

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке  
Излази три пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01

DOI [10.46793/Uzdanica22.3](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.3)

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, децембар 2025, година XXII, број 3  
Излази три пута годишње

Часопис наставља традицију Узданице, ђачког часописа Учитељске школе у Јагодини, чији је први број објављен 1939. године.

## *Издавач*

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

## *За издавача*

Проф. др Ненад Вуловић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

## *Главни и одговорни уредник*

Проф. др Бранко Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

## *Заменик главног и одговорног уредника*

Доц. др Јелена Јосијевић Митић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

## *Уреднички тимо*

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; проф. др Елени Грива, Универзитет Западне Македоније, Грчка, Факултет друштвено-хуманистичких наука; проф. др Јованка Денкова, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Северна Македонија, Филолошки факултет; проф. др Бојана Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Маја Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Катрин Зиболт, Универзитету Марбургу, Немачка, Институт за немачки као страни језик; проф. др Даница Јеротијевић Тишма, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Јелена Јовановић Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет – Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; проф. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Мојца Печек-Чук, Универзитет у Љубљани, Словенија, Педагошки факултет; проф. др Биљана Радић-Бојанић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Ненад Стевановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу; проф. др Илијана Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука.

## *Editorial board*

Prof. Milanka Babić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy; prof. Dijana Vučković, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philosophy in Nikšić; prof. Eleni Griva, PhD, University of Western Macedonia – Greece, Faculty of Humanities and Social Sciences; prof. Jovanka Denkova, PhD, University „Goce Delčev“, Štip, Republic of North Macedonia, Faculty of Philology; Bojana Dimitrijević, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Maja Dimitrijević, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Kathrin Siebold, PhD, Marburg University, Germany, Institute of German as a Foreign Language; prof. Danica Jerotijević Tišma, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Jelena Jovanović Simić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Miloš Kovačević, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology – University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Nina Milanović, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; prof. Sanja Milčić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; prof. Milka Nikolić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Mojca Peček-Čuk, PhD, University of Ljubljana, Slovenia, Faculty of Education; prof. Biljana Radić-Bojanić, PhD, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy; Dušan Ristanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Nenad Stevanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Jelica Stojanović, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philology in Nikšić; prof. Ilijana Čutura, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

## *Оперативни уредник*

Проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије подржало је штампање овог броја часописа *Узданица*.

## НАУЧНА ПОЛИТИКА ЧАСОПИСА УЗДАНИЦА

*Узданица* – часопис за језик, књижевност и педагошке науке, припада друштвено-хуманистичком научном пољу. Часопис *Узданица* доноси претежно радове из области филолошких и педагошких наука, а посвећен је и ширим питањима културе, уметности, васпитања и образовања. Таква оријентација чини овај часопис отвореним за научне области које кореспондирају са његовим доминантним дисциплинама. Часопис негује интернационалне науке, али је кроз призму филологије и контекстуализације васпитно-образовних система усмерен и ка идентитетским наукама.

Својим именом *Узданица* наставља традицију ђачког друштва основаног 1899. године у Мушкој учитељској школи јагодинској и ђачког часописа чији је први број објављен 1939. године. Врхунац своје популарности овај часопис је достигао у другој половини XX века. У њему су своје прве књижевне радове објављивали ученици из свих крајева Југославије, од којих ће неки касније стати у ред најзнаменитијих српских књижевника: Добрица Ерић, Милисав Савић, Момчило Тешић и други. Национални, културни и друштвени значај Часописа, поред његовог значаја за српску књижевност, огледа се и у томе што *Узданица* представља сведочанство о изузетној улози ђачких и студентских друштава у културном животу Србије. Архивска и друга грађа везана за ову улогу *Узданице* прикупљена је и систематизована у оквиру пројекта Министарства културе „Сто двадесет година удружења *Узданица*”.

Данас, Часопис објављује научне и стручне чланке који обухватају различите типове истраживања: теоријска, емпиријска, компаративна, историјска, експериментална. Подржавају се како квалитативни, тако и квантитативни истраживачки модели, као и интердисциплинарни и мултиперспективни приступи у проучавању језичких, књижевних и педагошких појава.

Очекује се да радови буду критички утемељени и упућени на релевантне домаће и стране изворе. Уредништво, рецензенти и аутори посебно се обавезују на поштовање високих етичких стандарда у сарадњи, у истраживању и обликовању појединачних текстова и Часописа у целисти.



## САДРЖАЈ

Јасминка Петровић

Говор поводом доделе Почасне дипломе „Народни учитељ” / 7

### РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Снежана Ј. Милојевић: Сагласје неусагласивог у *Писмима из Норвешке*  
Исидоре Секулић / 11–24

Александар Н. Игњатовић, Данијела Н. Василијевић, Гордана М. Степић:  
Уџбеници и приручници у функцији проблемске наставе о природи и  
друштву – перцепција учитеља / 25–44

Ненад С. Милинковић, Сања М. Маричић, Бојан Лазић: Истраживачка  
настава математике – пут ка раном алгебарском образовању / 45–63

Љијана Р. Ћutura, Ivana R. Ćirković Miladinović: Grammaticalization and Other  
Related Processes / 65–77

Никола М. Буран: Спознаја између објеката и Другог у поезији и прози  
Чарлса Симића / 79–91

Живорад М. Марковић: „Златне године” рукомета у Учитељској школи у  
Светозареву / 93–105

Jelena M. Josi jević Mitić, Ivana B. Palibrk: Comparative Formation in  
Monosyllabic Adjectives / 107–118

Милана Л. Додиг: Слободни неуправни говор у роману Емила Золе  
*Трвачница* / 119–133

Нина С. Еремић: Ставови учитеља о употреби технологија виртуелне и  
проширене реалности у настави ликовне културе / 135–151

Сандра Р. Тешовић: (Ре)продукција идеологије у драми *Шта се догодило*  
*након што је Нора најусијила мужа или Сјубови друштва*  
Елфриде Јелинек / 153–165

Ђорђе М. Ђурђевић: Химнографски извори песме „Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској” Љубомира Симовића / 167–180

## ПРИКАЗИ

Јелена Љ. Спасић: Да однегујемо боље сутра / 183–187

Милица Д. Митић: Покретач иновација: часопис *Лингвистика* / 189–192

Обавештење о повлачењу радова / 193

*УПУТСТВО АУТОРИМА* / 195–200

Јасминка Петровић

## ГОВОР ПОВОДОМ ДОДЕЛЕ ПОЧАСНЕ ДИПЛОМЕ „НАРОДНИ УЧИТЕЉ”<sup>1</sup>

Драги студенти и студенткиње,

Будите васпитачи и учитељи које ће деца памтити по осмеху и невидљивим искрама које мењају свет. Дете се неће сећати школских планова и програма, али ће памтити како сте га гледали, како сте га слушали и како сте веровали у њега, када оно није веровало у себе.

Будите радознали и храбри, јер васпитачи и учитељи нису они који све знају, већ они који смеју све да питају. И никада не заборавите – игра је најозбиљнија ствар на свету и најјаче гориво за учење.

Знање мора бити слободно и доступно. Између вас и детета не сме да постоји никаква препрека, а још мање политички, верски или национални интерес. Између вас и детета може да струји само поверење, поштовање и љубав. И зато, драги студенти и студенткиње, када једном закорачите у вртић и школу, сетите се да нисте дошли да предајете лекцију, већ да осветлите нечији дан, детињство, а често и живот.

Нека се због вашег рада са децом 21. век ори од песме и смеха. Нека вртићи и школе, захваљујући вама, постану места слободе, светлости и радости. Будите генерација која ће то учинити! Јер ви то можете!

Све вас воли једна клинка,  
Петровић Јасминка

---

<sup>1</sup>На свечаној академији којом је 12. децембра 2025. године обележен Дан Факултета педагошких наука у Јагодини, Јасминки Петровић додељена је Почасна диплома „Народни учитељ”. Публици се књижевница том приликом обратила овим речима.



## РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Снежана Ј. Милојевић  
Прокупље

УДК 821.163.41-6.09 Секулић И.  
DOI 10.46793/Uzdanica22.3.011M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 8. новембар 2025.  
Прихваћен: 13. фебруар 2026.

## САГЛАСЈЕ НЕУСАГЛАСИВОГ У ПИСМИМА ИЗ НОРВЕШКЕ ИСИДОРЕ СЕКУЛИЋ

(Тражећи смисао, а не изглед ствари)

*Ајсџраќиј*: Упркос флуидности, као канонизованој одлици путописног жанра, *Писма из Норвешке* Исидоре Секулић пружају могућност истраживања особености наративизације доживљеног, превасходно кроз есејистички слој приповеданог. Нашавши се у простору другог и другачијег, с почетка XX века, Секулић проговара о људима дефинишући их категоријама дивље природе кроз коју пролази, али и уз помоћ кључних имена локалне митологије. Описујући звукове у фјордовима реферира на чувена дела класичне музике, а бројне импресије употпуњују велика имена европског књижевног круга. Европоцентричним приступом земљи која представља европску маргину – Норвешкој – избегавајући стереотипе о Другом, проговара кроз категорију рода, нације и вере. Уместо очекиваног патријархалног, као узорка за даље тумачење, Секулић говори о неударним женама (старим девојкама) као стубу норвешког здравог слоја друштва које води напретку. Изражавајући се у категоријама које иако „у сукобу” нису дихотомије, померајући границе очекиваног, Исидора Секулић говори о свеопштем сагласју супротно усмереним радњама у свим сегментима живота описиване земље.

*Кључне речи*: путопис, есеј, хришћанство, феминизам, Норвешка, Исидора Секулић.

### 1 .УВОД

Прво издање *Писама из Норвешке* објављено је у години када је почео Први светски рат, због чега је, између осталог, ова књига остала у сенци историјских збивања. Тридесет седам година касније, са појавом другог издања, *Писма из Норвешке* адекватно су валоризована и уврштена у школску лектуру. У културно-историјском контексту посматрано, ова књига Исидоре Секулић представља синхронизитет са, у оно време израженом, тенденци-

јом објављивања текстова који би се могли окарактерисати као путописна књижевност.

Наиме, у првој половини XX века значајни аутори српске књижевности изразили су се кроз путописни жанр. Јован Дучић је тада написао *Градове и химере*, Иво Андрић, између осталог, такође писмо, али из Кракова<sup>1</sup> (обојица су носиоци дипломатског звања, што неминовно, подразумева путовања). Растко Петровић је објавио своју чувену *Африку*, а Милош Црњански *Љубав у Тоскани*.

Ово су само неки од значајних српских аутора који су свој уметнички израз уобличили кроз путописни жанр, а сву раскош ове књижевне традиције у српској књижевности описује Владимир Гвозден (2011)<sup>2</sup> истичући следеће: „Најчешћи разлози за путописно путовање везани су ипак за образовне, новинарске и политичке (дипломатске) циљеве” (Гвозден 2011: 123). Док су *мушка њујовања*, поготову она произашла из *озбиљних* (дипломатских) повода, била пример високе књижевности, универзитетски професор Радован Вучковић је велико норвешко путовање Исидоре Секулић окарактерисао као *попуцања*.<sup>3</sup>

У датом тренутку, преобладајуће мушки уметнички свет различито је перципирао писани израз Исидоре Секулић: „[Милош] Црњански је говорио да су Микеланђело и Рембо као мушкарци генијалци, а да је она жена *женијалка*” (Хаџи Поповић 2009: 53). Милован Ђилас ју је поводом књиге посвећене Његошу оптужио за идеализам, а Младен Лесковац ју је дефинисао као „жестоког фратра узданог у темеље наше литературе” (Хаџи Поповић 2009: 53). Јовану Скерлићу Исидора Секулић била је превише субјективна, интелектуална и неразумљива. Ништа блажи према њој није био ни Мирослав Крлежа, који је роман ове ауторке објављен 1919. године у Загребу<sup>4</sup> назвао „сексуалним оптерећењем тамјана и свијећа” (Хаџи Поповић 2009: 18).

Осврт на предговор другом издању *Писама из Норвешке* очито указује да су на Исидору Секулић најдубљи траг оставили наводи о њеном раду Јована Скерлића (Секулић 2001: 17–27).<sup>5</sup> Зато осећа потребу да образложи

---

<sup>1</sup> Поменута Андрићева преписка објављена је у његовим сабраним делима, књизи број 10, под називом *Сјазе, лица, њредели* (види: Андрић 1977).

<sup>2</sup> О популарности овог књижевног жара у датом историјском тренутку говори импозантан списак аутора које је Владимир Гвозден узео у обзир пишући о српској путописној култури (види: Гвозден 2011: 9).

<sup>3</sup> Оливера Поповић указује како Ерик Лид (Eric Leed) „оцјењује да је приписивање особине мобилности мушкарцима а стационарности женама производ тог наметања културних модела који црпе своју снагу из слике мушкости отјеловљене у лику путника” (Поповић 2013: 209).

<sup>4</sup> Реч је о роману *Ђакон Ботородичине цркве*.

<sup>5</sup> У вези с тим Јован Делић има другачије становиште: „Ми не вјерујемо [...] да је Јован Скерлић уопште читао *Писма из Норвешке* [...] Бојимо се да списатељица мистификује када се жали на Скерлићеву писану и објављену критику о њеним путописима” (Делић 2023: 8).

како јесте православна хришћанка,<sup>6</sup> како негује дубоку љубав према свом народу и култури, али зато ништа мање није космополита. Исидора Секулић не пристаје на тек популистички функционалне дихотомије, већ је сагласна са констелацијама блиским хришћанском учењу и хришћанској култури – антиномијама.

Исидора Секулић оданост вери и нацији не супротставља космополитизму, јер зна „да је космополитизам [...] питање културе” (Секулић 2001: 18). У складу с тим узрок свог страдања у првој стваралачкој фази рационализује својим културним потребама – „европско штиво, честа путовања, па и пут, немогућан, *ненационалан* пут, у Норвешку” (Секулић 2001: 21).

Упркос томе што је доживела признање свога рада и постала прва жена академик,<sup>7</sup> као и жанровској разноликости писаног израза (путопис, есеј, прича, роман), истраживачи су о њој најчешће говорили одабирајући позитивизам као методолошку апаратуру. Означавање њеног културног деловања је наизглед контраверзно – критичари њеног доба су је дефинисали као жену која је писала мушки,<sup>8</sup> док је истовремено сасвим исправно било поимати је као икону феминизма. Како Магдалена Кох наводи:

Још и сада, више од педесет година после њене смрти, постоје два основна модела перцепције те ауторке [...] На пример, издавачка кућа Плави јахач почела је феминистичку едицију „Плава чарапа” Исидориним *Сајујиницима* [...]. С друге стране, многи представници академске средине је признају за „универзалну” (што подразумева сувише „мушку”) [...] ауторку која је била присталица пре свега класичних, традиционалних, нормативних стандарда писања, угледајући се на мушке, то јест, по мишљењу многих, ’универзалне’ узоре (Кох 2011).<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> У вези с тим је занимљива чињеница да је написала сопствени молитвеник, доступан као „Исидорин молитвеник” (*Глас цркве*, Епархија шабачка, 2017).

<sup>7</sup> Овај неоспорни податак Ивана Спасовић проблематизује на следећи начин: „Кад је 1939. примљена у Српску краљевску академију, изјавила је: ’Ја сам скромна, сива фигура, нисам боља од других [...]’ Често се чује да је Исидора прва жена академкиња у Србији, али је она друга по реду, јер је сликарка Катарина Ивановић била чланица Српског научног друштва од 1876. године, а та установа је претеча данашње САНУ” (Спасовић 2023: 121).

<sup>8</sup> Антун Густав Матош после читања приповетке коју је Секулић објавила у Хрватској каже: „За том тобожњом Исидором Секулић крије се јамачно мушкарац рафиниране осјећајности што нас мистифицира женким псеудонимом, јер данас нема жене што би могла написати” (Поповић 2009: 46).

<sup>9</sup> Чињеница (је) да није избегавала феминистичке теме ни у дебитантској прози из збирке *Сајујиници*, ни у есејима као што су: „Има ли право Константин Брунер?”, „Женина лепота”, „Женина конзервативност”, „Из живота куртизана”, „Српској жени” или „О жени у литератури и историји”. Позната је такође (премда много мање) њена активна сарадња са часописом *Женски њокреј* у међуратно доба. То је био орган феминистичке организације „Друштво за просвећивање жене и заштиту њених права” основане 1919, чији је била члан. Била је и чланица Удружења универзитетски образованих жена у Југославији од почетка, односно од године његовог оснивања, 1927 (Кох 2011).

Пољакињи Магдалени Кох претходи америчка слависткиња Сибелиан Форестер, која кључном сматра њену аскетску усамљеност и потпуну посвећеност раду „а то подразумева искључивање из тзв. обичног живота, пре свега породице и материнства, што је иначе карактеристика многих европских научница, уметница и списатељица почетком XX века” (Форестер 1989: 89). На тај начин, иако својим начином живота и деловања представља различитост (Другост) за српске прилике, Исидора Секулић јасно припада европском кругу учених жена, које су дале значајан допринос науци, култури и уметности.<sup>10</sup>

## 2. ПУТОПИС КАО ЖАНР – ЕСЕЈ КАО ЕСЕНЦИЈА ПУТОПИСАЊА

Текстуални поступци обликовања јасно указују да је ауторка свим својим чулима усмерена на тле којим се креће; то је реч посматрача ерудите што ствара сагласја између новог и већ познатог, сливајући их у један нови квалитет описа простора сурове климе и предела раскошне лепоте. Исидора Секулић исказује дубоко поштовање пред способношћу Норвежана да у тако неблагодатној клими живе једним вишим квалитетом живота, уроњени у активности из сфере културе и образовања. Зато парадигматичне слике норвешке стварности, слике реалности земље која у датом историјском тренутку представља маргину у европском кругу, иако јесу Другост, никако нису Другост која заузима инфериорну позицију у односу на центар.

Зоран Константиновић истиче да су „у XX веку модерни писци (Ј. Дучић, И. Секулић, М. Црњански, Р. Петровић) обновили путопис као поетски жанр, у коме су прецизност слика и емотивност призора значајнији елементи од приказивања живота људи”. У детаљним наводима у вези са овим жанром значајном чини и општу одредницу: „Дајући предност излагању у првом лицу или у облику писама, путописна књижевност отвара пут субјективном виђењу света” (Константиновић 2001: 670). Миливој Солар, говорећи о путопису као књижевно-научном жанру, указује да је опис про-

---

<sup>10</sup> Наведену контроверзу Стојановић-Пантовић и Стевановић разрешавају на следећи начин: несумњиво је да се деловање Исидоре Секулић може одредити као феминистичко, иако су из њених активности и текстова („који нам откривају тек један пол”) изостале актуелне феминистичке теме – родних (гендер) студија, проблематике женског писма и сл.: „Тиме свакако не желимо да кажемо како је Исидора Секулић, попут Вирциније Вулф на пример (што је такође опште место поређења две изузетне књижевнице у својим националним књижевностима), декларисала себе као феминисткињу, а своје дело као феминистичко, већ да проблематизујемо оне текстове и места која несумњиво припадају наведеном подручју и тиме проширимо истраживачку и рецептивну визуру” (Стојановић-Пантовић, Стевановић 2013: 69).

путованих предела или земаља повод за „уметничко обликовање запажања, дојмова, размишљања о свему оном што путописца заокупља током путовања. Неријетко се тако путопис приближава есеју” (Солар 2005: 225).

На другој страни, савремени теоретичари упитном чине претпоставку да путопис јесте жанр, о чему говори Јан Борм који сматра да је заправо реч о *колективном термину* „који обухвата разноврсне текстове с тематиком путовања, без обзира да ли су преовлађујуће фикционалне или нефикционалне природе” (Борм 2012: 607). Подсећајући на Стерново *Сенишменитално џуџовање* када престају да буду битни факти већ лични однос (доживљај) према њима, Борм говори о флуидности границе жанра, али и то да је термин, упркос свему, функционалан, уколико се има на уму могућност вишеструких прелаза из једног писања у друго (из једног жанра у други) (Борм 2012: 617).<sup>11</sup>

*Писма из Норвешке* Исидоре Секулић иницирају помињање још два књижевна теоретичара. Први од њих је Бахтин, творац термина *хронојой*,<sup>12</sup> који указује на то да се на путу у једној временској и просторној тачки секу просторни и временски путеви различитих људи. На путу се могу срести и остварити комуникацију и они који су у свакодневним оквирима раздвојени друштвеном хијерархијом или просторном удаљеношћу:

„Овде могу настати свакојаки контрасти, срести се и сплести се различите судбине [...] То је и тачка заплета и место збивања догађаја [...] Пут је нарочито погодан за приказивање догађаја које усмерава случајност” (Бахтин 1986: 355).

Полазећи од Бахтина, Владимир Гвозден истиче категорију хронотопа пута. То је „конститутивни део путописа, ’траг’ приче, док је хронотоп катализатор наративног дискурса о причи, тј. актуелном путовању. Бахтин наглашава да хронотопом пута влада просторна, а хронотопом сусрета временска нијанса [...], рекло би се да због своје временско-просторне конкретности сусрет представља тачка у којој се простор и време прожимају” (Гвозден 2011: 39). И додаје: „Путописи служе као вредни показатељи сложених процеса помоћу којих се производе одређена места као вредна пажње и путовања” (Гвозден 2011: 169).

Текст *Писама*, иако сагласан са наративним *џренгом* – када је у путописима, како истиче Константиновић, битнија прецизност слика и емо-

<sup>11</sup> Како Бојан Чолак наводи: „Избор епистоларног облика путописа не само што омогућује истицање онога што једино аутор сматра значајним, него и дозвољава реминисценције и излете у есејистичка разматрања о проблематици која и нема посредне везе с земљом у којој се борави” (Чолак 2023: 294).

<sup>12</sup> „Хронотоп одређује уметничко јединство књижевног дела и његов однос према реалној стварности [...] Све временско-просторне одредбе у уметности и књижевности су неодвојиве једна од друге и увек су емоционално-вредносно обојене” (Бахтин 1986: 355).

тивност призора од фактографије, садржи и важне константе живота у Норвешкој, као и описе сусрета са људима различитог образовања и начина живота. Узимајући за мотивацију овакве одлуке чињенице метеоролошке природе (клима у Норвешкој не погодује сусретима у екстеријеру), комуникација са домаћим становништвом дешава се током боравка у њиховим кућама. Како Башлар наводи,

„[к]ућа [је] једна од највећих сила интеграције за мисли, за сећања и снове човека [...] Прошлост, садашњост и будућност дају кући различите динамизме који се често мешају, сударајући се понекад или изазивајући се међусобно” (Башлар 2005: 30).

Кључни норвешки сусрети Исидоре Секулић који ће бити истакнути у овом раду тичу се феминистичког дискурса. Већ је било речи о томе како други перципирају активизам Исидоре Секулић. Бројни наводи њених савременика указали су на њен наизглед контроверзни „феминистички дуализам” – попут Вирџиније Вулф говори о категорији сопствене собе, али истовремено и о томе како се права срећа крије у породичном окружењу.<sup>13</sup>

Већ је наведено да је принцип антиномије начин на који Исидора Секулић прекорачује границе одређеног дискурса, што је истовремено слика успостављања сагласја између оног што би могло бити у опозицији или супротности. Како би поменути принцип био илустрован конкретним примерима – биће речи и о томе како су докази о усаглашавању наизглед неусагласивог садржани и у историјату њеног женског активизма.

Есеј „Женина конзервативност” (1923) написан је поводом интернационалног конгреса жена, а мисао да „прогрес није само у доношењу новог него и у усавршавању старог” (Секулић 1977: 335), по сведочењу присутних, изазвао је потпуни мук међу присутнима и подељену рецепцију. У вези с тим Сања Ратковић разјашњава: „Снага отпора који је том приликом показала једнака је силини којом се брани угрожени живот. Реч је, дакле, о отпору који се пружа када постоји уверење да ће се рушењем једне одлике урушити читаво биће” (Ратковић 2018: 554).

---

<sup>13</sup> „Сву драму борбе између тог скривеног, нежног женског принципа у Исидори, и јавног, мушког иза ког се она скривала, разоткрио је Милош Црњански када ју је интервјуисао за часопис *Време*. Сматрајући је самосталном, достојанственом, интелектуалном женом, феминисткињом која је свој живот водила водећи се само сопственом жељом, Црњански је дошао код Исидоре да са њом разговара о питању женске слободе, о новом типу жене и женине среће које је донело ново време. Црњански као да је од ње желео да чује да је она у својој усамљености срећна, а Исидора као да је желела да се огради од сопственог живота и да истакне да она не би требало да служи женама за пример. ‘Са феминистичким напорима се прво идентификовало било: збрисати кућу, тиранију домазлука и породице, а ја мислим да бих, као и свака жена, могла бити срећна само у породици’, одговорила му је Исидора” (<https://www.casopiskuv.rs/isidora-sekulic-zena-o-zenama-u-muskom-sistemu/>).

Изнова се сусрећемо са, наизглед, контрадикторношћу – Исидора Секулић не негира институцију брака, мајчинство, традиционалне вредности<sup>14</sup> – али инсистира на усавршавању, што најочитије говори у есеју „О женској лепоти”:

Став Исидоре Секулић према женској лепоти је јасан – она не доноси добра оној која је поседује и мора бити допуњена нечим вишим, значајнијим. Међутим, како би то успело, неопходно је да и друштво почне тражити од лепе жене нешто више од простог естетског ужитка. Дакле, не само жена, већ се и однос друштва према њој треба мењати (Ратковић 2018: 556).

Од времена женског активизма за право жена у којем учествује Исидора Секулић и латентне популарности салонског феминизма<sup>15</sup> прошло је много година, а кровна тема коју Секулић истиче у својој путописној прози, упркос времену феминизма<sup>16</sup> (плурализму приступа феномену), и даље је прећуткивана. Према агенди глобализма, фаворизују се теме свеколике маргине, стављају у јасне оквире различитости сексуалне оријентације (или асексуалност), али категорија старе девојке, најдискриминисанијег бића, не само у патријархалној заједници, није велика тема ни феминистичких кругова.

### 3. О ДРУГОСТИ И ОНОМЕ ШТО ДРУГОСТ НИЈЕ, ИАКО БИ ТО МОГЛА БИТИ

Да је сусрет са Исидорином Новешком сусрет са непознатим, јасно је и читаоцу XXI века коме су информације знатно доступније. Такав ефекат се постиже и стратегијом увођења скандинавске митологије у фокус, па тако све почиње митом о настанку ове земље, сусретом краља који се звао Глифи са моћном женом Гејфон. Моћна жена је заорала земљу, одвојила је од копна и покренула пут запада: „У ту искидану, водом, ветровима и мразевима истразану земљу крећемо сада” (Секулић 2001: 29).

Оваквим приповедачким поступком, упркос таутологији, успева да у реципијенту створи слику предела и људи које описује, док подтекстом истовремено указује на ауторску интенцију – усмереност ка одређеним аспектима

---

<sup>14</sup>Традиционалне вредности нису сметња за напредак жене у интелектуалном смислу, на чему она инсистира, оно праисконско у жени утиче на њено одржање и на „спасавање свега оног што је, крај свих прогреса и нових идеја, животу увек праисконски једнако и неопходно потребно” (Секулић 1977: 335).

<sup>15</sup>Иво Андрић, на пример, 1920. године објављује своју контроверзну причу „Кнез са тужним очима” у часопису *Југословенска жена* у Загребу.

<sup>16</sup>Види: Милојевић 2015.

тима живота у Норвешкој. И више од тога – живот у Норвешкој за Исидору Секулић метафора је њених личних поимања живота и уметности саме, јер тамо је живот сукоб: ако не воде борбу против цинаова и морских чудовишта, воде је против воде, зиме и камена – они сами по себи јесу сукоб као такав.

У предговору другом издању *Писама из Норвешке* свој нагон ка путовањима објашњава сукобом који у себи носи, а у складу тим је и циљ путовања – откривање сличности тамо где је нико не би очекивао, када „у живим људима [...] нађе контрасте, научи колико их још других и других има, да ли се савлађују, како и чиме, али се никада не савлађују [...] у смрт иде човек кроз кидања” (Секулић 2001: 15).

Норвешку види као земљу где је све далеко, јер нема људи: „Норвежани живе као [...] бреза” (Секулић 2001: 52). Зато о дрвећу говори као о људима: сусрет са шумом је описан као сусрет са меланхоличним поприштем пустошења, где су остали само згажени мртви – изваљени трупци и промрзле гране. Норвешки фјордови су: љубав, љубомора, велике борбе и велике боли (Секулић 2001: 57). А хладно „метално” сунце „хвата се у коштац с фјуром, дуби му се у утобу, тражи да ли његово срце није како год врело” (Секулић 2001: 61).

Експресионистички запис о норвешкој природи подсећа је на речи Милана Ракића о шведским шумама (Секулић 2001: 41). „Промрзле шуме” на Чехова и доктора Астрова (*Ујка Вања*) и његов вапај због уништавања шума (Секулић 2001: 52). Закључивши да Норвежани у уметничком изразу имају више смисла за чисто психолошку него пластичну лепоту, упоређује их са Вагнером у музици и Толстојем у књижевности (Секулић 2001: 90). Тврди да се из њене собе јасно чује како вода цвили и на махове јаукне; ветар је добошар кад закотрља каменове, што бива повод за компарацију с Бетовеновом музиком (Секулић 2001: 90). У обзир узима и данског филозофа Кјеркегора јер је парадигматичан, он „има теорему очајања, с њим филозофија страха иде у свет [...] Ибсен гони тог Скандинавца и одвише често на северни ледени пол морала и одговорности” (Секулић 2001: 52) и сл.

Комуницирајући с лекаром који опстаје у неприступачним пределима обилно дарованим страхотном лепотом природе и разноликим узнемирујућим звуковима, запажа да „Норвежани стоје у самој средини проблема самоће. Он је, додуше, и навикнут да трпи, и научен да воли самоћу, али је ипак много што трпи” (Секулић 2001: 188). Светлу перспективу самоће даје поменути лекар који каже:

О, ја сам прави Норвежанин, ја не волим, не трпим кад људи иду у чопо-ру. Ја мислим да свако треба много да иде само својом стазом, и мислим да највеће задовољство душе лежи у усамљеном посматрању света и свакојаким промена. С каквом брзином се све мења, то је чаробно! Ништа се под небом не дешава двапут! Свака самоћа је друкчија и друга! (Секулић 2001: 191–192).

Служећи се синестезијом, квалитет до којег се допире једним чулом објашњава осетима другог чула и тако непознато чини познатим – инсистирајући на ерудитном стилу путописног израза. Не само зато што то приличи (што је примарни рефлекс) високообразованој жени, већ је то у складу са сликом о Норвежанима које назива *буквоједима*, јер „кад дође дуга зима, иструли трава и у шупи стоје весла, онда људи и одрасла деца поваздан читају, а жене слушају и преду” (Секулић 2001: 215). Чак и Ранхил, жена из руралних крајева, невероватне свежине, јасних мисли и ставова, иако већ у седмој деценији живота, када је питају шта да јој пошаљу из града, она одговара да би желела да јој пошаљу *Божјиће свеске* (популаран празнични часопис) ради читања.

Издвојени наводи представљају поетизовану слику норвешке природе и људи: децентно испрличаних врлина оних које сусреће и невероватну лакоћу постојања у суровим условима. Међутим, централна тема овог рада проилази из есејистичког слоја приповедања, проблематизовања кључних друштвених питања и потребе Исидоре Секулић да свој народ кроз есеј нечему поучи.<sup>17</sup> Надовезујући се на самоћу као идеал, а не мањкаваост,<sup>18</sup> у следећу тему уводи читаоца констатујући да у Норвешкој постоје социјалне појаве које су „интересантне, а често и смешне. Таква једна појава у Норвешкој су многобројне старе девојке” (Секулић 2001: 105).

Не пренебрегавајући могуће социјалне разлоге тако израженој појави, усуђује се да каже како такав животни концепт у Норвешкој није парадигма эле среће и других негативних конотација, већ је то легитимно право норвешке жене, а жена таквог статуса неће бити изложена линчу других жена или исмевању од стране мушкараца. Иако експлицира низ угрожавајућих разлога због којих самосвесна Норвежанка неће ући у брак (Секулић 2001: 107), кључно на релацији културни контекст Скандинавије – културни контекст Балкана јесте право жене да доноси сопствене одлуке.

Држећи се европоцентричног принципа, полази од категорије неуспешних жена у Енглеској, где их такође пуно има, додаје да су у Норвешкој старе

---

<sup>17</sup> Говорећи о тенденцији српских ауторки у међуратном периоду – саме Исидоре Секулић, али и њених савременица – да се изразе кроз есеј (међу којима је посебна сфера њеног интересовања она која би се могла одредити као „феминистичка варијанта”), Магдалена Кох истиче три важна предуслова за то: њихово високо образовање, полиглотизам и мобилност: „Постоји још једна, јако важна ствар која им је помагала у бављењу есејистиком [...] реч је дакако о *путовањима* есејисткиња такође широко схваћеним: дословно, као географска мобилност, али и метафорички – њихове интелектуалне перегринације по идејама, културама, страним књижевностима” (Кох 2015: 215–216). На српском језику је објављена књига Магдалене Кох која се бави српским, како она каже, „мајсторицама мишљења”, сада у ширем дијапазону од XIX до XXI века (види Кох 2023).

<sup>18</sup> Самоћа је константа живота Исидоре Секулић и одређеног корпуса њених књижевних јунака. У складу с тим, Оливера Вуксановић је објавила студију под насловом *Смисао самоће у делу Исидоре Секулић* (Вуксановић 1999).

девојке претежни део становништва: „Оне су организација, оне су трећи род, оне су социјални и политички фактор, оне су радна снага, оне су поплава” (Секулић, 2001: 105). У вези са поменутиим треба указати да навод о трећем роду није у сагласју са актуелном категоријом рода<sup>19</sup> и родне равноправности, овим наводом Секулић жели да истакне сасвим другачији третман старих девојака у Норвешкој у односу на њихов статус у осталом делу Европе.<sup>20</sup>

Овде не само да је редак, него сасвим не постоји онај карактеристични случај наше старе девојке која је споредни члан у кући удате сестре или ожењеног брата, споредна брига само сестрина или само братовљева, и коју издржавају споредни приходи његови или њени, и према томе је понижена и несрећна и пакосна и завидљива, и ништа друго не зна него да уздише за мужем као спасиоцем из беде и понижења (Секулић 2001: 107).

Као кад у свом есеју о женској лепоти тврди да лепота сама по себи није довољна већ је треба оплеменити образовањем, и овде одлази корак даље и истиче социјалну условљеност одсуства женског напретка. У првом случају није довољно освестити само жену о нужности њеног образовања (усавршавања), већ је подједнако важно изменити став заједнице у вези с тим, па тако у вези са категоријом старих девојака истиче како је нужно ослободити их *ипрекој судга* јавности. Исидора Секулић наводи примере који јасно указују како поменута група жена није несрећна, већ срећна једног друштва, уколико их то друштво свесно не маргинализује, већ користи њихов делатни потенцијал. Такве жене („старе девојке”, како их она зове) у Норвешкој су важни чланови заједнице, имају своју професију и економски су независне:

Оне нису комичне фигуре друштва, и нису предмети познатог сажаљења у којем има често одвратне фарисејске злурадости. Норвешке старе девојке, зато што нису ни смешне ни презрене, зато нису ни несрећне, или бар нису тако стално несрећне као у другим крајевима света. [...] и што је главно, она зна, кад прође извесно доба или наступи извесна околност, да је с удаљбом заувек прошло, и одмах се труди да празно место у души испуни колико год може другим корисним или лепим стварима које културног човека могу утешити (Секулић 2001: 107).

---

<sup>19</sup>По теоријама рода – род није биолошка категорија, већ се односи на све разлике између мушкараца и жена које проистичу из друштвених очекивања у вези са одговарајућим понашањем, интересовањима, способностима, ставовима за мушки и женски идентитет. Док се пол додељује, род се стиче, углавном прећутно, кроз искуство социјализације.

<sup>20</sup>„А ако остане неудата, нема чега да се ’женира’, јер је уседелица толико много да је физичка немогућност упрти прстом у неку од њих. Стога се норвешка стара девојка, као тип, јако разликује и од енглеске, а потогову од оне у осталим државама Европе” (Секулић 2001: 107).

Описује сусрет са двама неударним дамама, не говорећи о њима као о „посебном роду”, већ у оквирима личних особености и потенцијала. Обе дефинише њихов хендикеп – једна има грбу, али и „снагу Наполеона”, а друга је несуђена оперска дива која је после инфлуенце остала без гласа – сада дивно свира чело. Своју задивљеност објашњава на следећи начин:

Импоновало ми је што су јаче од своје невоље [...] што се не гризу у завидљивости; што не живе повучене у пакости и у мраку; што су природне у оделу и понашању; и што испуњавају свој живот радећи леп посао и радећи га за себе и за своје и за друштво. Једном речју, **што траже смисао а не изглед ствари** (Секулић 2001: 109).

Њихова социјална функционалност и свеколики значајан допринос друштву (власнице фарме имају шездесет запослених, од чијих плата зависе њихове породице) свој извор има, како Исидора Секулић истиче, у томе што оне не повлађују *свом слейом инсјинкџу* (за мајчинством и породицом). Упркос *негосјаиџу*, оне временом постају свесне тога шта значи независност у односу на „сићушну судбину жена” (Секулић 2001: 108).

Исидора Секулић интензивно путује и чита, бивајући истински савременик актуелних интелектуалних тема свога доба у Европи. Сведочи популарности Јозефа Бројера (познатог по радовима о хистерији), као и његовог много познатијег ученика Сигмунда Фројда – када сексуалност почиње да бива доминантна црта кроз коју се тумачи људска природа и када се, како се чини, кроз њу све објашњава. Зато у једном тренутку – говорећи о лепом, смисленом, богатом, квалитетном животу старих девојака које су носилац не само културног, већ и привредног напретка запажа:

Не скривају се као болест друштва. Не извозе се у кочијама из којих на обе стране висе репови кучића. Не пате од хистерије по задњој моди. Норвешка стара девојка је ведрa, природна, интелигентна, ради свој посао (Секулић 2001: 108).

#### 4. ОДУВЕК НЕГИРАНА ТЕМА

У овом раду било је речи о особености путописног израза Исидоре Секулић, а сама ауторка истиче како је лепота Норвешке тајанствена и додаје: „Многи мисле, и воле да кажу: реч тајанствено је романтизам, лудост. Не, треба путовати, не с чулом укуса и пипања него вида и слуха [...] и знати онда да је романтизам, да је тајанственост суштина свих појава” (Секулић 2001: 117).

Насупрот томе, есејистички слој приповедања у овој књизи путописа остаје неромантизован и осим естетског има и дидактички карактер – као

када је реч о категорији *сїарих девојака*. У Норвешкој то нису маргинализована унижена бића, већ самосвесне жене ослобођене терора неминовне удаје и обавезног потомства. Описујући смислени живот таквих личности у Скандинавији, супротност у односу на актуелни наратив исказује, условно речено, на апофатички начин – говорећи шта све такве даме нису у Норвешкој – јасно исказује шта све јесу у балканским оквирима.

Иако је феминизам већ вишевековна релевантна снага, изложена тема и данас нема прави одговор нити се узима у обзир као релевантна. Последњих година академска истраживања била су усмерена на старост – статус старе жене у друштвеној заједници,<sup>21</sup> што је изузетно важно, јер су стари људи, без разлике, на нашим просторима дискриминисани.

Колико је тема коју апострофира Исидора Секулић била актуелна (актуелна и данас колико почетком XX века), говоре и записи њене савременнице Ксеније Атанасијевић, која о дискриминацији неударних девојака/жена проговара:

Девојка се, кад је остајала неударта, по правилу, постепено али сигурно, претварала у полужалосну, а полусмешну фигуру, која кроз пуне дане мукло носи своју животну промашеност, и теретно пада својој околини (Атанасијевић 2008: 37).<sup>22</sup>

Зато би полазна (етичка) тачка феминизма (и данас као и тада) требало да буде у складу с наводима Ксеније Атанасијевић: „Веровање у неприкосновеност личности, у њено апсолутно право на слободу и обезбеђење свих потреба за њено развијање” (Прњат 2022: 104).

Важно је истаћи да Исидора Секулић, имајући слуха за нова струјања у Европи, не пренебрегава традицију и национални код, али не дозвољава да ни у једном фокусу буде заробљена, прекорачујући дискурзивна ограничења и са једне и са друге острашћене позиције. Прекорачење код Исидоре Секулић није субверзија ради субверзије, нити бунт диригован идеолошким прогласима и критеријумима. Бивајући у одређеном тренутку унутар једног, а затим другог уског простора деловања (најчешће у оба паралелно), Исидора Секулић усаглашава тек декларативно супротстављено, дихотомију замењује антиномијом у име Истине и Напетка рушећи оквире предвидивог и очекиваног.

На самом крају, треба узети у обзир хришћанску категорију слободне воље, која неретко недостаје феминистичким критеријумима уроњеним у каузалитет ако–онда, као што и квазихришћански приступ уме да заборави на ову кључну хришћанску категорију. Чему нас приступ животу и његовим

---

<sup>21</sup> У Новом Саду објављен је релевантан зборник регионалног карактера под насловом *Сїаросї и род у времењу и ѿпросїору. Шїа сїарије жене (не) моїу у Србији данас*. У обзир су узете жене старије од 65 година (Башарагин 2021).

<sup>22</sup> О томе више у: Прњат 2022.

феноменима Исидоре Секулић учи? Да је стварање сагласја између несагласивог у име Истине и Слободе света дужност сваког мислећег бића.

## ЛИТЕРАТУРА

- Андрић, И. (1977). *Сџазе, лица, њредели*. Београд: Просвета.
- Атанасијевић, К. (2008). *Еџика феминизма*. Београд: Хелсиншки одбор за људска права у Србији.
- Башарагин, М. (2021). *Сџаросџ и род у времену и њросџору*. *Шџа сџарије жене (не) моџу у Србији данас*. Нови Сад: Женске студије и истраживања и Футура публикациије.
- Борм, Ј. (2013). Одређивање пута: О путопису, путничкој књижевности и терминологији. *Philologia Mediana*, 5, 607–621.
- Бахтин, М. (1986). Јединство хронотопа. *Поља*, 330/331, 355–357.
- Башлар, Г. (2005). *Поеџика њросџора*. Београд: Алеф.
- Вуксановић, О. (1999). *Смисао самоће у делу Исидоре Секулић*. Ниш: Филозофски факултет.
- Делић, Ј. (2023). О раној прози Исидоре Секулућ. *Саџуџиџници, Писма из Норвешке Исидоре Секулић*. Београд: Вулкан.
- Дучић, Ј. (2011). *Моји саџуџиџници*. Београд: Александрија.
- Гвозден, В. (2011). *Срџска џуџоџисна кулџура 1914–1940*. Београд: Службени гласник.
- Константиновић, З. (2001). Путописна књижевност. *Речник књижевних џермина*. Бања Лука: Романов.
- Кох, М. (2011). Има ли право Константин Брунер? Родни или универзални приступ стваралаштву жена у есеџистици Исидоре Секулић. *Књижевност*, 1/1.
- Кох, М. (2015). Маџсторице мишљења: српски феминистички есеј у међуратном периоду. *Књижевна историја*, 157, 209–232.
- Кох, М. (2023). *Маџсторице мишљења: срџски феминистички есеј (XIX–XXI века)*. Београд: Службени гласник.
- Милојевић, С. (2015). Женско писмо (од Вирџиније Вулф до Џудит Батлер). *Зборник за језике и књижевности Филозофскоџ факултџеџа у Новом Саду*, 5(5), 179–189.
- Поповић, О. (2013). Путопис: од рубног жанра до генератора нових књижевних теорија. *Од марџине до центџра: феминизам, књижевност, џеорија*. Подгорица: Институт за црногорски језик и књижевност, 205–216.
- Поповић, Р. (2009). *Исидорина бројаница*. Београд: Службени гласник.
- Прњат, А. (2022). Ксенија Атанасијевић, о етичкој основи феминизма. *Речи*, 14, 102–109.
- Ратковић, С. (2018). Есеџи Исидоре Секулић о променама у женској конзервативности као непролазној вредности. *Philologia Mediana*, 10, 549–558.
- Секулић, И. (1977). *Аналиџички џренуци и џеме*. Београд: Вук Караџић.
- Секулић, И. (2001). *Писма из Норвешке и друџи џуџоџиси*. Београд: Stylos.
- Скерлић, Ј. (1913). *Две женске књиџе*. Београд: Српски књижевни гласник.

Стојановић-Пантовић, Б., Стевановић, К. (2013). Критичке контроверзе о феминизму Исидоре Секулић, *Српска књижевна критика и културна историја у другој половини XX века*. Београд: Институт за књижевност и уметност, 67–90.

Форестер, С. (1989). Forrester, S., Isidora Sekulić as an early Serbian feminist. *Serbian Studies*, 1, 85–94.

Хаџи Поповић, И. (2009). *Ерос и џајна*. Београд: Нолит.

Чолак, Б. (2023). Путописи Милорада Павића и Исидоре Секулић: једна паралела. *Научни састајник слависта у Вукове дане*, 52/2, 293–302.

Snežana J. Milojević

Prokuplje

## THE CONSENT OF THE INCONGRUOUS IN *LETTERS FROM NORWAY* BY ISIDORA SEKULIĆ

*Summary:* Despite fluidity as a canonized characteristic of travelogues, *Letters from Norway* by Isidora Sekulić offers a possibility to study characteristics of the narratives of one's experiences, primarily through the essayist level of the narration. Being placed in the space of Another, a Different at the beginning of the twentieth century, Sekulić talks about people by defining them through the categories of nature and admires the wilderness by referring to the key characters of the local mythology. She makes references to famous pieces of classical music to describe sounds in fiords and invokes great writers of European literature to convey her impressions. Being Eurocentric in her approach to Norway, the country situated at the European periphery, and avoiding stereotypes about the Other, she speaks through the categories of gender, nation, and religion. Instead of expressing the expected patriarchal views as a basis for further interpretation, Sekulić talks about single women (old maids) as a pillar of the Norwegian 'healthy' stratum of society, which leads to social progress. Expressing herself by using categories which are 'in opposition' but not dichotomous, pushing the boundaries of the expected, Isidora Sekulić talks about the omnipresent harmony of disharmonious actions in all segments of life in the country.

