа, који по мишљењу Чајковског треба да одговара природи, афинитету и стваралачкој индивидуалности композитора. У писму уметничком и музичком критичару В. Стасову, Чајковски пише: „Мени треба такав сиже, у којем би преовладавао један драмски мотив, на пример: љубав (мајчинска, полна – свеједно), љубомора, амбиција, патриотизам итд.” (Јрустовский, 1947: 7). Другом приликом композитор признаје: „Дуго сам мислио да о сценичности немам шта да размишљам и да ће музика своје одрадити, без обзира на све недостатке либрета. Искуство ме је научило да је за успех и судбину опере неопходан промишљен однос према сценским детаљима” (Јрустовский, 1947: 6). Изневши наводе из композиторовог писма, да „поред доминирајуће улоге музике, важан значај има и позоришна страна, то јест развој сценске радње”, Туманина наводи да се Чајковски „више од свега плашио оперске статичности” (Туманина, 1961: 13). Овде је потребно скренути пажњу на то да је Чајковски био исувише велики геније да би се плашио; једноставно се ради о одговорном уметничком избору ванмузичког извора, због сигурнијег трасирања опере коју пише у вечност судбине. У писмима свом ученику, композитору Тањејеву, налазимо неке од црта реалистичке естетике Чајковског, идеје и ставове: „Увек сам тежио, да што истинитије и искреније изразим музиком оно што постоји у тексту. Истинитост и искреност нису резултат спекулација, већ непосредни производ унутрашњег осећања. Да би осећање било живо, топло, увек сам се трудио да изаберам сижее који су у стању да ме загреју. Загрејати ме могу само они сижеи, са стварним људима, који осећају исто као и ја. Зато су ми неподношљиви вагнеровски сижеи, у којима никакве људскости нема” (Цит. у Туманина, 1961: 11–12). У другом писму композитор поставља питање: „Кога уопште може дирнути сиже 'Парсифала', где су уместо људи са нама познатим карактерима и осећањима, на делу ликови из бајке, који могу да украсе садржај балета, али не и драме? Да ли је могуће саосећати са таквим херојима, здушно узети учешће, волети их или мрзети? Наравно да не, јер њихова патња, њихова осећања, њихови тријумфи или несрећа, потпуно су нам страни. А оно што је људском срцу страно, не може бити извор музичке инспирације.” (Ибид, 12). У том смислу, предмет композиторове критике постаје Вердијева *Аида*: „Мени су потребни људи, а не лутке. Осећања египатске принцезе, Фараона, некаквог лудог нубијца ја не познајем, не схватам” (Јрустовский, 1947: 8).

Интересантно је да је либрето за *Пикову даму* композиторов брат Модест Иљич Чајковски писао за младог композитора Н. С. Кленовског и зато је Петар Иљич најпре одбио братовљев предлог да напише музику, иако је након неуспеха *Чародејке* желео да тријумфује са новом опером. Како Кленовски наручени посао од стране директора петербуршког позоришта није завршио, Петар Иљич је из другог пута прихватио понуду за своје треће дело на Пушкинов текст,³ не знајући да приступа стварању непроцењивог и

³ Чајковски је пре тога на Пушкинов текст компоновао опере *Евгеније Оњегин* и *Мазепу*.

непролазног дела светске оперске баштине. Будући да нико као он није владао познавањем специфичности оперског жанра и захтева музичке, сценске, тј. оперске драматургије, Чајковски је вршио корекције на братовљевом либрету у смеру максималног скраћења, и тек на емоционално значајним пунктовима – додавањем врло сажетог текста. Па иако не баш задовољан, након једне од корекција закључује: „Ја дефинитивно нисам песник” (Цит. у Соловцов, 1970: 235). Из писама сазнајемо „да се на почетку композитор односио критички према искуству брата, али је затим био веома задовољан његовим либретом [...], [обзиром да је Модест] проучио најбоље обрасце руске оперске драматургије, принципе Скрибових либрета, аутора француске опере најсимпатичнијих композитору и будући му од свих ближи, одлично знао стваралачке склоности Петра Иљича” (Ја рустовский, 1947: 30–31).

Једна од главних измена у односу на Пушкинову истоимену новелу односи се на Лизин социјални статус који је Чајковски унапредио од сиромашне грофичине штићенице до грофичине унуче, на тај начин додатно потцртавши социјални јаз између Хермана и вољене Лизе. Због заоштравања конфликта, композитор је увео лик Лизиног вереника, кнеза Јелецког. Такође, сам завршетак опере доноси Лизино и Херманово самоубиство у складу са романтичарски конвенционалним трагичним крајевима криваца, док им Пушкин поштеђује живот: Лизи – удајом, Херману – животом у лудници. Сам композитор навео је две основне тачке дистинкције: „преношење времена радње у доба Катарине и увођење љубавно-драмског елемента” (Цит. у Прибегина, 1983: 144). Коначно, завршивши рад на опери, Чајковски је написао: „Чини ми се да је опера заиста успела, али треба рећи и да је либрето у сваком смислу те речи величанствен. Али ко зна каква судбина очекује оперу” (Цит. у Домбаев, 1958: 197). Посматрано из данашње перспективе одговор би био: судбина коју заслужује – судбина бесмртног дела светске оперске и уметничке баштине.