*Keywords:* travelogue, essay, Christianity, feminism, Norway, Isidora Sekulić.

Александар Н. Игњатовић

<https://orcid.org/0000-0002-2556-3788>

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Ужицу

Катедра за методике

Данијела Н. Василијевић

<https://orcid.org/0000-0003-4572-0397>

Катедра за педагошке и психолошке науке

Катедра за методике

Гордана М. Степић

<https://orcid.org/0000-0003-3122-7147>

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.091.3::3/5

DOI 10.46793/Uzdanica22.3.025I

Оригинални научни рад

Примљен: 19. новембар 2025.

Прихваћен: 13. фебруар 2026.

## УЏБЕНИЦИ И ПРИРУЧНИЦИ У ФУНКЦИЈИ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ О ПРИРОДИ И ДРУШТВУ – ПЕРЦЕПЦИЈА УЧИТЕЉА

*Апстракт:* У раду се са теоријског аспекта разматра питање проблемске наставе о природи и друштву. Теоријска опсервација имплицирала је методолошки контекст рада. На случајном узорку од 417 учитеља применом дескриптивне методе испитани су њихови ставови о садржајним ресурсима, потенцијалним факторима имплементације проблемске наставе природе и друштва првог циклуса образовања. Тачније, циљ истраживања је испитати како учитељи перципирају потенцијале уџбеника и приручника у погледу доприноса планирању и реализацији наставе о природи и друштву. Истражујући садржајне потенцијале уџбеника и приручника испитаници су процењивали њихов допринос: постављању и формулацији проблемске ситуације; постављању хипотеза; декомпозицији проблема; решавању задатка и тестирању добијених решења у новим ситуацијама. Значајност добијених налаза проверавани су коришћењем ANOVA, LSD и t-теста. По оцени учитеља, уџбеници о природи и друштву и методски приручници највећи допринос остварују у сегменту дефинисања проблемске ситуације, а затим и формулисања хипотеза, док је примена решења у новим ситуацијама на зачељу листе. Добијени налази сигнализирају потенцијални проблем: недовољну оријентисаност актуелних садржајних ресурса ка операционализацији наученог, те и примену стечених знања у новим ситуацијама. Независне варијабле истраживања делом су утицале на резултате истраживања. Разлоге за различиту процену појединих категорија, које чине и структуру проблемске наставе и етапе решавања проблема, могуће је тражити у домену компетентности испитаника, познавању проблемске наставе како на теоријским, тако на емпиријским основама које је у великој мери опредељено студијским програмима ОАС

и МАС, семинарима стручног усавршавања у области проблемског учења и наставе, као и радним искуством учитеља.

*Кључне речи:* ставови наставника, проблемска ситуација, проблемско учење, уџбеник, Свет око нас, Природа и друштво.

## УВОД

Један од изазова данашњег образовања јесте изградња вештина потребних за учење и рад у 21. веку, укључујући комуникацију, сарадњу, креативно и критичко размишљање и решавање проблема (Azrai et al. 2022). Решавање проблема је животна вештина која обухвата анализу, тумачење, расуђивање, предвиђање, процену и рефлексiju (Karatas, Baki 2013). Међутим, учење у школама углавном није засновано на решавању проблема, јер је, између осталог, претежно оријентисано на наставника (Dole et al. 2015), а не на ученика. У вези са тим Перкинс (Perkins 2009) истиче значај пружања могућности ученицима да искусе моћ конструисања знања, уместо да претежно уче о чињеницама и дефиницијама или процедурама и правилима. Осим тога, важно је омогућити ученицима да повежу учено у школи са стварним светом како би боље разумели концепте, стекли вештине и развили ставове о природној и друштвеној стварности. Један од кључних модела наставе, који подстиче мисаоно ангажовање ученика у решавању проблема и примену наведеног у новим ситуацијама, јесте проблемска настава.

Проблемска настава о природи и друштву није нов наставни модел у нашој дидактичко-методичкој теорији и пракси, али несумњиво завређује додатна истраживања, нарочито са аспекта потенцијала уџбеника и приручника. Будући да су за имплементацију наставног модела потребни и одговарајући наставни материјали (Kusuma et al. 2022) и да је наставник, као креатор ситуација учења, одговоран за усмеравање, подстицање и мотивисање ученика да се укључе у истраживање, конструишу знање и развијају концепте о природним и друштвеним појавама и процесима, у раду је истражена перцепција учитеља о потенцијалима уџбеника и приручника за планирање и реализацију проблемске наставе о природи и друштву.

## ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Према Килпатрику и Дјуију, проблемско учење је део традиције смисленог, искуственог учења (Hmelo-Silver 2004). Развоју проблемске наставе, али и других модела наставе, допринеле су, између осталих, Пијажеова теорија развоја логичких структура, структуралистичка теорија Церома

Брунера, Гањеова теорија кумулативног развоја и теорија Виготског о зони наредног развоја (Лакета, Василијевић 2006).

Проблемска настава може се „најприближније одредити као такав тип наставе коју карактерише самостална истраживачка активност кроз коју ученици, савлађујући проблемске тешкоће, проналазе нова решења и тако усвајају научне истине” (Вилотојевић, Вилотијевић 2016: 40). Основа овог модела наставе лежи у решавању релевантног проблема повезаног са сценаријима из стварног живота, везаног за садржај програма наставе и учења и усклађеног са циљевима и исходима учења (Благданић, Банђур 2018), при чему су ученици активно укључени у ситуације учења које води наставник, омогућавајући им да доносе одређене одлуке у процесу учења (Aidoo 2023).

Структуру проблемске наставе чине: *сйваранье йроблемске сййуације, решавање йроблема и конййрола решења* (Василијевић, Алексић 2025). *Сйваранье йроблемске сййуације* постиже се постављањем проблемског задатка, што ствара атмосферу емоционалне напетости, интелектуалне узнемирености и потребу удружену са жељом за његовим решавањем, док се *решавање йроблема* реализује у неколико етапа: постављање проблемског задатка, налажење принципа решења, декомпозиција проблема, решење проблема, доношење закључка, примена знања у новој ситуацији, вредновање резултата рада и организација учења, а *конййрола решења* се остварује кроз заједничку активност наставника и ученика (Лакета, Василијевић 2006).

Проблемска настава има неколико важних циљева, тј. осмишљена је да помогне ученицима да: 1) изграде опсежну и флексибилну базу знања; 2) развију ефикасне вештине решавања проблема; 3) развију вештине самосталног, целоживотног учења; 4) постану ефикасни сарадници и 5) постану суштински мотивисани за учење (Bargows, Kelson 1995).

Конструисање опсежног и флексибилног знања иде даље од тога да ученици уче чињенице из одређене области, оно подразумева интегрисање информација из више области, као и примену у различитим и одговарајућим околностима (Bransford et al. 1990). Постизање другог циља, развоја ефикасних вештина решавања проблема, укључује способност примене одговарајућих метакогнитивних стратегија, које се односе на процесе контроле планирања решавања проблема, праћења напретка и процене да ли су циљеви испуњени (Schoenfeld 1985). Метакогнитивне стратегије су такође важне за трећи циљ, развој вештина самосталног, целоживотног учења. То су вештине које омогућавају аутономно учење. Постоји неколико подвештина укључених у учење засновано на проблемима: прво, ученици морају имати свест о томе шта разумеју, а шта не; друго, морају бити у стању да постављају циљеве учења, идентификујући шта треба да науче за задатак којим се баве; треће, морају бити у стању да планирају своје учење и избегавају одговарајуће стратегије учења; четврто, док спроводе свој план, ученици морају бити у стању да прате и процењују да ли су њихови циљеви постигну-

ти (Zimmerman 2002). Четврти циљ, бити добар сарадник, значи знати како добро функционисати као део тима. Ово обухвата успостављање заједничког плана, решавање неслагања, преговарање о акцијама које ће група предузети и постизање договора (Barron 2002). Пети циљ треба да помогне студентима да постану суштински мотивисани. Унутрашња мотивација се јавља када ученици раде на задатку мотивисани сопственим интересовањима, изазовима или осећајем задовољства.

Из овог кратког прегледа карактеристика проблемске наставе може се увидети да је њена имплементација уопште, а тиме и у настави природе и друштва, веома сложена и условљена како теоријско-емпиријским достигнућима, тако и високом компетентношћу и креативношћу наставника (Василијевић, Алексић 2025). Осим тога, бројни су фактори који ометају квалитетну имплементацију проблемске наставе: недостатак наставних средстава, неадекватна опрема, недостатак уџбеника, величина одељења, ставови наставника према науци, педагошко знање и вештине наставника и недостатак времена (Aidoo 2023; Lockhead, Verspoor 1991).

Будући да је један од важних аспеката процеса учења доступност и квалитет образовних ресурса, наше истраживање усмерили смо на домен потенцијала уџбеника и приручника као алата у примени проблемске наставе о природи и друштву, полазећи од налаза да су наставници, као један од важних фактора за учење током професионалног развоја и примену овог модела наставе у школама навели недостатак квалитетних ресурса (Aidoo 2023) и да се мали број студија у свету и код нас бави наставним материјалима који би подржали наставнике у планирању и примени проблемске наставе (Акџау 2009).

Нама доступна истраживања указују на потенцијале папирних, али и мултимедијалних књига и приручника. Учитељи углавном наводе да је препрека чешћој примени проблемског учења у настави природе и друштва недостатак средстава и желели би да имају приручнике и збирке са готовим припремама како би им реализација проблемске наставе била олакшана, те с тим у вези дају конкретне предлоге за чешћу примену проблемске наставе о природи и друштву: опремање школа одговарајућим наставним средствима, стручном литературом и техничким помагалима, а од видова стручног усавршавања највећи број анкетираних определио се за огледна предавања (Филиповић 2018).

Студије су показале да наставници обично поучавају онако како су поучавани током студија (Степић 2025) – да би наставници користили проблемску наставу у будућем раду, потребно је да је практикују током иницијалног образовања. Ово даље сугерише да је практиковање наставних модела током професионалног развоја наставника кључно за исходе учења ученика. Истраживачи су указали да стручно усавршавање помаже у изградњи знања и склоности наставника ка проблемској настави, да су компетенције настав-

ника кључни фактор у примени проблемске наставе и да већини наставника недостају потребне вештине за дизајнирање и спровођење инструкција заснованих на проблемима (Aidoo 2023), а то отежава или чак онемогућује примену овог наставног модела у пракси. С друге стране, студије су показале да адекватни ресурси олакшавају наставницима организацију ситуација проблемског учења (Aidoo 2023). Препознали су корист од уџбеника и приручника заснованих на проблемском учењу које су користили током иницијалног образовања (Alfiandra et al. 2021) и које користе у наставној пракси (Yani, Rosana 2024).

Резултати истраживања указују да је уџбеник о становништву и животној средини, развијен на основу проблемског учења, био ефикасан у изградњи позитивног става студената према учењу, да има потенцијални утицај на побољшање критичког мишљење студената и да је погодан за коришћење као наставни материјал (Alfiandra et al. 2021). У другој студији (Yani, Rosana 2024) закључено је да развој е-књига оријентисаних на окружење, заснованих на проблемском учењу, може оснажити вештине решавања проблема код ученика и да интеграција учења заснованог на проблемима омогућава приближавање учења ученика контексту стварног живота. Интерактивне е-књиге засноване на проблемском учењу могу бити корисни наставни материјали у учионици јер олакшавају ученицима разумевање, комуникацију и решавање проблема у домену науке (Yani, Rosana 2024). До сличних резултата дошло се у студији која је показала да су е-књиге оријентисане на животну средину засноване на проблемском учењу ефикасније у оснаживању вештина решавања проблема него *PowerPoint* презентације са конвенционалним моделима учења, јер комбинација учења у стварним окружењима и проблемског учења може подржати шест индикатора вештина решавања проблема: идентификовање проблема, формулисање и анализа проблема, проналажење алтернативних решења, избор најбољих алтернативних решења, тачност у решавању проблема и квалитет резултата решавања проблема (Ningsih et al. 2023).

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Уџбеник као базични извор знања и централно наставно средство кључни је оријентир методског рада учитеља. На корисност уџбеника у планирању и реализацији наставе указују бројне студије (Yang et al. 2022; Pan et al. 2020). Нека истраживања потврђују њихову неефикасност уколико нису потпомогнути иновативним наставним приступима, што нужно подразумева и проблемски модел васпитнообразовног рада (Osmani et al. 2018). Ваља нагласити да проблемско учење и проблемска настава сежу у прошлост, али се и данас неретко сматрају иновативним јер у довољној мери нису заживели у

наставној пракси (Василијевић 2025) будући да изискују високу компетентност наставника. Дефинисање проблемске ситуације је једнако изазовно за учитеље као и методско вођење кроз све етапе наставног процеса. Неопходна је вештина учитеља да координира радом ученика у правцу рашчлањавања дефинисаног проблема на мање делове (Vaccarello et al. 2022) ка примени закључака у новим ситуацијама (Powell et al. 2022). Методску потпору при употреби уџбеника учитељи најчешће очекују од издавача уџбеника у форми приручника којим се сугерише методско поступање учитеља. У том контексту занимало нас је како учитељи перципирају потенцијале како уџбеника Света око нас и Природе и друштва, тако и пратећих приручника за учитеље, што је определило и циљ истраживања: испитати како учитељи перципирају потенцијале уџбеника и приручника за потенцијалну примену проблемске наставе о природи и друштву.

Циљ истраживања је операционализован кроз четири истраживачка задатка.

1. Установити како учитељи процењују потенцијале уџбеника о природи и друштву за примену проблемске наставе.
2. Утврдити како учитељи процењују потенцијале приручника за примену проблемске наставе о природи и друштву у првом циклусу образовања.
3. Испитати повезаност процена о потенцијалима уџбеника о природи и друштву за примену проблемске наставе и независних варијабли истраживања: године радног стажа, ниво образовања и искуство учитеља у области стручног усавршавања за примену проблемске наставе.
4. Испитати повезаност процена о потенцијалима методских приручника за примену проблемске наставе са независним варијаблама истраживања: годинама радног стажа, нивоом образовања и искуства учитеља у области стручног усавршавања за примену проблемске наставе.

Независне варијабле истраживања чине: године радног стажа учитеља (варијације: до 10; од 11 до 20; од 21 до 30; више од 30 година), степен образовања (варијације: виша школа – ВШ, основне академске студије – ОАС, мастер академске студије – МАС), похађање семинара о проблемском учењу и проблемској настави (варијације: похађао/ла обуку; није похађао/ла обуку). Процене учитеља о уџбеницима и приручницима представљају зависну варијаблу истраживања добијену анкетањем. Узорак истраживања је случајан и чини га 417 учитеља из 36 основних школа б округа: Београдски, Златиборски, Моравички, Колубарски, Рашки и Пчињски.

Највећи удео у узорку чине учитељи са радним стажом између двадесет једне и тридесет једне године, следе учитељи са више од тридесет, а потом они између једанаест и двадесет година наставног искуства. Најмање учитеља има десет година радног стажа (Табела 1).

Табела 1. Структура узорка у односу на године радног стажа учитеља

	f	%	Валидни %*
до 10	64	15,35	15,46
11–20	88	21,10	21,26
21–30	152	36,45	36,71
Више од 30	110	26,38	26,57
Укупно:	414	99,28	100,00
Нема података:	3	0,72	
Укупно:	417	100,00	

\*Валидни % – проценат од постојећих одговора (од 414)

Структура узорка у односу на ниво образовања показује да је највећи број испитаника који су завршили основне академске студије, затим мастер студије, а најмање је испитаника са завршеном вишом школом.

Табела 2. Структура узорка према нивоу образовања учитеља

	f	%	Валидни %*
ВШ	47	11,27	11,33
ОАС	250	59,95	60,24
МАС	118	28,30	27,71
Укупно	415	99,52	100,00
Нема података	2	0,48	
Укупно:	417	100,00	

\*Валидни % – проценат од постојећих одговора (од 415)

Подаци приказани у Табели 3 показују да је нешто више од половине учитеља похађало неки програм професионалног усавршавања чија је тема повезана с проблемском наставом.

Табела 3. Структура узорка у односу на искуство похађања семинара у вези са проблемском наставом и учењем

	f	%	Валидни %*
Похађао/ла обуку	217	52,04	54,9
Није похађао/ла обуку	178	42,69	45,1
Укупно	395	94,72	100,0
Нема података	22	5,28	
Укупно:	417	100,00	

Подаци истраживања обрађени су у статистичком програму IBMSPSS–24.0. При обради података прикупљених техником анкетања рађена је дескриптивна статистика и рачунати су статистички параметри: фреквенције, проценти, аритметичка средина, стандардна девијација. За проверу статистичке значајности коришћени су ANOVA, LSD и t-тест.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Процењујући садржајне потенцијале уџбеника и приручника о природи и друштву за примену проблемске наставе, испитаници су процењивали њихов допринос у пет категорија које чине структуру проблемске наставе и етапе решавања проблема: 1. постављање и формулација проблемске ситуације; 2. постављање хипотеза; 3. декомпозиција проблема; 4. решавање задатака; 5. тестирање решења у новим ситуацијама (Лакета, Василијевић 2026).

Табела 4. Потенцијали уџбеника о природи и друштву за примену проблемске наставе о природи и друштву – ставови учитеља

	N	M	SD
Постављање и дефинисање проблема	404	<b>3,97</b>	0.96
Формулисање хипотезе/а	398	<b>3,71</b>	0.96
Извођење закључака	395	<b>3,43</b>	1.05
Декомпозиција проблема	392	<b>3,37</b>	1.00
Решавање проблема	390	<b>3,33</b>	1.05
Тестирање закључака у новим ситуацијама	392	<b>3,18</b>	1.04

По оцени учитеља, уџбеници о природи и друштву највећи допринос остварују у сегменту *дефинисања проблемске ситуације*, затим *формулисања хипотеза*, док је *тестирање закључака у новим ситуацијама* најмање обухваћено задацима и наложима уџбеника предмета Свет око нас и Природа и друштво. Добијени налази сигнализирају потенцијални проблем – недовољну оријентисаност актуелних уџбеника ка операционализацији наученог, те и примену стечених знања у новим ситуацијама. Оваква примедба одговора бројним студијама које потврђују доминацију знања репродуктивности на рачун оперативних и стваралачких знања данашњих ученика. Дакле, суштина проблемске наставе је у стицању темељних знања ученика (Илић 2020, 2010). Будући да учитељи и наставници уџбеник користе као основно наставно средство, неретко конципирајући наставни процес сходно уџбеничком садржају, оправдано се поставља питање да ли и и којој мери уџбеници опредељују квалитет (problemске) наставе, а тиме и квалитет знања ученика.

Спознаја нужно не значи и ефикасност примене наученог у пракси (Aminah et al. 2022; Kozlova, Yeomans 2022). Како би се научено интериоризовало и имплементрало у новим ситуацијама, неопходно је да се проблем рашчлани на уже делове, анализира у контексту целовитог сагледавања рашчлањених елемената, те откривања суштине и значаја коначног решења. Тек тада се приступа провери наученог у новим ситуацијама, чиме се додатно подстичу и развијају стваралачки и истраживачки потенцијали ученика, што даље доприноси бољој мотивацији и већој спремности за учење (Mesa, White 2022; Sari et al. 2022).

Табела 5. Потенцијали приручника за примену проблемске наставе о природи и друштву – ставови учитеља

	N	M	SD
Постављање и дефинисање проблема	397	<b>4,16</b>	0.87
Формулисање хипотезе/а	390	<b>4,01</b>	0.88
Декомпозиција проблема	388	<b>3,94</b>	0.97
Решавање проблема	390	<b>3,80</b>	1.04
Извођење закључака	388	<b>3,77</b>	1.07
Тестирање закључака у новим ситуацијама	374	<b>3,72</b>	1.13

Скоро идентична расподела фреквентности одговора забележена је у погледу ставова учитеља о доприносу приручника реализацији проблемске наставе о природи и друштву. Једина разлика у ранг-позицији забележена је код категорије *извођење закључака* која у процени уџбеника заузима треће, док је у процени приручника позиционирана на пету ранг-позицију. Тачније, категорије *решавање проблема* и *извођење закључака* замениле су ранг-позиције. Приручници су за разлику од уџбеника методички спецификовани за конкретне садржаје (Klette, Vikstad-Balas 2018; Frankham et al. 2014) и неретко су фокусирани на поједине аспекте проблемског учења и наставе (Jonson et al. 2019; Erb, 2018).

Ипак, добијени налази сугеришу претежно уједначено перципирање потенцијала уџбеника и приручника за примену проблемске наставе. Фокус је на поставци проблемске ситуације, али не и операционализацији наученог.

Табела 6. Потенцијали уџбеника о природи и друштву за примену проблемске наставе – ниво образовања учитеља

	Ниво образовања	N	M	SD	F
Постављање и дефинисање проблема	ВШ	45	4,07	0,96	F(2,399) = 1,05; p = 0,35
	ОАС	242	3,91	0,98	
	МС	115	4,04	0,90	
Формулисање хипотезе/а	ВШ	45	3,82	0,83	F(2,393) = 1,40; p = 0,25
	ОАС	239	3,64	0,99	
	МС	112	3,80	0,94	
Декомпозиција проблема	ВШ	42	3,71	0,94	F(2,387) = 3,31; p = 0,04
	ОАС	237	3,36	0,99	
	МС	111	3,25	1,02	
Решавање проблема	ВШ	43	3,65	1,00	F(2,385) = 2,36; p = 0,10
	ОАС	234	3,30	1,03	
	МС	111	3,26	1,11	
Извођење закључака	ВШ	43	3,44	1,14	F(2,390) = 0,06; p = 0,95
	ОАС	238	3,42	1,05	
	МС	112	3,46	1,01	
Тестирање закључака у новим ситуацијама	ВШ	42	3,50	0,99	F(2,387) = 2,34; p = 0,10
	ОАС	236	3,16	1,03	
	МС	112	3,11	1,04	

Занимало нас је да ли учитељи различитог степена образовања различито процењују допринос уџбеника о природи и друштву потенцијалном планирању и реализацији проблемске наставе. Показало се да се учитељи различитог степена стручне спреме значајно не разликују у погледу наведене процене.

Резултати ANOVA су идентификовали статистички значајне разлике на новоу 0,05 значајности у категорији *декомпозиција проблема*. Применом LSD теста утврђено је између којих група постоје статистички значајне разлике у просечним проценама ( $F(2,387) = 3,31$ ;  $p = 0,04$ ). Реч је на првом месту о мастер учитељима и учитељима са завршеном вишом школом ( $p = 0,011$ ; значајно је већа процена оних са вишом школом, за 0,46), а на другом месту дипломираним учитељима и учитељима са завршеном вишом школом ( $p = 0,033$ ; значајно већа је процена оних са вишом школом, за 0,35). Евидентно је да је степен образовања у овом делу истраживања утицао на процене учитеља. Разлоге за наведено могуће је тражити у домену компетентности испитаника, познавању проблемске наставе како на теоријским, тако на емпиријским основама које је је у великој мери опредељено студијским програмима ОАС и МАС.

Табела 7. Потенцијали уџбеника о природи и друштву за примену проблемске наставе у односу на радни стаж учитеља

	Радни стаж	N	M	SD	F
Постављање и дефинисање проблема	0–10 година	64	3,86	1,07	$F(3,397) = 0,38$ ; $p = 0,77$
	11–20 година	86	3,95	1,03	
	21–30 година	144	3,97	0,88	
	више од 30 година	107	4,02	0,94	
	0–10 година	61	3,59	1,10	
Формулисање хипотезе/а	11–20 година	86	3,63	1,11	$F(3,274,39) = 0,67$ ; $p = 0,57$
	21–30 година	145	3,75	0,79	
	више од 30 година	103	3,77	0,95	
	0–10 година	60	3,18	1,00	
Декомпозиција проблема	11–20 година	85	3,15	1,05	$F(3,385) = 3,00$ ; $p = 0,03$
	21–30 година	140	3,46	0,97	
	више од 30 година	104	3,49	0,96	
	0–10 година	60	3,18	1,00	

	Радни стаж	N	M	SD	F
Решавање проблема	0–10 година	61	3,21	1,03	F(3,383) = 2,79; p = 0,04
	11–20 година	84	3,07	1,13	
	21–30 година	140	3,41	,98	
	више од 30 година	102	3,46	1,07	
Извођење закључака	0–10 година	61	3,34	1,09	F(3,388) = 0,88; p = 0,45
	11–20 година	85	3,31	1,08	
	21–30 година	143	3,52	1,04	
	више од 30 година	103	3,46	1,03	
Тестирање закључака у новим ситуацијама	0–10 година	61	3,16	1,04	F(3,385) = 2,94; p = 0,033
	11–20 година	85	2,89	1,11	
	21–30 година	140	3,28	1,00	
	више од 30 година	103	3,28	0,99	

Анализа варијансе (ANOVA) је показала да када је реч о процени категорија *постављање и дефинисање проблема*, *постављање хипотеза* и *извођење закључака* не постоји статистички значајна разлика у проценама између учитеља са различитим радним стажом.

Статистичке разлике (на нивоу значајности 0,05) су евидентирани код категорија *декомпозиција проблема* (F(3,385) = 3,00; p = 0,03), *решавање проблема* (F(3,383) = 2,79; p = 0,04) и *тестирање закључака у новим ситуацијама* (F(3,385) = 2,94; p = 0,033). Значајно (p=0,023) је већа процена категорије *декомпозиција проблема* учитеља који имају 21–30 година стажа (за 0,31) у односу на учитеље са 11–20 година радног стажа. Такође, бољу процену имају учитељи са преко 30 година стажа (за 0,34) у односу на учитеље који имају 11–20 година радног искуства.

И категорија *решавање проблема* је показала разлике у процени учитеља који имају 11–20 година стажа и 21–30 година радног стажа (p = 0,018, за 0,34), као и учитеља са 11 до 20 година наставног искуства и оних са више од 30 година радног стажа у корист искуснијих учитеља (p = 0,012, за 0,39).

*Тестирање закључака у новим ситуацијама* различито су процењивали учитељи са радним стажом 11–20 и учитељи са радним стажом 21–30 година (p = 0,007, за 0,39), као и учитељи са 11–20 и учитељи са више од 30 година радног стажа (p = 0,011, за 0,39). И овде се показало да искуснији учитељи боље процењују наведену категорију.

Табела 8. Потенцијали уџбеника о природи и друштву за примену проблемске наставе у односу на стручно усавршавање учитеља у области теме

	Семинар	N	M	SD	t
Постављање и дефинисање проблема	ДА	208	4,00	1,01	t = 0,82; df = 381,39; p = 0,41
	НЕ	176	3,92	0,89	
Формулисање хипотезе/а	ДА	204	3,80	0,98	t = 2,06; df = 375; p = 0,04
	НЕ	173	3,60	0,93	
Декомпозиција проблема	ДА	199	3,60	0,95	t = 4,98; df = 370; p = 0,00
	НЕ	173	3,09	1,01	
Решавање проблема	ДА	198	3,54	1,01	t = 4,08; df = 368; p = 0,00
	НЕ	172	3,10	1,07	
Извођење закључака	ДА	203	3,54	1,09	t = 1,68; df = 373; p = 0,09
	НЕ	172	3,35	0,99	
Тестирање закључака у новим ситуацијама	ДА	200	3,38	1,08	t = 3,70; df = 368,11; p = 0,00
	НЕ	171	2,98	0,97	

Занимало нас је и како учитељи различитог искуства у погледу стручног усавршавања процењују корисности уџбеника о природи и друштву за примену проблемске наставе. Статистичка провера значајности разлике извршена је t-тестом.

Разлике су пронађене у проценама четири категорије:

– *формулисање хипотеза* (t = 2,06; df = 375; p = 0,04) – учитељи који су похађали семинаре из области теме боље процењују наведену категорију (3,80) у односу на учитеље који немају ово искуство (3,60);

– *декомпозиција проблема* (t = 4,98; df = 370; p = 0,00) – учитељи који су похађали семинаре из области теме боље процењују наведену категорију (3,60) у односу на учитеље који немају ово искуство (3,09);

– *решавање проблема* (t = 4,08; df = 368; p = 0,00) – учитељи који су похађали семинаре из области теме боље процењују наведену категорију (3,54) од учитеља који немају ово искуство (3,10); и

– *тестирање закључака у новим ситуацијама* (t = 3,70; df = 368,11; p = 0,00); код учитеља који су похађали семинаре процена је значајно већа (3,38) у односу на друге (2,98) који нису имали ово професионално искуство.

Показало се да стручно неформално усавршавање учитеља опредељује и квалитет перцепције потенцијала уџбеника за примену проблемске наставе. Дакле, програми обуке наставника представљају важан аспект стручног усавршавања наставника (Милићевић, Пејатовић 2022), што даље имплицира потребу за креирањем нових видова обуке за наставнике у контексту разматраног проблема истраживања.

Табела 9. Потенцијали приручника за примену проблемске наставе о природи и друштву у односу на ниво образовање учитеља

	ниво образовања	N	M	SD	F
Постављање и дефинисање проблема	ВШ	42	4,26	0,86	F(2,392) = 1,08; p = 0,34
	ОАС	241	4,10	0,91	
	МАС	112	4,22	0,77	
Формулисање хипотезе/а	ВШ	41	4,15	0,69	F(2,385) = 0,67; p = 0,51
	ОАС	239	3,97	0,89	
	МАС	108	4,01	0,91	
Декомпозиција проблема	ВШ	40	4,05	0,90	F(2,383) = 0,85; p = 0,43
	ОАС	237	3,89	0,98	
	МАС	109	4,01	0,97	
Решавање проблема	ВШ	43	3,60	1,12	F(2,385) = 1,35; p = 0,26
	ОАС	236	3,79	1,01	
	МАС	109	3,91	1,07	
Извођење закључака	ВШ	41	3,83	0,97	F(2,383) = 0,94; p = 0,39
	ОАС	235	3,72	1,07	
	МАС	110	3,88	1,08	
Тестирање закључака у новим ситуацијама	ВШ	39	3,79	1,15	F(2,369) = 0,10; p = 0,91
	ОАС	228	3,71	1,12	
	МАС	105	3,71	1,13	

Анализа варијансе (ANOVA) примењена је како би се испитало да ли има статистички значајних разлика у проценама корисности приручника између учитеља различитог нивоа образовања. Добијени налази потврђују да нема статистички значајних разлика у проценама између учитеља различитог степена стручне спреме.

Табела 10. Потенцијали приручника за примену проблемске наставе о природи и друштву у односу на радни стаж учитеља

	Радни стаж	N	M	SD	F
Постављање и дефинисање проблема	0–10 година	63	4,25	0,78	F(3,390) = 0,74; p = 0,53
	11–20 година	87	4,09	0,98	
	21–30 година	139	4,10	0,85	
	више од 30 година	105	4,21	0,85	
Формулисање хипотезе/а	0–10 година	61	4,07	0,79	F(3,383) = 0,75; p = 0,52
	11–20 година	87	3,90	0,99	
	21–30 година	137	3,98	0,87	
	више од 30 година	102	4,07	0,84	
Декомпозиција проблема	0–10 година	62	3,92	0,98	F(3,381) = 0,14; p = 0,94
	11–20 година	87	3,97	1,01	
	21–30 година	133	3,89	0,96	
	више од 30 година	103	3,96	0,94	

	Радни стаж	N	M	SD	F
Решавање проблема	0–10 година	61	3,80	1,03	F(3,383) = 0,17; p = 0,92
	11–20 година	87	3,85	1,08	
	21–30 година	137	3,75	1,02	
	више од 30 година	102	3,81	1,07	
Извођење закључака	0–10 година	61	3,84	1,02	F(3;381) = 0.20; p = 0,90 ;
	11–20 година	87	3,75	1,21	
	21–30 година	135	3,73	1,03	
	више од 30 година	102	3,80	1,03	
Тестирање закључака у новим ситуацијама	0–10 година	57	3,81	1,13	F(3,367) = 0,23; p = 0,88
	11–20 година	81	3,70	1,18	
	21–30 година	132	3,72	1,09	
	више од 30 година	101	3,65	1,16	

Анализа варијансе (ANOVA) је показала да нема статистички значајних разлика у проценама корисности приручника између учитеља са различитим радним стажом.

Табела 11. Потенцијали приручника за примену проблемске наставе о природи и друштву у односу на стручно усавршавање учитеља у области теме

	Семинар	N	M	SD	t
Постављање и дефинисање проблема	ДА	203	4,13	0,95	t = -0,72; df = 371,73; p = 0,48
	НЕ	174	4,20	0,74	
Формулисање хипотезе/а	ДА	200	3,90	0,98	t = -2,77; df = 360,84; p = 0,01
	НЕ	170	4,14	0,72	
Декомпозиција проблема	ДА	199	3,78	0,97	t = -3,81; df = 366; p = 0,00
	НЕ	169	4,16	0,94	
Решавање проблема	ДА	200	3,65	1,06	t = -3,35; df = 368; p = 0,00
	НЕ	170	4,01	1,01	
Извођење закључака	ДА	197	3,57	1,05	t = -4,26; df = 365; p = 0,00
	НЕ	170	4,04	1,03	
Тестирање закључака у новим ситуацијама	ДА	187	3,55	1,23	t = -3,44; df = 342,73; p = 0,00
	НЕ	167	3,95	0,93	

Применом t-теста за независне узорке установљено је да постоје значајне статистичке разлике између учитеља који имају различито искуство у погледу похађања релевантних семинара стручног усавршавања о проблемској настави. Наиме, разлике су детектоване у свим категоријама, изузев категорије *постављање и дефинисање проблема*:

– *формулисање хипотеза* (t = -2,77; df = 360,84; p = 0,01); учитељи који нису похађали семинаре боље процењују наведену категорију (4,14) у односу на учитеље који имају ово искуство (3,90);

– *декомпозиција проблема* ( $t = -3,81$ ;  $df = 366$ ;  $p = 0,00$ ); учитељи који нису похађали семинаре боље процењују наведену категорију (4,16) у односу на остале (3,78);

– *решавање проблема* ( $t = -3,35$ ;  $df = 368$ ;  $p = 0,00$ ); учитељи који нису похађали семинаре боље процењују наведену категорију (4,01) у односу на остале (3,65);

– *извођење закључака* ( $t = -4,26$ ;  $df = 365$ ;  $p = 0,00$ ); учитељи који нису похађали семинаре боље процењују наведену категорију (4,04) у односу на остале (3,57); и

– *шесстирање закључака у новим ситуацијама* ( $t = -3,44$ ;  $df = 342,73$ ;  $p = 0,00$ ); учитељи који нису похађали семинаре боље процењују наведену категорију (3,95) у односу на остале (3,55).

## ЗАКЉУЧАК

Иако проблемска настава о природи и друштву није нов наставни модел, она и даље представља значајно поље истраживања, посебно у погледу улоге уџбеника и приручника. С обзиром на то да успешна примена проблемске наставе захтева адекватне наставне материјале, као и активну улогу наставника у планирању, организовању и вођењу ситуација у којима ученици самостално истражују и решавају аутентичне проблеме, у овом раду истражили смо перцепције учитеља о потенцијалима уџбеника и приручника за планирање и реализацију проблемске наставе о природи и друштву.

По оцени учитеља, уџбеници о природи и друштву и пратећи приручници највећи допринос остварују категорији *дефинисање проблемске ситуације*, а затим *формулисање хипотеза*, док је *примена решења у новим ситуацијама* на зачељу листе. Добијени налази сигнализирају потенцијални проблем: недовољну оријентисаност актуелних садржајних ресурса ка операционализацији наученог, те и примену стечених знања у новим ситуацијама. Независне варијабле истраживања делом су утицале на резултате истраживања. Разлоге за различиту процену појединих категорија проблемског учења (*декомпозиција проблема*, *формулисање хипотеза*, *решавање проблема*, *шесстирање закључака у новим ситуацијама*) у уџбеницима могуће је тражити у домену компетентности испитаника, недовољном познавању етапа реализације проблемске наставе, како на теоријским тако на емпиријским основама које је у великој мери опредељено студијским програмима ОАС и МАС, семинарима стручног усавршавања у области проблемског учења и наставе, као и радним искуством учитеља.

Занимљив је налаз да академско образовање и радно искуство учитеља углавном значајно не опредељују њихове просечне процене потенцијала приручника за примену проблемске наставе о природи и друштву. Међутим,

стручно усавршавање наставника кроз неформалне програме обуке утицало је на процене доприноса приручника скоро у свим анализираним категоријама, изузев у контексту *постјављања и дефинисања проблема*. Наиме, учитељи који су похађали програм обуке из области проблемске наставе боље у односу на остале процењују категорије проблемске наставе. Евидентно је да учитељи који боље познају могућности проблемске наставе своје знање пројектују при „ишчитавању” приручника, те боље остварују садржајну детекцију приручника. У том смислу, приручник има подстицајну функцију за даље планирање и реализацију проблемске наставе о природи и друштву. Дакле, упоредном анализом установљено је да учитељи боље процењују приручник у односу на уџбенике као садржајни ресурс проблемске наставе, што се може образложити прилагођеним методским поступцима и конкретизованим упутствима приручника (Li et al., 2023; Park, Brock 2023; Westberg 2022), који у уџбеницима нису лако видљиви. Наиме, уџбеници, поред компетентности, захтевају већу инвентивност учитеља за препознавање наведених потенцијала. Међутим, сви, без обзира на ниво образовања, радни стаж и искуство стручног усавршавања, једнако позиционирају *постјављање и дефинисање проблема* како у уџбеницима тако и приручницима, што је и очекивано будући да је ова етапа наставног процеса најлакша за детекцију.

Добијени налази сугеришу потребу за унапређивањем и значајнијим проблематизовањем уџбеничких садржаја, како у домену заступљености питања, задатака и налога, тако и квалитативном смислу. Наравно, не очекује се да сви проблемски задаци у уџбеницима буду проведени кроз наведене категорије које чине и структуру проблемске наставе – то је ипак у домену методичких компетенција учитеља који, како налази потврђују, своје методско упориште траже у приручницима. Отуда и сугестија ауторима уџбеника и приручника, али креаторима програма стручног усавршавања као и универзитетским професорима, да овом питању посвете пуну пажњу.

Даља истраживања треба усмерити ка континуираном емпиријском праћењу доприноса уџбеника, радних листова, методских приручника квалитетној и ефикасној реализацији проблемске наставе природе и друштва, а тиме и оперативних и стваралачких знања ученика млађих разреда основне школе о природним и друштвеним феноменима.

## ЛИТЕРАТУРА

- Благданић, С., Банђур, В. (2018). *Методика наставе природе и друштва*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.

Василијевић, Д., Алексић, В. (2025). *Образовна технологија од рејросејекције до ѱерсејекције*. Ужице: Педагошки факултет.

Илић, М. (2020). *Дидактика*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.

Степић, Г. (2025). *Тимска настава природе и груписава*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Филиповић, А. (2018). Проблемски модел рада у настави природе и друштва из перспективе учитеља. *Методичка теорија и пракса*, 18(2), 291–306. <https://doi.org/10.5937/metpra1802291F>

Aidoo, B. (2023). Teacher Educators Experience Adopting Problem-Based Learning in Science Education. *Education Sciences*, 13(11), 1113. <https://doi.org/10.3390/educsci13111113>

Акџај, В. (2009). Problem-Based Learning in Science Education. *Journal of Turkish Science Education*, 6(1), 26–36.

Alfiandra, A., Waluyati, S. A., Kurnisar, K. (2021). Potential Impacts of the Development of Textbook of Population and Environmental Education Subjects Based on Problem-based Learning for Civics Education Study Program. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 513,124–129. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201230.093>

Azrai, E. P., Heryanti, E., Zain, A., Ningsih, P. (2022). Problem-solving Skills: Implementation of RICOSRE Learning Models on Environmental Change Topic. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 8(2), 95–104. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v8i2.21748>

Barron, B. J. S. (2002). Achieving Coordination in Collaborative Problem-solving Groups. *Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 403–437.

Barrows, H., Kelson, A. C. (1995). *Problem-Based Learning in Secondary Education and the Problem-Based Learning Institute* (Monograph 1). Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute.

Bransford, J. D., Vye, N., Kinzer, C., Risko, R. (1990). Teaching Thinking and Content Knowledge: Toward an Integrated Approach. In: B. F. Jones, L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 381–413.

Dole, S., Bloom, L., Kowalske, K. (2015). Transforming Pedagogy: Changing Perspectives from Teacher-centered to Learner-centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1538>

Erb, C. D. (2018). The Developing Mind in Action: Measuring Manual Dynamics in Childhood. *Journal of Cognition and Development*, 19(3), 233–247.

Frankham, J., Stronach, I., Bibi-Nawaz, S., Cahill, G., Cui, V., Dymoke, K., Mohd Khir, M. (2014). De-skilling data analysis: The Virtues of Dancing in the Dark. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(1), 87–100.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.

Jonson, J. L., Trantham, P., Usher-Tate, B. J. (2019). An Evaluative Framework for Reviewing Fairness Standards and Practices in Educational Tests. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 38(3), 6–19.

Karatas, I., Baki, A. (2013). The Effect of Learning Environments Based on Problem Solving on Students' Achievements of Problem Solving. *International Electronic Jour-*

*nal of Elementary Education*, 5(3), 249–268. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/25>.

Klette, K., Blikstad-Balas, M. (2018). Observation Manuals as Lenses to Classroom Teaching: Pitfalls and Possibilities. *European Educational Research Journal*, 17(1), 129–146.

Kusuma, F. F., Sunyono, S., Lengkana, D. (2022). The Role of Interactive E-Books Problem-Based Learning is to Enhance Higher-Order Thinking Skills and Ability: Teacher's Perception. *Jurnal Pendidikan MIPA*, 23(1), 234–243. <http://dx.doi.org/10.23960/jp-mipa/v23i1.pp234-243>

Li, B., Sjöström, J., Ding, B., Eilks, I. (2023). Education for Sustainability Meets Confucianism in Science Education. *Science & Education*, 32(4), 879–908. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00349-9>

Lockheed, M. E., Verspoor, A. M. (1991). *Improving primary education in developing countries*. Oxford: Oxford University Press for the World Bank.

Ningsih, W., Prayitno, B. A., Santosa, S. (2023). The Effectiveness of Environment-oriented e-books Based on Problem-based Learning for Problem-solving skills. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 9(3), 511–520. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v9i3.25603>

Osmani, M., Hindi, N. M., Weerakkody, V. (2018). Developing Employability Skills in Information System Graduates: Traditional vs. Innovative Teaching Methods. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 14(2), 17–29.

Pan, T., Zhu, Y., Chen, S. (2020). Exploration and Practice of International Collaborative Teaching Mode for Innovation Talents. *Higher Education Studies*, 10(1), 115–120.

Park, W., Brock, R. (2023). Is there a limit to resemblances? Teaching about science and pseudoscience from a family resemblance perspective. *Science & Education*, 32(5), 1265–1286.

Perkins, D. (2009). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Powell, S. R., Berry, K. A., Fall, A. M., Roberts, G., Barnes, M. A., Fuchs, L. S., Lin, X. (2022). Does Word-problem Performance Maintain? Follow-up One Year after Implementation of a Word-problem Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 15(1), 52–77.

Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Orlando: Academic Press.

Vaccarello, C., Kratochwill, T. R., Asmus, J. M. (2023). Effects of a Problem-solving Team Consultation on the Problem-solving Process: An Evaluation of Concept Knowledge, Implementation Integrity, and Student Outcomes. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 33(2), 149–180.

Westberg, J. (2022). The Transnational Dissemination of the Infant School to the Periphery of Europe: the Role of Primary Schools, Religion, Travels, and Handbooks in the Case of Nineteenth-century Sweden. *Paedagogica Historica*, 58(1), 99–119.

Yang, X., Ran, H., Zhang, M. (2022). The Shanghai model: An Innovative Approach to Promote Teacher Professional Development through Teaching-research System. *Educational Philosophy and Theory*, 54(10), 1581–1592.

Yani, A., Rosana, D. (2024). Science Interactive E-Book Based Problem-Based Learning to Improve Creative Thinking Skills: Needs Analysis Based on Teacher Percep-

tion. *Journal of Research in Science Education*, 10(11), 8936–8941. DOI: [10.29303/jppipa.v10i11.8969](https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i11.8969)

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41, 64–71.

Aleksandar N. Ignjatović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Užice

Department of Teaching Methodology

Danijela N. Vasiljević

Department of Pedagogy and Psychology

Department of Teaching Methodology

Gordana M. Stepić

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

## THE ROLE OF TEXTBOOKS AND MANUALS IN PROBLEM-BASED TEACHING OF NATURE AND SOCIETY – TEACHERS' PERCEPTION

*Summary:* This paper addresses the issue of problem-based nature and society teaching from a theoretical perspective. The theoretical observation implied the methodological context of the research. A random sample of 417 teachers was surveyed using a descriptive method to assess their views on content resources and potential factors for implementing problem-based teaching of nature and society in the first cycle of primary education. More specifically, the aim of the research is to examine how teachers perceive the potential of textbooks and manuals in terms of their contribution to planning and implementing teaching about nature and society. By exploring the content potentials of textbooks and manuals, respondents evaluated their contribution to: setting and formulating the problem situation; formulating hypotheses; decomposing the problem; solving tasks and testing the obtained solutions in new situations.

The significance of the findings was verified using ANOVA, LSD, and t-tests. According to the teachers' assessments, textbooks and manuals on nature and society provide the greatest contribution in the segment of defining the problem situation, followed by formulating hypotheses, while the application of solutions in new situations ranks last. The findings signal a potential problem: insufficient orientation of current content resources towards the operationalization of learned material and the application of acquired knowledge in new situations. The independent variables of the research partially influenced the research results. The reasons for different assessments of certain categories of problem-based learning in textbooks can be sought in the domain of the respondents' competencies, insufficient knowledge of the stages of implementing problem-based teaching, both on theoretical and empirical bases, which is largely determined by undergraduate and mas-

ter's studies curricula, seminars for professional development in the field of problem-based learning and teaching, as well as the working experience of teachers.

An interesting finding is that the academic education and working experience of teachers do not significantly determine their average assessments of the potential of manuals for applying problem-based learning in teaching nature and society. However, professional development of teachers through informal training programs has influenced the assessments of the contribution of manuals in almost all analyzed categories, except in the context of setting and defining problems. Specifically, teachers who attended training programs in problem-based teaching assess the categories of problem-based teaching better compared to others. It is evident that teachers who are more familiar with the possibilities of problem-based teaching project their knowledge when "reading" manuals, thus achieving better content detection of the manuals. In this sense, the manual has a stimulating role in further planning and implementation of problem-based teaching in nature and society. Therefore, through comparative analysis, it has been established that teachers assess manuals better than textbooks as a content resource for problem-based teaching, which can be explained by the tailored methodological procedures and specific instructions of the manual, which are not easily visible in textbooks. However, all teachers, regardless of their level of education, years of service, and experience in professional development in the field, equally position the setting and defining of problems in both textbooks and manuals, which is to be expected since this stage of the teaching process is the easiest to detect.

The reasons for the differing assessments of certain categories, which also constitute the structure of problem-based teaching and stages of problem-solving, can be sought in the domain of the respondents' competencies, their knowledge of problem-based teaching both theoretically and empirically, which is largely determined by the study programs of undergraduate and master's studies, seminars for professional development in the field of problem-based learning and teaching, as well as their teaching experience.

*Keywords:* teachers' attitudes, problem situation, problem-based learning, textbook, World around us, Nature and society.

Ненад С. Милинковић

<https://orcid.org/0000-0003-2282-787X>

Сања М. Маричић

<https://orcid.org/0000-0002-0464-3527>

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Ужицу

Катедра за методике

Бојан Лазић

<https://orcid.org/0000-0002-8226-0564>

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

Катедра за математику и методику

наставе математике

УДК 37.091.3::512-028.31

DOI 10.46793/Uzdanica22.3.045M

Оригинални научни рад

Примљен: 31. октобаар 2025.

Прихваћен: 19. фебруар 2026.

## ИСТРАЖИВАЧКА НАСТАВА МАТЕМАТИКЕ – ПУТ КА РАНОМ АЛГЕБАРСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

*Айспиракѝ:* Аутори у раду указују на важност учења садржаја алгебре на раном узрасту, али и на проблеме и потешкоће који прате то учење. У циљу да изнађу методички оквир учења садржаја алгебре који ће да резултира учењем са разумевањем, скрећу пажњу на истраживачку наставу. У том контексту указују на карактеристике и методичке вредности ове врсте наставе и представљају методички оквир кроз следеће фазе учења – провокација, формулисање питања, експериментисање, дискусија, рефлексја и документација. Идеја је да ученици кроз наведене фазе учења откривањем и манипулацијом конкретним предметима истражују и формирају појмове ране алгебре. На конкретним примерима садржаја у раду је показано како се истраживачком наставом може формирати појам функционалне зависности, појам једначине и неједначине и како ученици да овладају решавањем једначина и неједначина са разумевањем. Циљ овако обликоване наставе ране алгебре јесте боље разумевање основних алгебарских појмова, кроз активно ученичко конструисање сопствених закључака.

*Кључне речи:* математика, рана алгебра, истраживачка настава, активно учење, научно знање.

### УВОД

Темељи математичког образовања постављају се са почетком систематског математичког образовања. На самом почетку ученици се сусрећу

са садржајима алгебре, који представљају један од важних темеља математичког образовања и, како то бројни аутори истичу, „капију” учења других садржаја. Рана интеграција садржаја алгебре у наставни програм математике има за циљ не само развијање способности алгебарског мишљења и логичког размишљања, већ и припремање ученика за касније учење математике, извођење генерализација и добро овладавање симболичким начином презентовања. Међутим, упркос значају који се придаје учењу садржаја алгебре и указивању на значај ране алгебре, у пракси се дешава да се ученици сусрећу са бројним тешкоћама у учењу ових садржаја (Knuth et al. 2006; Милинковић 2021; Зељић 2014; Kieran 1992; Carraher et al. 2000; Kieran 2004; Filloy, Rojano 1989; Sfard, Linchevski 1994). Алгебру и учење алгебре на раном узрасту карактеришу бројне специфичности и прате бројне тешкоће које, у првом реду, произлазе из апстрактности математичких појмова, специфичности математичког језика и коришћења симболике у учењу, а које воде до ограниченог разумевања апстрактне природе алгебарских садржаја (Kieran 2004; Filloy, Rojano 1989; Sfard, Linchevski 1994). Као кључне проблеме у учењу садржаја алгебре аутори издвајају: (1) ограничено тумачење знака једнакости (Vergnaud 1985; Maričić, Milinković, Brković 2023; Milinkovic et al. 2022); (2) погрешно схватање значења слова која представљају варијабле (Vergnaud 1985; Kieran 1981; Милинковић 2021); (3) неправилно разумевање појмова *нейознајта* и *променљива* (Akgün, Özdemir 2006; Stephens, et al. 2015; Милинковић, Маричић 2022); (4) погрешно схватање појмова *једначина* и *неједначина* и поступка њиховог решавања (Милинковић 2021; Stacey, MacGregor 1999; Hoch, Dreyfus 2004) и (5) проблеме у развијању појма функције и функционалног мишљења (Blanton, Kaput 2011; Милинковић 2021; Carraher et al. 2008).

Неки од узрока проблема у учењу алгебре су, по мишљењу Киндта (Kindt 1980), „недостатак пажње у генерализацијама аритметичких појмова; пракса да се прерано улази у подучавање формалне алгебре; несагледавање методичких разлога за кога и зашто је корисно развијање алгебре у нижим разредима основне школе” (према Molina et al. 2005: 265). Решење проблема треба тражити у учионици, а то подразумева проналажење приступа који ће да резултира учењем садржаја алгебре са разумевањем и превазилажењем проблема које су аутори идентификовали. Основни постулат који се у путу методичке трансформације ових садржаја мора поштовати јесте да учење не треба да буде просто преношење знања, а ученик пасивни прималац, већ ученик мора бити активни конструктор тог знања. Ученик мора да буде у ситуацији да постепено гради своје знање, да то учење буде засновано на његовом знању и искуству и да за њега има чин открића. У раду желимо да скренемо пажњу на истраживачку наставу (*inquiry-based learning*), као модел који може да допринесе учењу садржаја алгебре на раном узрасту и да на конкретним примерима садржаја алгебре илуструјемо примену. Одабир

истраживачке наставе произашао је из карактеристика самог концепта наставе који промовише активну улогу ученика у процесу учења, где ученик поставља питања, формулише хипотезе, изводи закључке кроз непосредно искуство и сарадњу са вршњацима и учитељем.

Бројни аутори издвајају истраживачко учење као приступ који је веома ефикасан у учењу у области науке и математике (Furtak et al. 2012; Constantinou et al. 2018; Minner et al. 2010; Spronken-Smith 2008). Истраживачким учењем постижу се значајни резултати, стичу се вештине и концепти битни за целоживотно учење (Krugly-Smolska, Tailor 2004; DeJong 2006) и развијају се компетенције, способности и вештине (Anderson 2002, Sungur et al. 2001; Seyhan, Morgil 2007; Carak et al. 2008).

## ИСТРАЖИВАЧКА НАСТАВА МАТЕМАТИКЕ – ОСНОВНИ ПРИНЦИПИ

Истраживачки усмерену наставу карактерише специфичан дизајн, базиран првенствено на формулисању питања којима се обликује истраживачка активност ученика и укључује више аспеката: контекст и оквир за питања, усмереност на питања као и различите нивое питања (Greene, Renesse 2016). Истраживачка настава је образовна стратегија која подразумева откривање нових узрочно-последичних односа кроз постављање хипотеза, експерименте и посматрање (Keselman 2003), па се стога и посматра као метод решавања проблема (Pedaste et al. 2012). То је настава која „наглашава улогу ученика у процесу учења где се они подстичу да истражују материјал, постављају питања и размењују идеје, а знања граде истраживањем, искуством и дискусијом” (Глоговац и др. 2021: 486). Таквим моделом наставног рада ствара се погодан амбијент за формирање знања која се могу широко применити (Gašić-Pavišić, Stanković 2012; Furtak et al. 2012) и остварити напредак у области математичке и научне писмености (Dorier, Garcia 2013).

Како је један од основних циљева наставе математике оспособљавање ученика за решавање проблема, а не репродуктивно знање, наставу математике треба доживети као интерактиван процес, у коме ће ученици активно да учествују, истражују, изводе закључке, размењују искуства, мишљења и ставове (Hattie 2009). При дизајнирању наставе пожељно је стварање реалистичних ситуација за решавање математичких проблема, увођење ученика у самосталан и истраживачки рад, развијање њихових способности за решавање проблема и развој њиховог стваралачког мишљења (Friedman 2005; Chowdhury 2016).

Изражена тежња за ширим резонавањем и функционалним знањем ученика оправдава развој и афирмисање истраживачки засноване наставе и

у домену математике (Artigue, Baptist 2012). Разматрање перспективе примене истраживачки заснованог учења у настави математике и обезбеђивања места у курикулуму математике, оправдано се наметнуло као један од тежишних проблема истраживања. Изазови и могућности учења заснованог на истраживању проучавани су у 12 европских земаља (Engeln et al. 2013; Dorier, Garcia 2013), а налази студија истичу да је овако засновано учење ефикасан начин за побољшање исхода математичког и научног образовања. Непосредним истраживачким активностима максимално се стимулише развој математичког мишљења и закључивања (Jessen et al. 2017), као једног од суштинских циљева, чиме се повећава капацитет ученика за концептуално разумевање (Minner et al. 2010; Jessen et al. 2017) и критичко промишљање (Hattie 2009).

Припрема и реализација истраживачки засноване наставе математике захтева континуирани низ активности. Само руковођење истраживачким учењем обухвата низ активности: избор теме, постављање истраживачког питања, дефинисање хипотезе, припрему и реализацију истраживања, као и анализу резултата и формулисање закључака. При томе, у сваком наредном нивоу руковођење поступно прелази са наставника на ученика, у складу са развојем когнитивних способности (Colburn 2000). Треба се ослањати на постојеће искуство и знање ученика и настојати да ученици самостално откривају математичке правилности и изводе закључке, са крајњим циљем да се оспособе за самостално истраживачко учење (Bell et al. 2005; Rezba et al. 1998). Минер и сарадници утврдили су да је у највећем проценту обухваћених истраживања (61% од 138 истраживања) доказан позитиван утицај неког нивоа истраживачки обликоване наставе на повећање постигнућа и трајност знања ученика (Minner et al. 2010). Утврђено је да учење засновано на истраживању може побољшати различите вештине истраживања, попут идентификовања проблема, формулисања питања и хипотеза, планирања и извођења експеримената, прикупљања и анализе података, представљања резултата и доношења закључака (Mäeots et al. 2008). Према Лазондеру и Хармсену (Lazonder, Harmsen 2016), вођено истраживање показало се као најефикаснији начин обликовања истраживачке наставе.

Резултати неких студија (Hmelo-Silver et al. 2007) указују да примена истраживачког приступа у настави математике утиче на постигнућа и мотивацију ученика, те да се исходи истраживачке наставе, вештине и знања могу мерити на нивоу основне школе (Pedaste et al. 2012). Одређена истраживања разматрала су питања повећавања интересовања ученика за математику и подстицања развоја њихових вештина и компетенција за употребу алгоритама применом истраживачки обликоване наставе математике (Laudano et al. 2019). Добијени резултати показују предности истраживачког приступа, посебно у домену развоја вештина ученика потребних за истраживање, откривање и утврђивање математичких вештина. Осим наведеног, ученици су

показали позитиван став током активности и евидентно повећање интересовања за апстрактна питања и уопште за математику.

Скимпорди (Skoumpourdi 2019) истиче да је истраживачко учење, као метода учења математике, основни начин за покретање и подршку ефикасном учешћу ученика у наставном процесу. Притом наводи да наставници морају осмишљавати и примењивати математичке активности које су отворене за процес заснован на истраживању. Исти аутор предлаже оквир за дизајнирање активности заснованих на истраживањима (FIBA) за математику у раном детињству, праћен примером, који има за циљ да помогне учитељима у дизајнирању наставе.

Ву и Лин (Wu, Lin 2016) су представили успешно дизајниран курикулум наставе математике заснован на истраживању са децом предшколског узраста. Дизајнирани математички курикулум заснован на истраживању обухватао је садржаје о бројевима, мерењу и мерама, простору и облику и логичке задатке. Спроведено је обogaћено математичко искуствено учење засновано на истраживачким активностима, где су деца смислено вођена откривањем структурних односа између појмова повезаних са бројевима и њиховим апликацијама са проблемима који произлазе из стварног света. Експериментално су потврдили изводљивост математичког курикулума заснованог на истраживању и упитима и истакли предности овако оријентисаног учења математике у почетном математичком образовању.

Предност приступа учењу заснованом на истраживању представљена је истраживањем у области учења разломака уз вођено истраживање (Schumacher, Roth 2015). У истраживању су учествовали ученици шестог разреда из две различите гимназије у Немачкој. Резултати на основу прикупљених података о знању разломака и способности ученика да генеришу протоколе показали су значајан пораст знања о разломцима, односно боље постигнуће применом истраживачки обликоване наставе.

Трогодишњи Еразмус+ пројекат под називом „Математичко образовање – релевантно, занимљиво и примењиво” (*MERIA, Mathematics education – relevant, interesting and applicable*) бавио се проблемом истраживања како математику учинити значајном, занимљивом и примењивом за ученике. Основни циљ пројекта био је унапређење квалитета математичког образовања у Европи на различитим нивоима образовања, помоћу истраживачки усмерених приступа настави, уз одговарајућу подршку професионалном развоју наставника. Резултат пројекта је промоција истраживачки усмерене наставе математике и израда иновативних материјала за учење и поучавање и подршка наставницима математике у имплементацији овако оријентисане наставе. Са тим у вези, едуковано је 150 наставника из четири земље (Данска, Холандија, Хрватска и Словенија), који су у току две године тестирали 11 сценарија из *MERIA* пројекта на 64 лекције, у чијој реализацији је активно учествовало укупно 1290 ученика. Општи закључак је да је корисно

и потребно увести истраживачки усмерену наставу јер она подстиче мотивацију и подупире математичко закључивање (Jessen et al. 2017).

Бројне предности истраживачки оријентисане наставе које је препоручују (Hammerman 2006; Jessen et al. 2017), као и одређене студије које говоре о ефикасности наставе математике засноване на истраживању (Bell et al. 2005; Rezba et al. 1998), оправдавају потребу афирмисања њене примене у почетној настави математике у Републици Србији, кроз пружање примера за све фазе припреме и спровођења истраживања, базираних на конкретним програмским садржајима.

Савремена настава математике заснована је на циљевима и исходима учења који описују знања, вештине, способности и вредносне ставове које ученик треба да усвоји на крају школовања, са јасним захтевом за активном улогом ученика у процесу учења. Ако се има у виду честа пасивност ученика у стицању знања, посебно у контексту математике, могло би се рећи да је оправдана претпоставка да настава заснована на истраживачким активностима ученика резултира одређеним предностима и да унапређује наставни процес. Из тог разлога, пажњу смо у раду усмерили ка теоријском разматрању перспектива истраживачке наставе у почетној настави математике на садржајима ране алгебре, који за ученика млађег школског узраста представљају посебан проблем управо због апстрактности која те садржаје одликује.

Могућности примене истраживачки засноване наставе математике су широке, јер се почетни математички појмови усвајају на опажајном и сазнајном нивоу кроз игролике истраживачке активности. Основни методички кораци у истраживачкој настави математике обухватају фазе које воде ученика од проблема ка открићу и формализацији математичких знања. Први корак у учењу је суочавање са проблемом, који подстиче радозналост и покреће истраживање (Artigue, Blomhøj 2013; Baptist, Artigue 2012). Следи формулисање истраживачког питања и постављање хипотеза, након чега следи експериментисање и испитивање решења (Artigue, Blomhøj 2013). У завршним фазама, ученици улазе у дискусију и аргументацију, затим рефлексију и генерализацију, и на крају документацију и презентацију резултата (Artigue et al. 2020; Глоговац и др. 2021).

Овај приступ подстиче активности везане за развијање математичких појмова, тако што помаже ученицима да боље разумеју и елементарну алгебру. На овај начин се гради јака основа знања кроз активно сарадничко учење ученика у решавању проблема и развијању нових појмова истраживањем. Циљ је да се подстицање и развој раног алгебарског закључивања и изградња разумевања математичких појмова ране алгебре усмери кроз наставне активности осмишљене око одређеног централног питања или проблема активним истраживањем и експериментисањем ученика.

Истраживачка настава има своју јасну структуру и етапе кроз које пролазе и учитељ и ученици у процесу учења. Фазе у учењу бројни аутори

(Artigue, Blomhøj 2013; Baptist, Artigue 2012; Artigue et al. 2020) представљају на различите начине. Сажето, те фазе можемо представити издвајајући фазе истраживачке наставе математике, улогу ученика у свакој фази и циљ који желимо остварити у свакој фази (Табела 1).

Табела 1. Фазе учења истраживачке наставе математике

Фазе ИИМ	Улога ученика	Циљ
1. Провокација	Истражује проблем	Улази у контекст проблема
2. Питање	Формулише истраживачко питање	Проблематизује
3. Стратегије	Експериментише, записује	Испитује
4. Дискусија	Аргументује	Учи симболику
5. Рефлексија	Упоредује	Изводи правило
6. Представљање	Креира и презентује	Учвршћује

Констатујемо да у свакој фази учења доминира истраживачка активност ученика која је обезбеђена добрим вођењем од стране учитеља, а чија је улога да ствара ситуације за учење које „провоцирају” ученика на истраживачку активност.

## ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАСНОВАНА НАСТАВА НА САДРЖАЈИМА РАНЕ АЛГЕБРЕ

Настава математике заснована на истраживању наглашава важност помоћи ученицима да изграде сопствено разумевање математичких појмова кроз активно истраживање и експериментисање. У раду смо одабрали да покажемо начин примене истраживачке наставе на садржајима: функционалне зависности резултата од промене компонената рачунских операција, једначине, као појмова који на овом узрасту често представљају проблем у учењу због њихове апстрактности.

Пример садржаја ране алгебре који може изазвати бројне проблеме је разумевање функционалне зависности. Велики број истраживача утврдио је да деца у млађим разредима основне школе могу развити и користити различите репрезентације, које подржавају идеју функције, као и то да се одређене коваријацијске везе могу описати речима и симболима (Blanton, Kaput, 2004; Cai et al. 2005; Dabić et al. 2021; Стојкановић, Маричић 2025). Са друге стране, истраживања су показала да деца овог узраста могу користити симболички језик за моделовање и решавање једначина са непознатим количинама (Blanton, Kaput 2011; Brizuela, Schliemann 2003; Schliemann

et al. 2003; Carraher et al. 2008), што би представљало основу за разумевање функционалне зависности.

У програмима наставе и учења математике за млађе разреде основне школе у Републици Србији, у оквиру садржаја ране алгебре, није експлицитно исказан захтев за развијање идеје функције. У програму математике највећи је фокус на решавању проблема са једначинама у којима се „ $x$ ” третира као непозната. Функционална перспектива проширује значење алгебарских израза третирајући „ $x$ ” као променљиву, тј. као објекат чија вредност може варирати. На овај начин се ученици подстичу да пређу са размишљања о операцијама са специфичним и конкретним бројевима на односе који постоје између променљивих (Carraher et al. 2008). Као основа на којој се граде алгебарске идеје, често се узимају садржаји аритметике, односно почиње се од садржаја који се односе на савладавање рачунских операција и различитих форми и модела везаних за садржаје аритметике. Такав приступ садржајима функционалне зависности не мора се ослањати искључиво на аритметику. Навешћемо пример како се истраживачка настава може користити за развијање идеје функционалне зависности и променљиве кроз знања везана за садржаје о површини правоугаоника. Приказаћемо сваку фазу процеса учења у оквиру истраживачке наставе, односно етапе наставног процеса за развијање овог појма кроз конкретне примере.

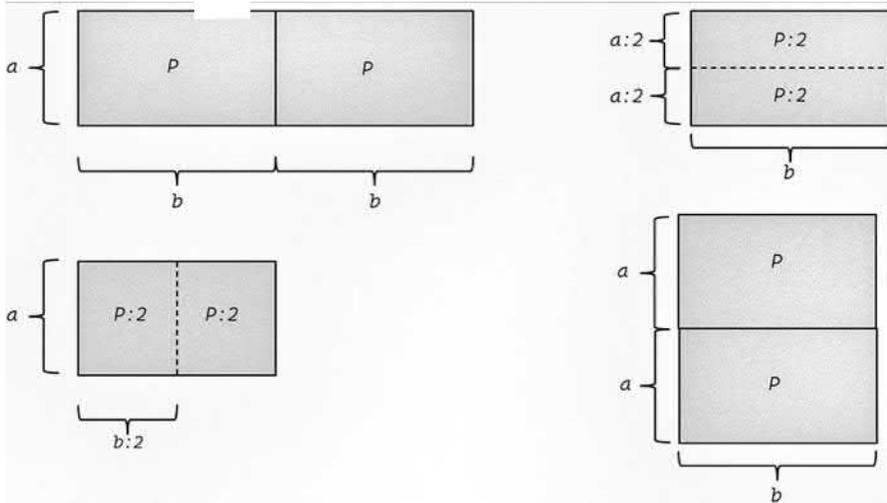
*Провокација – суочавање са проблемом и исцртавање.* За почетак, учитељ може ученицима дати лист хартије на ком је нацртан правоугаоник и замолити их да измере дужину и ширину правоугаоника. Учитељ може да подстакне ученике да користе лењир за мерење димензија правоугаоника и да након тога забележе измерене димензије.

*Исцртавање.* Након што измере дужину и ширину правоугаоника, ученици имају захтев да израчунају површину правоугаоника. Израчунавање површине правоугаоника представља основу за овакав начин истраживања, јер уводи множење које је неопходно како би се истражиле промене у компонентама рачунске операције. Следећи захтев јесте бележење добијених вредности површина правоугаоника.

*Формулисање исцртавачког мишљења и експериментисање.* Када ученици израчунају површину правоугаоника, учитељ треба да их усмери да истраже однос између дужине и ширине правоугаоника и површине правоугаоника. На пример, учитељ би могао да замоли ученике да удвоструче дужину правоугаоника уз задржавање константне ширине и у таквом случају израчунају површину новодобијеног правоугаоника. Након тога захтев за ученике треба да буде да упореде површину новодобијеног правоугаоника са површином правоугаоника који су мерили на почетку. Овакав принцип промене услова у задатку омогућава ученицима да самостално делују у физичком окружењу истражујући, тако да се сваки од закључака може извести

и физичком манипулацијом са листовима папира и њиховим лепљењем и додавањем или сечењем и скраћивањем (Слика 1).

Слика 1. Истраживање кроз манипулисање папирним листовима



*Испитивање решења и дискусија.* Кроз истраживање и дискусију, ученици треба да закључе да када се једна димензија правоугаоника увећа два пута, а друга остане иста, површина правоугаоника се такође удвостручује. Ученици ће на овај начин схватити да овај однос важи чак и ако се димензије мењају на друге начине (као што је повећавање или смањивање дужине и ширине исти број пута).

*Рефлексија и генерализација.* Варирањем услова кроз експериментисање које се односи на дужину и ширину правоугаоника, врши се генерализација и изводи закључак о односима који постоје између производа и промене чинилаца.

*Документација и презентација резултата.* Користећи примере реалног контекста, ученици закључују о појму „зависност производа од промене чинилаца” кроз опис ситуације и односа који постоје у променама тако да могу извести конкретан и генерализован закључак који се дедукцијом може применити на множење као рачунску операцију: Ако један чинилац увећамо (или умањимо) неколико пута, а други чинилац остане исти, производ ће се увећати (или умањити) исто толико пута. И алгебарском нотацијом:

$$a, b, k \in \mathbb{N} \wedge k \mid a, b$$

$$(a \cdot k) \cdot b = (a \cdot b) \cdot k \vee a \cdot (b \cdot k) = (a \cdot b) \cdot k$$

$$(a : k) \cdot b = (a \cdot b) : k \vee a \cdot (b : k) = (a \cdot b) : k$$

Истраживачком наставом на примеру површине правоугаоника ученици могу самостално да мењају услове у проблему и закључују о зависности производа од промене чинилаца. Тако овај приступ подстиче активно ангажовање са математичким појмовима и помаже ученицима да развију дубоко и трајно разумевање математичких односа. На овај начин се не подстиче само разумевање садржаја алгебре него и развој математичких способности логичког мишљења а посебно апстракције и генерализације. Са друге стране, очигледна је веза која постоји између различитих садржаја математике, што омогућава повезивање геометрије и алгебре, тако да се знања не граде усмеравајући се на једну групу садржаја, већ целовито кроз везе које међу садржајима постоје. Истраживачком наставом математике појам функционалне зависности развија се поступно, тако да се са овим садржајима у настави може почети рано. Применом истраживачке наставе ови садржаји усвајају се поступно и са разумевањем, односно личним истраживањем ученика уз подршку друге деце и учитеља.

Једначина је појам који најочигледније упућује на алгебру, као област математике, али и садржај алгебре са којим се ученик најраније сусреће у садржајима математике на млађем школском узрасту. Правилно разумевање појма једначине често код ученика покреће низ проблема као што су: проблем схватања израза као посебног и целовитог објекта којим се може манипулисати, проблем оперисања изразима, а не само бројевима, проблем разумевања знака једнакости којим се означава еквивалентност леве и десне стране једнакости, као и проблем разумевања слова као ознаке за непознату (Stacey, MacGregor 1999; Hoch, Dreyfus 2004; Sfard, Linchevski 1994; Maričić et al. 2023; Milinković et al. 2022).

Навешћемо пример како се истраживачки заснована настава математике може користити за увођење појма једначине са множењем, чиме се уједно подстиче и учвршћује правилно разумевање појма знака једнакости али и симбола за означавање непознате.

*Провокација – суочавање са проблемом и истраживање.* За почетак, учитељ може да припреми ваге са тасовима и скуп објеката са познатим масама (нпр. коцке, тегови, итд.). Ученици могу истраживати како се различите комбинације објеката могу поставити на тасове да би вага била у равнотежи. Учитељ може да поставља питања која ће водити истраживање, као што су „Шта се дешава када додате још једну коцку на један тас?“ и „Како можете вагу довести у уравнотежен положај са два различита објеката?“. Циљ ових вежби је да ученик разуме начин на који вага функционише и разуме односе који су изражени положајем тасова на ваги – уколико су тасови у равнотежи, масе су исте, односно оно што се налази на тасу са једне стране ваге, једнако је оном што се налази на тасу са друге стране ваге. Овакав приступ је добар пример визуелизације знака једнакости, чиме се постиже разумевање суштине еквивалентности леве и десне стране једнакости (једначине).

*Формулисање истраживачког питања.* Након што ученици експериментишу са различитим предметима на тасовима, учитељ им скреће пажњу да уоче одређене правилности вагања. На пример, ученици могу приметити да две коцке на једној страни ваге могу бити у равнотежи са три ваљка на другој страни ваге, чија је маса позната. Када је ситуација идентификована и представљена, учитељ може да подстакне ученике да креирају једначину, која представља однос између маса на две стране ваге, у конкретној ситуацији, при чему је маса предмета на једној страни позната. Пример конкретне ситуације која би се искористила јесте да две исте коцке буду са једне стране а тег од 500 грама са друге стране ваге (Слика 2).

Слика 2. Пример проблема мерења масе



Након тога учитељ може затражити од ученика да представе ову ситуацију тако што ће нацртати једноставну слику ваге и помоћу симбола представити предмете и њихове масе. Овај корак представљао би визуелизацију ситуације и разумевање односа који постоје између маса на тасовима ваге. Од ученика се може тражити да се ситуација изрази тако да се непознате величине изразе симболички, чиме би се створила ситуација за увођење једначине којом би се алгебарском нотацијом представила реална проблемска ситуација вагања маса. У конкретној ситуацији, једначина може изгледати овако:

$$2 \cdot x = 500 \text{ g}$$

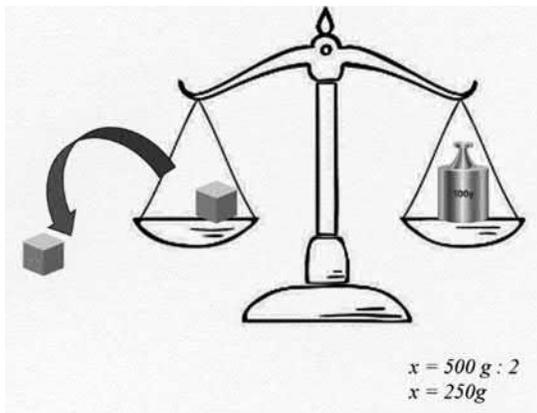
У једначини непозната  $x$  представља масу једне коцке на једној страни ваге, док  $500 \text{ g}$  представља масу на другој страни ваге.

*Изградња стразије и дискусија.* Учитељ даље може да усмери пажњу ученика на то да ова једначина представља однос између маса на две стране ваге и да се може користити за предвиђање масе потребне за балансирање

вага у различитим ситуацијама. Ученици ће на овај начин бити у стању да изграде сопствено разумевање појма једначине и начина на који се она може користити за моделовање ситуација у реалном свету, али и правилне изградње појма знака једнакости.

*Рефлексија и генерализација.* Читав поступак решавања једначине може се објаснити коришћењем исте ваге, тако што би се скидањем једног од предмета затражило од ученика да опет успоставе равнотежу. То би било могуће само ако би утврдили масу предмета који је остао на тасу ваге. На овај начин манипулација предметима на тасовима ваге постаје механизам решавања једначине поступком извођења истих операција са леве и десне стране знака једнакости, односно у овом случају на левом и десном тасу ваге. Поред тога, размишљајући о односима који постоје, скидањем једне коцке вага није у равнотежи. Закључивањем о односима са предметима са почетка, ако се са једног таса ваге маса предмета преполови тако што би се скло- нио један од два идентична предмета, то ће се морати преполовити и маса предмета са другог таса како би се вага опет вратила у равнотежу (Слика 3). Постављањем питања „Шта значи знак = у нашој ваги?” скрећемо пажњу на појам и суштину овог знака као знака еквиваленције.

Слика 3. Манипулисање предметима на ваги



Самим тим, решавање једначине опет сводимо на конкретну ситуацију у којој је могуће манипулисање предметима. Сличним ситуацијама изводи- мо закључак и генерализујемо ситуације: непознати чинилац израчунавамо тако што производ поделимо познатим чиниоцем, односно:

$$\text{Ако је } a \cdot x = b, \text{ онда } x = b : a .$$

*Документација и представљање.* Ученици презентују решења али и своје „откриће”, односно закључак о једначинама са множењем и начину њиховог решавања. Овако осмишљена наставна ситуација води ученике

кроз цео циклус истраживачке наставе: од радозналости, преко формулисања питања и конструисања решења, до формализације појма једначине и знака једнакости.

Улога учитеља је искључиво фацитаторска, што значи да он треба да поставља права питања и води дискусију у смеру који је планирао а у складу са циљем у настави који је постављен. Са друге стране, садржаји који се бирају могу се адаптирати у складу са узрастом ученика, тако да ће са првим сусретом са једначинама у млађим разредима основне школе доминирати вагање, док ће се касније та улога све више померати ка пољу апстрактности и преносити на означавање алгебарском нотацијом. Очигледно је да кроз активности истраживачке наставе ученик постаје активан конструктор знања, а не пасивни прималац.

## ЗАКЉУЧАК

Реформа образовања у Србији захтева одређене мере и активности у правцу развоја, спровођења и праћења примене програма наставе и учења заснованих на савременим педагошким концептима са доказаним ефектима, савременим облицима и методама наставе и учења. Потреба за иновативнијим организационим решењима, која ће наставни процес учинити интензивнијим и ефикаснијим, намеће концепцију наставе тако да се ученицима већ у првом циклусу основног образовања омогући усвајање теоријског знања и развој научног мишљења.

Полазећи од оправдане чињенице да истраживачке активности ученика унапређују наставни процес, мишљења смо да већ на почетку математичког образовања постоје одређене педагошко-психолошке и дидактичко методичке потребе и могућности за афирмисањем истраживачког начина учења математике у првом циклусу основног образовања. Овим радом покушали смо да покажемо могућности примене истраживачки обликоване наставе на конкретним програмским садржајима математике из области алгебре. Идеја је да се у сваком кораку учења апстрактних садржаја алгебре ученици стављају у улогу активног истраживача који се пажљиво води ка закључивању и генерализацијама, а тиме уводи у апстрактни свет алгебре.

Циљ приказаних примера развијања алгебарских појмова на млађем школском узрасту у овом истраживању треба да допринесе унапређивању и афирмисању истраживачки заснованог учења алгебре у почетном математичком образовању и оснаживању учитеља у њеној примени. Осим тога, рад има за циљ да кроз представљање примера примене истраживачки засноване наставе буде подстицај за даљу примену и унапређивање квалитета методике рада у почетном математичком образовању, као и примену у другим садржајима математике у млађим разредима основне школе.

## ЛИТЕРАТУРА

Глоговац, Д., Милошевић, М., Лазић, Б. (2021). Могућности примене истраживачки засноване наставе (ИН) у почетном математичком образовању. У: С. Маринковић (ур.), *Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту*. Ужице: Педагошки факултет, 483–500.

Зељић, М. (2014). *Методички аспекти ране алгебре*. Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.

Милинковић, Н. (2021). *Контекстуални приступи настави алгебре у млађим разредима основне школе* (докторска дисертација). Универзитет у Крагујевцу: Педагошки факултет у Ужицу.

Милинковић, Н., Маричић, С. (2022). Непозната и променљива – проблем учења ране алгебре. У: С. Маринковић (ур.), *Наука и образовање – изазови и перспективе*. Ужице: Педагошки факултет, 245–262.

Стојкановић, Ј., Маричић, С. (2025). Развијање раног алгебарског мишљења путем визуелно задатих растућих низова код ученика млађих разреда основне школе. *Иновације у настави*, 38(4), 78–94. <https://doi.org/10.5937/inovacije2504078S>

Akgün, L., Özdemir, M. E. (2006). Students' understanding of the variables' general number and unknown: A case study. *The Teaching of Mathematics*, 16, 45–51.

Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1023/A:1015171124982>

Artigue, M., Baptist, P. (2012). *Inquiry in mathematics education*. Bruxelles: European Commission.

Artigue, M., Blomhøj, M. (2013). Conceptualizing inquiry-based education in mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 45, 797–810. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0506-6>

Artigue, M., Bosch, M., Doorman, M., Juhász, P., Kvasz, L., Maass, K. (2020). Inquiry-based mathematics education and the development of learning trajectories. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 18(3), 63–89. <https://doi.org/10.5485/TMCS.2020.0505>

Baptist, P., Artigue, M. (2012). *Inquiry in mathematics education: Background resources for implementing inquiry in science and mathematics at school (Fibonacci Project)*. Paris: La main à la pâte / Fibonacci Project.

Bazzini, L., Boero, P. (2004). Inequalities in mathematics education: The need for complementary perspectives. In: M. J. Høines, A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, Bergen, Norway: PME, 137–166. <https://hdl.handle.net/2318/102356>

Bell, R. L., Smetana, L., Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 30–33.

Blanton, M., Kaput, J. (2004). Elementary Grades Students' Capacity for Functional Thinking. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 135–142.

Blanton, M. L., Kaput, J. J. (2011): Functional thinking as a route into algebra in the elementary grades. In: J. Cai, E. Knuth (Eds.), *Early algebraization: A global dia-*

*logue from multiple perspectives*. Dordrecht: Springer, 5–23. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-17735-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-17735-4_2)

Brizuela, B. M., Schliemann, A. D. (2003). Fourth graders solving equations. In: N. A. Pateman, B. J. Dougherty, J. T. Zilliox (Eds.), *Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, Honolulu: College of Education, University of Hawaii, 137–144.

Cai, J., Ng, D., Moyer, J. (2005). Developing algebraic thinking in earlier grades. *Proceedings of PME*, 29(1), 39–66.

Carak, O., Dikmenli, M., Saritas, O. (2008). Effect of 5E instructional model in student success in primary school 6th year circulatory system topic. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(2), 1–11.

Carraher, D. W., Martinez, M. V., Schliemann, A. D. (2008). Early algebra and mathematical generalization. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 40(1), 3–22. <https://doi.org/10.1007/s11858-007-0067-7>

Carraher, D. W., Schliemann, A. D., Brizuela, B. (2000). Early algebra, early arithmetic: Treating operations as functions. Plenary address presented at the 22nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Tucson, AZ. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates / Taylor & Francis Group and National Council of Teachers of Mathematics.

Carraher, D. W., Schliemann, A. D., Schwartz, J. (2008). Early algebra is not the same as algebra early. In: J. Kaput, D. Carraher, M. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades*, 235–272.

Dabić Boričić, M. Zeljić, M. (2021). Modelovanje ekvivalencije matematičkih izraza u početnoj nastavi. *Inovacije u nastavi*, 34(1), 30–43. <https://doi.org/10.5937/innovacije2101030D>

Chowdhury, R. (2016). Inquiry-based learning as an instructional strategy to increase student achievement in math and science. In: M. Simonson (Ed.), *Selected papers on the practice of educational communications and technology: 39th Annual proceedings*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology, 177–188.

Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science Scope*, 23(6), 42–44.

Constantinou, C. P., Tsivitanidou, O. E., Rybska, E. (2018). What is inquiry-based science teaching and learning? In: O. E. Tsivitanidou, P. Gray, E. Rybska, L. Louca, C. P. Constantinou (Eds.), *Professional development for inquiry-based science teaching and learning*. Cham, Switzerland: Springer, 1–23.

De Jong, T. (2006). Technological advances in inquiry learning. *Science*, 312(5773), 532–533. <https://doi.org/10.1126/science.1127750>

Dorier, J. L., García, F. J. (2013). Challenges and opportunities for the implementation of inquiry-based learning in day-to-day teaching. *ZDM*, 45(6), 837–849. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0512-8>

Engeln, K., Euler, M., Maass, K. (2013). Inquiry-based learning in mathematics and science: A comparative baseline study of teachers' beliefs and practices across 12 European countries. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 45(6), 823–836. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0507-5>

Filloy, E., Rojano, T. (1989). Solving equations: The transition from arithmetic to algebra. *For the Learning of Mathematics*, 9(2), 19–25.

Friedman, T. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Strausand Giroux.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300–329. <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>

Greene, M., Renesse, C. (2016). A path to designing inquiry activities in mathematics. *PRIMUS*, 27(7), 646–668. <https://doi.org/10.1080/10511970.2016.1211203>

Hammerman, E. (2006). *8 essentials of inquiry-based science, K–8*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner and Sweller. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>

Hoch, M., Dreyfus, T. (2004). Structure sense in highschool algebra: The effect of brackets. In: M. J. Høines, A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, Bergen, Norway: PME, 49–56.

Jessen, B., Doorman, M., Bos, R. (2017). *Praktični MERIA vodič za istraživački usmerenu nastavu matematike*. Projekt MERIA.

Keselman, A. (2003). Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 898–921. <https://doi.org/10.1002/tea.10115>

Kieran, C. (1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics*, 12(3), 317–326. <https://doi.org/10.1007/BF00311062>

Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In: D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, New York, NY: Macmillan, 390–419.

Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it? *The Mathematics Educator*, 8(1), 139–151.

Knuth, E. J., Stephens, A. C., McNeil, N. M., Alibali, M. W. (2006). Does understanding the equal sign matter? Evidence from solving equations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(4), 297–312. <https://doi.org/10.2307/30034852>

Krugly-Smolka, E., Taylor, P. C. (Eds.). (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *Science Education*, 88(3), 397–419. <https://doi.org/10.1002/sc.10118>

Laudano, F., Tortoriello, S. F., Vincenzi, G. (2019). An experience of teaching algorithms using inquiry-based learning. In: P. Díaz Kinshuk, I. Aedo, E. Mora (Eds.). *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(3), 344–353. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1565453>

Lazonder, A. W., Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718. <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>

Mäeots, M., Pedaste, M., Sarapuu, T. (2008). Transforming students' inquiry skills with computer-based simulations. *Proceedings of the 8th IEEE International Con-*

*ference on Advanced Learning Technologies* IEEE, 938–942. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2008.239>

Maričić, S., Milinković, N., Brković, M. (2023). The equals sign: The challenges of learning arithmetic. In: A. Istenič, M. Gačnik, B. Horvat, M. Kukanja Gabrijelčič, V. Riccarda Kiswarday, M. Lebeničnik, M. Mezgec, M. Volk (Eds.), *Upbringing and education between the past and the future*. Koper: Univerza na Primorskem, 471–491.

Milinković, N., Maričić, S., Đokić, O. (2022). The equals sign: The problem of early algebra learning and how to solve it. *Inovacije u nastavi*, 35(3), 26–43. <https://doi.org/10.5937/inovacije2203026M>

Milinkovic, N., Maričić, S., Lazić, B. (2022). The problem of (mis)understanding the equals sign in junior grades of primary school. *Uzdanica*, XIX, 95–113.

Minner, D. D., Levy, A. J., Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction: What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474–496. <https://doi.org/10.1002/tea.20347>

Molina, M., Castro, E., Ambrose, R. (2005). Enriching arithmetic learning by promoting relational thinking. *The International Journal of Learning*, 12(5), 265–270. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v12i05/47502>

Pedaste, M., Baucal, A., Reisenbuk, E. (2021). Towards a science inquiry test in primary education: Development of item sand scales. *International Journal of STEM Education*, 8, 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00278-z>

Pedaste, M., Mäeots, M., Leijen, Ä., Sarapuu, T. (2012). Improving students' inquiry skills through reflection and self-regulation scaffolds. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 9(1–2), 81–95.

Rezba, R. J., Auldridge, T., Rhea, L. (1998). *Teaching & learning the basic science skills*. Richmond, VA: Department of Education, Office of Elementary and Middle School Instructional Services.

Schliemann, A. D., Carraher, D. W., Brizuela, B. M., Earnest, D., Goodrow, A., Lara-Roth, S., Peret, I. (2003). Algebra in elementary school. *International group for the psychology of mathematics education*, 4, 127–134.

Schumacher, S. Roth, J. (2015). Guided inquiry learning of fractions: A representational approach. In: K. Krainer, N. Vondrová (Eds.), *CERME9 – Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Prague: Charles University, 2545–2551.

Seyhan, H., Morgil, I. (2007). The effect of 5E learning model on teaching of acid-base topic in chemistry education. *Journal of Science Education*, 8(2), 120–123.

Sfard, A., Linchevski, L. (1994). Between arithmetic and algebra: In the search of a missing link – the case of equations and inequalities. *Rendiconti del Seminario Matematico*, 52(3), 279–307.

Skoumpourdi, C. (2019). Inquiry-based implementation of a mathematical activity in a kindergarten classroom. In: U. T. Jankvist, M. Van den Heuvel-Panhuizen, M. Veldhuis (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME11)*, Utrecht: Freudenthal Group & Freudenthal Institute, 2347–2350.

Spronken-Smith, R. (2008). *Experiencing the process of knowledge creation: The nature and use of inquiry-based learning in higher education*. <https://ako.ac.nz/assets/>

[Knowledge-centre/Hei-toko/inquiry-based-learning/SUMMARY-REPORT-Inquiry-based-Learning.pdf](#)

Stacey, K., MacGregor, M. (1999). Learning the algebraic method of solving problems. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(2), 149–167. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(99\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(99)00026-7)

Stephens, A., Blanton, M., Knuth, E., Isler, I., Gardiner, A. M. (2015). Just say yes to early algebra! *Teaching Children Mathematics*, 22(2), 92–101. <https://doi.org/10.5951/teachmath.22.2.0092>

Sungur, S., Tekkaya, C., Geban, Ö. (2001). The contribution of conceptual change texts accompanied by concept mapping to students' understanding of the human circulatory system. *School Science and Mathematics*, 101(2), 91–101. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2001.tb18010.x>

Vergnaud, G. (1985). Understanding mathematics at the secondary-school level. In: A. Bell, B. Low, J. Kilpatrick (Eds.), *Theory, research & practice in mathematical education*. Nottingham, UK: Shell Centre for Mathematical Education, University of Nottingham, 27–45.

Wu, S. C., Lin, F. L. (2016). Inquiry-based mathematics curriculum design for young children teaching experiment and reflection. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(4), 843–860. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1233a>

Nenad S. Milinković

Sanja M. Maričić

University of Kragujevac  
Faculty of Education in Užice  
Department of Methodology

Bojan D. Lazić

University of Novi Sad  
Faculty of Education in Sombor  
Department of Mathematics and Methodology of Teaching Mathematics

## INQUIRY-BASED MATHEMATICS INSTRUCTION – A PATHWAY TO EARLY ALGEBRA EDUCATION

*Abstract:* The authors emphasize the significance of introducing algebraic content in early education, while also addressing the inherent challenges and difficulties associated with such learning. With the aim of developing a methodological framework for teaching algebra that promotes conceptual understanding, the paper draws attention to the potential of inquiry-based instruction. Within this context, the authors identify the key features and didactic merit of his approach and propose a structured teaching framework comprising the following phases: provocation, question formulation, experimentation, discussion, reflection, and documentation. The central idea is that students, through these phases, explore and construct early algebraic concepts by engaging with and manipulating concrete materi-

als. Through selected content examples, the paper illustrates how inquiry-based instruction can support the development of key algebraic concepts such as functional dependency, equations, and inequalities, and how students can attain a deeper understanding of solving equations and inequalities. The ultimate goal of this approach to early algebra instruction is to enhance students' comprehension of fundamental algebraic concepts through active engagement in the construction of their own knowledge.