Особености хармонског језика у музичкој драматургији⁴ опере

Инспиративно Деспићево тумачење примера из *Пикове даме* на који је указано у оквиру предмета истраживања, односи се на сам почетак финалне сцене другог чина. Ради се о „судбинском лајтмотиву грофице”, који је по тврдњи Деспића „уплетен у низ сазвучја (по звуку) доминантног склопа, која се померају узлазно по полустепенима – управо супротно класичном ланцу доминанти!” У наставку аутор наводи да „се тај низ доживљава колористички⁵, као чинилац језе и ишчекивања [...] у њему се скрива и цело-

⁴ Будући да се наше истраживање одвијало увидом у клавирски извод, из фокуса аутора рада изостављено је разматрање оркестарске драматургије која би у једној додатној, значајној нијанси, допринело расветљавању нити и стваралачких поступака П. И. Чајковског у реализацији *Пикове даме*.

⁵ Упркос примарном тумачењу са колористичким смислом смене тоналитета, Деспић даје изванредно тумачење њиховог органског повезивања помоћу енхармоније прекомерног трозвука.

степеност, наговештена кроз велике терце на метричким нагласцима и [...] прекомерне трозвуке”. И закључује ефектно да „ту Чајковски налази заједнички језик са својим савременицима из круга 'Петорице', па и са Глинком” (Despić, 2002: 286). Келдиш такође примећује „необичан по дужини доминантни предикат, који акумулира нестабилност на почетку ове слике, изражавајући сложени комплекс психолошких преживљавања, помакнут у раван подсвести, нејасно узнемирујући” (Келдыш, 1947: 363).

Тонална нестабилност уводног петотактног лајтмотива изазвана брзом сменом дисонантних доминанти⁶ и тоналитета које представљају, као и њиховом узлазном хроматском прогресијом, појачана је поларним односом крајњих молских тоналитета це-мола и фис-мола, чиме симболизовани ужас и језива атмосфера као да постају додатно потенцирани. Осим тога, тритонус је наглашен и на другим четвртинама секвентних субмотива који творе лајтмотив (т. 2–3: фис-це; гис-де; аис-е). Образложење овог лајтмотива и његов драмски смисао даје сам композитор: „Ових неколико тактова су експозиција лајтмотива три карте, који се често јавља у даљем току опере... Ово узлазно кретање хроматске скале, заједно с низом дисонирајућих интервала, представља мотив који се увек јавља када су у питању три чудесне карте” (Цит. у Розанова, 1986: 185). Сада постаје много јаснији секвентни концепт лајтмотива од модела и две карике (у басу Еф-Ес-Ас; Ге-Еф-Бе; А-Ге-це) који заправо симболизује три тајанствене карте, док узлазно кретање симболизује емоционално-психолошко динамизирање. У сваком случају, није тешко закључити да је лик Грофице нераскидиво повезан са тајном три карте коју крије, као злослутни код Херманове несрећне судбине, те његове мисли о Грофици у музици нужно изазивају појаву овог лајтмотива. Розанова наводи да исти лајтмотив с почетка ове сцене „означава несигурне кораке и Херманову стрепњу” (Ибид., 185).

Низак регистар оркестарског израза и четвороструко пиано у динамичком налету емоционалног таласа и његовог пригушења, те контрастирајући тонови у тридесетдругинском ритму као елемент ишчекивања (трептаји срца), додатни су елементи музичке драматургије у циљу музичко-психолошког израза деликатне сценске ситуације. Карактеризација психолошког набоја сцене Чајковског наставља се сукцесивним понављањем овог лајтмотива, са појавом читавог узлазног низа полустепених тоналитета у тритонусном тоналном дијапазону од фис-мола до це-мола, указујући на посебан експресивни значај хармоније у дочаравању нарастања драмског чиниоца. Као један од битнијих аспеката лајтхармонског дејства Сињковскаја указује да „активност унутрашње гравитације лајтакорда може бити усмерена [...] на оштром преокрету и формирању акутне нестабилности, ка стварању подстицаја даљег кретања”, што условно води у „интензивну модулационост” (Сињковская, 1983: 48). Описаним тоналним планом са дванаест хроматски поређаних молских тоналитета, тонално заокружених

⁶ Ради се о секвентном, шематском, комбинаторном смењивању секундакорда једне доминанте са септакордом друге.