*Keywords:* mathematics, early algebra, inquiry-based instruction, active learning, scientific knowledge.



Ilijana R. Čutura  
<https://orcid.org/0000-0002-6815-1337>

Ivana R. Ćirković Miladinović  
<https://orcid.org/0000-0001-9810-1106>  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina  
Department of Philology

УДК 811.163.41`373.611  
DOI 10.46793/Uzdanica22.3.065C  
Прегледни рад  
Примљен: 29. новембар 2025.  
Прихваћен: 11. децембар 2025.

## GRAMMATICALIZATION AND OTHER RELATED PROCESSES

(exemplified by invariable words in the Serbian language)<sup>1</sup>

*Abstract:* The paper analyzes grammaticalization in the context of and in relation to other processes—such as, on the one hand, decomposition, creating multi-lexical units (e.g. complex conjunctions, adverbial expressions, complex prepositions, etc.), and, on the other hand, univerbation and word-merging. The analysis incorporates the terminological and methodological system used in the studies and linguistic literature on the Serbian language. Research papers, directly or indirectly related to this topic, are used as the primary corpus. The main idea is to provide some insight into the processes that are gradual and that diverge or converge with the theory of grammaticalization. In this sense, the paper does not bring novel insights but rather provides an overview of available literature.

*Keywords:* grammaticalization, lexicalization, univerbation, decomposition, orthographic norm.

### INTRODUCTION

The purpose of this paper is to systematize research focusing on the complex relations between grammaticalization and other related processes, such as lexicalization, univerbation, and the decomposition of lexical items, in the Serbian language. These processes result, on the one hand, in transforming a phrase into a lexical item, and on the other hand, in transforming a lexical item into a phrase. Therefore, they are generally considered to be opposites. However, the focus of this research is to emphasize that, despite their (apparent) oppositeness, there are firm linking principles among all these processes.

---

<sup>1</sup>This research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation (Contract No. 451-451-03-137/2025-03/200140).

The research was conducted using a descriptive method, involving procedures such as analyzing relevant research papers, content analysis, and synthesizing the results from a comparative perspective. Our approach offers an overview of recent research in this field and summarizes it, with a focus on our main topic. The analysis will include the terminology and methodological scope primarily formed in the studies of the Serbian language. However, due to the extensive research interest in each of the mentioned processes, the selection had to be restrictive. It is important to mention that the results and conclusions in the selected literature were derived from analyzing a sufficiently large corpus, which includes different functional styles (registers).

1.2. Contemporary literature emphasizes that the research interest in these processes is not recent, and that Meillet (in *L'évolution des formes grammaticales*, 1912) defined grammaticalization in the way in which it is still dominantly defined (Campbell, Janda 2001): according to him, the essence of grammaticalization is that the autonomous lexeme gets the role of a grammatical element. And, as these authors state, the discussion on important features of grammaticalization (the “weakening” of the meaning and phonetic changes) also starts with Meillet. Additionally, Haspelmath (1999), citing Bopp’s and Humboldt’s opinions, testifies that the interest in grammaticalization started a long time ago, even since the early 19th century. Decades later (in the 1970s, according to Haspelmath 1999), the researchers came back to this topic, but without reaching an agreement on the nature of grammaticalization and its features (Campbell, Janda 2001).

In the earlier phases of interest in grammaticalization, issues of its irreversibility (unidirectionality) were not given attention, as it was assumed to be self-evident (Haspelmath 1999: 1047). The arguments of some researchers (Ramat 1992; Harris, Campbell 1995) that the reversibility of grammaticalized items (“degrammaticalization”) is possible and systemic were opposed by emphasizing the fact that such cases are extremely rare. Besides, there are disputes regarding the temporal scope of grammaticalization. Lehmann (2004) opposes reducing grammaticalization to a merely diachronic process or placing it among historical phenomena: “The principle that variation is the synchronic manifestation of (diachronic) change applies to grammaticalization as it applies to analogy, assimilation, or just any linguistic process. Grammaticalization could never be a kind of diachronic change if it were not also a kind of synchronic variation” (Lehmann 2004: 154).

1.3. For our analysis, some of the most important features are lexicalization and semantic bleaching of lexemes, which become parts of grammaticalized junctures. We will elaborate on this later, by observing the relations between grammaticalization and other processes.

## GRAMMATICALIZATION AND LEXICALIZATION, UNIVERBATION, DECOMPOSING

2.1. Lehmann (2002, 2004) discusses grammaticalization and processes related to it, specifically the connections between grammaticalization and lexicalization. His starting point is that it is necessary to limit the concept of grammaticalization itself, so that the grammaticalization would not be understood as grammatical change in general, or as the only way of forming grammatical items and structures. Lehmann (2004) speaks about analogy, reanalysis, conversion, and lexicalization as mechanisms that are, to a certain extent, in intersection with grammaticalization. But, as he points out, they are not necessarily interrelated. For us, it is crucial that Lehmann (2004) argues that the relation between grammaticalization and conversion can be defined by revising the traditional idea that there are “grammatical” and “less grammatical” lexical classes. Instead, the word in the same class can be more or less “grammatical”, which means that there is no assumption that a lexeme becomes “more grammatical” by simply converting it into another word class. Moreover, Lehmann states, “In many languages, prepositions are actually an open class just like nouns and verbs” (Lehmann 2004: 162).

2.2. This is also evident in the Serbian language, especially when we consider the models of preposition formation. They are either formed of complex (multilexemic) units, which become lexicalized at the diachronic level, or they are constructed as multilexical units at the synchronic level. The latter ones are constructed to express the complexity of logical and meaning relations, and are not being lexicalized. The same applies to adverbial expressions (i.e., multilexical adverbs) and complex conjunctions.

Therefore, we can say that we are dealing with a very broad and dynamic process that is being intensively researched. The nature of this process (which results in a lexicalized item with shifted meaning with respect to the original unit, or, oppositely, it leads to decomposition of a lexeme into its lexical and semantic components) shows connections between grammaticalization and decomposition. Moreover, it also reveals connections between the two mentioned processes, univerbation and lexicalization (for relations between decomposition and univerbation, see Radovanović 2004a).

Analysing complex prepositions, Bučar (2009: 188) states that grammaticalization precedes lexicalization because each expression goes through certain changes to become a new lexical item. As an example, Bučar (2009: 191) talks about the German preposition *aufgrund* (according to Lehmann 2004) and, later, considers secondary prepositions (i.e., derived expressions which are used in prepositional function). She concludes, referring to Lehmann (1991), that the formation of secondary prepositions through grammaticalization is typical and active in many Indo-European languages.

It is not always easy to define boundaries between secondary prepositions, complex prepositions, and (free) constructions, whether they are verbal or case forms. However, there are, undoubtedly, some indicators of their identification (Bučar 2009: 192–193), such as: the possibility of (semantically partial or complete) substitution by another prepositional expression or lexeme, possibility of use in another functional category, invariable order (and we would add lexical blocking) of constituents, phonological reduction (as in preposition *izuzev*), and, as a key indicator, de-semanticization (“bleaching”) which leads to a general and relational meaning of a multilexical unit (expression).

On the other side, there are also opposite claims that semantic generalization is a prerequisite, and not a consequence, of routinization and grammaticalization (Haspelmath 1999), or that semantic “bleaching” is neither a condition nor the most important feature of grammaticalization (Campbell 2001). Interestingly, there is a similar discussion on univerbation. Dragičević (2018: 112) states,<sup>2</sup>

The famous metaphor about univerbization as a form of semantic thickening or condensation [...] of two-part units into single items does not really hold true. If that were so, syntagms would completely give way to univerbs, and that is not happening. Our research shows that univerbization actually achieves semantic dilution and spilling, not condensation.

2.3. Semantic generalization, “bleaching” (or whichever term we use without prejudging the primacy or the secondaryness of this feature) is one of the key characteristics of grammaticalized units, which can be shown with adverbial expressions. They are generally non-referential, so that their syntagmatic subtype must be formed using a noun which is semantically general, neutral, and functions as a lexical exponent of category semantics (e.g., *mesto* [place], *vreme* [time]; see: Čutura 2009). In this sense, Ivić (2005: 73–81) and Dragičević (2008) speak about semantic underspecification, while Klikovac (1998: 20) speaks about explicit categorization, where categorial seme is regularly extracted by a semantically general noun. Radovanović, when discussing decomposed adverbs (i.e., those adverbial expressions which have their lexical equivalents), notes that the adverbial element of the decomposing lexeme becomes an adjective (determiner), and the general, inherent property of the concept (e.g., “quality”, “manner”) is extracted as a noun which is “necessarily abstract” (Radovanović 2004: 15).

To sum up, we deal with units like *ovde – na ovom mestu* [here – at this place], *tako – na taj/takav način* [thus – in that/this way] etc. Such units create the complex system and facilitate the development of other systems of interconnected multilexical items through very productive patterns.

Prepositional-pronoun subtype of adverbial expressions (e.g. *zbog toga, uprkos ovome*) is even more general in meaning because the whole unit is re-

---

<sup>2</sup> All quotes in this paper are translated by the authors.

duced into relational semantics. Prepositional and conjunctive expressions are very similar to adverbial ones in terms of meaning, and they are also created through similar patterns (forms). Kovačević notes that “anaphoric demonstrative pronoun, as the indicator of clause synsemanticity [...] may have any syntactic function” (Kovačević 2007: 54). That is why one of the types of such relations is realized by items which consist of a monosemic preposition or prepositional expression and a demonstrative pronoun (Ibid. 56).

The connection between this type of units (adverbial expressions) and complex subordinative conjunctions lies exactly in their constructional models. As Kovačević (1998: 234–245) emphasizes, the main connection is the constructional parallelism, which leads to the expansion of the conjunction system. In her very detailed analysis, Đurkin (2018) shares Kovačević’s views. We will shortly illustrate this with one example of complex conjunctions created through adverbial expressions (syntagmatic subtype): complex conjunctions with spatial meaning *na mestu gde* [on the place where] is created by chaining the noun *mesto* [place], mostly in locative form and in the function of the exponent of spatial semantics, and spatial pronominal adverb *gde* [where] (Đurkin 2018: 41–42). The further classification and description of similar complex conjunctions in other semantic fields prove that the nouns in all such units have categorical (and therefore, the broadest and the most general) meaning: *u/za vreme kad(a), u doba kad(a), za vreme dok, u trenutku dok, u trenutku/momentu pošto, na taj način što, na način kako* (Ibid.).

Concerning the semantics of lexical components of such units, it is particularly interesting that A. Belić points to very similar semantic properties, but from the opposite aspect (the origin and meaning of adverbs). He points out that adverbs always have a complex, “syntagmatic meaning”, despite their simple morphological structure, e.g., “on *lepo* peva” = “*lepim, prijatnim, dopadljivim načinom*” [He sings beautifully = He sings in a beautiful, pleasant, and likable manner] etc. (Belić 2000: 561; 2000a: 170). Lexical adverbs, as he emphasizes, have syntagmatic meaning, while adverbial expressions have a syntagmatic nature. Consequently, Belić concludes that adverbs are, diachronically speaking, “truncated” expressions from which the implied (therefore, general or categorical) lexeme was omitted. For example, *utom* came from *u tom momentu* (or similar), since the temporal noun could be easily omitted because it can be easily implied (Belić 2000: 170–171). As we can see, Belić’s work in the 1920s anticipates key aspects of lexicalization and grammaticalization, addressing both form and meaning. His insights also apply to the reverse process – forming multi-word units through decomposition or structural modeling. In this sense, it is significant that decomposition is in a specific relationship not only to semantic generality and lexicalization, but also, vice versa, to the process of “composing” multilexical units that do not have single-lexical equivalents.

Summarizing research findings, it is clear that the process of creating multilexical adverbial, prepositional, and conjunctive elements is as important and

frequent as their decomposition and lexicalization. Similarly, Dragičević (2018: 115–116, referring to Ćorić 2008) concludes that univerbs co-exist with their motivational phrasal lexemes, i.e., they do not displace them. It is not due to their use in different functional styles, but due to their semantic difference (ambiguous, contextual dependence vs. precise).

Therefore, neither univerbation nor grammaticalization nor decomposition should be seen as the processes that lead to displacing one type of units by another one, i.e., as one-way and progressive tendencies. They should rather be seen as modes of creating more complex (sub)systems of lexical and phrasal items, and as possibilities of expressing the same or similar semantic content in different ways (see also Nedeljković 2022).

2.4. This fully applies to systems of multi-lexical adverbial, prepositional, and conjunctive units in Serbian, which do not have lexical equivalents. Such units, therefore, fill “empty places” in different semantic (sub)fields. In these cases, certain morphosyntactic patterns are grammaticalized, and they become compensatory mechanisms for filling out lexical gaps. On the other hand, such patterns, once created, also act in the opposite direction – by “breaking down” (decomposing) lexical units, leading, finally, to the alternative use of multi-lexical units and single lexemes.

2.5. Decomposition in the Serbian language was brought into focus by M. Radovanović. He researched the decomposition of predicates first and foremost (Radovanović 1977: 53–86). M. Ivić (1995a: 180–187) deals with decomposition, while Tanasić (2005) expands the matter of decomposing predicates onto decomposing verbs in any function. Radovanović and Klikovac view decomposition as a stylistic phenomenon, linking it to functional styles and features of bureaucratic language (Klikovac 1999; 2000: 14–18). Radovanović (2004) also connects nominalization to a broader concept of cognitive style. A similar perspective is found in the work of Ivić (1995) and Popović (1966), who approach the phenomenon from cognitive and pragmatic perspectives, emphasizing its role in expressing nuanced meanings and reflecting developments in science and public communication.

2.6. However, it is clear that the determinative *decomposed* in the terms *decomposed adverbials/prepositions/conjunctives* is restrictive. It denotes only those multi-lexical units which are obtained by semantic and morphological “splitting” of one lexeme into a multi-lexical structure. Such terms do not cover multi-lexical items that do not have lexical equivalents, but constructionally are the same as decomposed ones.

They are composed using the same prepositional-case forms, which are limited. Furthermore, they are lexically almost completely restricted (“blocked”), allowing a very restrictive possibility of interpolating an optional lexeme (e.g., *iz ovih razloga – iz svih ovih razloga* [for these reasons – for all these reasons]). Here we can refer to Prčić’s analysis of phrasal nouns. He points out that a phrasal

lexeme is formally a syntagm, but “in terms of function, content and use, it behaves like a word” (Prčić 2011: 59).

It is also important to note that the terms as *decomposed adverb* imply that an equivalent single lexeme (adverb in this example) is primary, i.e., that it is a necessary “starting point” in the creation of a multi-lexical unit. However, both diachronically and synchronically, there is an opposite process going on (analogously about prepositions, see Popović 1966: 195–196).

On the one hand, as we already pointed out, the process of merging multi-lexical adverbs, conjunctions, and prepositions into one lexical item is very active; however, on the other hand, many constructions “resist” lexicalization, especially preposition+noun constructions (Klajn 2002: 139). This leads to non-stable orthography (see Babić 2019; Brborić 2012; Dešić 2019; Kovačević 2011; Kovačević 2019; Čutura 2019). From the aspect of grammaticalization and lexicalization, this can be seen as a phase of staggering, as it is sometimes explicated in introductory paragraphs in: Pravopis (1960: 84, it. 98); Pravopis (1964: 68). Therefore, the distinction between a lexeme and its phrasal equivalent is merely an orthographic difference (Piper 1988: 10–11; Stevanović 1991 I: 378). Of course, such fluctuations exist in other languages as well: for example, *sonst wie* and *zurzeit* (German) have changed their status oppositely (from the previous orthographic solutions *sonstwie* and *zur Zeit*) (Nedeljković 2023). It is also clear that this instability in Serbian is caused by the accentual properties of such constructions. Namely, lexicalization is strongly supported in the Serbian dialects in which the accent moves to a proclitic (preposition).

Whatever possible causes are involved, we can say that lexicalization is often (but sometimes unstably) regulated by orthographic norm, because of the absence of unequivocal criteria which could regulate such vivid processes (Čutura 2013).

2.7. Now we will shortly consider multi-lexical units that do not show this kind of vacillation, and which are either only partially replaceable by their mono-lexical equivalents, or not replaceable at all. Here we deal with (sub)systems of adverbial, conjunctive, and prepositional expressions, which are, in many cases, derived from each other. Therefore, they share the same components and are analogous in structure.

The reason for the high productivity and grammaticalization of their structural models might be the low productivity of the word formation models for prepositions and conjunctions. Klajn (2002: 139–140) states that there are few real compounds among conjunctions in Serbian (*iako, mada, premda* – all of them meaning “although”; the other compound conjunctions are archaic). Klajn also stated that there are only two types of compound conjunctions: (1) preposition+preposition type (e.g., *ispod, ispred, između, izvan*) and (2) preposition+noun type (e.g., *navrh, povrh, ukraj*). Prepositions created by conversion (from nouns in nominative/accusative or instrumental form) also do not form a group of significant scope (*vrh, čelo, dno, m(j)esto, kraj, duž; pomoću, posredstvom*, etc.). This group includes a small

number of lexemes that function as prepositions or adverbs (such as *blizu, posl(ij)e, pr(ij)e, više, niže, preko, van*) (Klajn 2003: 386–387; Mitrović 2023).

Finally, although the structural models of creating adverbial expressions are numerous and productive, it has been proven, at least in the field of non-pronominal adverbs with spatial meaning, that the specificity of the Serbian language compared to Russian is their less frequent use. In Serbian, this is compensated by the use of other word classes, and, most often, by the use of prepositional-case constructions in all meanings related to the kinetic aspects (Medenica 2014: 255). Also, compared to mono-lexical conjunctions, a large number of productive structural models are noted for creating complex conjunctions of all semantic fields (local, temporal, modal, comparative, conditional, causal, exceptional, final, concessive, specificative, see: Đurkin 2018). Kuburić Macura (2021) provides an extensive overview of models of expressing concessiveness, which confirms that the participation of multi-lexical units is exceptionally significant. The types of those units are different: adverbial expressions, conjunctions followed by a semantic verifier or multi-lexical conjunctions, e.g., *pa ipak, pa i pored svega toga, and a opet*. Kovačević (2012) states that the same applies to causal semantic fields. Additionally, Kovačević's analysis is important because it is the first clear establishment of almost schematic models of grammaticalization in the Serbian language. According to him, “causal pronominal adverbs are in direct generative relations with prepositional-case causative constructions. The grammars, as a rule, state only the following pronominal adverbs: *zato, stoga, and zašto*, which are formed of prepositions and the case form of the pronoun (*za+to, s+toga, za+što*). [...] Causal adverbial expressions (which are most often studied as case syntagms in Serbo-Croatian linguistics) are directly connected with them, as their functional and semantic equivalents. Causal adverbial expressions differ from pronominal adverbs only because the connection between the preposition and demonstrative pronoun is not lexicalized, but the relation between those elements is so strong that it can hardly be broken by any other lexeme – it is almost blocked” (Kovačević 2012: 57–58).

Complex conjunctions are formed in the next step, based on the adverbial expressions system, and “those conjunctions can only be formed through cataphorically used adverb or adverbial expression by ‘merging’ with a basic conjunction *što* or *da* (e.g. *zato što, usled toga što, zahvaljujući tome što, s obzirom na to da*, etc.)” (Kovačević, 2012: 58; similarly, about the semantics of linkers: Klikovac 2008). Kovačević also highlights that the number of causal pronominal adverbs is small, and that adverbial expressions, contrary to monolexical adverbs meaning general causality, can express more specific relations. This is also confirmed for German causal and causally-final periphrastic adverbs (Nedeljković 2012a; 2012b).

## CONCLUSION

If we accept, as a starting point, that the creation of productive models of adverbial expressions, complex conjunctions and prepositions often involves multi-level grammaticalization, we can assume that it is due to: (a) a small number of lexemes with specific meanings, (b) the ability of multi-lexical units to express certain meanings more precisely, and (c) the productivity of models of creating such multi-lexical units.

Besides, the grammaticalization of adverbial, prepositional, and conjunctive expressions is inextricably connected to the grammaticalization of clausal types.

These expressions are particularly important in semantic (sub)fields in which there are absolutely no monolexical items. Speaking of adverbial expressions as starting items for the formation of complex conjunctions, there are no lexical adverbs in Serbian in the (sub)fields of following semantics: a) intentionality/purpose, b) circumstances, c) exception, d) concessiveness, e) substitution, f) addition, g) contrast (Čutura 2010; 2020: 266–275).

Finally, we established a clear link between decomposition and “composing” as a process of forming a stable multi-lexical unit without a mono-lexical equivalent. We conclude that Serbian researchers find multi-lexical units far more numerous than mono-lexical ones, semantically more nuanced, and much more productive in creating similar units in other classes. Moreover, if we refer to Lehmann’s argument that “complex units may be grammaticalized without having been lexicalized” (Lehmann 2002: 15), we can speak about two-level grammaticalization in Serbian. At the first level, grammaticalized adverbial expressions are constructed following the model of semantical and morphological decomposition of lexical units. Such models also create expressions which do not exist as lexical items, filling the gap even in whole semantic (sub)fields, and, at the second level, producing multilexical prepositions and conjunctions.

## SOURCES AND REFERENCES

- Ajdžanović, M. (2018). Univerbacija u srpskoj dnevnoj štampi. In: A. Šehović (Ed.), *Univerbacija/univerbizacija u slavenskim jezicima*. Sarajevo: Slavistički komitet, 9–20.
- Babić, M. (2019). O primjeni semantičkih i gramatičkih kriterijuma normiranja u Pravopisu srpskoga jezika Matice srpske. In: M. Kovačević (Ed.), *Novi prilozi srpskom pravopisu*. Novi Sad – Višegrad: Matica Srpska – Andrićev institut, 67–80.
- Belić, A. (2000). O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku. In: *Opšta lingvistika*, Izabrana dela Aleksandra Belića. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Belić, A. (2000a). *Univerzitetska predavanja iz savremenog srpskohrvatskog jezika*, Izabrana dela Aleksandra Belića. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brborić, V. (2012). Pravopisna norma danas: (ne)opravdanost izmena. *Naučni saopštenak slavista u Vukove dane*, 41/1, 431–444.

Bučar, M. (2009). Gramatikalizacija i sekundarni prijedlozi glagolskoga i imeničkoga porijekla. *Jezikoslovlje*, 10(2), 183–216.

Campbell, L., & Janda, R. (2001). Introduction: conceptions of grammaticalization and their problems. *Language Sciences*, 23, 93–122.

Campbell, L. (2001). What's wrong with grammaticalization?. *Language Sciences*, 23, 113–161.

Ćorić, B. (2008). *Tvorba imenica u srpskom jeziku*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.

Čutura, I. (2009). Upotreba priloških izraza sa imenicom 'mesto' u prenesenom značenju. In: M. Kovačević (Ed.), *Srpski jezik, književnost, umetnost, knj. I: Srpski jezik u upotrebi*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 277–288.

Čutura, I. (2010). Predložko-zamenički priloški izrazi sa značenjima neizrazivim prilozima. *Radovi Filozofskog fakulteta (u Istočnom Sarajevu)*, 12(1), 557–564.

Čutura, I. (2013). Pravopisna norma kao (nestabilni) regulator razlikovanja priloga i predložko-imeničkih konstrukcija. In: M. Kovačević (Ed.), *Tradicija i inovacije u savremenom srpskom jeziku*. Kragujevac: FILUM, 73–82.

Čutura, I. (2019). O pravopisnim rešenjima vezanim za priloge i predložko-priloške spojeve. In: M. Kovačević (Ed.), *Novi prilozi srpskom pravopisu*. Novi Sad – Višegrad: Matica Srpska – Andrićev institut, 105–116.

Čutura, I. (2020). *Međuodnos priloga i priloških izraza u savremenom srpskom jeziku*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

Dešić, M. (2019). Prozodija i semantika u srpskom pravopisu. In: M. Kovačević (Ed.), *Novi prilozi srpskom pravopisu*. Novi Sad – Višegrad: Matica Srpska – Andrićev institut, 41–50.

Dragičević, R. (2008). O značenjskoj podspecifičnosti lekseme *osnova*. *Južnoslovenski filolog*, LXIV, 123–134.

Dragičević, R. (2018). Neki aspekti univerbizacije u srpskom jeziku. In: A. Šehović (Ed.), *Univerbacija/univerbizacija u slavenskim jezicima* (zbornik radova sa 18. međunarodne naučne konferencije Komisije za tvorbu riječi Međunarodnog komiteta slavista). Sarajevo: Slavistički komitet, 102–118.

Durkin, V. (2018). *Složeni zavisni veznici u srpskom jeziku (i njihova funkcionalnostilska distribucija)*. Beograd: Jasen.

Harris, A. C., & Campbell, L. (1995). *Historical syntax in cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haspelmath, M. (1999). Why is grammaticalization irreversible? *Linguistics*, 37(6), 1043–1068.

Ivić, M. (2005). *O rečima*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Ivić, M. (1995). *O zelenom konju*. Beograd: Biblioteka XX vek, Slovoğraf.

Klajn, I. (2002). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku I. Slaganje i prefiksacija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Novi Sad: Matica srpska – Beograd: Institut za srpski jezik SANU.

Klajn, I. (2003). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku II. Sufiksacija i konverzija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Novi Sad: Matica srpska – Beograd: Institut za srpski jezik SANU.

Klikovac, D. (1998). O javnom jeziku (Eksplicitna kategorizacija imeničkih pojmova). *Jezik danas*, 8, 17–21.

- Klikovac, D. (1999). Još o eksplicitnoj kategorizaciji imeničkih pojmova u javnom jeziku. *Jezik danas*, 10, 10–12.
- Klikovac, D. (2000). O jezičkim i birokratskim čistuncima. *Jezik danas*, 11, 14–18.
- Klikovac, D. (2008). O semantici tekstualnih konektora u srpskom jeziku koji se sastoje od predloga mesnih značenja i poimenjene zamenice *taj* (*pored toga, uz to, nasuprot tome, povrh toga, pri tome, prema tome, iza toga, na to*). *Zbornik Matice srpske za slavistiku*, 73, 177–193.
- Kovačević, M. (1998). *Sintaksa složene rečenice u srpskom jeziku*. Beograd: Raška škola – Srbinje: Srpsko prosvjetno i kulturno društvo „Prosvjeta”.
- Kovačević, M. (2007). *Srbističke teme*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Kovačević, M. (2011). O novom Matičinom Pravopisu i povodom njega. *Nova zora*, 30, 92–100.
- Kovačević, M. (2012). *Uzročno semantičko polje*. Beograd: Jasen.
- Kovačević, M. (2019). „Nažalost”, a „na sreću”. In: M. Kovačević (Ed.), *Novi prilozi srpskom pravopisu*. Novi Sad – Višegrad: Matica Srpska – Andrićev institut, 81–92.
- Kuburić Macura, M. (2021). *Kategorija koncesivnosti u savremenom srpskom jeziku*. Banja Luka: Filološki fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Lehmann, C. (1991). Grammaticalization and Related Changes in Contemporary German. In: E. Closs Traugott, B. Heine (Eds.), *Approaches to grammaticalization*. Vol. 2. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, 493–535.
- Lehmann, C. (2002). New reflections on grammaticalization and lexicalization. In: I. Wischer, G. Diewald (Eds.), *New reflections on grammaticalization*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, 1–18.
- Lehmann, C. (2004). Theory and method in grammaticalization. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 32(2), 152–187.
- Medenica, L. (2014). *Nezamenički prilozi sa prostornim značenjem u savremenom ruskom i srpskom jeziku* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, A. (2023). Predlozi nastali kategorijalnim preobrazovanjem. *Srpski jezik: studije srpske i slovenske*, 28(1), 351–368. <https://doi.org/10.18485/sj.2023.28.1.20>
- Nedeljković, D. (2012a). O jednom tipu kauzalnih i kauzalno-finalnih priloga u nemačkom jeziku i ekvivalentnim perifrastičkim izrazima u nemačkom i srpskom jeziku. In: M. Kovačević (Ed.), *Srpski jezik, književnost, umetnost. Knjiga 1: Strukturne karakteristike srpskog jezika*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 431–442.
- Nedeljković, D. (2012b). Međuodnos zameničkih priloga i konkurentnih priloških izraza kauzalnog i kauzalno-finalnog značenja u nemačkom i srpskom jeziku. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, LV(2), 221–237.
- Nedeljković, D. (2022). Univerbizacija i kompozicija kao stilistički postupci oneobičavanja jezika u zbirci priča *Osmeh za svaki dan* Jelice Greganović. In: M. Kovačević & J. Petković (Ed.), *Srpski jezik, književnost, umetnost. Zbornik radova sa XVI međunarodnog naučnog skupa, Knjiga 1: Jezik i stil srpskoga romana*. Kragujevac: FILUM, 343–355.
- Nedeljković, D. (2023). *Perifrastički prilozi u savremenom nemačkom i srpskom jeziku*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Otašević, Đ. (1997). Univerbazacija. *Naš jezik*, 32(1–2), 52–63.
- Piper, P. (1988). *Zamenički prilozi u srpskohrvatskom, ruskom i poljskom jeziku (semantička studija)*. Beograd: Institut za srpskohrvatski jezik.

Popović, Lj. (1966). Predložki izrazi u savremenom srpskohrvatskom jeziku. *Naš jezik*, 15(3–4), 195–220.

Pravopis (1960). *Pravopis srpskohrvatskoga književnog jezika sa pravopisnim rečnikom*. Novi Sad – Zagreb: Matica srpska – Matica hrvatska.

Pravopis (1964). *Pravopis srpskohrvatskog jezika*. M. Stevanović, A. Belić (Ed.). Novi Sad – Zagreb: Matica srpska – Matica hrvatska.

Prčić, T. (2011). I sintagme i reči: frazne imenice u srpskom jeziku. In: G. Vuković (Ed.), *Leksikologija. Onomastika. Sintaksa. Zbornik u čast Gordani Vuković*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 59–70.

Radovanović, M. (1977). Imenica u funkciji kondenzatora. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 20(1–2), 63–134, 81–160.

Radovanović, M. (2004). O pojavi dekomponovanja jezičkih jedinica. In: M. Radovanović, *Planiranje jezika i drugi spisi*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 204–218.

Radovanović, M. (2004a). Dekompozicija i univerbacija. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 47(1–2), 43–50.

Ramat, P. (1992). Thoughts on degrammaticalization. *Linguistics*, 30, 549–560.

Stevanović, M. (1991). *Savremeni srpskohrvatski jezik I, II*. Beograd: Naučna knjiga.

Tanasić, S. (2005). *Sintaksičke teme*. Beograd: Beogradska knjiga.

Vasiljević, A. (2022). O priložima *uzgred* i *usput* u savremenom srpskom jeziku. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, LIV(2), 35–52. [https://doi.org/10.18485/ms\\_zmsfil.2022.65.2.3](https://doi.org/10.18485/ms_zmsfil.2022.65.2.3)

Илијана Р. Чутура

Ивана Р. Ћирковић Миладиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

## ГРАМАТИКАЛИЗАЦИЈА У КОНТЕКСТУ ДРУГИХ ЈЕЗИЧКИХ ПРОЦЕСА

(на примеру непроменљивих речи српског језика)

*Резиме:* У раду је, на основу анализе и синтезе резултата релевантних истраживања, а на примеру непроменљивих речи у српском језику, дат преглед разма-  
траних појава које се могу посматрати у контексту граматикализације. Разматран  
је и саоднос граматикализације и других, сродних или опозитних појава у језику.  
С једне стране, реч је о процесима декомпозиције, креирању мултилексемских је-  
диница (на пример сложених везника, прилошких израза, сложених предлога и сл.)  
и – с друге стране – универбације и „улексемљења”. Анализа је обухватила терми-  
нолошки и методолошки систем србистике и лингвистике, и као примарни корпус  
научне радове који су се директно или посредно бавили овом темом. Показује се да

наведене појаве заокупљају значајну пажњу истраживача, те да су посматране са различитих аспеката, односно у светлу више лингвистичких поддисциплина.

*Кључне речи:* граматикализација, лексикализација, универбација, декомпоновање, ортографска норма.



Никола М. Ђуран  
<https://orcid.org/0009-0007-7451-8995>  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Центар за научноистраживачки рад

УДК 821.111(73)-14.09 Симић Ч.  
DOI 10.46793/Uzdanica22.3.079DJ  
Оригинални научни рад  
Примљен: 1. новембар 2025.  
Прихваћен: 13. фебруар 2026.

## СПОЗНАЈА ИЗМЕЂУ ОБЈЕКТА И ДРУГОГ У ПОЕЗИЈИ И ПРОЗИ ЧАРЛСА СИМИЋА<sup>1</sup>

*Айсџиракџи:* У раду је дат постструктуралистички приступ поезији Чарлса Симића, који ревидира значење објеката кроз свој став о њиховој иманентној симболичкој могућности. Премда је Симићев нагласак на објективитету, он уједно трага за дискретном метафизиком свакодневног живота и реконструише провизорне слике значења које је у својој аксиоматској стварности „измичуће” и „неописиво”. Објекти његове поезије чине стварност парадокса, коју песник сматра универзалном емпиријском стварношћу, будући да се значења објеката смењују сходно субјектовом приступу њима. Средишњи проблем рада, у том смислу, јесте однос Симићевог лирског субјекта и Другог, као система културних идеја стварности и идентитета у учењу Жака Лакана. Како недостатност поетског језика чини идеје релативним, Симић их сматра секундарним у односу на објекте, који за њега амблематизују не само метафизику већ и субјектово задовољство спознаје. Проистекла из сфере имагинарног, спознаја нужно припада емпиријској креацији, те се Симић иронијски дистанцира од ма каквог трагичког обрасца о коме пева.

*Кључне речи:* Чарлс Симић, Жак Лакан, америчка поезија, Друго, жеља, значење, симбол, метафизика.

### 1. УВОД: ПОЕТСКО ОЗНАЧАВАЊЕ ХАОСА

Поезија Чарлса Симића амблематизује америчку поетску тематику у контексту широког спектра идеја, реализма и мрачне озбиљности (в. Kirsch 2007), премда се сама темељи на махом европским узорима, првенствено на искуству аутора који се руководио дијалектиком сећања на Југославију и америчког егзотицизма. Симић, речима Д. Ц. Р. Брукнера, каналише свој

---

<sup>1</sup> Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2024. години број 451-03-65/2024-03/200198).

стил у својству „налажења новог живота и новог језика” (Bruckner 1990) и, са ослонцем на искуство као свој дискурзивни модус, сматра себе „изданком емпиријске традиције у америчкој поезији” (Simić, према Hulse 2002: 52). Онтологију „новог” идентитета песник развија кроз приступ који Шиван Скери назива „иманентистичком естетиком присуства” (Scarpu 2004: 2), а који могућност идеја, уместо у метафизици, тражи у објектима – тачније, у значају који они имају у односу на субјектову позицију у свету. Објекти нису циљ по себи, већ су медиј додира диференцираног субјекта и стварности коју наслућује изван датог поретка; ипак, алегоричким указивањем на „отуђеност од своје првобитне сврхе и места” (Scarpu 2004: 28), објекти у Симићевој поезији поручују да је метафизику, у њеном априорном одсуству, немогуће наћи. По напуштању културног монизма, Симићев субјект се, са становишта учења Жака Лакана, налази пред реалистичким хаосом (*désarroi*) коме тек треба приписати значење. Фактори трансценденције хаоса, Симић сматра, јесу „мистерија, сложеност и машта” (Simić 1985: 9); упоредо са Лакановом теоријом имагинарног поретка, у ком субјект спознаје своју индивидуизирану позицију у стварности, Симић у машти види једини приступ значењски недостатној стварности коју би иначе, строго симболички, било немогуће преиначити у искуство. Како је песник свестан фарсичности ма какве идеје о финитности значења, његово проницање у објекте праћено је, указује Виктор Контоски док анализира Симићеву песму „Расклапање тишине” (Симић 2022: 16), спознајом да се метафизика, најзад, не може досегнути, те да читаоцу остаје да дешифрује упорну „тишину” песме (в. Contoski, 1977). Отуд Симић, како признаје у интервјуу, „никад првенствено не верује идејама” већ конципира песму „са самог дна стварности” (Simić, према Ratiner 2002: 83), док недостатност објеката попуњава иронијском могућношћу не само да је цела стварност карактерисана метафизичношћу, већ и да је све у њој живо и свесно (в. McAbee 2023). Тек дубинска онтолошка интимност са објектима омогућује Симићу ревизију симбола нужну ради спознаје смисла унутар тишине, а смисао је, као и идентитет, увек „нов” у односу на константу стварности.

Симбиоза маште и иманентизма резултира парадоксом који омогућује Симићу да на одсуство метафизике и трагичне поделе које њени сурогати намећу гледа са надмоћним релативизмом: уместо „егзистенцијалног ужаса”, он одржава „надреалистички хумор” (Vujin, Veselinović 2020: 251) који је песников интелектуални бедем пред јасном али десимболизованом трагедијом арбитрарне стварности. Мада Симић чезне за метафизичком утехом унутар објеката, он не само да се не заноси њеним налажењем већ схвата да, како показује у својој песми „Писмо”, никад неће „досегнути стварно надилажењем заводљивости слика” (Simić 2013: 126). Лакановски, заводљивост, као и задовољство проистекло из ње, одражавају песникову веру у онтолошку неприкосновеност искуства, које реконструише не арбитрарне

већ личне амблеме „сврхе и места”. Имагинарна релативизација истине, указује Расел Григ, није по себи субјектова грешка у перцепцији; имагинација је просто „жеља да веровање буде истинито” и „ако је веровање искрено, нема интересовања за његову основаност” (Grigg 2007). Симић, у том погледу, сматра „изненадни пробој метафоре” из објеката „једином стварношћу” (Simić 2002), а безнађе одсуства значења трансцендира посредством иманентног значаја објеката по субјекта.

## 2. МЕТАФИЗИКА САМОУКИДАЊА

Лирски субјект у поезији Чарлса Симића налази свој идентитет кроз перцепцију себе у објекатској стварности као огледалу (в. Simić, према Delville 2012: 20). По свом признању у интервјуу са Г. Ј. Лековић, Симић се, у својству потомка имиграната а затим и аутора, „није уклапао” у своју средину, што је утицало на диференцијацију његове потребе за изразом истовремено независним од институција и признатим од стране публике. Симић описује промену односа друштва према њему уочи његовог одласка у војску; трагични преокрет у виду рата „изненада га је учинио привлачним” (Симић 2006: 199) за средину од које се до тада осећао отуђен. Трагизам индивидуације, закључује Симић, јесте епилог субјектовог одрастања, нарочито у контексту тога да субјект у његовом опусу не разуме сопствену припадност.

Индивидуација је у Симићу, како описује у својој књизи сећања *Застирашујући рај*, подстакла заборав себе. Током боравка у Менхетну, у који се вратио након шест недеља у Форт Диксу, успомена на претходни, релативно независни живот изгледала му је „невероватно”, а њујоршки пејзаж „нестварно. [...] Зграде су биле као фантазме, а људи који су наоколо ходали – духови” (Симић 2006: 203–204). Субјект спознаје себе као пандан стварности коју изучава и, мада је субјектова самосталност привидно остала у прошлој етапи сазревања, он је дискретно спознаје у оном што изучава. Симић се на тај проблем сопства позива у „Читању филозофије ноћу”, када наводи: „Свако ко чита филозофију чита себе колико и филозофа” (Simić 2015: 11). Свест о екстрајекцији личног искуства у стварност јесте Симићев омаж његовом читању књига Канта и Хегела (в. Јанђушевић Leković 2024), али и његово признање да је индивидуација могућа тек спознајом стварности као простора у који се субјект „не уклапа”.

Симић спознаје идентитет као дијалектички компромис између надилажења егом утврђеног субјекта и свести да је стварност неиздвојиви део субјектовог искуства. Сећајући се нацистичког бомбардовања Београда 1944. и свог скривања у јарузи заједно са мајком и комшијама, Симић помиње да су једино чега се јасно сећа белуци у које је нетремице гледао. „Белуци су остали у својој другости, заувек у мом сећању”, пише Симић, признајући

да је језик немоћан да реконструише метафизичку стварност, до које его не допире; „у покушају да саопштимо шта значи бити истински свестан, увек околишамо, оманемо” (Simić 2015: 12). „Другост”, коју Жак Лакан назива „Друго”, јесте неопходна културна подлога узрастања субјекта будући да је његова метафизичка извесност „доказ постојања [света]” и онтолошки темељ на ком субјект „гради уништени свет и своје разумевање њега” (Janjušević Leković 2024: 497). Као збир симболичких чинилаца субјекта, Друго (*l'Autre*) уједно представља метафору стварности којој субјект стреми и растаче слике стварности које је сматрао актуелним, укључујући слику свог идентитета (в. Lacan 2006: 25). Сведеност себе на део Другог субјект увиђа кроз додир са сфером симболичког (*symbolique*), на основу које формулише личну комуникацију са стварношћу. Интројизицирани у несвесно, симболи омогућују субјекту везу са Другим (в. Lacan 2006: 16), иако језик, који је њихов производ, никад не може да артикулише Друго потпуно веродостојно, те аутору остаје да слути стварност које се сећа као пуког одраза своје метафизичке идеје. За Симића, чежња за стварношћу има облик сна, а катарза индивидуације облик изненадног буђења и несанице, што аутор показује не само када у *Засипрашјућем рају* описује себе као „метафизичара у три ујутру” (Симић 2006: 199), већ и у књизи песама *Хоћел Несаница*, прожетој обрасцем реконструкције ране младости и закључком о фарсичности језика који тежи да опише прошлост. У својој горчини, језик сећања, Симић тврди у песми „Романтични сонет”, јесте и језик индивидуације, која субјекта ослобођеног фарси испуњава несаницом: „(Т)воје дуге бесаничарске нокте, / О, време, настављам да гризем и гризем” (Симић 2022: 117). Несаницом отрежњени субјект оставља фарсе у сфери имагинарног (*imaginaire*), на коју се ослањао у својој интеракцији са средином; ипак, имагинарно је и даље основ субјектине визуелизације стварности утолико што парастварност имагинарног пружа субјекту задовољство (*jouissance*). Расел Григ, пак, указује на то да док привид стварности креативно узбуђује субјекта, одсуство привида изазива nelaгодност или, код Симића, несаницу (в. Grigg 2007). Пошто Друго стално растаче субјектову слику света, он чезне за стварношћу (*réel*), која надилази како симболе, тако и сâмо Друго. Стварност се не дâ свести на симболе, те јој се песник обраћа тек изразима „једноставна, неизрецива, неописива” („Лепота”) (Симић 2022: 118) или „неописива у својој раскоши” („Мој сукоб с бесконачним”) (Симић 2022: 119). Чежња за стварним не напушта Симића, и он га дозива поетиком трансцендирања ствари, коју постиже тиме што се „обичним”, описивим објектима обраћа језиком метафизике (в. Janjušević Leković 2024: 502).

Како је стварност доступна субјекту једино као лични симболички конструкт, Симић утврђује значењску аналогију између метафизичке и личне стварности дату у језику. У оквиру деликатног поетског јединства свакодневног и „неописивог”, стварност, као систем независан од искуства, ујед-

но постоји и не постоји. У интервјуу са Брусом Вајглом, Симић наводи да „заправо не постоји историја, само биографија”, али убрзо додаје: „Постоји и Историја, независна од мог и Вашег живота. Мене више занима историја него аутобиографија” (Simić, према Weigl 1996: 222). Сâма онтолошка несталност стварног релативизује субјектову позицију у односу на хирове Другог, због чега Симић патос трагизма често замењује осећајем ироније (в. Dougado 2013: 73). У чежњи за историјом, описиви, неисторијски свет доживљен је као тривијална али и поетички незаобилазна симбиоза трагедије и комедије. Када у интервјуу за *The Paris Review* Шар де Ниор помиње Симићу његову песму „Јесам ли то ја?” и пита га да ли је у свом „самоништећем, трагикомичном стилу” представио сметлиште као метафору своје радне собе, песник одговара: „То није метафора. Сметлиште је место на ком сам провео доста времена” (Simić 2023). Крај метафоре, у том смислу, означава почетак Другог, које је у одсуству историје, више од њеног амблема – оно је сâма историја. Проналазак „неописивог” дешава се тек посредством иронијског укидања субјекта и признања да, заправо, персонификовано Друго проналази сâмо себе. „Поезија је”, наводи Симић, „комична сцена у којој се Ви, ко год да сте, претварате да управљате ситуацијом, али истина је да је аутор на милости ствари на које не може да утиче” (Simić 2023). Метафизика симболичког, иако неподатна искуству, у целости обликује како ауторов дискурс, тако и његово искуство, због чега, како Лакан тврди, „човек говори, али то је само зато што је симбол од њега створио човека” (Ласан 2006: 277). Потрагу за историјом иницира „самоништећи” дискурс субјекта који оставља иза себе „идеално Ја”, створено у изолацији имагинарног, и развија свој его дијалектиком спознаје себе у спољашњости (в. Loos, 2002). Будући да описиви свет имагинарног представља залог метафоре, у Симићевом постметафоричком дискурсу стварност, захваљујући симболима, само делује описива док њен онтолошки основ не постоји. Надилазећи „аутобиографичност” имагинарног и симболичког, Симић у песмама „Ништа се не зна” (Симић 2022: 243) и „Последњи час” (Симић 2022: 275) закључује да субјект, упркос свој артикулацији, не само да не разуме стварно већ није сигуран да ли оно постоји. Отуд се субјектова индивидуација одвија иронијски, на основу спознатости субјекта од стране Другог, које је сâмо трајно скривено иза симбола.

### 3. ЖЕЉА НАСУПРОТ НЕЈАСНОЋИ

Упркос проницању у простор изван симбола, субјект никада не напушта поредак који је „од њега створио човека”; жуђеном јединству са метафизиком противи се арбитарна културна институција Другог, које Славој Жижек у том смислу описује као „Бога безосновног хтења” (Žižek 1997) а које својим симболима осујећује покушаје субјекта да заснује личну, задо-

вољства достојну стварност. Сâма структура стварности, Жижек тврди, нема значење по себи и представља вољу хировитог Другог, које, не желећи хармоничну стварност, чини задовољство тек случајним субјектовим иступом. Будући да, у свом одсуству основа, то симићевски неописиво Друго јесте универзална и једина стварност (в. Žižek 1997), субјект својим замишљањем стварности артикулише жељу (*désir*) да га Друго уважи (в. Lacan 2006: 182). Символима утврђен јаз између задовољства и стварности премошћен је жељом која својом ревизијом датих значења поистовећује искуство и стварност, описиво и неописиво.

Идентификација са стварношћу, Симић сматра, јесте кључни задатак поезије, у смислу да је немогуће постојати у свету без имагинарног поништења личног постојања у оквиру Другог. „Не дао Бог да песници икад престану да лажу”, каже Симић у интервјуу за *Bloomsbury Review*, „Оно о чему говорим је машта. Она је чин путем ког се стављамо у кожу других људи. Не постоји истина без маште” (Simić 2002). Метафизичко јединство са Другим, пак, не имплицира превласт Другог над субјектом: изналагање истине нужно се одвија преко *jouissance*-а, који искључује узимање туђих личности као модела за сопствену. „Конформизам и уметност не иду руку под руку”, наставља Симић у интервјуу (Simić 2002). Аутентична личност јесте она схваћена у жељи за стварношћу ван симбола, док у тој жељи субјект види своју аналогију не са чиниоцима Другог већ са сâмим Другим. Субјектове жеље су, тврди Овен Хјуитсон (в. Hewitson 2010), и жеље Другог, те поетска трансценденција симбола указује на то да симбола нема јер нема дате метафизике која би била њихов основ. „Не прави никакву разлику да ли богови и ђаволи постоје или не. Тајна намера сваке праве песме је да се пита о њима будући да признаје њихово одсуство”, наводи Симић у књизи сећања *Мува у суну* (Simić 2000: 169). Посредством жеље субјект од културне сфере „безосновног хтења” долази до позиције са које је обичност схваћена не више као арбитарни симбол већ као лакановски *objet a*, који је за субјекта метафизички јер припада и њему и Другом. Као што је из потчињености симболима немогуће конструисати идентитет, културна метафизика не пружа трансценденцију, због чега за Симића не само поезија већ свест о стварности виде сваки симбол као *objet a*. „Нејасноћа је неминовно стање света”, наводи Симић. „Поезија флертује с нејасноћом. Таква ’слика стварности’ истинитија је од било чега” (Simić 2018: 40). Ту двосмисленост, катарктичну по субјект, Симић спознаје иронијским приступом који у себи, уместо цинизма, садржи дијалектику (в. Јанђушевић Leković 2024: 503). Онтолошка општост парадокса искључује могућност одгонетања смисла, те Симић уместо истине тражи задовољство, неописивост која би га окупирао (в. Simić 2002). Поезија својим дискурсом парадокса чини жељени залог стварности сâмом стварношћу, чиме културно „хтење” уступа место вољи (*vouloir*) субјекта за одсутним симболизмом, који није просто комплементаран у односу на стварност већ је њен смисао.

„Суштина је одувек била заборавити себе”, аутор наводи у песми „Житија алхемичара” (Симић 2022: 181); уместо монистичког сопства културе, песма утврђује сопство настало из „естетског парадокса” (Симић 2022: 179) који даје вредност симболу значењем које он у датом поретку нема. Немогућност артикулације смисла је основ како субјектове воље, тако и песникове чежње за неописивим, која, како Симић сматра, смислу претпоставља стваралачко задовољство трагања за њим (в. Симић 2018: 63).

Супротстављањем извесности маште одсуству истине, Симић реконструише хармонију између задовољства и културе, чиме уједно прихвата парадоксалност симболичког поретка али је и превазилази. Насупрот песниковој вери у неизрецивост виђења стварности због њене иманентне двосмислености, Жижек подсећа на то да управо парадокс потиснутог а извесног Другог омогућује сазнање објективних истинā (в. Žižek 1997). Сām симболички систем научних правила, тврди Жижек, установљен је на парадоксалној премиси ауторитета који надилази правила и карактерисан је арбитрарним забранама. Хаотична двосмисленост узраста у хармонију песниковим признањем да као што не постоји метафизика, не постоје ни правила која она институционализује. Тако Симић у песми „Опис изгубљене ствари” наводи да објекат из његовог сећања „никад није имао име”, да се „не сећа како је до њега дошао”, и да, када се након расанка са објектом путовање завршило и он изашао из воза, „никакав град не беше на видуку” (Симић 2022: 191). Ако се Друго обраћа субјекту „безосновним хтењем”, своју стваралачку идентификацију са Другим субјект остварује једнако безосновном жељом за стварношћу лишеном симболичких правила; не-идентитет се открива као једини симболички извесни идентитет, при чему његову неопходност, као ни латентну идеју песме, није могуће исказати. „Свака одбрана поезије је одбрана лудости”, наводи Симић (Симић 2018: 25). Лакан, пак, кроз своју мисао „*les non-dupes eurent*” („они који се не дају преварити греше”) опомиње да не треба чезнути за одсуством симбола већ њиховом релативизацијом и да се неисказиви не-идентитет нужно остварује у оквиру симбола. Солиписистички одбијати аспекте датих симбола у корист личног искуства је „динизам” (Žižek 1997); Симић, са својом нециничном иронијом, реконструише симболе тако да се дати идентитет открије као фарса, али и да се не-идентитет призна као коначни идентитет. Идеја водиља која је спасила Симића од песимизма, како тврди Мајса Дурадо у својој студији, јесте један од парадокса које је он сублимирао из хировите трауме у модус афирмације стварности. „Ако је искуство губитка [деструкције у Другом светском рату] уништило дететову илузију у вечитост свега, исто искуство, парадоксално, одржава живот одрасле особе” (Dourado 2013: 74).

Функција поезије, закључује Симић, јесте да трауму свести о пролазности датости преиначи у имагинарни поредак у ком датост има ново значење, које је, као и Друго, сасвим арбитрарно и утолико зависно од ауторове

жеље. У евокацији ратом обележеног детињства, Симић се, по свом признању, служио не само хронолошким већ и имагинативним модусом, при чему, мада се имагинарни прошли детаљ његове биографије можда и није десио, он у тај детаљ „мора да верује” (Simić 1994: 30). Преузевши од Другог логику парадокса, субјект се, као и Друго, односи према стварности са хировитошћу, на основу које тек у деструкцији спознаје ону вредност симбола која његовом не-идентитету одговара. У анализи Симићеве песме „Летње јутро”, Горан Мијук указује на песничко залажење у „мрачна места, / где сунце још није дошло” (Simić 1999: 28), те на његов покушај да у тами, као метафори одсуства значења, изнађе имагинарни оптимизам симбола. „Одсуство светла није дато у негативном смислу. [...] Чак и у овом тамном месту осећа се радост. И више од тога, то је место за снове, за машту. [...] [То место] је мало и тамно као инсекти, и обећава нам откровење ако га будемо пажљиво слушали” (Мијук 2002: 54). Не-идентитет, отуд, није сублимат деструкције, иако је њеним утицајем често инициран, већ иронијско-креативног односа према њој. У својој арбитрарности, одсуство значења тражи ауторову имагинарну идеју да је скривено значење, заправо, одувек постојало. Симићева имагинација следи Лаканову напомену и, уместо да фабрикује нову стварност, постоји упоредо са датом стварношћу (в. Dourado 2013: 76); покушај артикулације истине могућ је тек реконструкцијом њених симболичких чинилаца која, са своје стране, изискује субјектову имагинацију.

#### 4. ПОБЕДА НАД ПЕСИМИЗМОМ ПУТЕМ „ТЕЖИНЕ ОЧИГЛЕДНОГ”

Симић чезне да имагинацијом реконструише не само прошлост већ и стварност по себи; у супротном, субјект је препуштен Другом које манипулише његовим усудом по личном хиру, на шта аутор указује у песми „Рука која љуља колевку”: „Време – тог убицу / Нико још није ухватио” (Симић 2022: 278). Субјект иронијском дијалектиком маште преиначује трауму симбола у своје искуство, које се, насупротив објективним истинама, не да артикулисати. Отуд је за Симића метафизика песме истовремено подстрекач језика и неподатна језику (в. Мијук 2002: 15). С друге стране, одсуство траженог значења у језику јесте залог извесности немогућег, које је искуствена парадигма стварног поретка наспрам симболичког. У интервјуу за *Crazy Horse*, Симић наводи: „Постоји сложеност која тражи пандан у речима. Наравно, то је немогуће испунити. Ја кажем 'Да' немогућем – отуд поезија” (Simić 1985: 6). Ако је Симић „весели песимиста” (Simić 2010), на то га подстиче тескобна општост симбола коју би без маште било немогуће трансцендирати и у чијој трансценденцији налази задовољство. „Садашњост

садашњег тренутка”, тврди Симић, „не може се артикулисати друкчије осим у поетској слици. Свест је нема” (Simić 1997: 39). Искуство које је немогуће за разум могуће је у креативној аналогiji наизглед неповезаних симбола. Време – које је, дакле, и без историјских деструкција, по себи трауматично – бива сублимирано у парадоксални али субјекту пријемчиви образац, док *objet a* постаје нова основа субјектовог језика. „Симић не пише према претходно осмишљеном методу или правилима. Почиње од интуиције. Чим се оно измичуће приближи песнику, Симић га осети и препозна” (Mićuk 2002: 19). Тражену стварност, пак, време редовно саботира и песник увиди да је омануо у опису измичућег. „Често се особа [песник] завара и време покаже одсуство аутентичности” (Simić 1985: 23). Наспрам трајног измицања стварности, субјект онтолошко упориште налази у задовољству значења, које, Лакан подсећа, управо настаје из недостатака (*manque*) у језику. Симићеву веру у измичућу али и константну спону између језика и значења дели Томас Јуенс, који у раду „Гањпен и Лакан” наводи: „Наш говор никад није само говор, он је и жеља да се каже (*vouloir dire*). [...] Језик [...] увек намерава више него што каже, и велики део оног што намерава је несвесно, имплицитно. [...] [Н]е треба да кажемо само 'Имам недостатак, дакле, желим', већ истовремено и 'Имам недостатак, дакле, говорим' [...] Другим речима, 'Имам недостатак, дакле, стварам значење на разне начине’” (Ewens 1997). Како је субјектова жеља за говором варијација његове примарне жеље, да га Друго призна као индивидуу (в. Hewitson 2010), за Симића поетски дискурс, осим у језику, утемељује субјекта у самој стварности. Описујући песме из једне од Симићевих новијих књига, Крег Тичер наводи да оне „гледају у будућност путем прошлости, брину путем надања” (Teicher 2013); мада из дискурса парадокса проистиче то да се садржај његових песама завршава „немогућим догађајима” (Teicher 2013), Симић тек у немогућем спознаје своје виђење стварности и уједно себе у стварности. Ако постоји симболима назначен недостатак, постоји и његова значењска трансценденција, чији се „весели песимизам” односи на стално супротстављање језика сфери немогућег. Синтеза објеката у поезији могућа је зато што у језику имагинарног, како Симић верује, нема никаквих поделѧ. „Сви смо део исте целине, истог организма. Веома ме плаши супротна идеја: то да постоје живи организми, и то махом ми људи, а да је остатак некакав намештај” (Simić 1985: 15).

Симић, пак, нема илузија око претпоставке да ће симболичке поделе временом бивати све страшније. „Кад се све узме у обзир, нимало не разумем свет. Имам само слутње, и то ужасне, да будућност доноси још злодела и ниједну утопију” (Simić 1985: 127). Ако утопија постоји, макар само као алегорија имагинарног дискурса, она је за песника трајно ограђена границама које установљује Друго персонификовано у човечанству (в. Mićuk 2002: 157). Пошто метафизике нема, песник је наслућује у трагизму обичности, као што показује у песми „Луткина глава”, у којој поставља питања покида-

ној лутки на коју наилази током шетње обалом: „Чији си ти демон? / Чији бог” (Simić 2000: 64). Субјект одржава своје веровање у метафизику имагинарног као што блуз музичар у песми „Нема лека за блуз” „гузи старијој од света” супротставља реконструкцију света у ком слушалац налази „и трагични осећај живота и његова сјајна чуда” (Simić 1994: 52). Трагички осећај, осим апстрактних појмова и живих бића, обухвата и објекте, који су за Симића значајна тема будући да је пишући о њима схватио нужност како искључења ега у поетском виђењу (в. Simić 1985: 6), тако и „налажења сопственог идентитета” (Simić 1985: 7). Ограђен од нихилистички „грандиозних идеја” (De Njord 2023), Симић пева о стварима, док, како истиче у разговору са Илејн Смоуквуд, препушта читаоцу могућност идеје унутар недостатка у читању (в. Simić 2009). Диференцирана од арбитарности Другог, идеја је чинилац искуства субјекта, и тек дискурс „тежине очигледног” (Miјuk 2002: 29) премошћује јаз између субјекта и стварности, али и између свих фрагмената субјектовог искуства насталих у том јазу.

Недостатност поезије је, отуд, основ „веселости” у Симићевој песимистичкој жељи за артикулацијом. За Симића је нада у целовитост стварности, како указује Шиван Скери, у неметафизичком простору „тишине”, која омогућује субјектовој жељи за апсолутом (в. Scarry 2004: 20). Метафизика је у целости нешто што тек треба наслутити, а до њене спознаје, „историја се”, Симић опомиње, „наставља, као што је увек ишла, на свој крвави начин” (Simić 1994: 21). Утопија не постоји изван своје симболичке ограђености и, мада Симић, уопштено, не верује у њу (в. Miјuk 2002: 174), он верује у парадоксалну перспективу њеног настанка. Почетни аспект вере у утопију, као и Симићеве поетике, јесте систем у који субјект има поверење, а како Симић „нема поверење у размишљање које није утемељено у некој сфери стварности” (Simić, према Hulse 2002: 58), једини залог наде у трансценденцију подела јесте сама стварност, док објекти, ревидирани „стварањем значења на разне начине”, јесу медиј језичког додира између субјекта и метафизику (в. Scarry 2004: 37). У својој еманципованости од значења, стварност, како показује Симићева песма „Да се мисли јасно” (в. Симић 2022: 111) симболизује било коју од супротности: метафизичност анђела или објективитет свиње. Свињину наизглед запечаћену судбину песник покушава да опозове својим молбама анђелу, и у циљу разумевања споја трагичног и комичног становишта, Хелен Вендлер упућује на то да „Симићева песма тражи од нас да се сврстамо уз обе стране, и свиње и анђеле” (Vendler 1995: 103). Наспрам Жижекове тврдње да савремени субјект, у свом нарцизму, редовно окривљује одсуство Другог за своје недаће, чиме утврђује своју зависност од Другог (в. Žižek, 1997), Симић својим реализмом а затим дискурсом парадокса признаје да је Друго пука идеја и предлаже да субјект трансцендира његово одсуство неидентитетом имагинарног. Тек значењска негација симболичких

граница, која нужно имплицира и „певање химне” и „шкргутање зубима” (Simić 1994: 21), гарантује субјектов опстанак пред хиревима стварности.

## 5. ЗАКЉУЧАК: СПАСОНОСНА НЕЈАСНОЋА ДАТОСТИ

Из трагичне неартикулисаности Симићевог дискурса развија се простор имагинарног идентитета који субјект, и преко њега читалац, спознаје путем своје жеље за речју. Песникова рационална горчина због законитости Другог подстиче његово интуитивно трагање за метафоричком ревизијом тих законитости, и парадоксална стварност проистекла из те ревизије једина је стварност доступна искуству. Симић, лакановски, трага за метафизиком строго у оквиру датости, којој приступа са иронијском претпоставком да је задовољство изнађеним привидом истине онтолошки валидан пандан сâмој истини. Отуд Симићево признање да „нимало не разуме свет” у ком до укидања граница Другог упорно не долази наговештава његову емпиријску неверицу у могућност утопије али и његову нужну веру у дискретни утопијски симболизам објеката. Говорећи „’Да!’ немогућем”, Симић реализује ултимативну иронију своје поезије: спознаје машту као оперативни основ истине и тиме открива немогуће као могуће, а „измичућа” значења као иманентна објектима које обухвата искуство. Неартикулисаност датости трансцендира се жељом, и то не жељом да се датост разуме већ да се означи; алтернатива трагедијама насталим на метафизичким основама, подсећа Симић, јесте стваралачко задовољство симболима.

## ИЗВОРИ

- Симић, Ч. (2006). *Застирашјући рај*. Београд: Народна књига.
- Симић, Ч. (2018). *Чудовишће воли свој лавиринт*. Београд: Архипелаг.
- Симић, Ч. (2022). *Изабране песме: 1962–2022*. Београд: Архипелаг.
- Simić, C. (1985). *The Uncertain Certainty: Interviews, Essays, and Notes on Poetry*. Michigan: University of Michigan Press.
- Simić, C. (1994). *The Unemployed Fortune-Teller: Essays and Memoirs*. Michigan: Ann Arbor.
- Simić, C. (1994). *Wonderful Words, Silent Truth: Essays on Poetry and a Memoir*. Michigan: Ann Arbor.
- Simić, C. (1997). *Orphan Factory: Essays and Memoirs*. Michigan: University of Michigan Press.
- Simić, C. (1999). *Charles Simic: Selected Early Poems*. Michigan: George Braziller.
- Simić, C. (2000). *Jackstraws: Poems*. San Diego: Harcourt Brace.
- Simić, C. (2000). *A Fly in the Soup: Memoirs*. Michigan: University of Michigan Press.

Simić, C. (2013). *New and Selected Poems: 1962–2012*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Simić, C. (2015). *The Life of Images, Selected prose*. New York: Harper Collins Publishers.

## ЛИТЕРАТУРА

Bruckner, D. J. (1990). The Smiles and Chills in the Poetry of Charles Simic. *The New York Times* (May 28, 1990).

Contoski, V. (1977). Charles Simic: Language at the Stone's Heart. *Chicago Review*, 28(4), 145–157.

De Niord, C. (2023). He Who Remembers His Shoes, Charles Simic. *Plume* (February 2023). <https://plumepoetry.com/two-essays-on-charles-simic-from-donovan-mcabee-and-chard-denior/>

Delville, M. (2012). *Food, Poetry, and the Aesthetics of Consumption*. Oxford: Taylor & Francis.

Dourado, M. C. (2013). Charles Simic's Uses of His-Story. *Estudos Anglo Americanos*, 39, 62–79.

Grig, R. (2007). The Concept of Semblant in Lacan's Teaching. <https://www.lacan.com/griggblog.html>

Hewitson, O. (2010). What Does Lacan Say About... Desire? <https://www.lacan-online.com/2010/05/what-does-lacan-say-about-desire/>

Hulse, M. (2002). *Charles Simic in Conversation with Michael Hulse*. London: Between the Lines.

Janjušević Leković, G. (2024). About the Possibilities of Future Representation of Charles Simic as a Poet, Essayist and Translator in Languages and Literature Curricula". In: *Belgrade English Language and Literature Studies*, Vol. 16. Retrieved in August 2025 from <https://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/journals/bells/2024/bells-2024-16-26.pdf>

Juens, T. (1997). Gagnepain and Lacan. *Tétralogiques: La Déconstruction Du Langage*, 25, 21–50. <https://www.tetralogiques.fr/spip.php?article154>

Kirsch, A. (2007). More Than a Laureate. *New York Sun* (August 10, 2007).

Lacan, J. (2006). *Écrits*. New York: W. W. Norton & Company.

McAbee, D. (2023). Charles Simic: An Appreciation. *Plume* (February 2023). <https://plumepoetry.com/two-essays-on-charles-simic-from-donovan-mcabee-and-chard-denior/>

Mijuk, G. (2002). *Orphan of Silence: The Poetry of Charles Simic*, a doctoral dissertation. Fribourg: Faculty of Letters of the University of Fribourg. file:///C:/Users/Win10/Downloads/MijukG.pdf

Ratiner, M. (2002). *Giving Their Word: Conversations with Contemporary Poets*. Massachusetts: The University of Massachusetts Press.

Scarry, S. (2004). World of objects: the poetics of Charles Simic. *Scholar Works at University of Montana*.

Simić, C. (2002). I Know Where I'm Going. *The New York Review of Books* (February 28, 2002). <https://www.nybooks.com/articles/2002/02/28/i-know-where-im-going/>

Simić, C. (2002). Sleepless Nights of Poetry: An Interview With Charles Simić (by R. González). *The Bloomsbury Review*, 22/2. <https://bloomsburyreview.com/Archives/2002/Charles%20Simic.pdf>

Simić, C. (2010). Cheerful Pessimist (by S. DeFord). *Bomb* (May 17, 2010). <https://bombmagazine.org/articles/2010/05/17/cheerful-pessimist/>

Simić, C. (2023). Sometimes a Little Bullshit Is Fine: A Conversation with Charles Simic (by C. DeNiord), *The Paris Review* (January 19, 2023). <https://www.theparisreview.org/blog/2023/01/19/sometimes-a-little-bullshit-is-fine-a-conversation-with-charles-simic/>

Teicher, C. M. (2013). Pessimist? Not Really... Charles Simic. *Publishers Weekly* (April 5, 2013). <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/authors/profiles/article/56689-pessimist-not-really-charles-simic.html>

Vendler, H. (1995). *Soul Says: On Recent Poetry*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Vujin, B., Veselinović, S. (2020). Charles Simic, American Poetry, and Serbian Critical Reception. *Primerjalna književnost*, 43(2). Ljubljana: Slovensko društvo za primerjalno književnost.

Weigl, B. (1996). *Charles Simic: Essays on the Poetry*. Michigan: Ann Arbor.

Žižek, S. (1997). The Big Other Doesn't Exist, *Journal of European Psychoanalysis*, 19(3), 565–583. <https://www.lacan.com/zizekother.htm>

Nikola M. Ђуран

University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts  
Scientific Research Center

## KNOWLEDGE BETWEEN OBJECTS AND THE OTHER IN THE POETRY AND PROSE BY CHARLES SIMIĆ

*Summary:* The paper deals with the topic of Charles Simić's poetics of immanent symbolism of the tangible reality as expounded in the framework of poststructuralist theory by Jacques Lacan. Adhering to the Lacanian notion of operating within the "symbolic", Simić delves into metaphysical issues of human experience, simultaneously disbelieving human capacity to comprehend metaphysics and assigning transcendental meanings to everyday objects. In his revision of the "symbolic", he stresses the significance of the imaginary standpoint in seeking truth, deducing that it is the paradoxical relativity of reality which makes any truth discernible to experience. While Simić is attracted by the incomprehensibility of metaphysics, it is the nature of the "symbolic" that he frequently ponders on, believing that the poetic desire for alternate meanings erases the cultural or even empirical boundaries established upon objects. Hence, the role of imagination in Simić's dialectics is to reestablish such a notion of reality which results in pleasure rather than knowledge.

*Keywords:* Charles Simić, Jacques Lacan, American poetry, metaphysics, empirical, symbol, Other, desire.



Живорад М. Марковић

<https://orcid.org/0000-0001-8435-3476>

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 373.5:796.322(497.11 Јагодина)

DOI 10.46793/Uzdanica22.3.093M

Прегледни рад

Примљен: 6. новембар 2025.

Прихваћен: 11. децембар 2025.

## „ЗЛАТНЕ ГОДИНЕ” РУКОМЕТА У УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ У СВЕТОЗАРЕВУ<sup>1</sup>

*Айстѝраќиј:* Рукомет, према тврђењу многих истраживача у области физичке културе, има веома богату прошлост. Рукомет се у Европи појављује истовремено у неколико земаља, тако да неколико земаља својата сам почетак. Пут до малог (дворанског) рукомета водио је преко хазене и великог рукомета. Развојни пут је био исти, како у другим земљама тако и у Србији, Светозареву и Учитељској школи. Циљ рада је да се истраже, анализирају и отргну од заборава најуспешнији периоди рукомета у Учитељској школи и Светозареву, и изузетни појединци који су пронели славу града. Поред историјског метода, у раду је примењен и метод теоријске анализе. Основна истраживачка техника за прикупљање чињеница била је анализа садржаја. Узорак истраживања обухватио је играче, тренере, ученике и ученице Учитељске школе у Јагодини – Светозареву. Добијена сазнања упућују да Јагодина – Светозарево баштини дугогодишњу традицију играња рукометном лоптом. Почело се са хазеном 17. маја 1931. године, наставило са великим рукометом 1948. године, да би велики рукомет након школске 1951/1952. уступио примат малом рукомету. На хиљаде играча Учитељске школе и других школа пронело је славу Јагодине – Светозарева у Србији, Југославији и Европи. Рукомет је био и остао спорт број један у граду на Белици.

*Кључне речи:* хазена, велики рукомет, мали рукомет, Светозарево, Јагодина, Учитељска школа.

### УВОД

Рукомет (енгл. *handball*) је спортска игра у којој две екипе са по седам играча (6 играча у пољу + 1 голман) на свакој страни учествују у међусоб-

---

<sup>1</sup>За све који су са гуменим лоптама по сунцу, киши и снегу тренирали и играли своје прве или животне утакмице. Који су делили комад хлеба пре и последњи гутљај воде у току утакмице. За све непроспаване ноћи, предстартне грознице пред утакмицу, за све сузе туге и среће, за сав бол у тренажном процесу и надигравању са противником. За све оно што време односи, а ови трагови, написане речи, остају вечно (Марковић 2024).

ној борби за лопту, са циљем да међусобним додавањем лопте руком једна екипа убаци лопту у противнички гол. Победник се одређује на основу већег броја постигнутих погодака, што представља основни и непосредни циљ сваке екипе.

Рукомет има веома богату прошлост и значајну улогу као спортска грана, као и део обавезног школског програма за ученике од петог разреда основне школе (Dvoršek, Mlinarić 2012). Сви ученици се током свог школовања упознају са основним правилима, техничким елементима и тактичким могућностима ове атрактивне игре. Једно друштво се цени по ономе колико чини за своју омладину, у циљу не само спортских резултата већ и формирања комплетне личности којој су још стари Атињани тежили – „калокагатија”, тј. јединство духа и тела (Plić, Mijatović 2006).

Рукомет је идеалан спорт који доприноси свестраном развоју и у коме су заступљена три основна човекова природна облика кретања: трчање, скакање и бацање. Уз све врсте кретања на терену, сматра се да је рукомет сплет цикличних и ацикличних кретних структура, па због тога спада у полиструктуралне спортске активности. Цикличне кретње односе се на садржаје који укључују кретње играча, а манифестују се различитим начином, ритмом и интензитетом. Те се цикличне кретње често прекидају ацикличним кретањима као што су бацања, скокови и слично. Управо је због тога рукомет један од најсложенијих спортова (Foretić, Rogulj 2007). У последњих неколико година дошло је до еволуције рукомета у смислу снаге, експлозивности и брзине (Radek 2020).

Успех у рукометној игри, поред моторичких способности, зависи и од других димензија психосоматског статуса личности спортисте као што су антропометријске карактеристике, функционалне способности, когнитивне способности, конативне особине одговорне за понашање и разумевање и предвиђање понашања спортисте у различитим ситуацијама, мотивација и социолошке карактеристике (Marković 2024).

Рукометна игра је спој динамике, брзине и атрактивности. Тренажним процесом од моторичких способности највише се развијају брзинска снага, издржљивост и брзина реаговања, у првом реду преко чула вида које се истовремено изоштравља (Marković, Bogdanović 2009). Спретност и окретност развијају се кроз примену технике са лоптом и без лопте. Брзе промене ситуације у игри, које играчима пружају увек нове утиске и тиме изазивају њихову нервну и умну делатност, развијају способност брзог расуђивања, интелигенцију, личну иницијативу, машту, сналажљивост, пажњу, одважност и др. (Lazarević 1994).

Богатство доживљаја у игри доводи и до великог повећања емотивности играча, која може имати утицај како на њихове позитивне, тако и на негативне поступке, што добрим делом зависи од правилног педагошког утицаја у току процеса тренинга. Образовни значај рукомета огледа се даље у

изграђивању схватања да се индивидуалне способности морају уклопити у заједничко деловање целе екипе, јер је то једини пут за постизање бољих резултата. Тиме се утиче и на осећај одговорности, колективни дух, међусобно помагање и другарство, поштовање саиграча и супарника, правилан однос према успесима и неуспесима и развија борбеност и упорност. Строгим поштовањем правила игре и систематским вежбањем играчи се навикавају на дисциплину, ред и тачност.

Циљ рада био је да се истраже, анализирају и отргну од заборава најуспешнији периоди рукомета у Учитељској школи и Светозареву, као и изузетни појединци који су пронели славу града.

## МЕТОД

Ово истраживање, у зависности од врсте информација које је обезбедило, класификује се као историјско истраживање. Историјски метод, као скуп истраживачких поступака усмерених ка откривању истине о догађајима из прошлости, спроведен је кроз четири основне фазе: хеуристику, критику извора, синтезу података и експозицију (Pegić 2023).

Поред историјског метода, у раду је примењен и метод теоријске анализе. Основна истраживачка техника за прикупљање чињеница била је анализа садржаја. На тај начин дошло се до објективно постојећих чињеница релевантних за ово истраживање.

У току истраживања већи део су чинили примарни извори који представљају оригиналне документе или информације које су прикупљене директно из оригиналног извора (фотографије, документа подсавеза и РСС, интервјуи и сведочења, лични дневници).

Поред примарних извора, један део информација добијен је из секундарних извора (новински чланци, приручници, енциклопедије и речници, прегледни и аналитички чланци и базе података). Поред ова два извора информација, у мањем обиму коришћени су и терцијални извори података (монографије клубова – које су последица проучавања историјске грађе примарних и секундарних извора).

## ПОЈАВА И РАЗВОЈ РУКОМЕТА

Почетак рукометне игре се везује за неке античке игре које су према структури и правилима сличне данашњем рукомету. Хомер је у својој *Одисеји* описао игру која се играла на острву Феачана, а по идеји и облику може се сматрати давном претходником рукомета. Грчки хорпастан и римски хорпастан откривен је на цртежима грчког лекара Галена, који је писао

између осталог и о физикалној терапији, па је у делу *Вежба с малом лоптом* препоручио играње лоптом као најсавременију телесну вежбу (Шић, Мијатовић 2006).

Неколико земаља својата сâм почетак пошто се рукомет истовремено појавио у неколико земаља Европе. Дански учитељ гимнастике Холгер Нилсен је 1898. године у Олдрупу уврстио у свој наставни програм *хандбол* који је сличан данашњем малом рукомету и 1904. године објавио је први приручник о тој игри. У Чехословачкој (Чешкој) 1892. године појављује се *хазена*, игра слична данашњем рукомету. Из Данске се игра проширила 1912. године на Шведску и Немачку. У Шведској учитељ Валден издаје збирку *Игре у природи* која је садржала елементе рукомета. Слична игра се играла у Ирској, Северној Америци и Украјини (Шић, Мијатовић 2006).

Прва правила великог рукомета, која су прихваћена као међународна правила, саставили су 1917. године Макс Хајсер, Карл Шеленц и Ерих Кони (Немачка).

Године 1919. Карл Шеленц, професор Више школе за физичко васпитање у Берлину, увео је рукомет на великом игралишту, а у Шведској се због климатских услова развијао мали рукомет у дворани (Роровић 2005). У Европи је 13. септембра 1925. године одиграна прва међународна утакмица између Аустрије и Немачке (6:3). У Амстердаму је 1928. године основана Међународна аматерска рукометна федерација (IAHF – *International Amateur Handball Federation*). Олимпијски комитет 1934. године ову игру уводи у свој програм, а већ 1936. године велики рукомет се игра и на Олимпијским играма. То је истовремено био и једини олимпијски турнир у великом рукомету.

У Копенхагену је 1946. године основана Међународна рукометна федерација (IHF – *International Handball Federation*). Први међународни сусрет у малом рукомету одржан је 12. септембра 1945. године у Гетеборгу, између Шведске и Данске (резултат је био 9:7), а код жена 10. септембра 1952. године између Норвешке и СР Немачке (резултат 3:4) (Krstić 1995).

Почеци великог рукомета у Југославији датирају из 1930. године када је познати професор др Владимир Јанковић окупио загребачке средњошколце и одржавао тренинге на игралишту ХАШК-а, а од 1938. године долази и до формирања првих рукометних секција при спортским клубовима. Шира основа за развој је уследила по завршетку Другог светског рата. Треба истаћи на стотине обучених инструктора на радној акцији „Шамац–Сарајево” 1947. године. Према неким подацима, професор Владимир Јанковић је 1930. године увео рукомет у школе, али без већег успеха. На радној акцији „Кучево–Бродица” 1948. године формирана је рукометна чета чији је руководилац био Војислав Војновић. После двомесечног курса оспособљено је 40 инструктора за рукомет. Учесће у рукометној чети била је дозвола, лиценца да са повратком у своју средину могу радити на формирању рукометних секција при физкултурним и гимнастичким друштвима. Може се рећи да

рукомет 1948. године осваја омладину Југославије. Поред клубова у Загребу, Љубљани, Сарајеву, Нишу, Осијеку, Зрењанину, у Светозареву је формиран рукометни клуб.

Најзаслужнија особа за развој и утемељење рукометног спорта у Србији је Војислав Војновић, тада члан организационог одбора ФИСАС-а, а касније дугогодишњи секретар, као и потпредседник РСС и генерални секретар РСЈ.

## ХАЗЕНА И ВЕЛИКИ РУКОМЕТ У ЈАГОДИНИ – СВЕТОЗАРЕВУ И УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ

У Јагодини се као претеча малог рукомета, који се и данас игра, у периоду од 1931. до 1939. године играла хазена. Хазена је била у оквиру јагодинског Сокола. Дружина „Соколке” одиграла је своју прву утакмицу 17. маја 1931. године. Утакмица је одиграна на игралишту ЈСК „Хајдук”, а противник је била екипа „БСК” из Београда. Соколке су пред бројним навијачима пружиле добар отпор, у том тренутку квалитетнијој екипи. Крајњи резултат је био 8:3 за екипу БСК из Београда. У периоду од 1931. до 1935. године, „соколке” су одиграле шест утакмица, са билансом од три победе, два нерешена сусрета и само једном изгубљеном утакмицом (Krstić 1995).

*Слика 1. Б. Николић, једна од првих хазенашица у Јагодини*



Хазена поново постаје сензација у Јагодини од 1935. године. Те године се 27. октобра, при новоформираном ЈСК-у, оснива хазена, фудбалска и лакоатлетска секција (Krstić 1995). Хазену су играле ученице Гимназије и Женске раденичке школе. У периоду од 1931. до 1939. године учитељску школу су похађали само ученици. Централна фигура од самог почетка је била Драга Ђориф, а од играчица Босилка Николић, Душица Маринковић и многе друге гимназијалке. Два су разлога који су утицали на масовност хазене. Први је био путовање у Ђуприју да би се наставила гимназија а други, можда за то време још битнији, била је спортска опрема (сукњице изнад колена).

Јагодина мења име у Светозарево 22. септембра 1946. године (да би јој се референдумом 1992. поново вратило првобитно име). Велики рукомет у Светозареву почиње да се игра почетком школске 1948/1949. године, тачније 5. септембра 1948. године у Учитељској школи и Гимназији. На дан ослобођења, 17. октобра 1948. године, одиграна је прва утакмица у великом рукомету „Учитељац” – „Гимназијалац” са нерешеним резултатом 9:9. Чести сусрети учитељаца и гимназијалаца су омогућили да професор Војиновић процени играчке могућности и са одабраним играчким кадром убрзо формира РК „Никчевић” 18. септембра 1948. године. Окосницу екипе чинили су гимназијалци V/2 одељења и учитељи: Александар Витић Мајмуница, Душан Станојевић Полић, Живота Милановић Лорча, Властимир Миловановић Козак и др. (Krstić 1995). Прва победа је пред преко 1000 гледалаца остварена 17. октобра 1948. против екипе „Гимнастичко друштво Београд V”, резултатом 7:6. Утакмица је одиграна на фудбалском игралишту „Оборче” (сада ОШ „Рада Миљковић”). Следе победе над екипама из Ниша, Крагујевца, Београда, а 27. марта 1949. пружен је снажан отпор РК „Партизан” из Београда. Прави првенствени дерби био је 20. новембра 1949. године у Лесковцу против РК „Дубочица”. Гости су славили са 2:1.

Слика 2. РК „Никчевић” 1949. године са чланом управе Т. Хаџићем и тренером М. Војиновићем



Убрзо РК „Никчевић” у мушкој и женској конкуренцији постаје један од најбољих клубова у Србији. Утакмице су се играле не терену „Оборче”, на коме је понекад било и више од 2500 гледалаца. У пролеће 1949. одигран је први званични турнир за првака Србије. Поред РК „Никчевић”, учествовали су РК „Динамо” из Панчева, ДИФ из Београда и РК „Железничар” из Инђије. Рукомет преузима примат у граду. Мушка и женска екипа су се такмичиле у Српској лиги. РК „Никчевић” мења име у РК „Слога” 25. децембра 1949. године. Добри резултати су прекинути на утакмици против РК „Железничар”

из Ниша при разигравању за улазак у Прву савезну лигу. Тада је судија Ристић досудио непостојећи гол и РК „Београд” и РК „Црвена звезда” из Београда улазе у Прву савезну лигу. Након овог разигравања долази до одласка најбољих играча у друге клубове. Екипа у наредном периоду мења име, тако да се од 22. априла 1951. године зове РК „Младост”, а од 11. децембра 1955. године РК „Морава”.

У периоду од 1948. до 1958. године, када се у Југосавији играло првенство у великом рукомету, екипа никада није успела да се домогне Прве савезне лиге.

За првог тренера ЖРК „Никчевић” изабран је Светица Томић. Женска екипа је наступала у дресовима РК „Никчевић” и играла утакмице на игралишту „Оборче”. Прва утакмица одиграна је 1948. године између Учитељске школе „Сретен Ацић” и Гимназије „Светозар Марковић”. За тадашње спортске прилике у Светозареву била је права сензација. Учитељке су славиле против гимназијалки са 9:4. Може се рећи да је Светозарево имало у том периоду две колевке рукомета – у Учитељској школи „Сретен Ацић” и Гимназији „Светозар Марковић”. Рукометаши и рукометашице „Никчевића” имали су скромна средства за потребе такмичења и опреме. Велики рукомет у Светозареву је почео да стагнира одласком матураната Учитељске школе и Гимназије на крају школске 1951/1952.

## ЗЛАТНЕ ГОДИНЕ МАЛОГ РУКОМЕТА У УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ И СВЕТОЗАРЕВУ

Сваки учитељац који је једном узео у руке рукометну лопту никада се није одвојио од тог осећаја, неке је омађијала, а неке потпуно опсенила. Радне акције су биле базе за будуће тренере рукомета. Фискултурни референт градског народног одбора у том периоду је био Јован Цветковић. У договору са професором Учитељске школе Мирославом Војиновићем Јешом, шаљу на курс за тренере два ученика Учитељске школе „Сретен Ацић”, Мићуна Павићевића за атлету и рукомет, а Светомира Томића за кошарку и одбојку. Курсеви су се реализовали на радној акцији „Кучево–Бродице” у периоду од 1. јула до 26. августа 1948. године. По успешно завршеним курсевима, Мићун Павићевић доноси прву рукометну лопту у Светозарево, а Светомир Томић доноси кошаркашку лопту и диск. По препоруци Градског фискултурног одбора, донете лопте и диск преузима професор Мирослав Војиновић Јеша.

Почетак малог рукомета у Светозареву се везује за професора Мирослава Војиновића Јешу који је радио у Учитељској школи, а затим за професора гимназије Николу Милосављевића Колета и професора Школе ученика у привреди Јована Цветковића. Након силаска са сцене великог рукомета

1953. године, мали рукомет постаје спорт број један у Светозареву. Убрзо се формира пет клубова за мали рукомет: РК „Партизан I” (Друштво за телесно вежбање), РК „Партизан II” (Учитељска школа), РК „Искра” (Гимназија), РК „Млади радник” (Школа ученика у привреди) и РК „Морава” (Каблови). Поред ових, формирају се клубови и у околним селима. Поред мушке екипе, у Учитељској школи се формира и женска рукометна екипа РК „Партизан II” (Слике 3 и 4).

Слика 3. РК „Партизан II” (мушка екипа, освајач купа Среза Светозарево 1959/1960)



Слика 4. Слика 4. РК „Партизан II” (женска екипа)



У првим годинама РК „Партизан II” је био непобедив у граду и срезу. У наредним годинама, када би освојио прво место уступао би другопраси-

раној екипи улазак у виши ранг. Разлог неуласка у виши ранг такмичења су биле велике обавезе учитељаца и недостатак средстава (опрема, припреме, судијски и делегатски трошкови, путовања на утакмице и др.). РК „Искра” је такође имала завидне резултате и неколико година је играла у Првој београдској лиги, у којој су се такмичили РК „Железничар” и РК „Раднички” из Београда, РК „Железничар” из Ниша, РК „Динамо” из Панчева и многе друге екипе које баштине традицију играња рукомета до данашњих дана. Први прави терени за мали рукомет били су у дворишту Учитељске школе и ДТВ „Партизан”. РК „Партизан II” 1954. године наставља такмичење у подмлађеном саставу и са изузетним тренером и стратегом постаје првак Поморавског подсавета. Следи турнир у Крушевцу који је представљао претквалификације за првенство Србије. Турнир у Крушевцу је освојен и следи турнир у Новом Саду за првака Србије од 27. до 29. септембра 1954. године. У веома јакој конкуренцији и добром игром, уз вођење професора Мирослава Војиновића, РК „Партизан II” осваја пето место. На клупи, поред професора Војиновића, био је и тадашњи директор Учитељске школе Радован Туцаковић. Пласман и остварени резултат представља изузетан и један од највећих успеха учитељаца (Слика 5).

*Слика 5.* РК „Партизан II” (Учитељска школа) на првенству Србије у Новом Саду 1954. са директором Р. Туцаковићем и професором и тренером М. Војиновићем



Следеће године, у циљу што веће популаризације малог рукомета, не само у Светозареву, већ и у другим градовима и селима, професор Војиновић у пролеће 1955. године организује рукометни турнир. У организацији учествује и Јован Цветковић, професор у Школи ученика у привреди. Учесће је узело осам мушких и две женске екипе. Професор Војиновић изводи четири екипе: „Учитељац А” и „Учитељац Б” и две женске екипе које су одиграле ревијалну утакмицу. Такмичарске 1954/1955. године у Поморавској лиги РК „Партизан II” осваја прво место са бољом гол разликом испред РК „Младост” из Светозарева. РК „Партизан II” уступа РК „Младост” квалифи-

кације за улазак у Српску лигу. Након победе РК „Младост” над РК „Војна пошта 2277” из Крушевца резултатом 11:5 у Српску лигу не улази РК „Младост” већ, одлуком за зеленим столом, РК „Дедиње” из Београда.

Мушка и женска екипа Светозарева се 1957. године такмиче у Моравској зони и може се рећи да су те године имале највише успеха. Мушка екипа осваја прво место у Моравској зони и прелази у виши ранг такмичења, у Српску лигу. Осваја пехар на турниру у Панчеву и бива победник Купа на подручју ширег Поморавља (слике 6 и 7).

Слика 6. и 7. Утакмица за Куп Југославије између РК „Партизан II” и РК „Динамо”



Женска екипа РК „Каблови” осваја прво место у Моравској зони и несрећно пропушта прилику да уђе у Српску лигу поразом од РК „Војводина” са 5:4. Женска екипа РК „Партизан II” пружа одличне партије и 1957. године осваја Куп Југославије на територији ширег Поморавља. Након десет година, 1958. године, у Срезу Светозарево било је 37 клубова са 400 регистрованих играча. У Светозареву је било више клубова него у много већим градовима. Све је то трајало до 1977. године када се формира Спортско друштво „Јагодина” са шест клубова. Исте године долази до фузије РК „Каблови”, РК „Елмос”, РК „Пиварац” и РК „Јединство” у један клуб који креће у нове победе. Исте године ЖРК „Каблови” постаје нови члан Српске лиге (Роровић 2005).

Легенде великог, а касније малог рукомета су Петар Петровић, Нада Ђирковић, ученица гимназије, и Бранка Лазаревић, ученица учитељске школе, који су по четрнаест година играли рукомет прво на стадиону „Оборче”, затим на малом стадиону ДТВ „Партизан” и на стадиону малих спортова крај Ђурђевог брда. Бранка и Нада радо су се сећале првенствених утакмица са екипама РК „Спартак” из Суботице, РК „Железничар” из Ниша, РК „Војводина” из Новог Сада. Утакмица против ЖРК „Војводина” на квалификацијама за улазак у Прву савезну лигу никада није прежаљена. На полувреме се отишло са вођством од 4:2, али је крајњи резултат био 5:6 за РК „Војводина”. Поред многобројних играча, треба споменути Живану Илић Жану, која је почела као голман, а касније је као играч у 300 одиграних

утакмица постигла преко 1000 голова. Драгица Хајдуковић Даца, свестрани спортиста, на ранг-листи најбољих спортиста Поморавља, Ресаве и Левча 1959. године проглашена је за најбољу рукометашицу. Љубисав Димитријевић, један од најбољих Јешиних ученика, рукомет је играо од 1948. године, завршио ДИФ и био професор и директор у јагодинској гимназији, као и рукометни судија.

Листа рукометаша и рукометашица Учитељске школе је импозантна и заслужује много више простора, а и обавезу де не оде у заборав већ у вечност.