почетним, Чајковски дочарава сценску слику Хермановог приближавања грофичиној соби, илуструјући сву конфузију његових мисли, али и опсеивни лајтмотив који га покреће и води у судбинску пропаст (*Три карте* (модел), *три карте* (прва карика), *три карте* (друга карика)). Сам његов улазак, буђење и смртно преплашивање Грофице, Чајковски изражава у максимално редукованој оркестарској фактури, са једногласном деоницом на фону тоничне хармоније е-дорског модуса, обзиром на фигуративно обележје дорске велике сексте.

Пример 1

Са развојем драмске радње, Келдиш наводи да „сложену противречност психолошких процеса, који произилазе у Хермановој свести, борбу разних душевних привлачности, спајање бројних асоцијација удружених у један сноп, непрекидно нарастајућих и које у потпуности апсорбују његове лудачке мисли, – Чајковски преноси помоћу секвенцијалних симфонијских мисли.” (Келдыш, 1947: 358). Сам почетак Хермановог обраћања Грофици обележен је кратким речитативним фразама, испрекиданим краћим или дужим паузама као конвенционалним елементом оперске музичке драматургије. Брзи силазни пасаж у тридесетдвојкама, у дискретној пијанисимо динамици означавају узнемиреност актера између две фразе (т. 2)⁷. Снажну хармонску експресивност производи умањени четворозвук, као још један конвенционални елемент оперске музике. Наиме, његова дисонантност и многостраност услед дужег трајања доводе до функционалне напетости, што има за последицу тоналну нестабилност. Умањеним четворозвуком композитор прати сценску слику Хермановог преклињања Грофице да му открије тајну три карте. Сињковскаја наводи да „специфичност звучања умањеног септакорда мора да се 'подржава' да не би изгубио (услед временског трајања) свој изражајни смисао. Ово 'сенчење' умањеног септакорда постиже се различитим односима с вертикалом различите структуре” (Сињковская, 1983: 64). У овом случају, у очигледној економији оркестарског ткива, разлагањем овог акорда у дијапазону тредециме, у таласу динамичко-емоционалног нијансирања (крешендо – декрешендо), Чајковски илуструје напетост сценског, али и психолошког збивања. Тоналну нестабилност изазивају и хармонски обрти супротни класичном кругу функција D – N⁶ (т. 5 и т. 7), те елиптични обрт VII₃⁴ – DD₃⁴, који ипак налази исходиште у наредној доминанти (т. 8–9), са динамичким декрешендом ових акорда испрекиданих паузама, компатибилном емоционалном декрешенду (*mf* – *p* – *ppp*). Као одговор оркестра на Херманове фразе („Знате три карте” и „За кога чувате вашу тајну?”) долази тремоло гудача, који као још једно стандардно средство оперског наслеђа, сам по себи потенцира драмско-психолошку узбуђеност – у овом случају обоје протагониста.

Пример 2

У складу са развојем карактера лика наредни Херманов емоционални талас доноси његову умиљну, страствену и убедљиву молбу („Ако сте икада упознали осећај љубави...”). Чајковски напушта декламационо-ре-

⁷ Навођење тактова током рада односи се на актуелни пример о којем је реч.

читативни стил у корист дирљивог ариоза са двотактним варираним понављањем и развојем солистичког наратива у анафоричној поетској фигури као новим елементом емоционалне динамичности. Енергетски потентан, фигурирани педал на тоници део је једноставне хармонске пратње плагалних обрта са поступним усложњавањем, најпре акордима доминантне сфере: доминантом и замеником доминантине доминанте. Према тумачењу В. Цукермана, у музици Чајковског „тонични оргелпункт се може посматрати и као самостално изражајно средство у претежно уздржаној лирици, као посебна врста емоционалне немости” (Цуккерман, 1971: 54). Указујући на сву величину експресивног дара Чајковског, исти аутор подсећа на „наизглед индиферентан – како би се могло мислити – експресивни феномен хармоније, као што је тонични оргелпункт, који Чајковски преображава у помоћно, али неоспорно средство лирике” (Цуккерман, 1971: 158).

Пример 3

Б. Јарустовски наводи да се музичка карактеризација стања, не изражава само мелодијском компонентом, већ и „коришћењем одређеног тоналитета као боје за дату ситуацију”. Као пример наводи сцену из грофичине собе, приказујући ”шему тоналног плана и њену везу са сценском радњом” (Јарустовский, 1947: 137). Из наредног примера лако се може закључити да Чајковски добро осмишљеном тоналном драматургијом, музички ефектно реализује сценска дешавања и психолошка стања протагониста. Наиме, нови талас напетости подиже се у својеврсној градацији тоналног кретања по неједнаким квартама: бе – ес – а – де. Тонална нестабилност динамизира се брзом сменом тоналитета који се не потврђују, уз избегавање појаве тоничног акорда.

Поред модулаторне експресивности, важну улогу у психолошком тумачењу текста има дисонантни, „конфликтни” прекомерни трозвук, умањени четворозвук, а нарочито доминантни септакорди дугог трајања са задржичним тоновима и скретничним хармонијама вођичног четворозвука, које доприносе нијансирању узбуђености актера на сцени. Посебан тонални акценат остварен је оштрим супротстављањем поларних тоналитета (ес-мол – а-мол). Наведени тоналитети представљени су дугим доминантним сазвучјима, обојеним фигуративним тоновима и акордима, органски „двоструко”⁸ повезаним енхармонијом малог дурског четворозвука. Емоционално-психолошке паузе између Херманових речитативних фраза придају посебну тежину његовим речима, док на конфликтност растројеног тока свести недвосмислено указују дисонантни интервали умањене квинте на смисаоно значајним, у моменту злослутним речима солисте („грехом”; „блаженством”; „(ђаволским) стањем”; „(живети) нећете дуго”). Описану епизоду музичког тока Чајковски остварује у засићеној оркестарској фактури, са непрекидном осминском пулсацијом у једном делу оркестарског ткива, у функцији „сликовно-илустративног фона”, али и „психолошко-изражајној функцији” (Лаврентјева, 1978: 13).

⁸ Ради се о енхармонским могућностима замене акорада D⁷ у ес-молу, као и у а-молу (в. пример).

Пример 4

Динамика хармонског развоја наредног примера, заснована је на снажном тоналном контрасту фригијских тоналитета. Хроматски тонални прелом из ес-мола у сферу фригијског тоналитета – Е-дура (~Фес), представља драмски тренутак новог прелома у Хермановој свести. Наиме, од почетка сцене, у дијалогу учествује само Херман, док уместо Грофице говоре њени гестови тела и мимика лица, као и оркестар – носилац њеног тешког душевног преживљавања, по чему је ова оперска сцена драматуршки још провокативнија, још изузетнија. Грофица одбија да се покори и проговори, а када „усправивши се, љутило погледа Хермана” (сценска ознака), долази до драмске кулминације. У том смислу, Розанова оправдано указује да „конфликт одређује поступке хероја, утичући на промене њихових карактера, стварајући атмосферу сваке слике” (Розанова, 1986: 184). Херман губи људску осећајност, назива Грофицу „старом вештицом”. Његове узвичне фразе и мелодијски ток узлазног дурског квартсекстакорда ($ха_1-e_2-(фис_2)-гис_2$) изражавају одлучност, док неумољиви порив у њему изазива суровост и подизање пиштоља. У истом тренутку хармонски израз доноси оштро супротстављање контрастних, истоимених тоналитета Е-дура и е-мола као симбол снажног емоционалног конфликта и понирања у сферу трагичног, фаталног. Експресивни потенцијал молског тоничног акорда појачава дисонанца додате сексте у басу која ствара структуру полуумањеног сазвучја, градећи са терцом акорда тритонусни интервал, као још једно средство прихваћене Глинкине оперске драматургије у циљу наглашавања драмског конфликта и карактеризације призора.

Пример 5

Према мишљењу Јарустовског, следи „нема сцена укочености” (Јарустовский, 1947: 137). На хармонији „конфликтног” тоничног акорда са додатом секстом и двоструким предударима, силазни злокобни пасажии у наглом и нервозном ритму тридесетдвојки, илуструју конфузију, нарастајући страх, као и последње откуцаје грофичиног срца. Обузет опсесивном жељом за сазнањем тајне три карте, Херман не примећује грофичину смрт и у кратким речитативним репликама узвичног и упитног наратива захтева њен одговор. Чајковски користи ову прилику за развој богате емоционалне лествице Херманове опсесивности. Наиме, већ у оквиру претходне дуге хармоније тонике са додатом секстом е-дорског модуса, суптилно се уобличавају тоналне контуре ха-мола. Обзиром да у структури претходно поминутог акорда⁹ егзистира субдоминантни тритонус ха-мола (цис-ге), ова елементарна тритонусна дисонанца на специфичан начин уводи у доминантни ха-мол. Следи кратко понављање дурског трозвука VI ступња са накнадним увођењем септимае у басу чиме овај акорд добија тритонусни елемент до-

⁹ Тонику са додатом секстом у басу можемо тумачити и као VI⁷. Овакво аналитичко тумачење у т. 4 односи превагу, будући да композитор прекида разлагање тоничне хармоније очигледно одвојене од додате сексте у басу и поставља акорд у густ тонски слог који пре сугерише значење VI⁷.