## ЗАКЉУЧАК

У физичкој култури, са три основна система – рекреацијом, физичким и здравственим васпитањем и спортом – по многим ауторима провејава игра која је део сва ова три система. Рукомет је заступљен у рекреацији, настави физичког и здравственог васпитања, а и као спортска игра. За неке је само био и остао игра, а некима је омогућио да досегну жељене висине.

За Јагодину као град спорта и младих, сусрет хазенашица соколске дружине из Јагодине и екипе БСК из Београда 17. маја 1931. године. означио је почетак развоја рукометне игре у граду. Велики рукомет у Светозареву почиње да се игра почетком школске 1948/1949. године, тачније 5. септембра 1948. године у учитељској школи и гимназији. На дан ослобођења, 17. октобра 1948. године, одиграна је прва утакмица у великом рукомету, „Учитељац” – „Гимназијалац”, са нерешеним резултатом 9:9. Самопрегорним радом и ентузијазмом, професор учитељске школе Мирослав Војиновић Јеша 18. септембра 1948. године формира мушку и женску екипу РК „Никчевић”. РК „Никчевић” постаје један од најбољих клубова у Србији. Утакмице су се играле не терену „Оборче”, на коме је понекад било и више од 2500 гледалаца. Добри резултати су заслугом судије Ристића прекинути на утакмици против РК „Железничар” из Ниша при разигравању за улазак у Прву савезну лигу. Екипа мења у наредним годинама име, али до 1958. године, до када се у Југосавији и играло првенство у великом рукомету, није успела да се домогне Прве савезне лиге.

Мали рукомет преузима примат у односу на велики рукомет након школске 1951/1952. Почетак малог рукомета се везује за професора Мирослава Војиновића Јешу који је радио у учитељској школи. У Светозареву се формира пет клубова. У учитељској школи формира се мушка и женска екипа под називом РК „Партизан II”. Највећи успех мушке екипе је првенство Србије у Новом Саду и освајање петог места. Женска екипа РК „Каблови” осваја прво место у Моравској зони и несрећно пропушта прилику да уђе у Српску лигу поразом од РК „Војводина” са 5:4. Женска екипа РК „Патизан II” пружа одличне партије и 1957. године осваја Куп Југославије не тери-

торији ширег Поморавља. Може се рећи да су педесете и шездесете године двадесетог века са ученицима учитељске школе у Светозареву и професором Мирославом Војиновићем Јешом биле добар темељ за све успехе рукометног спорта града на Белици до данашњих дана.

## ЛИТЕРАТУРА

- Dvoršek, B., Mlinarić, Z. (2012). *Praktikum za rad sa mladim dobnim kategorijama*. Zagreb: Hrvatski rukometni savez.
- Foretić, N., Rogulj, N. (2007). *Škola rukometa*. Split: Znanstveno-sportsko društvo Griffon.
- Plić, S., Mijatović, S. (2006). *Istorija fizičke kulture*. Beograd: DTA TRADE.
- Krstić, Ž. (1995). *Hazena i rukomet u Jagodini (1931–1998)*. Jagodina: Opštinski rukometni savez Jagodina.
- Lazarević, Lj. (1994). *Psihološka priprema sportista*. Beograd: Fakultet fizičke kulture.
- Marković, Ž., Bogdanović, Z. (2009). A suplement to the study of two models of evaluation of handball players' strength. In: I. Juhas., V. Koprivica (Eds.), *International Scientific Conference, Theoretical, Methodological and Methodical Aspects of Competitions and Athletes' Preparation*. Belgrade: Faculty of sport and physical education, 146–149.
- Marković, Ž. (2024). Марковић, Ж., *Пола века женској рукомету у Свилајци*. Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Perić, D. (2023). *Metodologija naučnih istraživanja*. Novi Sad: TIMS Fakultet za sport i psihologiju.
- Popović, S. (2005). *Vreme rukometa u Zaječaru 1949–2005*. Zaječar: DP za novinsko-izdavačku delatnost „Timok”.
- Radek, S. (2020). *Evolucija – Rukometni golmani*. Rottweil.
- Rogulj, N. (2014). *Između vratnica*. Split: Znanstveno-sportsko društvo Griffon.

Živorad M. Marković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

## “GOLDEN YEARS” OF HANDBALL AT THE TEACHER TRAINING SCHOOL IN SVETOZAREVO

*Summary:* According to many researchers in the field of physical education, handball has a rich history. Handball appeared in Europe simultaneously in several countries, primarily in Denmark, Germany, Norway, and Sweden. The path to today’s indoor handball led through Czech handball (česká házená) and outdoor handball. The goal of this paper was to research, analyze, and present the most successful periods of handball, both at the Teacher Training School and the town of Svetozarevo, as well as exceptional individuals who brought glory to the town. In addition to the historical method, the method of theoretical analysis was applied in the paper as well. The basic research technique for collecting data was content analysis. The research sample included former players, coaches, male students, and female students of the Teacher Training School in Jagodina – Svetozarevo. The obtained findings indicate that Jagodina – Svetozarevo has a long tradition of playing handball. It began with Czech handball on May 17, 1931. It continued with outdoor handball in 1948, but after the school year 1951/1952, outdoor handball gave way to indoor handball. Thousands of players from the Teacher Training School and other schools brought glory to Jagodina – Svetozarevo and were praised in Serbia, Yugoslavia, and all of Europe. Handball has always been the number one sport in the town on the banks of the Belica River.

*Keywords:* Czech handball, outdoor handball, indoor handball, Svetozarevo, Jagodina, Teacher Training School.



Jelena M. Josijević Mitić  
<https://orcid.org/0000-0002-2960-6482>

University of Kragujevac  
Faculty of Education  
Department of Philology

Ivana B. Palibrk  
<https://orcid.org/0000-0002-0669-3157>

University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts  
Department of English Language and Literature

УДК 811.111`367.623  
DOI 10.46793/Uzdanica22.3.107JM  
Оригинални научни рад  
Примљен: 31. октобар 2025.  
Прихваћен: 11. децембар 2025.

## COMPARATIVE FORMATION IN MONOSYLLABIC ADJECTIVES

*Abstract:* The system of comparative and superlative formation in English relies on both synthetic (i.e., inflectional) and analytic (i.e., periphrastic) means. Numerous studies have analyzed how a wide repertoire of linguistic and extra-linguistic factors impacts the choice of a comparison strategy (e.g. Leech, Culpeper 1997; Lindquist 2000; Mondorf 2009; Gonzalez-Diaz 2009). However, with a few exceptions, they focus solely on disyllabic adjectives that manifest more diversity in terms of the preferred comparison strategy. Since monosyllabic adjectives are considered more stable, they have been rarely subjected to such studies (e.g. Smeds 2007). This paper aims to revisit comparative formation strategies in monosyllabic adjectives and does so by analyzing the prevalence of both comparison strategies in 192 different lexemes. Drawing on techniques familiar from quantitative morphological typology (Greenberg 1960; Szmrecsanyi 2012, 2016), the analysis uses syntheticity and analyticity indices as the main indicators of frequency of both free (*more*) and bound (*-er*) comparative morphemes. The quantitative data are retrieved from the *Corpus of Contemporary American English*. The results will demonstrate that monosyllabic adjectives are not a uniform class. The attributed feature of being inclined toward synthetic comparison does not apply to all members of this class, or at least not to the expected level.

*Keywords:* synthetic comparison, analytic comparison, disyllabic adjectives, American English.

### 1. INTRODUCTION

The system of comparative and superlative formation in English relies on both synthetic (inflectional) and analytic (periphrastic) means:

<i>Synthetic comparison</i>		<i>Analytic comparison</i>	
comparative	superlative	comparative	superlative
<i>greener</i>	<i>greenest</i>	<i>more green</i>	<i>most green</i>

Comparatives and superlatives are formed synthetically by attaching inflectional suffixes (bound morphemes) to positives: *-er* and *-est*, respectively. Analytic comparatives and superlatives are lexical coinages of two constituents: *more/most* (free morphemes) + ADJ/ADV in its positive form.

The division of labor between synthetic and analytic comparison has been studied extensively during the last three decades. Hence, a substantial stock of findings has been accumulated for contemporary English (cf. Leech, Culpeper 1997; Lindquist 2000; Mondorf 2000, 2006, 2009; Smeds 2007; Gonzalez-Diaz 2009, etc.). The former studies focused on detecting a multitude of phonological, morphological, syntactic, semantic, and pragmatic features whose presence is assumed to favor one comparison strategy over the other. They predominantly focus on disyllabic adjectives since they exhibit more diversity in terms of comparison strategy. For instance, disyllabic adjectives ending in *-y* have a strong tendency towards synthetic comparison (Leech, Culpeper 1997; Lindquist 2002; Mondorf 2009; Gonzalez-Diaz 2009). In addition, only a few authors have noted that adjectives ending in *-ly* (e.g. *early*, *friendly*, *lovely*, *ugly*) are exceptions since they exhibit stronger tendencies towards analytic comparison (Lindquist 2000; Park, Jeon 2011; Josijević 2023). These findings clearly demonstrate that adjectives ending in *-y* are not a uniform class. Monosyllabic adjectives, generally considered stable with synthetic comparison forms, were generally not included in such analyses, and even when they were, only a small proportion of them was subjected to analyses (see Smeds 2007). Thus, the trends in comparison remain unknown for the majority of monosyllabic adjectives.

This analysis is conducted on an extended sample comprising the 190 most frequent monosyllabic adjectives in comparison. The paper will provide an extensive overview of the quantitative data on the prominence of synthetic forms versus their periphrastic equivalents for each adjective under investigation. The analysis focuses solely on American English.

## 2. LITERATURE REVIEWS

The current literature on the use of synthetic and periphrastic comparison is predominantly dedicated to the synchronic aspects of the dichotomy, i.e. the focus is on identifying the linguistic indicators favoring the use of one as opposed to the other type of comparison strategy (cf. Kytö, Romaine 1997; Leech, Culpeper 1997; Lindquist 2000; Smeds 2007; Gonzalez-Diaz 2009; Park, Jeon 2011). In the early 2000s, the novel observations about the simultaneous effects of all the factors involved in this complex interaction resulted in a whole series of multivariate statistical analyses (cf. Mondorf 2003; Hilpert 2008; Mondorf 2009; Scrivner 2010; Mondorf 2014; Cheung, Zhang 2016). Namely, all the factors suspected to have an influence in this matter are operating concurrently at any given occa-

sion. Thus, their effects are interrelated. These analyses have detected a whole set of phonological, morphological, syntactic, semantic, and pragmatic features that favor synthetic doublets over analytic ones, and vice versa. Some of their findings are consistent, while others contradict.

Phonological features have been most frequently analyzed. Five phonological aspects have been explored in the current literature in relation to a preferred comparison strategy: (1) a number of syllables (*Ns*), (2) word-final sounds, (3) stress, (4) haplology, and (5) a number of liquids.<sup>1</sup> The most relevant indicator for this study refers to the number of syllables. It is generally accepted in both grammatical and linguistic literature that a number of syllables an adjective consists of is the most relevant factor. The general rule that monosyllabic adjectives favor synthetic comparison while multisyllabic (i.e. three syllables and more) rely on analytic means has only a handful of exceptions. For instance, monosyllabic adjectives prefer synthetic comparison, with *right*, *wrong*, and *real* highlighted as exceptions to this general rule (Zandvort 1975: 190; Quirk et al. 1985: 462; Eastwood 2002: 280; Downing, Locke 2006: 485). The examples provided below are retrieved from the COCA:

Some customers are *more right* than others.  
 Never has a man been in a *more wrong* place at a *more wrong* time.  
 His dream was *more real* than the world now gazing upon him. (COCA)

As evident from the examples given above, periphrastic forms *more right*, *more wrong*, and *more real* are used (instead of *\*righter*/*\*rightest*, *\*wronger*/*\*wrongest*, and *\*realer*/*\*realest*). Palmer et al. (2002: 1583) also classify the adjectives such as *cross*, *fake*, *ill*, *loath*, *prime*, and *worth*. L. Bauer et al. (2015: 111) detect the synthetic forms of all these adjectives (except *loath* and *worth*). The examples from the corpus selected for this analysis testify to this:

Day's old change of overbossing, however, brings a quicker and *crosser* memory.  
 Mr Lyon, this is Kit Westbrook, my oldest and apparently *crosser* friend. Reality shows are often *faker* than regular shows. San Francisco is the *fakes*, wanna-be artsy town in the universe. Do you suppose she is right? Or might she be *iller* than she realizes? I just wanna be *the illest* MC. *Primer* than Prime Time? The reality shows are going to get some of the *primest* spots on the prime-time schedule. (COCA)

We must note that synthetic forms of the target adjectives are used here for stylistic purposes. For instance, in the first sentence, two comparative forms are *and*-coordinated: *quicker* and *crosser*. The use of the synthetic form *crosser* can be seen as an attempt to mimic the synthetic form *quicker*. Finally, one group of

<sup>1</sup> This paper shall note focus on all linguistic and extra-linguistic indicators analyzed in the contemporary literature since all studies have been conducted on disyllabic adjectives. A brief review is presented in Josijević (2023).

monosyllabic adjectives is detected in both synthetic and periphrastic forms: *clear*, *free*, *keen*, *safe*, *sure*, *true*, *wise* (Eastwood 2002: 280):

Natural gas is 50 percent *cleaner* than coal. She was *freer* than her daughter, louder and more assertive [...]. Their night vision was *keener* than hers. This is a lot *safer* than the real stuff. It made him sound even *surer* than he would have otherwise. Not even true in the way fiction is *truer* than truth. He was stronger and *wiser* than he looked. (COCA)

I might find something that was *more clean* and more beautiful underneath. In July 1993, members of the press felt *more free* than they did prior to the political opening. In Hollywood the competition for the worst movie may be *more keen* than for the best. The world today is much *more safe* than it was a few years ago. I was *more sure* than ever that this was the thing to do [...]. One was *more wise* than the other. (COCA)

L. Bauer et al. (2015: 111) document a multitude of monosyllabic adjectives in analytic comparative forms: *more brave*, *more bad*, *more grave*, *more smart*, *more weird*, etc. It remains ambiguous whether these examples prove the instability of synthetic comparison with this class of adjectives or whether these are just random instances motivated by stylistic factors.

In conclusion, it seems that monosyllabic adjectives are more prone to periphrastic comparison than the current grammatical literature claims.

### 3. METHODOLOGICAL PRELIMINARIES

Since the comparison trends of most monosyllabic adjectives have not been analyzed yet, this analysis strives to fill this gap in the current literature. The goal is to expand the current stock of findings about how comparison strategies are used in monosyllabic adjectives.

The quantitative data were obtained from the *Corpus of Contemporary American English* (COCA) for detecting more than 250 most frequent monosyllabic adjectives. The corpus search was performed with the following tags, where X stands for every adjective subjected to our analysis:

- (1) X-er\_jjr
- (2) more X\_ADJ

After eliminating the adjectives with the total number of (synthetic and analytic) comparatives not amounting to 30, only 190 qualified for further statistical analysis. In other words, 60 monosyllabic adjectives were eliminated since the sums of their absolute frequencies of synthetic and analytic comparatives are less than 30, which is here considered an insufficient sample for any reliable statistical analysis.

This analysis uses the quantitative methodology introduced by B. Szmrecsanyi (2012, 2016). The calculations are performed on *syntheticity* and *analyticity indices* (SI and AI). A syntheticity index is a relative frequency of a free morpheme, and an analyticity index is a relative frequency of a bound morpheme. We opted for these indices because they allow comparisons with the data obtained from other corpora and can thus be used in future studies. In addition, the indices are not observed independently. In order to avoid the possibility that the observed trends for both comparison strategies are the reflection of an adjective's overall tendency in comparison in general, we shall observe the probabilities of occurrence of one comparison strategy with respect to the other. In other words, we will calculate the probabilities of occurrence of synthetic forms with respect to analytic ones and vice versa. These probabilities are calculated by using the following formulae:

$$p_s = \frac{\mu_s}{\mu_s + \mu_a},$$

$$p_a = \frac{\mu_a}{\mu_s + \mu_a},$$

where  $p_s$  and  $p_a$  stand for the probabilities of occurrence of synthetic forms ( $p_s$ ) and analytic ones ( $p_a$ ), while  $\mu_s$  and  $\mu_a$  are their relative frequencies, respectively.

#### 4. RESULTS

In this section, we shall present a general overview of the  $p_s$  and  $p_a$  values obtained for 190 adjectives. Based on the evaluated ratio of synthetic and analytic comparatives, the adjectives are divided into seven subgroups according to the following scale:

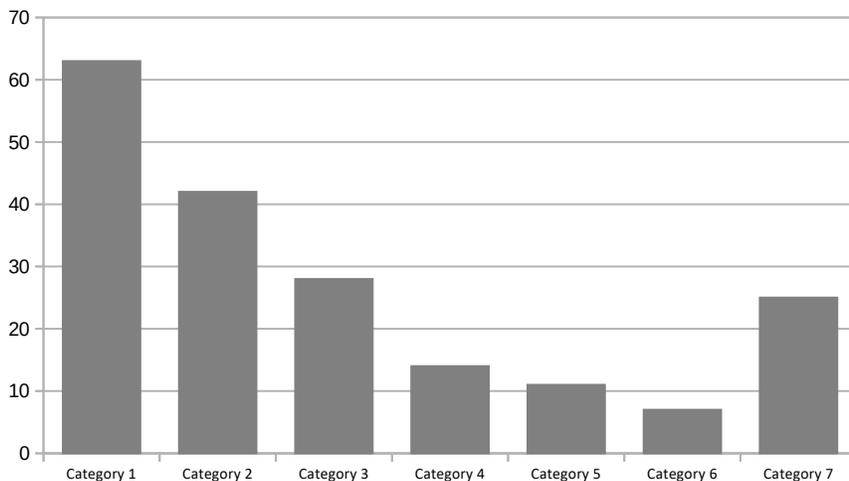
Table 1. Classification criteria

Range limit	Adjective groups
> 95%	(1) Synthetic comparison
80% < $p_s$ ≤ 95%	(2) Prevalence of synthetic forms
60% < $p_s$ ≤ 80%	(3) Moderately higher ratio of synthetic forms
40% < $p_s$ ≤ 60%	(4) Equal share
20% < $p_s$ ≤ 40%	(5) Moderately higher ratio of analytic forms
5% < $p_s$ ≤ 20%	(6) Prevalence of analytic forms
0% ≤ $p_s$ ≤ 5%	(7) Analytic comparison

If any member of the pair (synthetic and analytic comparative) is present in only 0–5%, its presence is neglected here. In other words, if analytic forms have a share of less than 5%, we shall consider that an adjective has a synthetic comparison only, and vice versa. The main reason for this adjustment is that there is always a possibility that some examples are even mere mistakes.

The distribution of monosyllabic adjectives across these seven categories can be presented graphically as follows:

Figure 1. Distribution of frequency classes



*Synthetic comparison.* Based on the predetermined criteria and the results obtained through this analysis, 63 monosyllabic adjectives have an absolute tendency toward the bound morpheme only. In order of syntheticity indices, these adjectives include:

*far, low, large, late, old, high, tall, fast, strong, cheap, loud, wide, great, small, tight, weak, broad, close, good, thin, long, thick, short, smart, big, deep, slow, steep, warm, tough, nice, bad, hard, sharp, young, bright, soft, dark, smooth, dim, stiff, slim, wise, rich, fine, far, clean, cool, safe, cold, faint, poor, wild, lean, strange, dumb, mean, flat, sweet, loose, slight, mild, brave.*

No analytic form is detected for *far*. In all other cases, the ratio of periphrastic comparatives was less than 5%. This share is inconsiderable; therefore, we can consider that the inflectional comparative forms are stable within this group. It appears that these adjectives are not prone to the analytic tendencies affecting the adjectival paradigm.

The prevalence of synthetic forms ( $80\% < p_s < 95\%$ ) is detected in 42 monosyllabic adjective. The  $p_s$  and  $p_a$  values obtained through our analysis are presented in the table below (Table 2):

Table 2. Adjectives with  $80\% < p_s < 95\%$

ADJ	$p_s$	ADJ	$p_s$	ADJ	$p_s$	ADJ	$p_s$	ADJ	$p_s$	ADJ	$p_s$
<i>slick</i>	0.9486	<i>sleek</i>	0.9486	<i>busy</i>	0.9467	<i>harsh</i>	0.9428	<i>near</i>	0.9413	<i>rough</i>	0.9407
<i>quick</i>	0.9381	<i>cute</i>	0.9374	<i>dry</i>	0.9372	<i>swift</i>	0.9363	<i>hot</i>	0.9352	<i>dull</i>	0.9345
<i>pale</i>	0.9333	<i>firm</i>	0.9329	<i>bald</i>	0.9291	<i>brief</i>	0.9288	<i>damp</i>	0.9277	<i>grand</i>	0.9273
<i>crisp</i>	0.9241	<i>neat</i>	0.9225	<i>weird</i>	0.9191	<i>strict</i>	0.9149	<i>new</i>	0.9141	<i>bold</i>	0.9107
<i>full</i>	0.9069	<i>sick</i>	0.9045	<i>kind</i>	0.9005	<i>wet</i>	0.9004	<i>calm</i>	0.8873	<i>grave</i>	0.8833
<i>light</i>	0.8801	<i>ripe</i>	0.8771	<i>brown</i>	0.8712	<i>green</i>	0.8690	<i>sad</i>	0.8620	<i>bleak</i>	0.8566
<i>clear</i>	0.8493	<i>tiny</i>	0.8374	<i>keen</i>	0.8363	<i>dense</i>	0.8318	<i>fresh</i>	0.8276	<i>mad</i>	0.8239

The share of analytic forms within this category ranges from 5–20%. Less than 10% of free morphemes are recorded for 29 adjectives. For 13 adjectives, that ratio ranges from 10–20%. These results indicate that inflectional forms are stable in a little above half of the analyzed adjectives. Even with *mad*, which ranks as the last adjective in this category, synthetic forms are four times more frequent than analytic ones.

Moderately higher ratio of synthetic forms ( $60\% < p_s < 80\%$ ) is detected in 28 monosyllabic adjectives. The ratio of analytic forms ranges from 20.2–38.5%. The following table presents the values of  $p_s$  and  $p_a$  obtained through our calculations (Table 3):

Table 3. Adjectives with  $60\% < p_s \leq 80\%$

ADJ	$p_s$	$p_a$	ADJ	$p_s$	$p_a$	ADJ	$p_s$	$p_a$
<i>fond</i>	0.8	0.2	<i>rude</i>	0.7862	0.2138	<i>pure</i>	0.7854	0.2146
<i>gross</i>	0.7744	0.2256	<i>old</i>	0.7613	0.2387	<i>rare</i>	0.758	0.242
<i>sane</i>	0.7568	0.2432	<i>vast</i>	0.7536	0.2464	<i>lame</i>	0.75	0.25
<i>grim</i>	0.7484	0.2516	<i>fierce</i>	0.7464	0.2536	<i>cross</i>	0.7308	0.2692
<i>blond(e)</i>	0.7267	0.2733	<i>moist</i>	0.7133	0.2867	<i>fair</i>	0.7	0.3
<i>round</i>	0.6783	0.3217	<i>dear</i>	0.6758	0.3242	<i>huge</i>	0.67	0.33
<i>queer</i>	0.6667	0.3333	<i>blue</i>	0.6467	0.3533	<i>bare</i>	0.6441	0.3559
<i>gray</i>	0.6282	0.3718	<i>fat</i>	0.6223	0.3777	<i>scarce</i>	0.6212	0.3788
<i>sore</i>	0.617	0.383	<i>stark</i>	0.6159	0.3841	<i>white</i>	0.6147	0.3853
<i>free</i>	0.6071	0.3929						

The ratio of periphrastic forms ranges from 20–30% for 14 monosyllabic adjectives: *fond*, *rude*, *pure*, *gross*, *old*, *rare*, *sane*, *vast*, *lame*, *grim*, *fierce*, *cross*,

*blond/blonde, moist, and fair.* Analytic forms participate with 30–39.3% in 13 monosyllabic adjectives: *round, dear, huge, queer, blue, bare, gray, fat, scarce, sore, stark, white, and free.* Even though a proportion of inflectional forms is higher, we can conclude that synthetic forms are quite unstable. In all cases, the synthetic forms are more than twice as frequent as analytic forms.

*Equal share of synthetic and analytic forms (40% < p<sub>s</sub> < 60%)* is detected in fourteen monosyllabic adjectives. The p<sub>s</sub> values range from 41.4%–50% in *sorry, picky, gutsy, iffy, and homely.* The absolutely equal distribution (50%) is recorded for *chatty, smoggy* and *thrifty.* Finally, the share of analytic comparatives in *wearry, choosy* and *petty* surpasses 50%. The results obtained for these adjectives are presented in the following table (Table 4):

Table 4. Adjectives with 40% < p<sub>s</sub> ≤ 60%

ADJ	p <sub>s</sub>	p <sub>a</sub>	ADJ	p <sub>s</sub>	p <sub>a</sub>	ADJ	p <sub>s</sub>	p <sub>a</sub>
<b>true</b>	0.5984	0.4016	<b>red</b>	0.5884	0.4116	<b>sound</b>	0.5767	0.4233
<b>blind</b>	0.5728	0.4272	<b>proud</b>	0.527	0.473	<b>lush</b>	0.5263	0.4737
<b>flash</b>	0.5224	0.4776	<b>sure</b>	0.5159	0.4841	<b>shy</b>	0.505	0.495
<b>fit</b>	0.4887	0.5113	<b>loath</b>	0.4667	0.5333	<b>foul</b>	0.4643	0.5357
<b>main</b>	0.4468	0.5531	<b>gay</b>	0.4393	0.5617			

In nine monosyllabic adjectives, the ratio of synthetic forms surpasses 50%: *true, red, sound, blind, proud, lush, flash, sure, and shy.* The remaining five adjectives have more than 50% of analytic forms: *fit, loath, foul, main, and gay.*

*Moderately higher ratio of analytic forms (20% < p<sub>s</sub> < 40%)* is found in eleven adjectives: *vague, grey, sheer, black, blunt, dead, sour, raw, frank, tense, and still.* The share of synthetic forms within this group ranges from 22.7% (*still*) to 39.1% (*vague*). The results obtained for p<sub>s</sub> and p<sub>a</sub> are presented below (Table 5):

Table 5. Adjectives with 20% < p<sub>s</sub> ≤ 40%

ADJ	p <sub>s</sub>	p <sub>a</sub>	ADJ	p <sub>s</sub>	p <sub>a</sub>
<b>vague</b>	0.3913	0.6097	<b>grey</b>	0.3462	0.6538
<b>sheer</b>	0.3438	0.6562	<b>black</b>	0.341	0.659
<b>blunt</b>	0.311	0.689	<b>dead</b>	0.3043	0.6957
<b>sour</b>	0.2979	0.9021	<b>raw</b>	0.2694	0.7306
<b>frank</b>	0.2568	0.7432	<b>tense</b>	0.2434	0.7566
<b>still</b>	0.2269	0.7731			

Apparently, in seven adjectives from this category, the analytic forms (*more blunt, more dead, more sour, more raw, more frank, more tense, and more still*) are 2.0 to almost 3.5 times more frequent than the synthetic ones: *blunter, deader, sourer, rawer, franker, tenser, and stiller.*

*Prevalence of analytic forms* ( $5\% < p_s < 20\%$ ) is detected in seven adjectives only. They include: *ill*, *past*, *square*, *apt*, *wrong*, *able*, and *right*. The ratio of synthetic forms (*iller – paster – squarer – apter – wronger – abler – righter*) ranges from 5.7% (*righter*) to 19.2% (*iller*). On the other hand, analytic comparatives (*more ill – more past – more square – more apt – more wrong – more able – more right*) participate with 88.8–93.5% (Table 6).

Table 6. Adjectives with  $5\% < p_s \leq 20\%$

<i>ADJ</i>	$p_s$	$p_a$	<i>ADJ</i>	$p_s$	$p_a$	<i>ADJ</i>	$p_s$	$p_a$
<i>ill</i>	0.1918	0.8092	<i>past</i>	0.1887	0.8113	<i>square</i>	0.1613	0.8387
<i>apt</i>	0.1065	0.8935	<i>wrong</i>	0.0986	0.9014	<i>able</i>	0.058	0.942
<i>right</i>	0.057	0.043						

As evident, in three adjectives (*wrong*, *able*, *right*), the proportion of analytic forms surpasses 90%.

*Analytic comparison* can be attributed to 25 adjectives whose synthetic forms contribute less than 5% to the total number of comparatives:

*real*, *left*, *just*, *hurt*, *key*, *fun*, *male*, *lost*, *back*, *damn*, *epic*, *extra*, *fake*, *glad*, *gold*, *live*, *mass*, *off*, *only*, *open*, *prime*, *pro*, *prone*, *star*, *worth*.

The presence of synthetic forms is inconsiderable in all these adjectives and can be neglected. We must always bear in mind the possibility of stylistic motivation for using a form, word plays, but also mere errors present in the texts included in the electronic corpus.

## 5. DISCUSSION

The current literature focuses on the scarcity of monosyllabic adjectives that do not use synthetic comparative forms: *right*, *wrong*, and *real* (Zandvort 1975: 190; Quirk et al. 1985: 462; Eastwood 2002: 280; Downing, Locke 2006: 485; Bauer 2015: 111) and *fake*, *ill*, *loath*, *prime*, and *worth* (Palmer et al. 2002: 1583; Bauer 2015: 111). This paper lists 32 such adjectives.

Certain groups of adjectives have been recorded with both synthetic and analytic forms: *clear*, *free*, *keen*, *safe*, *sure*, *true*, *wise* (Eastwood 2002: 280). Our findings indicate that 53 monosyllabic adjectives are used in both synthetic and analytic forms, with one being more or less predominant.

L. Bauer et al. (2015: 111) list a multitude of monosyllabic adjectives detected with analytic comparative forms: *more brave*, *more bad*, *more grave*, *more smart*, *more weird*, etc. All adjectives are stable with their synthetic forms (> 90%),

with the exception of *grave* (88.33%). We shall note that the competing synthetic and analytic forms are frequently used for stylistic purposes and wordplay.

## 6. CONCLUDING REMARKS

The main goal of this analysis was to revisit the comparative formation strategies in monosyllabic adjectives. Only a small proportion of disyllabic adjectives have been subjected to such analysis. By rule, the emphasis was on investigating the indicators favoring one comparison strategy over the other through statistical analyses rather than on descriptive aspects, so more frequently than not, the samples of the adjectives included were restricted to smaller groups of adjectives. In addition, more frequently than not, the trends for separate adjectives have not been included. Monosyllabic adjectives, generally considered stable with their synthetic forms, have not been subjected to extensive analyses.

In this paper, the comparison strategies in 192 monosyllabic adjectives have been presented. Comparison is a very frequent linguistic phenomenon and thus deserves more thorough analyses that would change the focus from group tendencies to each specimen of each class. Namely, there are clear indications that class membership is not a reliable indicator of an adjective's preference toward one comparison strategy over the other. Our analysis proves the hypothesis. Although 105 monosyllabic adjectives in this sample are stable with their synthetic forms, there are 53 adjectives with more or less equal participation of analytic and synthetic forms.

The generalizations about monosyllabic adjectives favoring synthetic comparison should be revised. Among 192 adjectives analyzed here, 32 appear to be stable with their analytic forms. Finally, 44% of monosyllabic adjectives in this sample (including those that favor analytic comparison and those that favor both strategies equally) challenge the grammatical rules that monosyllabic adjectives predominantly rely on inflection to form comparatives and superlatives. The trends observed here prove that there is a significant group of adjectives for which this rule does not apply. And these exceptions to the general rule are equally important and frequent enough that they cannot be neglected. Consequently, it is crucial to analyze as many adjectives as possible and investigate the trends in comparison for each.

The preference for a comparison strategy for each adjective can result from various factors, most probably its phonological structure. The frequency of comparative forms might also prove relevant. However, it is equally possible that, at least in some cases, these preferences toward one comparison strategy are arbitrary. Hence, a detailed statistical analysis on the impact of phonological structure and frequency of use with the same sample should be conducted in the future.

## REFERENCES

- Bauer, L., Lieber, R., Plag, I. (2015). *The Oxford Reference Guide to English Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Cheung, L., Zhang L. (2016). Determinants of the synthetic-analytic variation across English comparatives and superlatives. *English Language and Linguistics*, 20(3), 559–583.
- Downing, A., Locke, P. (2006). *English Grammar: University Course*. London, New York: Routledge.
- Eastwood, J. (2002). *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Gonzalez-Diaz, V. (2009). *English Adjective Comparison: A Historical Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Greenberg, J. H. (1960). A quantitative approach to the morphological typology of language. *International Journal of American Linguistics*, 26(3), 178–194.
- Hilpert, M. (2008). The English comparative – language structure and language use. *English Language and Linguistics*, 12, 395–417.
- Josijević, J. (2023). Comparative formation in disyllabic adjectives ending in /t/. *Philologia Mediana*, 15, 399–411.
- Kytö, M., Romaine, S. (1970). Competing forms of adjective comparison in modern English: What could be more quicker and easier and more effective?. In: T. Nevalainen, L. Kahlas-Karkka (Eds.), *To Explain the Present: Studies in the Changing English Language in Honour of Mattie Rissanen*. Helsinki: Societe Neophilologique, 329–352.
- Leech, G., Culpeper, J. (1997). The comparison of adjectives in recent British English. In: T. Nevalainen, L. Kahlas-Karkka (Eds.), *To Explain the Present: Studies in the Changing English Language in Honour of Mattie Rissanen*. Amstard: Rodopi, 125–132.
- Lindquist, H. (2000). Livelier or more lively? Synthactic and contextual factors influencing the comparison of disyllabic adjectives. In: J. Kirk (Ed.), *Corpora Galore: Analysis and Techniques in Exploring English*. Amsterdam: Rodopi, 125–132.
- Mondorf, B. (2003). Support for More-Support. In: G. Rohdenburg, B. Mondorf (Eds.), *Determinants of Grammatical Variation in English, Topics in English Linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 251–304.
- Mondorf, B. (2006). Rewriting English grammar books: Factors constraining the choice between synthetic and analytic comparative forms. In: C. Houswitschka, G. Knappe, A. Müller (Eds.), *Proceedings of the Anglistentag*. Bamberg: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 587–607.
- Mondorf, B. (2009). More support for More-Support. *The role of processing constraints on the choice between synthetic and analytic comparative forms (Studies in Language Variation)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mondorf, B. (2014). (Apparently) competing motivations in morphosyntactic variation. In: B. Macwhinney, A. Malchukov, E. Moravcsik (Eds.), *Competing Motivations in Grammar and Usage*. Oxford: Oxford University Press, 209–228.
- Park, H., Jeon, M. (2011). A corpus-based analysis of inflectional and periphrastic comparatives in English disyllabic adjectives. *English Language Teaching*, 23(1), 169–181.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.

Scrivner, O. (2010). The white is more firm and the yolk is rounder: comparative variation in American English. *Proceedings of New Ways of Analysing Variation (NWAV)*, 39.

Smeds, F. (2007). *Adjective Comparison in Contemporary British English: A Corpus Study of More than One Hundred Adjectives*. Karlstads: Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet.

Szmrecsanyi, B. (2012). Analyticity and Syntheticity in the History of English. In: T. Nevalainen, E. Closs (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of English*. New York: Oxford University Press, 654–665.

Szmrecsanyi, B. (2016). An Analytic-Synthetic Spiral in the History of English. In: E. Van Gelderen (Ed.), *Cyclical Change Continued*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 93–112.

Zandvoort, R. W., Van Ek, J. A. (1975). *A Handbook of English Grammar*. London: The English Language Book Society.

## Јелена М. Јосијевић Митић

Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за филолошке науке

## Ивана Б. Палибрк

Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Катедра за англистику

## КОМПАРАТИВ МОНОСИЛАБИЧНИХ ПРИДЕВА

*Резиме:* У енглеском језику компаративи и суперлативи се творе синтетички (тј. флективно) и аналитички (тј. перифрастички). У бројним студијама анализиран је широк репертоар лингвистичких фактора који утичу на избор типа компарације (нпр. Лич, Калпепер 1997; Линдквист 2000; Мондорф 2009; Гонзалес-Дијаз 2009). Међутим, оне се по правилу фокусирају на дисилабичне придеве који испољавају већу разноликост у погледу вида компарације који је својствен одређеним подгрупама ове класе. Како се моносилабични придеви углавном сматрају стабилним, они су ређе бивали предмет оваквих анализа (нпр. Смедс 2007). Овај рад анализира тенденције ка синтетичкој и аналитичкој компарацији 192 моносилабична придева. Ослањајући се на технике квантитативне морфолошке типологије (Гринберг 1960; Смречањи 2012, 2016), у анализи се користе индекси синтетичности и аналитичности као основни индикатори фреквентности слободне (*more*) и везане морфеме (*-er*) којима се творе компаративи у енглеском језику. Апсолутне фреквенције синтетичких и аналитичких облика утврђене су на основу квантитативних података из корпуса *Corpus of Contemporary American English*. Резултати показују да моносилабични придеви нису униформна класа. Синтетичка компарација која им се у досадашњој литератури приписује, уз навођење неколико изузетака, није својствена незанемарљивој групи придева који се састоје од једног слога.

*Кључне речи:* синтетичка компарација, аналитичка компарација, моносилабични придев, амерички варијетет енглеског језика.

Милана Л. Додиг  
<https://orcid.org/0000-0001-8409-9498>  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Катедра за романистику

УДК 821.133.1-31.09 Зола Е.  
DOI 10.46793/Uzdanica22.3.119D  
Оригинални научни рад  
Примљен: 30. октобар 2025.  
Прихваћен: 11. децембар 2025.

## СЛОБОДНИ НЕУПРАВНИ ГОВОР У РОМАНУ ЕМИЛА ЗОЛЕ ТРОВАЧНИЦА

*Ајсџиракџи:* У овом раду представљамо феномен слободног неуправног говора као посебан израз бахтиновске полифоничности (Бахтин 1989) која је одлика сваког исказа. На основу нашег корпуса – Золиног романа *Трoвaчницa*, издвојићемо репрезентативне примере који садрже поменути феномен, представити и анализирати у раду. Избор датог корпуса извршен је на основу чињенице да роман садржи изузетно велики број примера с употребом слободног неуправног говора, а уједно, писац је први у француској књижевности који се служи овим уметничким средством (Ромеро 2001: 285). Циљ Золе у датом роману јесте да што верније прикаже живот радничке класе у доба Другог царства, што и постиже, према нама, служећи се двама техникама, тј. слободним неуправним говором и аутентичним језиком радничке класе омогућујући на тај начин читаоцу да се директно упозна са јунацима који му се обраћају на свом језику и откривају своје мисли.

*Кључне речи:* слободни неуправни говор, Емил Зола, наративна полифонија, француски језик.

### 1. УВОД

Једна од најзначајних одлика модерне уметничке прозе је говорна разноликост која пружа могућност паралелног представљања више дисонантних светова и њихових пројекција. У својој студији Бахтин (1989) запажа да, за разлику од поете који пева само језиком своје душе, прозни писац настоји да говори свим језицима своје средине, варијететима који треба да читаоцу дају што веродостојнију слику стварности. И више од тога, савремене романе и приповетке одликује и *полифоничност* која постоји у оквиру једног исказа. Овим изворно бахтиновским појмом у савременој лингвистици означава се сваки дискурс у којем се чује више гласова. По Бахтиновом схватању, сваки исказ је у својој бити полифоничан, јер се у њему укрштају различити гласови: глас аутора са гласовима протагониста (Рајић 2010:

518). Својеврстан израз полифоничности представља слободни неуправни говор (даље СНГ)<sup>1</sup>. Постојање овог феномена, као језичкостилског поступка својственог наративном дискурсу, уочено је крајем 19. века, али први научно утемељени описи јављају се почетком 20. века и потичу од стране швајцарског лингвисте Ш. Бајија и немачког филолога Е. Лорка (Рајић 2010: 516). Када употреби слободни неуправни говор писац гласу приповедача супротставља глас неког од јунака, а те две мелодије се истовремено и спајају и раздвајају. На тај начин читалац има утисак да заједно са наратором улази у свест јунака, прати његова унутарња превирања, задржавајући притом одређену дистанцу у односу на личност која се пред њим отвара.

Ми ћемо се у овом раду бавити анализом употребе слободног неуправног говора у Золином роману *Трговачица*. С намером смо изабрали управо овог писца, оснивача натурализма и овај његов роман, јер Емил Зола тежи да читаоцу што верније представи стварност говорећи у овом случају језиком радничке средине, а то постиже и употребом слободног неуправног говора. Потом, он се први у француској књижевности користи „магичним средством које брише сукоб између наратива и дијалога, које константно одржава присуство јунака у свести читаоца”<sup>2</sup> (Бекер 1994: 110)<sup>3</sup>, а то средство јесте СНГ и Золина оригиналност огледа се и у томе што често употребљава овај феномен у *Трговачици*. СНГ се јавља у свим поглављима романа, изузев у првом, а нарочито доминира у шестом и дванаестом поглављу. Зола користи СНГ на кључним местима у роману и тако вешто замућује границе међу гласовима наратора, јунака, народа, да понекад не знамо ко говори. Додатно нам још отежава и специфичан језик који Зола користи у роману, нестандарни, језик из народа, псовке, а који је исто одлика слободног неуправног говора. Користећи овај феномен и афирмишући језик народа, Зола је остварио свој циљ, односно у потпуности и врло прецизно осликао живот радничке класе у предграђима и омогућио читаоцу интимни увид у животе и мисли радничке класе жена. Управо употребом СНГ-а и нестандардног језика, Зола је учињено да радници говоре за себе о себи својим језиком.

## 2. О ФЕНОМЕНУ СЛОБОДНОГ НЕУПРАВНОГ ГОВОРА

Слободан неуправни говор је специфична хибридна форма у наративном поступку. Хибридна, јер у себи садржи елементе и управног и неуправног говора. Треба истаћи да СНГ не поседује ниједан особени лингвистички

---

<sup>1</sup> Из разлога непостојања јединственог терминолошког решења, определили смо се за овај термин због његове проширености у србистици/сербокroatистици (Ковачевић 2011: 81).

<sup>2</sup> „Un outil magique qui efface la frontière entre le récit et le discours direct, créant une fusion qui maintient le personnage au premier plan de la conscience du lecteur”.

<sup>3</sup> Наш превод.

маркер (облик карактеристичан само за њега), по којем би се са сигурношћу могао препознати. Зато Ковачевић (2011) наглашава да његова дефиниција мора бити по природи негативна и двострука – одређују га управо она својства управног, односно неуправног говора, која су у њему одсутна. Тако у њему нема уводног глагола типа *verba dicendi / sentiendi* (или је овај постпониран), ни везника за субординацију који уводи комплетивну реченицу. У слободном неуправном говору често се јављају интерогативне, експламативне и авербалне реченице, често наилазимо на узвике, жаргонизме, колоквијалне и вулгарне изразе, псовке, некохерентност и недореченост (Банфилд 1995: 46) – све оно чега у обичном индиректном дискурсу нема. По томе је он налик управном говору, који допушта да се говор јунака пренесе тако да је близак управном. Од њега га, пак, диференцира изостанак употребе деиктичких заменица у основној функцији и непостојање знакова за навођење. СНГ се, дакле, одликује амбивалентном и нетранспарентном структуром, за разлику од управног и неуправног говора који се увек могу идентификовати јер поседују стабилан синтаксички образац, и зато је његова идентификација могућа само на основу информације коју пружа контекст. Такође, не може се јавити у свим врстама дискурса. Наиме, појава СНГ-а је ограничена, односно јавља се само у текстовима „које сматрамо литерарном фикцијом” (Рајић 2010: 521), док се управни и неуправни говор могу јавити у свим функционалним стиловима стандардног језика.

И у француској литератури слободни неуправни говор јесте предмет бројних дебата у којима се дискутује о његовој дефиницији, називу, генерално природи, затим класификацији, језичком статусу али и о тесној вези са књижевношћу и стилистичким иновацијама (Серкиљни 1984: 9). Такође, дуго је био третиран као маргиналан, тј. спорадичан феномен (Ређани 2009: 125) али ипак повезиван са исказивањем мисли и речи са проблематичном перцепцијом<sup>4</sup>. Опис и дефиницију коју нуди Ковачевић (2011) проналазимо и код француских лингвиста и теоретичара (Баји 1912; Липс 1926; Розије 1998, и др.), али ваља напоменути да је у погледу идентификације у тексту лакше уочити слободни неуправни говор у француском језику него у српском. Наиме, лакше је идентификовати дати феномен у језицима у којима постоји слагање времена него у онима у којима тога нема, као што је случај са српским језиком. Тако је СНГ у француском језику првобитно био идентификован као необичан низ имперфеката. Управо је та употреба имперфекта оно што занима Пруста код Флобера, Тоблера код Золе, а што замара Бајија (Серкиљни 1984: 14). Специфична употреба имперфекта у СНГ-у огледа се у преношењу говора или мисли ликов на флуидан и субјективан начин. Укратко, имперфект је тумачен у оквиру СНГ-а првенствено као пси-

<sup>4</sup> „[...] avant Flaubert, le discours indirect libre est sporadique mais largement associé à l'expression des pensées verbales ou des paroles à la perception problématique.”

холошки или субјективни маркер (Липс 1926; Филип, Зифре 2018). Наравно, поред овог глаголског времена треба навести и француски кондиционал који често фигурира у СНГ-у због своје дијаложке форме (Брес 2010), односно могућности да у исказу чујемо два гласа – онога ко говори и чије речи преноси други говорник, и због потребе слагања времена (у чему се придружује и плусквамперфект).