минанте напетости. Заправо се ради о двоструко умањеном четворозвуку заменика доминантине доминанте, са дугим трајањем у циљу драматуршког нагласка. Његово разрешење у нови алтерованови акорд субмедијанте доминанте, појачава тоналну децентрализованост. Куриозитет своје врсте је да експресивни израз хармонске компоненте доноси нови дурски трозвук (ес-ге-бе) као опозицију претходном (ге-ха-де-(еф)), док у контексту медијантних односа романтичарског стила представља његово разрешење. Следи нови дурски трозвук, – тоника истоименог Ха-дура. Тонална напетост се појачава кроз дисонантност полуумањеног четворозвука II ступња и потцртаног тритонусног корака у басу ка VI ступњу. Музички ток води у ефектан динамичко-изражајни нагласак дубоког оркестарског унисона IV повишеног ступња с короном, која додатно подвлачи мистику сцене и Херманов скамењени крик: „Она је мртва”. Као хармонска прогресија која не руши, већ само проширује тоналне темеље ха-мола, рекло би се да описана јукстапозиција дурских трозвука Ге – Ес – Ха указује на западноевропске обрасце блиске хармонском мишљењу Листа и Вагнера. Међутим, латентна целостепеност њихових односа и тритонус као њен препознатљиви елемент у функцији експресивног бојења сценског тренутка високе психолошке тензије, указује на стилске одлике Руске националне школе. Наглашавајући грофичину смрт коју Херман не види, сукцесије великотерцних корака упућују на слику ужаса, суноврата, безнадежности.

Пример 6

Још једну потврду за тврдњу Орлове да је „први и непроменљиви ’закон’ Чајковског – неопходност потпуног јединства музике и сценске радње, јединства (...) музичке и сценске драматургије” (Орлова, 1980: 180–181) налазимо у дијалогу Лизе и Хермана. Наиме, сама појава Лизе на сцени изазива тонални преокрет из фис-мола у е-мол. Њен сусрет са Херманом Чајковски прати „агресивним” хармонским бојама и експресивношћу акорада малог дурског, затим умањеног четворозвука и прекомерног трозвука, са злокобним упорним хроматским фигурацијама у басу и брзом ес-там ритму (*Vivace (allabreve)*) који дочаравају ужурбаност, узбуђење, конфузију (*molto agitato*). Дисонантност хармонске вертикале претходно наведених дисонантних акорда који функционално припадају доминантној сфери, налази традиционално разрешење у тонику. Драмско-психолошку тензију појачава хроматски прелом у фис-мол, као и тритонусне интонације у солистичким гласовима двоје заљубљених у функцији конфликта: Лизине збуњености и неспокојства кад угледа Хермана и Хермановог очајања што није сазнао тајну три карте, а не због грофичине смрти. Но ипак, почетке Херманових речитативних фраза прати сегмент модификованог тематизма лајтмотива љубави (т. 4, 12), прожимајући стање очаја услед нестанка тајне заједно са Грофицом. Уверивши се у грофичину смрт, Лиза доживљава тежак психолошки прелом, у музичком току реализован тоналним преломом у доминантни ха-мол и узастопним тритонусним вокалним изразом хероине, не случајно на речи „О Боже”, неумољиво водећи музичко-драмски ток у фатални исход.

Закључак

Уколико посегнемо за термином „ауторске интроспекције”, која са књижевне тачке гледишта Н. М. Чиркова означава „ауторово доследно праћење душевног развоја свог јунака, континуирано праћење његових преживљавања, њихове промене и борбе” (Цит. у Орлова, 1980: 165), закључујемо да је ауторска интроспекција један од водећих принципа стваралачког писма Чајковског у финалу другог чина *Ликове даме*. Будући да *Ликова дама* припада жанру лирско-психолошке опере, велики драматург колико и композитор, П. И. Чајковски је сва музичка средства усмерио ка једном циљу, а то је веран израз спољне, сценске, али пре свега унутрашње, дубоко интимне лирске драме; развоју конфликтних психолошких стања и сликање злокобне, смртне атмосфере од почетка сцене. Управо финале четврте слике као кулминација читаве опере, представља еклатантан пример минуциозности музичке драматургије Чајковског у примени музичко-изражајних средстава. Хармонска експресивност Херманове исповести у виду дочаравања душевног света протагонисте и „ћутљиве” Грофице чија осећања преноси оркестар у градационом нарастању, Чајковски води у драмску катастрофу. Мелодија и хармонија изражавају и најмање нијансе у свести протагониста: трептаје уплашеног грофичиног срца и трептаје узалудне Херманове наде. Изражавајући све те танане нијансе људских карактера и елегичне осећајности долазимо до потврђивања Аљшванговог закључка да „дубоко саосећање са судбином човека – његовог савременика – лежи у срцу Чајковсковљевог дела” (Аљшванг, 1970: 747).

Хармонска компонента директно произилази из композиторовог реалистичког третмана различитих емоционалних стања протагониста, што је лирском генију Чајковског омогућило да посегне за изражајним средствима широког радијуса. Поред општих хармонских средстава западноевропског оперског наслеђа у виду наполитанског секстакорда, а посебно умањеног четворозвука и прекомерног трозвука, те колоритне молске тонике са додатом секстом и медијантних односа и обрта, хармонски језик исијава и нека специфична решења композитора руске националне провенијенције. Ради се пре свега о доминантним сазвучјима особеног односа и поретка у секвентном лајтмотиву три карте, са низањем тоналитета по хроматској лествици као зле коби човека – жртве своје страсти. Значајну улогу сазвучја доминантног склопа имају и у модулацијама, нарочито при конфронтацији две доминанте у поларном односу. Модулације као тонални преломи имају недвосмислену улогу емоционално-психолошких прелома драмских субјеката, у складу са развојем радње. У тоналним контрастима поларних и тоналитета у хроматском односу, као и приликом прожимања дура и мола, преовладавају молски тоналитети, адекватнији „мрачнијој” страни емоционалног тонуса. Асоцирана целостепеност у тренутку драмске кулминације и максималне емоционалне zasiћености и тритонус као обележје целостепености, латентно присутан у четворозвучима малог дурског и умањеног,

затим полуумањеног четворозвука и његовог еквивалента – молске тонике са додатом секстом, као и наглашена улога тритонусних интонација вокалних солистичких деоница у симболизовању психолошког конфликта, јасно идентификују музички језик Чајковског у романтичарским стилским координатама оригиналног композитора националног опредељења на чврстом традиционалном тлу и аутентичним представником руске националне школе. Коначно, без обзира на скроман аналитички оквир овог рада, или баш обзиром на њега, будући да стваралачка сила исијава из сваког вертикално-хоризонталног пресека анализираниог музичког ткива, не можемо се не сложити са изјавом једног од наследника Чајковсковог пута Дмитрија Шостаковича да је „без музике Чајковског немогућ живот наше (прим. М. М., И. Д.: Руске) Отаџбине, немогућ даљи развој совјетског композиторског стваралаштва” (Цит. у Орлова, 1980: 4).

Литература

1. Цуккерман, В. А. (1971). *Выразительные средства лирики Чайковского*. Москва: Музыка.
2. Despić, D. (2002). *Harmonija sa harmonskom analizom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Домбаев, Г. С. (1958). *Творчество Петра Ильича Чайковского в материалах и документах*. Москва: Государственное музыкальное издательство.
4. Келдыш, Г. В. (1947). *История русской музыки: часть вторая*. Москва: Государственное музыкальное издательство.
5. Красинская, Л. Е. (1986). *Оперная мелодика П. И. Чайковского: исследование*. Ленинград: Музыка.
6. Кремлев, Ю. А. (1968). *Национальные черты русской музыки*. Ленинград: Музыка.
7. Лаврентьева, И. В. (1978). *Вокальные формы в курсе анализа музыкальных произведений*. Москва: Музыка.
8. Marinković, S. (2007). Pojam dramaturgija forme u analitičkoj praksi. U *Zbornik katedre za muzičku teoriju: Muzička teorija i analiza 4* (Mirjana Živković et al. (redakcija)). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 36–47.
9. Миленковић, М. С. (2014). Тонална организација у клавијрском комаду Новембар из циклуса Годишња доба П. И. Чајковског. У *Међународни научни скуп Дани Владе С. Милошевића: етномузиколог, композитор и педагог* (уред. Соња Маринковић, Санда Додик и Ана Петров). Бања Лука: Академија умјетности, 752–761.
10. Орлова, Е. М. (1980). *Петр Ильич Чайковский*. Москва: Музыка.
11. Прибегина, Галина Алексеевна. (1983). *Чайковский, Петр Ильич*. Москва: Музыка.
12. Розанова, Ю. А. (1986). *История русской музыки*. Москва: Музыка.
13. Синьковская, Н. Н. (1983). *О гармонии П. И. Чайковского. Очерки*. Москва: Музыка.
14. Соловцов, А.А. (1970). *Оперы П. И. Чайковского. Путеводитель*. Москва: Музыка.

15. Туманина, Н. В. (1961). *Чайковский и музыкальный театр*. Москва: Государственное музыкальное издательство.
16. Ярустовский, Б. М. (1947). *Оперная драматургия Чайковского*. Ленинград: Государственное музыкальное издательство.

Marko Milenković

Danijela Ilić

CHARACTERISTICS OF HARMONIC LANGUAGE
IN THE MUSIC DRAMATURGY OF THE FINAL SCENE OF THE SECOND ACT
OF *THE QUEEN OF SPADES* OPERA BY P. I. TCHAIKOVSKY