### 3. О РОМАНУ

Золин роман *Трoвaчницa* припада циклусу *Рyгoн-Мaкaрoви* или *Прирoднa и грyпийвeнa истoријa јeднe пoрoдицe пoд Дрyгoм цaрcтвoм* (*Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire*, 1871–1893), његовом огромном пројекту у коме је настојао да изложи своје теоријске поставке натурализма и где је у двадесет романа приказао физичко и морално пропадање појединих чланова породице Ругон-Макарових условљено њиховим генетским наслеђем и социјалном припадношћу; уједно дао је и пресек кроз разне друштвене средине у доба Другог царства и оживео преко хиљаду лица. *Трoвaчницa* је роман о радничкој класи за време Наполеона III. У њему Зола слика кобно пропадање једне радничке породице у тужној средини предграђа, тачније кроз лик Жервезе слика тежак живот радника и последице средине у којој живе. Тако алкохолизам и лењост прати слабљење породичних веза, вероломства, поступно губљење осећања честитости, а као крајњи резултат, срам и смрт. Роман се састоји из тринаест поглавља различите дужине у којима пратимо живот Жервезе, од њеног доласка у Париз 1850. године, до њене смрти 1869. године и у којима су распоређени кључни догађаји из њеног живота: раскид с оцем њене деце по доласку у Париз (остављена је због друге жене), брак с Купеом, рођење њене кћерке, смрт свекрве, болест и смрт њеног мужа и њена сопствена смрт.

*Трoвaчницa* је својом појавом скандализовала тадашњу књижевну јавност. Осуђена је двоструко: због начина сликања разних сцена из живота радника, које је окарактерисано као неморално, срамотно: „То није књижевност!” (Бафаро 2003: 31)<sup>5</sup>, као и због коришћења „langue verte”<sup>6</sup> – колоритних и вулгарних израза. Међутим, Зола је само насликао велику истину о радничкој класи, на троструки начин ју је приказао читаоцу: прво, укључујући је у роман, бирајући је као централну личност, потом коришћењем аутентичног језика и на крају употребом слободног неуправног говора (Гирал-Мигдал 2003: 57).

<sup>5</sup> Наш превод.

<sup>6</sup> Сленг, арго, жаргон.

#### 4. УПОТРЕБА СЛОБОДНОГ НЕУПРАВНОГ ГОВОРА У ЗОЛИНОЈ ТРОВАЧНИЦИ

Зола у *Трoвaчници* врло често користи СНГ, готово се јавља на свакој страници романа, међутим, могли бисмо рећи да се ради о једноличној употреби СНГ-а. Наиме, Зола се служи дугим реченицама у СНГ-у, који понекад заузима и пар страница романа, а његова употреба има за циљ да помути границу између говора наратора и јунака. Слично уочава и Јансон поредећи Золу и Мопасана у погледу СНГ-а: „*Бел-Ами* Мопасана садржи мањи број СНГ-а у односу на *Трoвaчницу*, шездесетак, али употреба им је знатно разнолика за разлику од Золиног романа” (Јансон 2006: 50)<sup>7</sup>. Некада је јасно уочљива разлика између гласова наратора и јунака, некада се нараторов стил сувише приближава нивоу мисли и говора јунака да је тешко разлучити ко говори и чије су мисли, а некада наилазимо и на хор гласова радника. Могли бисмо, дакле, издвојити три типа СНГ-а (више о типовима видети Нис 1974–1975): 1) *конвенционални*, где постоји приметна разлика између коментара које даје аутор и оних које исказује лик; 2) *хорски*, где група артикулише реакцију или коментар, и 3) *двосмислени*, где се стил наратора преблизу спушта на ниво мисли и говора лика, што отежава утврђивање ко говори или мисли. Смењивање гласова, односно тачака гледишта, обogaђује нашу перцепцију ликова, њиховог пада, и света радника. На тај начин добија се реалнија слика о радничкој класи. Зола је хтео да у овом роману оствари Флоберову жељу да наратор буде биће „присутно свуда, видљиво нигде”<sup>8</sup> (Бафаро 2003: 56)<sup>9</sup> и то је постигао константном употребом СНГ-а, јер је на тај начин натерао своје јунаке да проговоре, а он је као свезнајући наратор одсутан. Код Золe слободни неуправни говор служи пре свега као „спона језичке аутентичности у представљању ликова (лексичка контаминација); он је продужетак натуралистичке истине, доказ верности приповедача-сведока, који ипак држи своју контролу над читавим наративним универзумом”<sup>10</sup> (Гирал-Мигдал 2003: 70)<sup>11</sup>.

У следећем одломку приказани су врло суптилни ефекти које СНГ производи. Зола употребом СНГ-а омогућава читаоцима да чују и прате три гласа: глас радника, Жервезин глас (који су маркирани употребом нестан-

<sup>7</sup> Наш превод.

<sup>8</sup> „Être présent partout, visible nulle part”.

<sup>9</sup> Наш превод.

<sup>10</sup> „Chez Zola par exemple, le discours indirect libre sert avant tout comme touche d’authenticité langagière dans la représentation des personnages (contamination lexicale), c’est le prolongement de la vérité naturaliste, la preuve de la fidélité d’un narrateur-témoin, qui cependant maintient sa mainmise sur l’ensemble de l’univers narré”.

<sup>11</sup> Наш превод.

дардног језика и дати су у управном дискурсу и СНГ-у) и глас наратора. Из радничке перспективе алкохолизам има позитивну конотацију, док глас ситних рентијера, дат у неуправном дискурсу, не одобрава блуд. Затим, глас наратора меша се са гласовима јунака и управо он пореди Тровачницу са црквом: „[...] у њој је било осветљено као у катедрали за време велике мисе”<sup>12</sup>. Чини нам се да је наратор наклоњен Жервези и радницима. Али, он користи пејоративни вокабулар за означавање пијаних радника: „пијандуре, лармале и млатарале рукама”<sup>13</sup>, и тада се глас наратора приближава гласу буржоазије који критикује раднике. Реченице у курзиву обележавају три гласа о којима је било горе речи:

*Chez les marchands de vin, des pochards s'installaient déjà, gueulant et gesticulant. Et un bruit du tonnerre de Dieu montait des voix glapissantes, des voix grasses, au milieu du continuel roulement des pieds sur le trottoir. „Dis donc ! viens-tu becqueter ?... Arrive, clampin! je paie un canon de la bouteille... Tiens ! v'la Pauline! ah bien! non, on va rien se tordre!” Les portes battaient, lâchant des odeurs de vin et des bouffées de cornet à pistons. On faisait la queue devant l'Assommoir du père Colombe, allumé comme une cathédrale pour une grand-messe; et, nom de Dieu! on aurait dit une vraie cérémonie, car les bons zigs chantaient là-dedans avec des mines de chantres au lutrin, les joues enflées, le bedon arrondi. On célébrait la sainte-touche, quoi! une sainte bien aimable, qui doit tenir la caisse au paradis. Seulement, à voir avec quel entrain ça débutait, les petits rentiers, promenant leurs épouses, répétaient en hochant la tête qu'il y aurait bigrement des hommes soûls dans Paris, cette nuit-là. Et la nuit était très sombre, morte et glacée, au-dessus de ce bousin, trouée uniquement par les lignes de feu des boulevards, aux quatre coins du ciel. Plantée devant l'Assommoir, Gervaise songeait. Si elle avait eu deux sous, elle serait entrée boire la goutte. Peut-être qu'une goutte lui aurait coupé la faim. Ah! elle en avait bu des gouttes! Ça lui semblait bien bon tout de même. Et, de loin, elle contemplait la machine à soûler, en sentant que son malheur venait de là, et en faisant le rêve de s'achever avec de l'eau-de-vie, le jour où elle aurait de quoi. Mais un frisson lui passa dans les cheveux, elle vit que la nuit était noire. Allons, la bonne heure arrivait. C'était l'instant d'avoir du cœur et de se montrer gentille, si elle ne voulait pas crever au milieu de l'allégresse générale (Zola, L'Assommoir, 467)*<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> „allumé comme une cathédrale pour une grand-messe”.

<sup>13</sup> „des pochards gueulant et gesticulant”.

<sup>14</sup> По пивницама су пијандуре већ заузимале места, лармале и млатарале рукама. Подигла се урнебесна граја од гласова који су се драли или преплитали језиком, док се на тротоару непрестано чуо тутањ корака. „Хеј, хоћеш ли доћи на ждрање?... дођи ленштино! Ја плаћам једну чашу вина из флаше... Пази ево Полине ! Ех, не можемо ништа попити ни појести!” Лупало се вратима, кроз која се осећао мирис вина и чуо на махове кларинет. Пред Тровачницом чича Коломба чекало се на ред, у њој је било осветљено као у катедрали за време велике мисе; човек би рекао да се ту врши служба божја, јер је весела братија певала подсећајући на певчику за певницом, надувених образа и заокругљеног благоутробија. Прослављали су свети Ајлук, јакако! То је врло добар светац, мора бити да је у рају благајник. Видећи с каквим се полетом започело, ситни рентијери шетајући са супругама говорили су, вртећи главом, како ће те ноћи бити врашки много пијаних људи у Паризу. А ту вреву пијаних људи наткривљавала је тамна, пушта и ледена ноћ, коју су просецали једино низови пламенова

Пратимо ток Жервезиних мисли врло живо захваљујући СНГ-у. Ако бисмо тај одломак пребацили у управни или неуправни говор, не би се постигао исти ефекат. СНГ је овде инструмент *унутрашње фокализације* – стилски феномен који подразумева улазак у унутрашњи свет лика и представљање његовог тока свести (Женет 1978: 92). Заправо, веза између СНГ-а и унутрашње фокализације је јако блиска, јер СНГ служи управо да објасни унутрашњу перцепцију лика фокусирајући се на његову тачку гледишта. Штавише, Филип (2016) у њихов однос укључује преклапање, чиме се појачава ефекат директног и непосредног опажања мисли и утисака ликова. Укратко, СНГ је привилегован облик за превођење унутрашње фокализације, чинећи видљивом субјективну и унутрашњу перцепцију лика у наративу.

Са лингвистичке стране, СНГ у наведеном примеру поседује типичне карактеристике које олакшавају његову идентификацију, односно често користи језичке форме које директно евоцирају унутрашњи живот ликова: честа употреба заменица трећег лица, присуство имперфекта и кондиционала, узвици, Золина специфична лексика о којој је већ било речи – у овом случају речи позајмљене из говора радника. Међутим, постоје и примери, додуше ретки код Золе, у којима се јављају и друге личне заменице попут *vous* (ви):

[...] il avait dû jeter le grappin sur le magot de sa bourgeoise, des économies gagnées au joli jeu que *vous* savez. Ah! ils buvaient là du propre argent, capable de flanquer toutes les mauvaises maladies! (Zola, *L'Assommoir*, 395–396)<sup>15</sup>.

У поменутом примеру Жервеза се жали на Чизме Моје, који је оженио жену из богате породице, и поставља се питање на кога се дата заменица односи – на читаоца или на било кога. Свакако, функција заменице, иако се не зна коме се Жервеза обраћа, јесте вешто навођење читаоца да разуме дати одломак у смислу да жена није зарадила новац на поштен начин.

Хорски тип слободног неуправног говора фигурира у следећем одломку у којем чујемо гласове жена које исказују своје мишљење о Жервези и на тај начин Зола датом текстом додељује реалистички аспект:

Le quartier trouvait Gervaise bien gentille. *Sans doute, on clabaudait sur son compte, mais il n'y avait qu'une voix pour lui reconnaître de grands yeux, une bouche*

---

булеварских светиљки на све четири стране света. Жервеза је размишљала, укипљена пред Трочачницом. Да је имала два суа, ушла би и пила. Можда би јој ракија пресекала глад. Ах, толико је ракија она попила у животу! Чинило јој се да је то нешто добро, при свем том. И сад је издалека посматрала машину за опијање и осећала да отуда долази њена несрећа, па је сањала да ракијом оконча себи живот, чим буде имала пара. Одједном се сва најежи, виде да је настала мркла ноћ. Хајдемо, дошао је погодан час. Сад треба да се окуражи и да се покаже љупком ако не жели црћи усред опште раздраганости (Зола, *Трочачница*, 433–434).

<sup>15</sup> [...] мора бити да се докопао скривенога блага своје жене, уштеђевине коју је она стекла на већ познатом вам красном послу. Ала је пристојно зарађен новац на рачун кога пију! могу свакојаке болести на себе навући! (Зола, *Трочачница*, 360).

*pas plus longue de ça, avec des dents très blanches. Enfin, c'était une jolie blonde, et elle aurait pu se mettre parmi les plus belles, sans le malheur de sa jambe.* (Zola, *L'Assommoir*, 157–158)<sup>16</sup>.

Наиме, овај одломак одражава почетни позитиван став жена из комшилука према Жервези. Штавише, илуструје како употреба СНГ-а чини мишљење о њој веродостојнијим, јер потиче из примарног извора. Жене из комшилука анализирају Жервезу процењујући њене индивидуалне карактеристике коначно долазећи до општег суда да је она лепа плавуша. Читалац на тај начин више верује овим мишљењима него да их је аутор објективно изразио или пренео у директном говору.

У следећем примеру можемо се уверити колико је тешко понекад разликовати гласове наратора и јунака, а овде чак и сам језик говори. Реч је о двосмисленом СНГ-у у којем Зола жели да прикрије своје присуство како би нагласио своју приврженост Жервези и њеном положају:

*Ah! Oui, Gervaise avait fini sa journée! Elle était plus éreintée que tout ce peuple de travailleurs, dont le passage venait de la secouer. Elle pouvait se coucher là et crever, car le travail ne voulait plus d'elle, et elle avait assez peiné dans son existence, pour dire: „A qui le tour? moi, j'en ai ma claque!” Tout le monde mangeait, à cette heure. C'était bien la fin. Le soleil avait soufflé sa chandelle, la nuit serait longue. Mon Dieu! S'étendre à son aise et ne plus se relever, penser qu'on a remis ses outils pour toujours et qu'on fera la vache éternellement! Voilà qui est bon, après s'être esquivée pendant vingt ans! Et Gervaise, dans les crampes qui lui tordaient l'estomac, pensait malgré elle aux jours de fête, aux gueuletons et aux rigolades de sa vie. Une fois surtout, par un froid de chien, un jeudi de la mi-carême, elle avait joliment nocé. Elle était bien gentille, blonde et fraîche, en ce temps-là. Son lavoir, rue Neuve, l'avait nommée reine, malgré sa jambe. Alors, on s'était baladé sur les boulevards, dans des chars ornés de verdure, au milieu du beau monde qui la reléguait joliment. Des messieurs mettaient leurs lorgnons comme pour une vraie reine. Puis, le soir, on avait fichu un balthazard à tout casser, et jusqu'au jour on avait joué des guiboles* (Zola, *L'Assommoir*, 464–465)<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Околина је налазила да је Жервеза врло мила. Додуше, лајало се на њен рачун, али су сви били једнодушни у томе да има крупне очи и мајушна уста са веома белим зубима. Једном речју, била је то лепа плавуша и могла би се убрајати међу најлепше да није те несреће с ногом (Зола, *Трговачица*, 118).

<sup>17</sup> О, да, и Жервезин дан се довршио! Била је она изнуренија него сав тај радни народ који ју је у пролазу гуркао. Могла се ту извалити и црћи, јер је више нису примали на рад, а доста се и намучила у свом животу, те је могла рећи: „Ко је сад на реду? Мени је свега доста!” Сви су сада јели. Све је свршено, сунчева светлост је утрнула, спрема се дуга ноћ. Боже мој! Испружити се угоднo и више се не дићи, заувек се ратосиљати и вечито ленствовати! Ето, то вреди после двадесетогодишњег премарања. И Жервеза против своје воље, осећајући у стомаку грчеве глади, мислила је на крканлуке и веселе дане свога живота. Нарочито се дивно провеселила једног четвртка средином великог поста, по псећој зими. Била је љупка и свежа плавуша у то доба. И поред њене ноге изабрали су је за краљицу у перионици, у улици Нев. И онда су се шетали у колима окићеним зеленилом дуж булеvara, усред лепог света који је гле-

Можемо приметити да је и у горенаведеном примеру лако идентификовати СНГ уз присуство честих узвика са знаковима интерпункције, замена трећег лица и комбинација имперфекта и плусквамперфекта. Такође, нарочито је занимљиво у издвојеном примеру уочити специфичну лексику и у српском преводу. Наш циљ у овом раду није анализа превода зато што је у оригиналу акценат фокусиран на СНГ, па се очекује да се посвети посебна пажња и превођењу СНГ-а. То нам потврђује и чињеница да је сваки СНГ из оригинала преведен на српски језик, али можемо приметити да је посебан напор уложен у превод Золине лексике: говор радника, пејоративних речи и сл.

У наредном примеру желимо да прикажемо комбинацију и функцију сва три типа преношења туђег говора, којим се Зола служи у роману. Писац, на почетку, уводи поступно ликове путем неуправног говора који ће учествовати у причи о алкохолизму у којем се утапа и теши готово читава радничка класа. Затим, кроз управни говор жели да прикаже Жервезу као крхку, скромну, и жели да дирне публику да саосећа са њеном судбином. Она се, дакле, директно обраћа читаоцу. Жервезине жеље су скромне, то је њен идеал – јести, попити, имати своју јазбину, не бити тучен... Истовремено, Зола користећи СНГ описује радост и задовољство тог света барова. Маштања и хумор власника Тровачнице, званог Чизме Моје, забавни су и врло сликовити. Алкохол се пролива као поточић, најпре по делу, а потом прети да преплави читав Париз. Алкохоличарска грозница речи Чизме Моје као да је заразила и Золину прозу:

Gervaise avait repris son panier. Elle ne se levait pourtant pas, le tenait sur ses genoux, les regards perdus, rêvant, comme si les paroles du jeune ouvrier éveillaient en elle des pensées lointaines d'existence. Et elle dit encore, lentement, sans transition apparente:

– Mon Dieu! je ne suis pas ambitieuse, je ne demande pas grand-chose... Mon idéal, ce serait de travailler tranquille, de manger toujours du pain, d'avoir un trou un peu propre pour dormir, vous savez, un lit, une table et deux chaises, pas davantage... Ah! je voudrais aussi élever mes enfants, en faire de bons sujets, si c'était possible... Il y a encore un idéal, ce serait de ne pas être battue, si je me remettais jamais en ménage; non, ça ne me plairait pas d'être battue... Et c'est tout, vous voyez, c'est tout...

Elle cherchait, interrogeait ses désirs, ne trouvait plus rien de sérieux qui la tentât. Cependant, elle reprit, après avoir hésité :

– Oui, on peut à la fin avoir le désir de mourir dans son lit... Moi, après avoir bien trimé toute ma vie, je mourrais volontiers dans mon lit, chez moi.

Et elle se leva. Coupeau, qui approuvait vivement ses souhaits, était déjà debout, s'inquiétant de l'heure. Mais ils ne sortirent pas tout de suite; elle eut la curiosité d'aller regarder, au fond, derrière la barrière de chêne, le grand alambic de cuivre

---

дао у њу. Господа су састављала лорњоне као да је права краљица. Затим су увече приредили бесан крканлук и до зоре играли (Зола, *Тровачница*, 431).

rouge, qui fonctionnait sous le vitrage clair de la petite cour; et le zingueur, qui l'avait suivie, lui expliqua comment ça marchait, indiquant du doigt les différentes pièces de l'appareil, montrant l'énorme cornue d'où tombait un filet limpide d'alcool. L'alambic, avec ses récipients de forme étrange, ses enroulements sans fin de tuyaux, gardait une mine sombre; pas une fumée ne s'échappait; à peine entendait-on un souffle intérieur, un ronflement souterrain; c'était comme une besogne de nuit faite en plein jour, par un travailleur morne, puissant et muet. Cependant, Mes-Bottes, accompagné de ses deux camarades, était venu s'accouder sur la barrière, en attendant qu'un coin du comptoir fût libre. Il avait un rire de poule mal graissée, hochant la tête, les yeux attendris, fixés sur la machine à souler. *Tonnerre de Dieu! elle était bien gentille! Il y avait, dans ce gros bedon de cuivre, de quoi se tenir le gosier au frais pendant huit jours. Lui, aurait voulu qu'on lui soudât le bout du serpent entre les dents, pour sentir le vitriol encore chaud l'emplir, lui descendre jusqu'aux talons, toujours, toujours, comme un petit ruisseau. Dame! il ne se serait plus dérangé, ça aurait joliment remplacé les dés à coudre de ce roussin de père Colombe! Et les camarades ricanaient, disaient que cet animal de Mes-Bottes avait un fichu grelot, tout de même. L'alambic, sourdement, sans une flamme, sans une gaieté dans les reflets éteints de ses cuivres, continuait, laissait couler sa sueur d'alcool, pareil à une source lente et entêtée, qui à la longue devait envahir la salle, se répandre sur les boulevards extérieurs, inonder le trou immense de Paris.* Alors, Gervaise, prise d'un frisson, recula; et elle tâchait de sourire, en murmurant:

– C'est bête, ça me fait froid, cette machine... La boisson me fait froid...

Puis, revenant sur l'idée qu'elle caressait d'un bonheur parfait :

– Hein? n'est-ce pas? ça vaudrait bien mieux: travailler, manger du pain, avoir un trou à soi, élever ses enfants, mourir dans son lit...

– Et ne pas être battue, ajouta Coupeau gaiement. Mais je ne vous battrais pas, moi, si vous vouliez, ma-dame Gervaise... Il n'y a pas de crainte, je ne bois jamais, puis je vous aime trop... Voyons, c'est pour ce soir, nous nous chaufferons les pe-ton (Zola, *L'Assommoir*, 84–85)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Жервеза је поново била дохватила корпу. Ипак није устајала, него ју је држала на коленима, изгубљена погледа, замишљена, као да су радникове речи пробудиле њене давнашње мисли о животу. Она додаде, без видног прелаза:

– Боже мој! Немам претераних жеља, не тражим богзна шта. Мој би идеал био мирно радити, јести сваког дана хлеба, имати мало чистију јазбину за спавање, један кревет, сто и две столице, ништа више. Ах, желела бих да одгојим своју децу, створим по могућству од њих ваљане грађане... Имам још један идеал, да не будем тучена, ако бих се икада удала; да, не би ми било пријатно да будем тучена... то је све, ето видите, то је све...

Размишљала је, испитивала своје жеље и није налазила ништа озбиљно што би је још привлачило. Па ипак настави, после извесног оклевања.

– Да, човек може још пожелети да умре у свом кревету... Пошто сам много издирала целог свог живота, желела бих умрети у свом кревету, код куће.

И она устаде. Купо, који је живо одобравао њене жеље, већ је био устао, бринући се да није задоцнио. Али не изиђоше одмах, њу је копало да оде и види тамо позади, с оне стране ограде од храстовине, онај велики казан од црвеног бакра што је радио у светлом, заста-кљеном малом дворишту; а лимар, који је за њом пошао, објасни јој како он функционише, показујући јој прстом разне делове апарата и обраћајући јој пажњу на огромну реторту из које је цурио танак млаз бистрог алкохола. Казан, са реципијентима необичног облика и са цевима бескрајно извијуганим, имао је тајанствен изглед; ниоткуда дим није избијао, једва се чуо неки шум унутра, неко подземно крчкање. Личило је на неки ноћни посао који је обављао

Споменућемо још један занимљив аспект слободног неуправног говора код Золе – артикулацију радничких мудрости или тзв. бапских прича које су биле популарне у време Другог царства. Наиме, СНГ даје аутентичност по-словицама и изразима. У датом одломку, Зола истражује психолошку дилему са којом се суочава Жервеза, обраћајући пажњу и на Лантјеа и на Купоа:

Entre ces deux messieurs, Gervaise ne riait pas tous les jours. Elle n'avait pas à se plaindre de sa santé, Dieu merci! Elle aussi devenait trop grasse. Mais deux hommes sur le dos, à soigner et à contenter, ça dépassait ses forces souvent. Ah! *Dieu de Dieu! un seul mari vous esquinte déjà assez le tempérament!* [...] Les jours où ils rentraient furieux, c'était sur elle qu'ils tombaient. *Allez-y! tapez sur la bête* [...] Lantier, au contraire, choisissait ses sottises, allait chercher les mots *que personne ne dit* et qui la blessaient plus encore. *Heureusement, on s'accoutume à tout* [...] Au bout de la semaine, elle avait la tête et les membres cassés, elle restait hébétée, avec des yeux de folle. *Ça use une femme, un métier pareil* (Zola, *L'Assommoir*, 300)<sup>19</sup>.

Користећи слободни неуправни говор, Зола разграничава Жервезине индивидуалне реакције на ситуацију и оне реакције (у курзиву) које су ре-презентативне за типичне жене радничке класе. Изрази у курзиву су уоби-

усред дана неки туробни, моћни и ћутљиви радник. Међутим, Чизме Моје, у друштву са два друга, дошао је и налактио се на ограду чекајући да буде слободан крајичак тезге. Климајући главом, разнежена погледа, које није скидао са направе за опојна пића, церекао се крештаво као неподмазан чекрк. Сто му громава! Тако је љупка! У том огромном бакарном трбоњи има довољна количина да би човек могао осам дана освежавати своје грло. Желео би да му залеме крај вијугаве цеви међу зубе, те да осећа како тече у њега још топла ракија и силази ту непрекидно, непрекидно до пета, као неки поточић. Их, не би се он више одмицао, то би дивно заменило напретке те мазге чича Коломба. И другови су се церекали и говорили како ова животиња Чизме Моје има гадан језик. Без пламена, без веселог блеска потамнелог бакра, казан је потмуло продужавао да цеди свој алкохолни зној као лаган али упоран извор који је временом имао да преплави салу, да се излије преко периферијских булеvara и потопаи Париз, ту огромну јаму. Жервеза, обузета дрхтавицом, устукну и покуша да се насмеши, шапћући:

– Заиста глупо, од те направе ме језа хвата... Зима ме подузима од пића...

Затим, враћајући се на своју омиљену замисао о савршеној срећи, рече:

– Ех, зар не? много је боље радити, јести хлеба, имати своју јазбину, одгајити децу и умрети у свом кревету...

– И не бити тучена – додаде весело Купо. – Али вас ја не бих тукао, госпођо Жервезо, ако би ви само пристали... Не треба се плашити, ја никада не пијем, а затим и сувише вас волим... Хајде, вечерас ћемо грејати једно друго (Зола, *Трвачица*, 50–52).

<sup>19</sup> Између та два господина, Жервеза није проводила баш веселе дане. Хвала богу, није се могла потужити на здравље. И она се превише угојила. Али је често премашало њене снаге то што на леђима има два човека, које треба дворити и задовољавати. *Боже мој, ја један муж довољан је да вас изцури!* [...] Кад би се љути вратили кући, искијали би све на њој. *Хајде, удри њој!* [...] Напротив, Лантије је пробирао глупости, тражио речи *које нико не говори*, но које су је још више вређале. *Срећом, човек се на све навикне* [...]. Крајем недеље глава јој је бучала, била је сва изломљена, потпуно заглупавела, добијала је лудачки поглед. *Да, шрошили су је у правом смислу ње речи; сајоревали су је са два краја, како би се рекло за свећу* (Зола, *Трвачица*, 246–247).

чајене изреке које се користе за карактеризацију ситуације жене радничке класе. Правећи ову разлику, Зола додаје дирљивост овом опису Жервезине патње и скреће пажњу на универзалност њене ситуације. Није само Жервеза заробљена у ужасној породичној ситуацији – популарне изреке које користи сведоче о општој распрострањености несрећних домаћинстава. Зола поново открива дубоко саосећање које осећа према радничкој класи уопште, а посебно према женама.

## 5. ЗАКЉУЧАК

У овом раду бавили смо се представљањем феномена слободног неуправног говора као својеврсног израза полифоничности, односно јављања више гласова у једном исказу, у роману *Трговачница* Емила Золе. У датом роману Зола слика живот радничке класе трудећи се да представи читаоцима истину о тешком животу радника у предграђу Париза за време Другог царства, а захваљујући феномену слободног неуправног говора учинио је да управо радници говоре о својим искуствима из своје перспективе и својим језиком. Ми смо својом анализом показали да Зола користи СНГ како би дао глас ликовима, који се чују на три начина: уз јасну дистанцу од гласа наратора (конвенционални СНГ), затим као смењивање више гласова (хорски СНГ), и као фузија гласова наратора и ликова уз њихово отежано разликовање (двосмислени ДНГ), с циљем да створи реалистичну атмосферу и осећај блискости и поверења код читаоца у свом роману. Могли бисмо рећи да је глас наратора, било да је јасно представљен у СНГ-у или вешто сакривен (конвенционални и двосмислени СНГ), најчешће „наклоњен” радницима, посебно положају жена, али уме и да буде глас критике. Хорски тип СНГ-а користи се углавном за приказ карактерних особина радничке класе, јер се на тај начин читаоцу пласира веродостојније, реалније и аутентично мишљење будући да потиче из примарног извора и процене више људи – припадника дате класе. У оквиру наше анализе сврстали смо и посебан пример СНГ-а којим се постиже и аутентичност пословица и изрека.

У погледу лингвистичке стране СНГ-а, видели смо да он поседује типична својства за идентификацију у тексту: присуство узвика, заменица трећег лица, имперфекта, плусквамперфекта, кондиционала, као и специфичне, аутентичне слојеве лексике радничке класе, али и да Зола, додуше ретко, прибегава употреби заменице другог лица множине чији је циљ, опет, вешто навођење читаоца да јасно схвати поруку писца. На крају, хтели смо да прикажемо и како Зола користи сва три начина преношења туђег говора, односно управног, неуправног и СНГ-а, у зависности од тога шта му је циљ да истакне при опису карактерних особина ликова.

## ИЗВОРИ

Зола, Е. (2000). Zola, É., *L'Assommoir*. Paris: Flammarion.

Зола, Е. (1960). Zola, É., *Trovačnica*, preveo s francuskog Milan Đorđević. Beograd: Rad.

## ЛИТЕРАТУРА

Баји, Ш. (1912). Bally, Ch., Le style indirect libre en français moderne, *Germanisch-Romanische Monatsschrift* 4, 549–556, 597–606.

Бахтин, М. (1989). Bahtin, M., *O romanu*. Beograd: Nolit.

Бафаро, Ж. (2003). Bafaro, G., *Émile Zola, L'Assommoir, étude de l'oeuvre*. Paris: Bordas.

Бекер, К. (1994). Becker, C., *Émile Zola, L'Assommoir, études littéraires*. Paris: Presse Universitaire de France.

Банфилд, А. (1995). Banfield, A., *Phrases sans parole: Théorie du récit et du style indirect libre*. Paris: Seuil.

Бенвенист, Е. (1966). Benveniste, É., *Problème de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.

Брес, Ж. (2010). Bres, J., Alors comme ça, le conditionnel serait polyphonique..., In: М., Colas-Blaise, М. Kara, L. Perrin, A. Petitjean (dir.), *La Question polyphonique ou dialogique en sciences du langage, Recherches Linguistiques*, 31. Metz: CELTED, Université Paul Verlaine, 201–225.

Гирал-Мигдал, А. (2003). Gural-Migdal, A., *L'Écriture du féminin chez Zola et dans la fiction naturaliste*. Bern: Peter Lang.

Женет, Ж. (1972). Genette, G., *Figure III*. Paris: Seuil.

Јансон, К. (2006). Jansson, K., Saisir l'insaisissable. Les formes et les traductions du discours indirect libre dans des romans suédois et français, doctoral thesis. *Acta Wexionensia*, 86, Växjö University Press.

Ковачевић, М. (2011). Kovačević, M., Sintaksičko-stilističke osobine slobodnog neupravnog govora u romanima Meše Selimovića i Skendera Kulenovića. U: R. Popović (ur.), *Meša Selimović i Skender Kulenović u srpskom jeziku i književnosti, zbornik radova*, Banjaluka, Istočno Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Republike Srpske, Filološki fakultet u Banjaluci, Filozofski fakultet u Istočnom Sarajevu, 81–96.

Липс, М. (1926). Lips, M., *Le style indirect libre*, Paris: Payot.

Нис, Р. (1974–1975). Niess, R., Remarks on the Style Indirect Libre in *L'Assommoir*, *Nineteenth-Century French Studies*, 3(1–2), 24–35.

Ромеро, М. (2001). Romero, M., Le discours indirect libre dans le récit de fiction, *Cahier de narratologie, analyse et théorie narratives*, 285–294.

Рајић, Ј. (2010). Rajić, J., Slobodni neupravni говор: jezička realizacija polifoničnog iskaza u narativnom diskursu, *Srpski jezik*, XV, Beograd, 515–524.

Розије, Ј. (1998). Rosier, L., *Le discours rapporté: histoire, théories, pratiques*. Éditions Duculot.

Ређани, К. (2009). Reggiani, Ch., L'intériorisation du roman: brève histoire du style indirect libre. *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*. Paris: Fayard, 122–135.

Серкиљни, Б. (1984). Cerquiglini, B., Le style indirect libre et la modernité, *Langages*, 73, Les Plans d'Énonciation, 7–16.

Филип, Ж. (2016). Philippe, G. Le discours indirect libre et la représentation du discours perçu, *Fabula / Les colloques*, «Marges et contraintes du discours indirect libre». URL : <https://www.fabula.org/colloques/document3867.php>, article mis en ligne le 05 Mars 2016, consulté le 22 Juin 2025.

Филип, Ж., Зифре, Ж. (2018). Philippe, G., Zufferey, J., *Le style indirect libre. Naissance d'une catégorie (1894–1914)*. Limoges: Lambert-Lucas, coll. Classiques des sciences du langage.

## Milana Dodig

University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts  
Department of Romance Studies

### FREE INDIRECT SPEECH IN THE NOVEL *THE DRUNKARD* (*L'ASSOMMOIR*) BY EMILE ZOLA

*Summary:* The object of this paper is the analysis of free indirect speech in the novel *The Drunkard* (*L'Assommoir*) by Emile Zola. We discussed the phenomenon of free indirect speech as a unique expression of polyphony, or the emergence of multiple voices within a single utterance. Our analysis demonstrated that Zola uses it to give voice to his characters, which can be heard in three ways: firstly, with a clear distance from the narrator's voice (conventional free indirect speech); secondly, as a sequence of multiple voices (choral free indirect speech); and thirdly, as a fusion of the narrator's and characters' voices, with their distinctions difficult to discern (ambiguous double-narrator free indirect speech). The author's goal was to create a realistic atmosphere and foster a sense of closeness and trustworthiness with the reader in his novel. We could say that the narrator's voice, whether explicitly represented in free indirect speech or skillfully concealed (conventional and ambiguous free indirect speech), is most often inclined toward the workers, especially regarding the position of women, but it can also serve as a voice of critique. The choral type of free indirect speech is primarily used to depict the character traits of the working class, thus providing the reader with a more credible, realistic, and authentic opinion, as it originates from the primary source – the perspective of multiple members of the class. Regarding the linguistic aspects of free indirect speech, we observed that it possesses typical features for identification within the text: the presence of interjections, third-person pronouns, imperfect, pluperfect, conditional, as well as specific, authentic vocabulary of the working class. Additionally, we noted that Zola, although rarely, employs the second-person plural pronoun, again with the purpose of skillfully guiding the reader to clearly understand the writer's message. Finally, we aimed to illustrate how Zola uses all three

methods of transmitting the speech – including direct, indirect, and free indirect speech – depending on what he aims to emphasize and how he describes the characters' traits.

*Keywords:* free indirect speech, Emile Zola, narrative polyphony, French.



Нина С. Еремић

<https://orcid.org/0009-0001-9792-6269>

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.091.3::73/76(0.034.2)

373.3.046-021.64(0.034.2)

DOI 10.46793/Uzdanica22.3.135E

Оригинални научни рад

Примљен: 3. новембар 2025.

Прихваћен: 11. децембар 2025.

## СТАВОВИ УЧИТЕЉА О УПОТРЕБИ ТЕХНОЛОГИЈА ВИРТУЕЛНЕ И ПРОШИРЕНЕ РЕАЛНОСТИ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

*Айстѝраќѝ:* Имплементација технологија виртуелне и проширене реалности (VR/AR) у наставни процес једна је од актуелних истраживачких тема у области образовања и васпитања. Иако резултати досадашњих истраживања на ову тему показују бројне позитивне ефекте нових технологија на образовни процес, њихова имплементација се још увек споро реализује. Аутори наводе да је један од водећих проблема, када је у питању имплементација нових технологија у наставни процес, однос учитеља према овим технологијама и (не)оспособљеност за њихово коришћење. Из тог разлога у овом раду је представљено истраживање спроведено на узорку од 104 учитеља основних школа са територије Републике Србије. Циљ истраживања био је испитивање ставова учитеља о употреби технологија виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе. Резултати су показали да је велики проценат испитаних учитеља упознат са технологијама виртуелне и проширене реалности, док их само мали број њих учестало користи како у приватне тако и у образовне сврхе. Такође, највећи број испитаних учитеља препознаје потенцијал и позитивне ефекте коришћења ових технологија у настави ликовне културе, попут унапређивања квалитета наставног процеса, подстицања развоја креативности и повећања мотивације ученика. У складу са тим, потребно је размотрити могућности организовања едукација за учитеље у циљу проширивања знања, пружања подршке и подстицања имплементације технологија виртуелне и проширене реалности у наставни процес.

*Кључне речи:* виртуелна реалност, проширена реалност, настава ликовне културе, ставови учитеља.

### УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Учење и стицање искустава у 21. веку се највећим делом одвија посредством технологије. Ментално присуство појединца постало је учеста-лије у виртуелном него у физичком окружењу, а највећи број свакоднев-

них активности одвија се путем дигиталних технологија. Стога не чуди што технологија еволуира великом брзином, настојећи да корисницима изнова пружа нова и несвакидашња искуства у паралелној реалности. Учење путем искуства сматра се ефикасном методом усвајања знања и способности, те се из тог разлога технологије виртуелне и проширене реалности сматрају величанима револуције у области образовања. Узимајући у обзир чињеницу да ће нове генерације имати прилику да уче у окружењу које је њима познато и „природно”, као и то да ће имати могућност да интерагују са небројено много садржаја са једног места, предвиђа се да нове технологије могу имати бројне позитивне ефекте на наставни процес али и на целоживотно учење.

Појам *виртуелне реалности* (ВР) дефинисан је различито у складу са хронологијом развоја технологије и сфером у оквиру које се користи. У контексту образовања, виртуелна реалност најчешће се дефинише као скуп различитих технологија (хардвера и софтвера) које омогућавају имерзивно искуство учења (Liu et al. 2017). Имерзивност представља једну од основних техничких карактеристика ВР система и односи се на степен менталног „присуства” корисника у симулираном окружењу при чему је физичко окружење привремено потиснуто (Slater, Wilbur 1997). Када је реч о ВР искуству у образовном процесу, имерзивност се дефинише као степен доживљавања наставног садржаја као непосредног окружења и могућност активне партиципације у циљу дубљег разумевања одређених процеса и појава (Radianti et al. 2020). Имерзивност, интерактивност и имагинација чине тзв. „3И” концепт и наводе се као основне димензије ВР искуства (Burdea Coiffet 1994). У складу са тим, технологије виртуелне реалности пружају јединствену могућност визуелизације и непосредне интеракције са наставним садржајима. Сходно томе, аутори наводе да „[т]ехнологије ВР обезбеђују симулацију за изучавање апстрактних концепата и изазовних ситуација, осећај присуства у одређеном историјском периоду, упознавање са различитим културама, обуку за развој специфичних компетенција, извођење опасних и скупих експеримената” (Ristić, Marković, Ristić 2023: 275).

С друге стране, *проширена* или *аугментована реалност* (АР) има улогу „обогађивања” реалног физичког окружења виртуелним елементима и садржајима, без потпуног измештања корисника у другу реалност. Спроведена истраживања на ову тему показују да употреба технологија виртуелне и проширене реалности значајно утичу на мотивацију и ангажовање ученика (Kaplan-Rakowski, Wojdyski 2018; Makransky, Lilleholt 2018), подстичу активно учење и унапређују запамћивање градива (Krokos, Plaisant, Varshney 2019), као и да смањују анксиозност ученика (Gruber, Kaplan-Rakowski 2020, 2023; Kaplan-Rakowski et al. 2022). Међутим, током појединих експерименталних програма употребе виртуелне реалности у настави забележене су и негативне стране њене примене. Негативни ефекти забележени су у оквиру наставе СТЕАМ-а и историје (Makransky et al. 2019; Parong, Mayer 2021) и,

како аутори наводе, ученици су били мање успешни сразмерно вишем степењу имерзије, односно боља постигнућа имали су ученици који су користили технологије неимерзивне и полуимерзивне виртуелне реалности.

Технологије виртуелне и проширене реалности проналазе своје место у свим сферама и нивоима образовања. Њихови алати доступни су за готово све области, а чини се да је све већи број оних који се тичу уметности и стваралаштва, с обзиром на то да су визуелни медији данас заступљенији него икад. Технологије виртуелне и проширене реалности пружају бројне могућности када је у питању област уметности, попут нових начина стварања, презентације и интеракције са уметничким делима. Када је реч о употреби VR и AR као медијума уметничког изражавања, развијене су бројне апликације за дигитално сликарство (Tilt Brush [Google, 2016], Quill [Oculus, 2017]), моделовање (Gravity Sketch [Gravity Sketch, 2024], SculptVR [Rowe, 2023]) и анимацију (Artivive [Artivive, 2021], SketchAR [SketchAR, 2020], Adobe Aero [Adobe, 2020]). Ове апликације пружају могућност стварања дводимензионалних и тродимензионалних форми у виртуелном простору са припадајућим ефектима који симулирају (VR) или допуњавају (AR) физичко окружење. Поред стваралачких алата, на тржишту се налазе и апликације које имају функцију презентације уметничких дела у виртуелном или аугментованом окружењу. У циљу редефинисања начина представљања и посматрања уметничких дела, ове апликације (Adobe Aero [Adobe, 2020], WallaMe [WallaMe, 2019], Magic Leap [Magic Leap, 2022]) пружају могућности креирања виртуелних интерактивних изложби, трансформишући физичке просторе у дигиталне. На тај начин превазилазе се проблеми везани за приступ одређеним физичким локацијама, али и излагање одређених уметничких форми које захтевају техничке и просторне услове који нису могући у реалном физичком окружењу. Сходно томе, постоји и велики број платформи које омогућавају виртуелне посете изложбама и музејима широм света (VR Museum [VR Museum, 2021], ArtPassport [ArtPassport, 2020], Google Arts & Culture [Google, 2025]). Узимајући у обзир могућности које пружају технологије виртуелне и проширене реалности у области уметности отвара се питање потребе за осавремењивањем наставне праксе предмета Ликовна култура.

Настава ликовне културе може имати велики утицај на целокупан развој личности. „Квалитетно уметничко образовање може да производи позитивне исходе учења, као што су: развијање позитивног става према учењу, јачање осећаја личног и културног идентитета, као и подстицање креативнијег и маштовитијег начина размишљања код мале деце” (Alter et al. 2009: 22). Међутим, упркос томе, настава ликовне културе остаје маргинализована у систему образовања, у прилог чему говоре резултати досадашњих истраживања (Gibson, Anderson 2008; Davis 2008; Alter et al. 2009). Наиме, резултати су показали да постоје дуготрајни проблеми и застоји када је у

питању ова област, те да је неопходно ревидирати постојеће наставне планове у циљу усклађивања курикулума са природом овог предмета али и са актуелним технолошким иновацијама. Проблем везан за положај наставног предмета Ликовна култура и идентификовани застоји по питању иновирања наставних метода дошли су до изражаја када је у питању имплементација технолошких иновација у настави. У прилог томе говоре систематски прегледи досадашњих истраживања на тему имплементације технологија виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе и области уметности (González-Zamar, Abad-Segura 2020; Wang, Mokmin 2023) којима је утврђено да је број ових истраживања у порасту од 2017. године, али да су и даље малобројна у поређењу са испитивањем истог феномена у оквиру других наставних предмета. Такође, резултати показују да су истраживања на тему имплементације ВР и АР технологија у области ликовне културе најчешће реализована у области средњег и високог образовања. Аутори ових истраживања су у највећем броју случајева испитивали утицај ВР и АР технологија на развијање способности ликовне продукције, креативног мишљења и мотивације. Наиме, у истраживању које је спровео Лу (Lou 2017) забележени су позитивни ефекти коришћења алата виртуелне реалности на интересовање ученика и ефикасност у учењу, као и развој креативних способности. Унапређивање способности креативног мишљења кроз употребу алата виртуелне реалности утврђено је и у истраживањима других аутора (He, Zhu 2022; Mohamed, Sicklinger 2022). Узимајући у обзир чињеницу да је страх од дехуманизације стваралаштва неретко присутан међу наставницима ликовне културе, Лилехи и Нунда (Lilechi, Ndunda 2022) испитивали су ефекте коришћења алата виртуелне реалности као надградњу традиционалних метода стваралаштва и дошли до закључка да технологије виртуелне реалности као подршка традиционалним методама рада могу значајно утицати на мотивацију ученика и подстаћи машту, креативност и ликовни сензибилитет.

Упркос доказаним позитивним ефектима, употреба технологија виртуелне и проширене реалности још увек наилази на бројне изазове и ограничења у настави ликовне културе. Осим неповољног статуса који овај наставни предмет има у школама, постоје и други разлози који се тичу општих препрека у увођењу технологија у процес образовања. Ертмер (Ertmer et al. 1999) разликује два типа препрека у процесу имплементације технологија: *свољашње* (попут недостатка техничких услова, ИТ подршке, технолошког усавршавања наставног кадра) и *унутрашње* (које потичу од ставова учитеља и њихове (не)спремности да уче, усавршавају се и интегришу технологију у наставни процес). У бројним истраживањима која су се бавила проблемима имплементације нових технологија у наставни процес (Ismail et al. 2010; Sugar et al. 2004; Hauer, Quill 2011) дошло се до закључака који показују да имплементација нових технологија у наставу највише зависи од дигиталних

компетенција и односа учитеља према технологији, као и подршке од стране школе у виду техничке опремљености и усавршавања наставног кадра.