Summary: *In addition to the personal affinities of the author of the work towards a representative part of opera's world heritage - the lyrical tragedy *The Queen of Spades* by P. I. Tchaikovsky, the immediate impetus for the topic choice was due to the academic pedagogical practice in teaching harmony and Despić's inspiring interpretation of the fateful leitmotif of the Countess from the *Queen of Spades*. Since the mentioned example from the textbook occupies an important place in defining the composer's psychological interpretation of the text in the opera works, we believe that its wider, more complete presentation will contribute to the improvement of pedagogical work and motivate students for further research. To this end, the focus of the research is aimed at elucidating the way of symbiosis of drama and music, harmonic language and the text content, as well as psychological subtext in the final scene of the opera second act, as its musical-dramatic center and culmination leading to a fatal outcome. Looking at the cause-and-effect relationships between the libretto text and the harmonic component, as well as other musical and expressive means of musical dramaturgy, primarily the melody of the soloist vocal parts, leads to the determination of Tchaikovsky's harmonic/musical language, in fact, his entire creative poetics.*

Keywords: *Tchaikovsky, harmony, leitmotif, tonality, chord, tritone.*

Примљено: 10. 1. 2024. године.

Одобрено за штампу: 05. 02. 2024. године.



УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Годишњак Педагошког факултета у Врању* објављује радове који припадају следећим категоријама:

1. Оригинални научни рад (рад у коме се износе претходно необјављени резултати сопствених истраживања научним методом према шеми IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion));
2. Прегледни рад (рад који садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос, видљив на основу аутоцитата);
3. Кратко или претходно саопштење (оригинални научни рад пуног формата, али мањег обима или прелиминарног карактера);
4. Научна критика, односно полемика (расправа на одређену научну тему заснована искључиво на научној аргументацији) и осврти;
5. Стручне чланке попут: стручног рада (прилог у коме се нуде искуства корисна за унапређење образовног и васпитног процеса, али која нису нужно заснована на научном методу), информативног прилога и приказа (књиге, рачунарског програма, образовног софтвера, случаја, научног догађаја и др.)

Осим научних и стручних радова, у *Годишњаку* објављујемо и преведене радове, тематске библиографије, извештаје, стручне информације и струковне вести.

За објављивање у *Годишњаку* прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се рецензирају. Рукописи се шаљу електронском поштом. Слањем рада за *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, аутор је сагласан да рад буде објављен и у електронском облику на сајту Факултета.

Адреса редакције је:

Педагошки факултет Врање, Партизанска 14

e-mail: godisnjakvranje@gmail.com

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима *Годишњака* како би био укључен у процедуру рецензирања.

**НЕОДГОВАРАЈУЋЕ ПРИПРЕМЉЕНИ РУКОПИСИ
НЕ УЛАЗЕ У ПРОЦЕДУРУ ОБЈАВЉИВАЊА.**

Стандарди за припрему рада

Потребно је да аутору доставе две верзије рада, именоване на следећи 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 одељку „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, 2021: 54), док за исту референцу у попису литературе стоји следећи податак: Аутор, 2021. Такође, обавезно је уклонити све личне податке из doc/.docx датотеке из верзије „Назив-рада 2“.

Језик рада

Језик рада може бити српски или енглески. Изузетно, уместо на енглеском, рад може бити написан на неком другом језику раширене употребе у међународној комуникацији.

Обим и фонт

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, Параграфи: фонт- Нормал, проред 1,5, први ред- увучен аутоматски (Col 1). Максимални обим научног рада је 16 страна (око 36000 карактера са размацама не укључујући литературу и резиме), а стручних и преведених радова око 15000 карактера. Уредник задржава право да објави и обимније радове када саопштавање научног садржаја захтева више простора.

Подаци о аутору

Позиција: left. Име, средње слово и презиме аутора наводи се у првом реду. Имена и презимена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику, независно од језика рада. У другом реду се наводи пун назив и седиште установе у којој је аутор запослен и година рођења (година рођења се користи приликом класификације радова у Народној библиотеци Србије, а не објављује се). Поред свог имена аутор додаје фусноту у чијем садржају на дну странице наводи своју електронску адресу. Уколико рад потиче из докторске дисертације, у фусноти уз наслов, треба навести назив тезе, место и високошколску установу на којој је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката потребно је навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује. Ако је аутора више, а неки потичу из других установа, потребно је посебним ознакама назначити из које од наведених установа потиче сваки од наведених аутора. Ако је аутора више, наводи се само е-адреса једног, обично првог аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Наслов рада

Наслов рада би требало да што верније опише садржај чланка. Пожељно је да се у њему користе речи прикладне за индексирање. Наслов рада се пише три реда испод података о аутору. Фонт: Times New Roman, 12, bold; позиција: center.

Пример:

Петар ПЕТРОВИЋ
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању

ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСУП НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Сажетак и резиме

Сажетак (апстракт) дужине 100-250 РЕЧИ налази се на почетку рада, један ред испод наслова рада. Садржи циљ рада, примењене методе истраживања, најзначајније резултате и закључке. Пожељно је да сажетак садржи термине који се често користе за индексирање и претрагу чланка.

Чланак мора да има сажетак (апстракт) на српском и на енглеском језику. Ако је језик рада српски, пожељно је да се сажетак на страном језику даје у проширеном облику, као тзв. резиме. Резиме би требало да је дат у структурираном облику дужине до 1/10 дужине чланка.

Кључне речи

Кључне речи (највише до пет речи) наводе се иза сажетка. Пишу се *italic* стандардним словима и одвојене су зарезом (иза последње ставља се тачка).

Основни текст

Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама за даља истраживања или праксу.

Цитирање и позивање на изворе у тексту

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама). Све референце на српском језику, на које се аутор позива, наводе се латиницом у заградама, без обзира на врсту коришћеног писма у тексту и писма на коме су штампани коришћени извори. Имена страних аутора у тексту се наводе у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, затим се у загради наводе у оригиналу, уз годину публикавања рада. Пример: Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“, уколико је реч о раду на српском језику, или „et al.“, уколико је реч о раду на страном језику. Приликом позивања истовремено на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дела наводе се азбучним, односно абецедним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом, хронолошки, од старијих ка новијим.

Цитирање у тексту, без обзира на дужину, врши се у склопу реченице и прати га референца у загради са бројем стране. Пример: (Петровић, 2019: 52).

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 реч о преводу аутора приликом првог таквог случаја).

Примери навођења коришћених референци у тексту:

дело једног аутора	(Nikolić, 2013) (Petrović, 2012a: 35–36) (Petrović, 2012b: 144) (Petrović, 2012b)
дело два аутора	(Blöte & Hamstra-Bletz, 1991: 985) (Ječmenica i Golubović, 2017)
дело три и више аутора	(Ćalasan i sar., 2015) (Schneck et al., 2010: 571)

Табеле, графички прикази и слике

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 треба навести изнад табеле, а наслов слика и графикона испод њих. Табеле и графички прикази треба да буду сачињени у Word-у. **Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.**

Слике треба да буду припремљене у електронској форми са резолуцијом 300 dpi и у формату jpg.

За илустрације које су преузете из других извора (књига или часописа), аутор је дужан да наведе извор, прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

Статистички подаци

Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: **F=25.35, df=1,9, p < .001** или **F(1,9)=25,35, p < .001** и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Списак литературе

На крају текста, у складу са АРА (Америчка психолошка асоцијација), треба приложити списак литературе која је навођена у тексту, као и списак секундарне литературе. 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. Пожељно би било да аутори за новије референце у списак литературе додају и doi бројеве.

Референце се наводе абecedним редом по презименима аутора на следећи начин:

– Књиге

Анђелковић, А. (2017). *Професионални развој у образовању – педагошки концепт наставника и изазови школске праксе*. Врање: Педагошки факултет у Врању.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

– Рад у часопису

Јевтић, Б. & Јовановић, А. (2018). Саветодавно-васпитни рад у школи и превенција насиља. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 9(2), 45-56.

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

– Радови у тематским зборницима, поглавља у приређеним научним монографијама, саопштења у зборницима са научних конференција:

Јеротић, в. (2011). Има ли „чисте крви“?. У: Денић, С. (2011). „*Нечиста крв*“ *Борисава Станковића сто година после (1910-2010)* (13-19). Врање: Учитељски факултет у Врању.

Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donal (Eds.), *Familial Ideology* (98–120). London: Open University Press.

– **Web документ**

Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from WWW: <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>

У списку литературе наводе се само референце на које се аутор позива или које је анализирао у прегледном чланку. Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 2008a, 2008b... Навођење необјављених радова није пожељно.



Годишњак Педагошког факултета у Врању, категорисан од стране матичних одбора Министарства науке и технолошког развоја као часопис националног значаја, садржи елементе којима се потврђује квалитет часописа. Годишњак је отворен за сарадњу и садржи знатан број радова иностраних аутора. Такође, знатан број референци су рецентног и иностраног карактера. Годишњак садржи и радове домаћих аутора који су на енглеском и на неком од светских језика.

УРЕДНИШТВО ЧАСОПИСА ПОШТУЈЕ НАУЧНУ И МЕТОДОЛОШКУ
ОЗБИЉНОСТ, ШТО ОЧЕКУЈЕ И ОД АУТОРА РАДОВА.

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

ГОДИШЊАК ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

Технички уредник

Ненад Дејковић

Корице

Проф. др Сунчица Денић

Коректор

Сузана Златановић

e-mail: godisnjakvranje@gmail.com

Телефон: 017/422-962

Штампа

„Плутос“, Врање

Тираж

100

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378(497.11)

ГОДИШЊАК Педагошког факултета у Врању / главни и одговорни уредник Србољуб Ђорђевић. - Год. 7 (2016)- . - Врање : Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу, 2016- (Врање : Плутос). - 25 cm

Годишње. - Је наставак: Годишњак Учитељског факултета у Врању = ISSN 1820-3396

ISSN 2466-3905 = Годишњак Педагошког факултета у Врању

COBISS.SR-ID 221686284