Водећи се актуелном проблематиком и узимајући у обзир резултате досадашњих истраживања, у овом раду желели смо да испитамо да ли су и у којој мери учитељи упознати са технологијама виртуелне и поширене реалности и какви су њихови ставови по питању коришћења наведених технологија у настави ликовне културе.

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Технологије виртуелне и проширене реалности показале су се као ефикасна наставна средства у свим областима образовног рада. Осим обогаћивања и стицања нових искустава, позитивни ефекти забележени су када је у питању развој креативног мишљења и способности визуелне комуникације. С обзиром на то да су развој креативности и визуелне писмености једни од главних задатака предмета Ликовна култура, те да имплементација технологија виртуелне и проширене реалности још увек није заживела или се одвија веома споро, поставља се питање који су главни разлози и проблеми на овом путу. Полазећи од резултата ранијих истраживања по питању проблема имплементације нових технологија и проблематичног статуса предмета Ликовна култура, желели смо да утврдимо полазну тачку на путу проналажења решења за превазилажење актуелних проблема везаних за имплементацију технологија виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе.

У складу са тим, циљ овог истраживања био је испитати ставове учитеља о познавању и коришћењу алата виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе. Из наведеног циља истраживања постављени су следећи истраживачки задаци:

1. Испитати у којој мери су учитељи упознати са технологијама виртуелне и проширене реалности;
2. Утврдити да ли и у којој мери учитељи користе алате виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе;
3. Испитати на који начин учитељи процењују значај и бенефите коришћења технологија виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе;
4. Испитати ставове учитеља о изазовима употребе алата виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе.

Истраживање је реализовано током школске 2023/24. године. Узорак истраживања чинило је 104 учитеља основних школа са територије Републи-

ке Србије. Примењене су методе теоријске анализе и дескриптивна метода са техником анкетања.

Коришћени инструмент – упитник за учитеље – посебно је конструисан за потребе истраживања. Упитник је садржао питања затвореног типа, којима су испитани ставови учитеља уз помоћ петостепене Ликертове скале за процену ставова и мишљења, као и питања која се односе на самопроцену знања испитаника из области технологија виртуелне и проширене реалности и учесталост њиховог коришћења на часовима ликовне културе. Добијена вредност коефицијента Кронбах алфа за овај инструмент износи 0,813, што указује на адекватну поузданост инструмента и интерну конзистентност варијабли (Табела 1). Упитник је дистрибуиран онлајн, поштујући анонимност испитаника.

Табела 1. Cronbach's Alpha коефицијент поузданости инструмента

Cronbach's Alpha	No. of Items
,813	18

Статистички подаци су добијени компјутерском обрадом у софтверском програму SPSS. Од статистичких поступака коришћено је бројчано и процентуално израчунавање фреквенција и средњих вредности (M, SD).

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Први истраживачки задатак био је испитати у којој мери су учитељи упознати са технологијама виртуелне и проширене реалности.

Израчунавањем просечних вредности ( $M = 3,62$ ,  $SD = 4$ ) дошли смо до резултата да већина учитеља (46,2%) сматра да је упозната са технологијама виртуелне и проширене реалности (Табела 2). Уколико добијене вредности сведемо на категорије слагања, неутралну позицију и неслагања са тврдњом која гласи „Упознат/а сам са технологијама виртуелне и проширене реалности”, уочавамо да је највећи проценат испитаника (63,5%) изразио слагање са наведеном тврдњом.

Табела 2. Ставови учитеља о познавању технологија виртуелне и проширене реалности.

Одговори	Уопште се не слажем	Делимично се не слажем	Неодлучан/на сам	Делимично се слажем	У потпуности се слажем	Укупно
Упознат/а сам са технологијама виртуелне и проширене реалности	4 (3,8%)	12 (11,5%)	22 (21,2%)	48 (46,2%)	18 (17,3%)	104 (100%)

У оквиру овог задатка учитељи су и бројчано оцењивали своје знање из области технологија виртуелне и проширене реалности. Више од трећине испитаника своје знање оценило је оценом 4, која одговара нивоу поседовања знања за извршавање различитих задатака посредством различитих алата виртуелне и проширене реалности. Просечне вредности ( $M = 3,06$ ,  $SD = 3$ ) показују да су знања испитаника из области виртуелне и проширене реалности на средњем нивоу, односно да већина њих разуме функционисања технологија ВР и АР и поседује знања о коришћењу основних алата (Табела 3).

Табела 3. Самопроцена знања из области виртуелне и проширене реалности

Оцена	1	2	3	4	5	Укупно
	Не поседујем никакво знање о технологијама ВР и АР и нисам у стању да их применим у пракси	Поседујем основно, ограничено знање – упознат/а сам са појмом ових технологија али не умем да их користим самостално	Поседујем основно практично знање које ми омогућава да извршим једноставне задатке уз коришћење ограниченог броја алата	Поседујем знање за извршавање различитих задатака посредством различитих алата виртуелне и проширене реалности	Поседујем напредно и свеобухватно знање које ми омогућава да самостално планирам, реализујем и прилагођавам наставне активности користећи широк спектар алата	
Укупно	12 (11,5%)	18 (17,3%)	32 (30,8%)	36 (34,6%)	6 (5,8%)	104 (100%)

У циљу провере поузданости извршене самопроцене, испитаници су одговарали и на тврдње везане за коришћење конкретних алата виртуелне и проширене реалности са којима се најчешће срећу у склопу свакодневних активности. Иако већина испитаника своје знање о виртуелној и проширеној реалности оцењује вишом оценом, највећи број њих (46,2%) само повремено користи алате ВР и АР у приватне сврхе, што потврђују и добијене просечне вредности ( $M = 2,81$ ,  $SD = 3$ ). Када је реч о употреби широко распрострањених алата виртуелне и проширене реалности (Google Lens, Google Street View итд.) ситуација је слична, односно у просеку највећи број испитаника повремено користи наведене алате. Апликација коју испитаници најчесталије користе је Google Street View (46,1%), док је играње виртуелних игрица на друштвеним мрежама на последњем месту, односно 70 од 104 учитеља ретко или никад не користи ову услугу.

Сумирајући резултате добијене у оквиру првог задатка можемо закључити да највећи број учитеља сматра да је упознат са технологијама виртуелне и проширене реалности и своја знања из ове области рангира на вишем нивоу. Међутим, у поређењу са добијеним вредностима које се тичу употребе алата виртуелне и проширене реалности, резултати нису међусобно компатибилни. Наиме, поставља се питање шта испитаници подразумевају

под појмом „виртуелна и проширена реалност” и у којој мери заиста познају наведене технологије у поређењу са учесталашћу њихове употребе.

Наши резултати се подударају са резултатима других истраживања у којима су испитиване дигиталне компетенције учитеља и њихово познавање технологија виртуелне и проширене реалности. Резултати истраживања које је спровела Каплан-Раковски са сарадницима (Kaplan-Rakowski et al. 2022) показали су да највећи број испитаника (31,9%) своје познавање ВР и АР технологије сврстава у категорију „свесности” (*Awareness*), односно да су за наведене технологије чули али их нису користили или немају интересовање за њихово коришћење. До сличних резултата дошле су Кукаленко и Каплан-Раковски (Khukalenko, Kaplan-Rakowski, An 2022) у свом истраживању на тему ставова учитеља о употреби ВР и АР технологија наводећи да је 71,7% испитаника упућено у технологије виртуелне и проширене реалности. Такође, у оквиру своје студије случаја, Мекави (Messawy 2023) на основу резултата интервјуа са учитељима (N = 10) закључује да су готово сви испитаници свесни постојања технологија виртуелне и проширене реалности, али да само неколико њих поседује адекватна знања и искуство у употреби ових технологија.

У оквиру другог задатка желели смо да утврдимо да ли и у којој мери учитељи користе алате виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе. Најпре смо желели да испитамо да ли су учитељи упознати са могућностима употребе алата виртуелне и проширене реалности у настави уопште и у настави ликовне културе. Учители су у највећем броју изразили слагање са тврдњама које се тичу познавања могућности употребе ВР и АР у образовне сврхе (59,7%) и у настави ликовне културе (57,7%). Израчунавањем просечних вредности (M = 3,46/3,44, SD = 4/4) долазимо до закључка да су учители у великој мери упознати са потенцијалима које ВР и АР могу имати у образовном процесу (Табела 4).

Табела 4. Ставови учитеља о познавању могућности употребе алата виртуелне и проширене реалности у настави (ликовне културе)

Одговори	Уопште се не слажем	Делимично се не слажем	Неодлучан/на сам	Делимично се слажем	У потпуности се слажем	Укупно
Настава	6 (5,8%)	16 (15,4%)	20 (19,2%)	48 (46,2%)	14 (13,5%)	104 (100%)
Настава ликовне културе	4 (3,8%)	22 (21,2%)	18 (17,3%)	44 (42,3%)	16 (15,4%)	104 (100%)

Даља процена ставова односила се на учесталост коришћења технологија виртуелне и проширене реалности у оквиру предмета Ликовна култура. Резултати показују су часови ликовне културе често (42,3%) и веома често (25%) подржани техничким средствима попут пројектора, интерактивне табле, паметних телефона, таблета и сл.

Насупрот наведеним резултатима, ученици у највећем броју случајева (34,6%) ретко имају могућност коришћења паметних телефона и таблета на часовима ликовне културе или та могућност не постоји (26,9%). Такође, највећи проценат испитаника (65,4%) само повремено или ретко користи апликације за виртуелне посете музејима и изложбама (Табела 5).

Табела 5. Учесталост коришћења технологија ВР и АР на часовима ликовне културе

Одговори	Никад	Ретко	Повремено	Често	Веома често	Укупно
Часови ликовне културе подржани су технологијом	2 (1,9%)	14 (13,5%)	18 (17,3%)	44 (42,3%)	26 (25%)	104 (100%)
Ученици имају могућности коришћења паметних телефона на часовима ликовне културе	28 (26,9%)	36 (34,6%)	24 (23,1%)	14 (13,5%)	2 (1,9%)	104 (100%)
Користим апликације и алате за виртуелне посете музејима и изложбама	2 (1,9%)	34 (32,7%)	34 (32,7%)	20 (19,2%)	14 (13,5%)	104 (100%)

Добијени резултати су очекивани с обзиром на актуелно стање у пракси наставе ликовне културе. Наиме, отпор који учитељи имају према коришћењу паметних телефона од стране ученика на часовима још увек је присутан, иако би перформансе које данашњи телефони поседују могле бити искоришћене за лакшу имплементацију технологија виртуелне и проширене реалности без потребе за већим улагањима. Виртуелне посете музејима се услед недостатка информисаности учитеља и обука из области примене нових технологија ретко практикују иако доказано пружају бенефите када је у питању развој перцепције код ученика, мотивације и проширивање знања из области ликовне уметности (Zhou, Li 2024).

Трећи истраживачки задатак односио се испитивање ставова учитеља по питању процене значаја и позитивних ефеката коришћења технологија виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе. Учитељима су одговарали на тврдње које се односе на потенцијалне позитивне ефекте које технологије ВР и АР могу имати на конкретне исходе у оквиру предмета. Добијени резултати показују да највећи број учитеља има позитиван став о бенефитима коришћења ВР и АР у настави ликовне културе. Наиме, 76,9% учитеља је изразило слагање са тврдњом да се употребом нових технологија може унапредити квалитет наставе ликовне културе, као и побољшати мотивација и заинтересованост ученика за садржаје у оквиру предмета (82,7%). Такође, највећи проценат испитаника (63,5%) сложио се са тврдњом да је коришћењем виртуелне и проширене реалности могуће подстаћи креативност ученика. Када је у питању позитиван утицај имплементације ВР и АР на социоемоционалну климу на часовима ликовне културе, највећи број учитеља се слаже

(46,2%) или у потпуности слаже (19,2%) са овом тврдњом, док је нешто мање од трећине неодлучно по том питању. Интересантан је податак да нема испитаника који имају у потпуности негативан став по питању позитивних ефеката ВР и АР технологија на подстицање креативности, повећање мотивације и стварање позитивне атмосфере на часовима ликовне културе (Табела 6).

Табела 6. Ставови учитеља о значају и позитивним ефектима коришћења технологија виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе

Одговори	Уопште се не слажем	Делимично се не слажем	Неодлучан/на сам	Делимично се слажем	У потпуности се слажем	Укупно
Унапређивање квалитета наставе ликовне културе	2 (1,9%)	6 (5,8%)	16 (15,4%)	52 (50%)	28 (26,9%)	104 (100%)
Подстицање креативности код ученика	0 (0%)	6 (5,8%)	10 (9,6%)	66 (63,5%)	22 (21,2%)	104 (100%)
Повећање мотивације и заинтересованости ученика за садржаје из области ликовне културе	0 (0%)	4 (3,8%)	14 (13,5%)	62 (59,6%)	24 (23,1%)	104 (100%)
Стварање позитивне социоемоционалне климе на часовима ликовне културе	0 (0%)	4 (3,8%)	32 (30,8%)	48 (46,2%)	20 (19,2)	104 (100%)

Добијени резултати су охрабрујући узимајући у обзир чињеницу да учитељи у великој мери препознају потенцијал и бенефите виртуелне и проширене реалности у контексту образовања, нарочито када је у питању област ликовне уметности која у пракси бележи претежно традиционални облик извођења наставе. На основу раније наведених истраживања на ову тему, управо је однос учитеља према технологији један од услова њене успешне имплементације у наставни процес. Из тог разлога резултате добијене у овом истраживању сматрамо значајним у контексту испуњености примарних услова за почетак увођења технологија виртуелне и проширене реалности у школе на територији Републике Србије.

Као главни изазови са којима се образовне институције срећу у процесу увођења нових технологија често се помињу неадекватна техничка опремљеност школа и недостатак дигиталних компетенција међу наставним кадром (Nikou et al., 2024; Perifanou et al., 2023; Al-Ansi et al., 2023). Из тог разлога смо у оквиру последњег истраживачког задатка имали намеру да испитамо ставове учитеља по питању изазова и потенцијалних негативних ефеката које технологије ВР и АР могу имати на наставни процес. Када су у питању изазови, техничка опремљеност школе и тренутна организација наставе примарни су предуслови имплементације технологија виртуелне и

проширене реалности. Мишљења учитеља по том питању су подељена. Процент дистрибуције одговора је готово једнак када су у питању учитељи који су неодлучни (36,5%) и који се слажу (36,6%) да увођење ВР и АР технологија није могуће у складу са тренутном опремљеношћу школе и организацијом наставног процеса. Мање од трећине испитаника сматра да тренутна ситуација у школи не представља препреку ка увођењу и примени нових технологија (Табела 7).

Табела 7. Ставови учитеља о изазовима у виду техничке опремљености школа и организације наставног процеса

Одговори	Уопште се не слажем	Делимично се не слажем	Неодлучан/на сам	Делимично се слажем	У потпуности се слажем	Укупно
Увођење ВР и АР технологија није могуће у складу са тренутном опремљеношћу школе и организацијом наставног процеса.	6 (5,8%)	22 (21,2%)	38 (36,5%)	32 (30,8%)	6 (5,8%)	104 (100%)

Неадекватна техничка опремљеност школа на територији Републике Србије, које неретко немају ни приступ интернету, свакако представља један од већих изазова када је у питању осавремењивање и дигитализација наставног процеса. Такође, актуелна организација наставног процеса условљена преоптерећеним курикулумима и администрацијом која одузима много времена јавља се као проблем и извор незадовољства код учитеља. Наши резултати потврђују наведене констатације и подударни су са резултатима добијеним у претходним истраживањима која су се бавила сличном проблематиком (Sugar et al. 2004; Ismail et al. 2010; Hauer, Quill 2011; Kaplan-Rakowski et al. 2022; Khukalenko, Kaplan-Rakowski 2022; Meccawy 2023). Наиме, техничка подршка се сматра важним предусловом који мора бити испуњен у циљу успешне имплементације нових технологија у образовни процес. Поред тога, стручна усавршавања учитеља у овој области такође су незаобилазан корак на путу ка интеграцији технологије у процес наставе. У складу са тим, учитељи су у оквиру овог задатка изразили своје ставове и мишљења о стручном усавршавању из области технологија виртуелне и проширене реалности. Највећи број учитеља (78,8%) слаже се са тврдњом да је неопходно организовати додатне едукације за учитеље из области примене нових технологија у образовању. У складу са добијеним резултатима увиђамо да су учитељи у великој мери свесни изазова који се тичу иновирања и осавремењивања наставног процеса, те да исказују интересовање за усавршавањем у области виртуелне и проширене реалности.

Поред позитивних ефеката примене виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе, желели смо да утврдимо ставове испитаника по питању потенцијалних негативних утицаја ових технологија на различите аспекте наставе и психомоторног развоја ученика. Учитељима је у оквиру питања вишеструког избора понуђен низ потенцијалних негативних исхода који могу настати као последица коришћења виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе. Избор понуђених ставки је направљен на основу резултата досадашњих истраживања о могућим негативним утицајима технологија ВР и АР у настави. Највећа дистрибуција одговора забележена је у оквиру ставки: 1) застој у развоју ситне моторике (36,7%); 2) пад нивоа креативности (28,6%); и 3) дехуманизација процеса стваралаштва (22,4%), односно већина учитеља сматра да ово могу бити неки од негативних исхода коришћења виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе. С друге стране, један део испитаника (10,2%) сматра да би употреба нових технологија довела до нарушавања приватности ученика и учитеља, као и то да би у тако организованом наставном окружењу изгубили контролу над наставним процесом (Графикон 1).

Графикон 1. Ставови учитеља о потенцијалним негативним утицајима технологија виртуелне и проширене реалности на квалитет наставног процеса и психомоторни развој ученика



Ако упоредимо резултате добијене у оквиру трећег и четвртог задатка, примећујемо да највећи проценат учитеља сматра да технологије виртуелне и проширене реалности могу подстаћи, али и довести до пада креативности. Овакав дуализам опречних ставова поново нас доводи до претходно постављеног питања које се односи на то да ли су учитељи заиста упознати са технологијама виртуелне и проширене реалности у оној мери у којој су оценили своја знања из ове области. С друге стране, позитивни ставови у вези са потенцијалом и позитивним ефектима технологија ВР и АР као и увиђање потребе за личним усавршавањем у овој области од стране учитеља представљају велики потенцијал по питању превазилажења изазова који се тичу

имплементације технологија виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе.

## ЗАКЉУЧАК

Виртуелно окружење је по својој природи богато визуелним садржајима, који могу имати велику улогу у развоју перцепције и креативности, али и повећати мотивацију. Сходно томе препознају се бројни бенефити које технологије виртуелне и проширене реалности могу имати у настави ликовне културе. Имплементација нових технологија се одвија споро, а као главни разлози наводе се однос учитеља према технологији и њихове компетенције у овој области. Из тог разлога ово истраживање бавило се испитивањем ставова учитеља о употреби технологија виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе.

Резултати истраживања показали су да највећи број учитеља (63,5%) сматра да је упознат са технологијама виртуелне и проширене реалности, те да своја знања из ове области оцењују на вишем нивоу. Упркос наведеним резултатима, већина испитаника само повремено користи алате ВР и АР у свакодневном животу, што је отворило питање разматрања поузданости самопроцене знања испитаника и њихових реалних компетенција из ове области. Када је реч о учесталости употребе технологија виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе, резултати показују да је настава ликовне културе у 67,3% случајева подржана технологијом у виду коришћења пројектора, интерактивних табли, паметних телефона и таблета. С друге стране, највећи број испитаника (65,4%) само повремено или ретко практикује виртуелне обиласке музеја и изложби. Иако на основу добијених резултата закључујемо да учитељи ретко користе алате виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе, испитаници у великој мери препознају значај и бенефите употребе ових технологија у настави ликовне културе. Наиме, највећи број испитаника сложио се са тврдњама би употреба технологија виртуелне и проширене реалности позитивно утицала на *квалитет наставне ликовне културе* (76,9%), *развој креативности код ученика* (84,7%), *мотивацију и заинтересованост ученика за садржаје из области ликовне уметности* (82,7%) и *социоемоционалну климу на часовима ликовне културе* (62,4%). Такође, највећи проценат испитаних учитеља (78,8%) исказао је позитиван став када је у питању потреба за додатним едукацијама у области примене нових технологија. Учитељи су поред позитивних препознали и потенцијалне негативне ефекте примене ВР и АР технологија, а најчешће су навођени: *застајање у развоју стигне мотиморике, дехуманизација процеса стваралаштва и пад креативности код ученика*.

Добијени резултати су у неколико случајева показали несклад међу одговорима учитеља. Ово се посебно односи на опречност самопроцене знања и учесталости употребе технологија виртуелне и проширене реалности. Наиме, знање на вишим нивоима подразумева одређено искуство у коришћењу технологија ВР и АР, које захтева чешћу употребу ових алата. Такође, на основу резултата можемо закључити да највећи број учитеља сматра да виртуелна и проширена реалност истовремено могу подстаћи развој и утицати на пад креативности. Претпоставља се да је разлог постојања ових дуализама недостатак знања и искуства учитеља у коришћењу виртуелне и проширене реалности.

Имајући у виду да су учитељи у великој мери свесни потенцијала и позитивних ефеката технологије виртуелне и проширене реалности у настави ликовне културе, неопходно је организовати додатне едукације којима ће се проширити знања и подстаћи процес имплементације нових технологија у настави ликовне културе. Иако је истраживање спроведено на мањем узорку, те ставови не могу бити генерализовани, сматрамо да добијени резултати могу представљати добру базу за наредна истраживања која ће се бавити истом или сличном тематиком у области наставе ликовне културе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Adobe Aero (2020). *Adobe Aero* [Computer software]. Adobe Inc. <https://www.adobe.com/products/aero.html>
- Al-Ansi, A. M., Jaboob, M., Garad, A., Al-Ansi, A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100532>.
- Alter, F., Terrence, H., O'Hara, R. (2009). The Challenges of Implementing Primary Arts Education: What Our Teachers Say. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 22–30.
- Artivive (2021). *Artivive* [Mobile application]. Artivive GmbH. <https://artivive.com>
- ArtPassport (2020). *ArtPassport* [Mobile application]. GalleriesNow Ltd. <https://www.galleriesnow.net/artpassport>
- Burdea, G. C., Coiffet, P. (1994). *Virtual reality technology*. New York: Wiley.
- Davis, D. (2008). *First we see: The National Review of Visual Education*. Retrieved in October 2025 from <https://scispace.com/pdf/first-we-see-the-national-review-of-visual-education-2l26k354m3.pdf>
- Ertmer, P. A., Addison, P., Lane, M., Ross, E., Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(1/2), 54–72.
- Gibson, R., Anderson, M. (2008). Touching the void: Arts education research in Australia. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(1), 103–112.

González-Zamar, M., Abad-Segura, E. (2020). Implications of Virtual Reality in Arts Education: Research Analysis in the Context of Higher Education. *Education Sciences*, 10(9), 225. <https://doi.org/10.3390/educsci10090225>

Google (2016). *Tilt Brush* [Computer software]. Google LLC. <https://www.tilt-brush.com>

Google (2025). *Google Arts & Culture* [Web platform]. Google LLC. <https://artsandculture.google.com>

Gravity Sketch (2024). *Gravity Sketch* [Computer software]. Gravity Sketch Limited. <https://www.gravitysketch.com>

Gruber A., Kaplan-Rakowski, R. (2023). The impact of high-immersion virtual reality on foreign language anxiety. *Smart Learning Environments*, 10(46). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00263-9>

Gruber, A., Kaplan-Rakowski, R. (2020). User experience of public speaking practice in virtual reality. In: R. Z. Zheng (Ed.), *Cognitive and affective perspectives on immersive technology in education*. Hershey, PA: IGI Global, 235–249.

Hauer, J., Quill, T. (2011). Educational Needs Assessment, Development of Learning Objectives, and Choosing a Teaching Approach. *Journal of Palliative Medicine*, 14(4), 503–508.

He, L., Zhu, S. (2022). Virtual reality technology in Visual design of artistic images: Analysis and applications. *Scientific Programming*, 2022(1), 1–6. <https://doi.org/10.1155/2022/2527623>

IM-PRO-VISION Studio (2021). *VR Museum* [Virtual reality application]. IM-PRO-VISION Studio. [https://store.steampowered.com/app/515020/VR\\_Museum\\_of\\_Fine\\_Art](https://store.steampowered.com/app/515020/VR_Museum_of_Fine_Art)

Ismail S. A. A., Almekhlaf, A. G., Al-Mekhlafy, M. H. (2010). Teachers' perceptions of the use of technology in teaching languages in United Arab Emirates' schools. *International Journal for Research in Education*, 27(1), 37–56.

Kaplan-Rakowski, R., Dhimolea, T. K., Khukalenko, I. S. (2022). Language Teachers' Beliefs About Using High-Immersion Virtual Reality. *Education and Information technologies*, 28, 12505–12525. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11686-9>

Kaplan-Rakowski, R., Wojdyski, T. (2018). Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. In: P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley, S. Thouëšny (Eds.), *Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018*, Liège: Research-publishing.net., 124–129. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.824>

Khukalenko, I. S., Kaplan-Rakowski, R., An, Y. (2022). Teachers' perceptions of using virtual reality technology in classrooms: A large-scale survey. *Education and Information Technologies*, 27, 11591–11613. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11061-0>

Krokos, E., Plaisant, C., Varshney, A. (2019). Virtual memory palaces: Immersion aids recall. *Virtual Reality*, 23(1), 1–15.

Lilechi, V. W., Ndunda, H. K. (2022). Enhancing Afrikan Visual Design Learning through virtual reality. *Africa Design Review Journal*, 1(3), 70–83.

Liu, D., Bhagat, K. K., Gao, Y., Chang, T. W., Huang, R. (2017). The potentials and trends of virtual reality in education. In: D. Liu, C. Dede, R. Huang, J. Richards (Eds.), *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education*. Singapore: Springer, 105-130.

Lou, M. (2017). A Virtual Reality Teaching System for Graphic Design Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(09), 117–129. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i09.7492>

Magic Leap (2022). *Magic Leap* [Augmented reality platform]. Magic Leap, Inc. <https://www.magicleap.com>

Makransky, G., Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1141–1164.

Makransky, G., Terkildsen, T. S., Mayer, R. E. (2019). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning and Instruction*, 60, 225–236.

Meccawy, M. (2023). Teachers' prospective attitudes towards the adoption of extended reality technologies in the classroom: interests and concerns. *Smart Learning Environments*, 10(36). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00256-8>

Mikropoulos, T. A., Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & Education*, 56, 769–780.

Mohamed, T., Sicklinger, A. (2022). An integrated curriculum of virtual/augmented reality for multiple design students. *Education and Information Technologies*, 27(8), 11137–11159. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11069-6>

Nikou, S. A., Perifanou, M., Economides, A. A. (2024). Exploring Teachers' Competences to Integrate Augmented Reality in Education: Results from an International Study. *TechTrends*, 68, 1208–1221 <https://doi.org/10.1007/s11528-024-01014-4>

Oculus (2017). *Quill* [Computer software]. Oculus/Facebook Technologies. [https://en.wikipedia.org/wiki/Oculus\\_Quill](https://en.wikipedia.org/wiki/Oculus_Quill)

Parong, J., Mayer, R. E. (2021). Learning about history in immersive virtual reality: Does immersion facilitate learning? *Educational Technology Research and Development*, 69(3), 1433–1451. [10.1007/s11423-021-09999-y](https://doi.org/10.1007/s11423-021-09999-y)

Perifanou, M., Economides, A. A., Nikou, S. A. (2023). Teachers' Views on Integrating Augmented Reality in Education: Needs, Opportunities, Challenges and Recommendations. *Future Internet*, 15(1). <https://doi.org/10.3390/fi15010020>

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., Wohlgenannt, I. A. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

Ristić, J., Marković, I., Ristić, M. (2023). Prospektivni model virtuelne realnosti u nastavi. U: B. Dumnić (ur.), *TREND 2023* (zbornik radova), Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka, 251–253.

SculptrVR (2023). *SculptrVR* [Computer software]. Nathan Rowe. <https://www.sculptrvr.com>

SketchAR (2020). *SketchAR* [Mobile application]. SketchAR Inc. <https://sketchar.io>

Slater, M., Wilbur, S. (1997). A framework for immersive virtual environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(6), 603–616. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.6.603>

Sugar, W. C., Crawley, F., Fine, B. (2004). Examining teachers' decisions to adopt new technology. *Educational Technology & Society*, 7(4), 201–213.

WallaMe (2019): *WallaMe* [Mobile application]. <https://www.wallame.com>

Wang, J., Mokmin, N. A. (2023). Virtual reality technology in art education with visual communication design in higher education: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28, 15125–15143.

Zhou, C., Li, J. (2024). The development of aesthetic experience through virtual and augmented reality. *Scientific report*, 14(1), 4290. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-53840-4>

Nina S. Eremić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

## TEACHERS' PERCEPTIONS OF USING VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN VISUAL ART EDUCATION

*Summary:* The implementation of virtual and augmented reality (VR/AR) technologies in the educational process is one of the current research topics in the field of education. Although the results of the previous research studies on this topic show numerous positive effects of new technologies on the educational process, their implementation is still progressing slowly. The authors note that one of the leading problems regarding the implementation of new technologies in teaching are the teachers' attitudes towards these technologies and their (in)competence to use them in educational purposes. For this reason, this paper presents research conducted on a sample of 104 primary school teachers from the Republic of Serbia. The primary goal of the research was to investigate teachers' perceptions of using virtual and augmented reality technologies in visual art education. The results show that a large percentage of teachers are familiar with VR and AR technologies, while only a small number use them frequently for both personal and educational purposes. Additionally, the majority of teachers recognize the potential and positive effects of using VR and AR technologies in visual art education, such as improving the quality of the educational process, fostering creativity development and increasing student motivation. According to these results, it is necessary to consider the possibilities of organizing training for teachers to expand their knowledge, provide support and encourage the implementation of virtual and augmented reality technologies in the educational process.

*Keywords:* virtual reality, augmented reality, visual art education, teachers' perceptions.



Сандра Р. Тешовић  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Центар за научноистраживачки рад

УДК 821.112.2(436)-2.09 Јелинек Е.  
DOI 10.46793/Uzdanica22.3.153T  
Оригинални научни рад  
Примљен: 30. октобар 2025.  
Прихваћен: 11. децембар 2025.

## (РЕ)ПРОДУКЦИЈА ИДЕОЛОГИЈЕ У ДРАМИ *ШТА СЕ ДОГОДИЛО НАКОН ШТО ЈЕ НОРА НАПУСТИЛА МУЖА ИЛИ СТУБОВИ ДРУШТАВА* ЕЛФРИДЕ ЈЕЛИНЕК<sup>1</sup>

*Айстиракџи*: У раду се истражује како Елфриде Јелинек, смештањем радње у доба индустријализације и успона фашизма, у својој драми *Шта се догодило након што је Нора напустила мужа или Стубови друштва* приказује обликовање првенствено женског идентитета у пресеку идеолошких и економских структура. Теоријски оквир рада чине Алтисеров појам интерпелације и Грамшијева дефиниција културне хегемоније, који омогућавају увид у механизме кроз које друштвени поредак обликује свакодневне праксе, тиме одређујући доживљај субјективности појединца. Јелинек разобличава процесе репродукције идеолошке контроле и патријархалне доминације, при чему приватна сфера функционише као простор у коме се умножава културно-политичка моћ. Тако драма функционише као подсетник на нацистичко наслеђе са једне, и као критика савремених облика родне и класне неједнакости са друге стране.

*Кључне речи*: интерпелација, идеологија, културна хегемонија, Хенрик Ибзен, Елфриде Јелинек.

### УВОД

Ибзенова *Кућа луџака* је крајем 19. века довела у питање брачне и друштвене односе, раскринкавајући илузију породичне хармоније, као и положај жене унутар ње. Но, касније су се појављивали примери различитих читања Ибзенове драме, као што је нацистички филм *Нора* из 1944, редитеља Харалда Брауна, снимљен према „алтернативном завршетку позоришне представе”, који је Ибзен, наводно, написао посебно за немачку публику и

<sup>1</sup> Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада истраживача на акредитованим високошколским установама у 2025. години број: 451-03-136/2025-03/200198).

на чијем крају Нора остаје у браку и заједно са супругом наставља живот у идиличном пејзажу (Холт 2020: 208). Радња драме *Штита се догодило након штита је Нора најуститила мужа или Ситубови друштва* аустријске ауторке Елфриде Јелинек смештена је у двадесете године 20. века, у време велике економске кризе и успона националсоцијализма, док је ауторка пише крајем седамдесетих, у доба економског раста, најпре у Западној Немачкој, као и глобалног јачања феминистичког покрета, чиме се показује континуитет идеолошке спреге између патријархата и капитализма (Кибузинска 1998: 135). Будући да Јелинек у својим делима углавном разобличава званичну слику Аустрије као „неутралне и идиличне” земље са „чистом” прошлошћу, чиме указује на прикривене трагове нацизма у друштвеним структурама и тако инсистира на суочавању са прошлошћу, често је била непожељна и оштро критикована у јавности, што постаје посебно актуелно деведесетих година, када скреће пажњу јавности на дискриминацију Рома и Хрвата у Аустрији, показујући да нацистичко наслеђе није само историјска категорија, већ и савремени друштвени проблем (Костова 2021: 503–504).

Смештањем радње у доба индустријализације и успона фашизма, у раду се истражује како Елфриде Јелинек у својој драми *Штита се догодило након штита је Нора најуститила мужа или Ситубови друштва* приказује обликовање првенствено женског идентитета у пресеку идеолошких и економских структура. Теоријски оквир рада чине Алтисеров појам интерпелације и Грамшијева дефиниција културне хегемоније, који омогућавају увид у механизме кроз које друштвени поредак обликује свакодневне праксе, тиме одређујући доживљај субјективности појединца. Сместивши радњу у доба индустријализације и успона фашизма, Јелинек разобличава процесе репродукције идеолошке контроле и патријархалне доминације, при чему приватна сфера функционише као простор у коме се умножава културно-политичка моћ. Тако драма функционише као подсетник на нацистичко наслеђе са једне, и као критика савремених облика родне и класне неједнакости са друге стране.

## ОД ИНТЕРПЕЛАЦИЈЕ КА КУЛТУРНОЈ ХЕГЕМОНИЈИ: АЛТИСЕР И ГРАМШИ

Алтисер у есеју „Идеологија и идеолошки државни апарати” идеологију дефинише као „систем идеја и представа које доминирају умом човека или друштвене групе” (Алтисер 2009: 47), схватајући је као илузију сличну сну (Исто: 49–50). Он развија две централне тезе, од којих се прва односи на „имагинарни однос који идеологија успоставља између појединца и његових реалних услова егзистенције” (Исто: 53), а друга на њену материјалност, јер

је увек присутна у апаратима и праксама (Исто: 58). Субјекат, који усваја идеје, мора „делати у складу са својим идејама” (Исто: 59), што значи да су идеологија и пракса нераздвојиве. Кључна теза гласи да „идеологија интерпелира индивидуе као субјекте” (Исто: 64), што значи да појединац постаје субјект када препозна себе као адресата интерпелације („Хеј, ти тамо!”) (Исто: 69). Пошто „идеологија од самог почетка ’увек и већ’ интерпелира индивидуе као субјекте” (Исто: 71), идентитет појединца увек настаје у оквирима идеолошке подређености (Исто: 80).

Са друге стране, када говори о појму хегемоније, Грамши истиче двоструки вид надмоћи једне друштвене групе: доминацију над противничким групама и интелектуално-морално вођство над савезничким. Хегемонија је увек комбинација силе и пристанка, а сила мора изгледати као да почива на добровољном прихватању, које се обликује преко органа јавног мњења. Да би једна класа постала водећа, мора остварити вођство и пре преузимања власти. Када та класа преузме власт, она мора наставити да води, јер без пристанка нема стабилне доминације. Хегемонија подразумева и компромис: владајућа класа може правити уступке подређенима, али без угрожавања својих суштинских интереса. Њен развој се креће од економско-корпоративне свести, преко класне, до политичке фазе у којој једна идеологија успоставља интелектуално и морално јединство друштва. Држава се у том процесу јавља као орган једне класе, чији интереси бивају представљени као општи. Хегемонија је истовремено и образовни однос, јер се преноси унутар друштва, али и на међународном плану, између различитих нација и култура (Грамши 2008: 149–150).

За Грамшија, државна власт почива на комбинацији принуде и пристанка, док Алтисер ову логику прецизније разрађује у појму идеолошких апарата државе. Новину уноси наглашавањем улоге породице и школе као простора у којима се дисциплина интернализује и појединци обликују у субјекте. Док Грамши истиче улогу воље и могућност деловања кроз колективну свест, Алтисер у потпуности одбацује идеју независне воље, наглашавајући примат идеологије у конституисању субјекта. Тако, док Грамши дефинише хегемонију као интелектуално и морално вођство које обезбеђује пристанак потчињених група, Алтисер показује да се тај процес одвија кроз деловање идеолошких апарата и механизам интерпелације (Далдал 2014: 159).

## ШТА СЕ ДОГОДИЛО НАКОН ШТО ЈЕ НОРА НАПУСТИЛА МУЖА?

Драма *Шта се догодило након што је Нора напустила мужа или Сјубови друштва* премијерно је изведена у Грацу 1979. године. Осим Норе,

ликови из Ибзеновог комада као што су Норин муж Торвалд, њихова деца и госпођа Линде се такође појављују и код Јелинек, која уводи и ликове конзула Вајганга, Еве, осталих радница и предрадника. Радња је сада смештена у другу деценију 20. века, у доба убрзаног индустријско-технолошког напретка, на чијем ободу се већ јављају прве назнаке успона фашистичке идеологије (Обст 2008: 225).

Тако Нора Елфриде Јелинек каже да она „није жена коју је муж напустио, већ она која је отишла својевољно” (Јелинек 2008: 9)<sup>2</sup>.<sup>3</sup> Истовремено, она изјављује да жели да се кроз свој рад у фабрици „развије из објекта у субјект” (Јелинек 2008: 10)<sup>4</sup>, што најпре говори о томе колико је њена наводна еманципација условљена околностима друштва у којем живи, будући да у ствари само замењује један механизам подређености другим. Овакво „увлачење” појединца у структуру подређености одговара ономе што Алтисер описује као интерпелацију субјекта од стране државних идеолошких апарата (Алтисер 2009: 64). Бекство из брака претвара се у прихватање правила тржишта и радних односа, па се лична слобода мери према томе колико појединац може да се интегрише у систем. Стога радно место постаје нови облик контроле, али и симболичка сцена на којој се обликује женски идентитет. Посебно значајно је то што Нора своје искуство не описује као индивидуално, већ као унапред препознато кроз културни образац. Она отворено каже да је „Нора из Ибзенове драме” (Јелинек 2008: 9)<sup>5</sup>, чиме прихвата улогу јунакиње која је одавно постала део европског културног канона, што сугерише да чак и у покушају да дефинише сопствени идентитет она мора да говори језиком који је друштвено признат и већ постоји у колективном памћењу, на шта можемо надовезати такође Алтисерову тезу да идеологија постоји у праксама и језику који субјекта већ конституишу као адресата (Алтисер 2009: 58). У том смислу, њен избор није потпуно слободан, него обликован друштвеним очекивањима, која одређују како жена може да мисли о себи и на који начин може да се ослободи. Док се жени нуди рад као простор еманципације, он је ипак обликован правилима која њу поново стављају у положаје зависности и експлоатације. Јелинек тако показује да еманципација не може бити схваћена као искључиво лични чин, већ увек као политичка категорија, јер иза наизглед личне одлуке стоји шири систем који производи и контролише могућности појединца.

---

<sup>2</sup>NORA: Ich bin keine Frau, die von ihrem Mann verlassen wurde, sondern eine, die selbsttätig verließ, was seltener ist (Jelinek 2008: 9).

<sup>3</sup>Сви преводи су преводи ауторке рада.

<sup>4</sup>NORA: Ich wollte mich am Arbeitsplatz vom Objekt zum Subjekt entwickeln (Jelinek 2008: 10).

<sup>5</sup>NORA: Ich bin Nora aus dem gleichnamigen Stück von Ibsen (Jelinek 2008: 9).

Чак и када Нора мисли да више не испуњава очекивања патријархата, она је увек и већ увучена у нову мрежу друштвених очекивања која одређују њену улогу као раднице и жене:

ЕВА: За разлику од машине, жена је потпуна супротност јер функционише помоћу емоција. Нико не мора да је покреће.

РАДНИЦА: Ми жене смо приморане на плаћени посао. Није нам дозвољено да бринемо о деци.

ЕВА: Међутим, ако нам се пружи мушка рука, можемо одмах да однегујемо једно, двоје или више деце.

НОРА: Имала сам мушку руку и одгурнула је.

ЕВА: Многе од нас би трчале километрима за мушком руком. Након тога, радо бисмо замениле машину за ту руку.

НОРА: Али када једном добију руку, пре или касније ће се отворити понор између партнера: криза.

РАДНИЦА: Немамо времена за то.

РАДНИЦА: Само буржоазија има времена за то (Јелинек 2008: 14).<sup>6</sup>

Ева тврди да жена „функционише помоћу емоција” (Јелинек 2008: 14) и да јој је потребна „мушка рука” (Јелинек 2008: 14) како би испунила своју „природну улогу” (Јелинек 2008: 14) мајке. На тај начин, женски идентитет се конструише као емотиван и стога зависан од другог, док се могућност женске самосталности представља као одступање од норме. Управо такав механизам Џудит Батлер описује као процес у којем род није унапред дата суштина, већ се непрестано производи кроз понављање дискурса и друштвених норми (Батлер 2001: 14). Радница, својом опаском да „само буржоазија има времена” (Јелинек 2008: 14) за брачне кризе, ставља у први план класну димензију и показује да се родни и економски односи међусобно прожимају. Норина реплика „имала сам мушку руку и одгурнула је” (Јелинек 2008: 14) представља „пукотину” у таквом систему, јер сугерише могућност отпора и прекида са доминантним моделима женске субјективности. Јелинек кроз иронију показује да чак и такав отпор ипак остаје у оквирима друштвених

---

<sup>6</sup>EVA: Im Gegensatz zur Maschine ist die Frau das völlige Gegenteil, weil sie vom Gefühl her funktioniert. Keiner muss an ihr drehen.

ARBEITERIN: Wir Frauen sind zur Erwerbsarbeit gezwungen, wir dürfen kein Kindchen hegen und pflegen.

EVA: Wenn sich uns allerdings eine männliche Hand entgegenstreckt, dürfen wir gleich ein, zwei oder mehrere Kindchen hegen.

NORA: Ich habe diese männliche Hand gehabt und sie von mir gestoßen.

EVA: Viele von uns würden einer männlichen Hand meilenweit nachlaufen. Anschließend würden wir liebend gern die Maschine mit dieser Hand vertauschen.

NORA: Aber wenn sie die Hand dann haben, wird sich früher oder später ein Abgrund zwischen den Partnern auftun: die Krise.

ARBEITERIN: Dafür haben wir keine Zeit.

ARBEITERIN: Dafür haben nur die Bürgerlichen Zeit (Јелинек 2008: 14).

очекивања, зато што бивање „женом” није питање индивидуалног избора, већ резултат дискурзивних процеса који обликују тело, идентитет и друштвене улоге, што се огледа у наставку њиховог разговора:

ЕВА: Када се приближи ера економске нестабилности, у облику незапослености, ионако ћемо бити скинуте са машине.

РАДНИЦА: Тада ће рађање поново бити креативна активност.

ЕВА: Тада ће то поново бити нешто: дом.

РАДНИЦА: Онда ћемо коначно моћи легално да поклонимо наше бурме, као што си рекла раније, Нора.

ЕВА: Даћемо злато за гвожђе.

НОРА: Не, не дајеш прстен зато што мораш, већ зато што имаш унутрашњи нагон да ће ти муж одједном поново бити странац.

РАДНИЦА: Не знамо ни за шта слично. То је за буржоазију.

ЕВА: Прво злато за гвожђе, затим деца за прву линију фронта.

РАДНИЦА: Онда ће мајка поново зрачити лепотом (Јелинек 2008: 14).<sup>7</sup>

Овде се јасно уочава како се женска улога мења у зависности од потреба друштва. Када је потребна јефтина радна снага, жена је радница, а када је потребна подршка националном пројекту, она постаје мајка и симбол породичног јединства. Употреба парола попут „даћемо злато за гвожђе” (Јелинек 2008: 14) и „деца за прву линију фронта” (Јелинек 2008: 14) представља пародију на слогане националсоцијалистичке пропаганде<sup>8</sup>, који су подређивали женско тело националним и идеолошким циљевима кроз пропагирање жртвовања у спрези са материнством. Служећи се оваквим књижевним поступком, Јелинек указује на то да женско тело никада није слободно, већ се увек обликује према друштвеним и политичким интересима. Алтисер би овакву подређеност описао као деловање идеолошких апарата (Алтисер 2009: 71), док Грамши указује на то да се таква доминација одржава управо пристанком на одређене културне моделе понашања (Грамши 2008: 150). Радничина

---

<sup>7</sup>EVA: Wenn eine Epoche der wirtschaftlichen Instabilität herannaht, in Gestalt einer Arbeitslosigkeit, wird man uns ohnedies von der Maschine wieder abpflücken.

ARBEITERIN: Dann wird das Gebären wieder eine kreative Tätigkeit sein.

EVA: Dann wird das wieder was sein: das Heim.

ARBEITERIN: Dann werden wir endlich unsere Eheringe legalhergeben dürfen, wie du vorhin gesagt hast, Nora.

EVA: Gold werden wir für Eisen geben.

NORA: Nein, den Ring nicht hergeben, weil man muss, sondern weil man den inneren Drang hat, dass dir der Mann plötzlich wieder ein Fremder ist.

ARBEITERIN: So was kennen wir nicht. Das ist für die Bürgerlichen.

EVA: Zuerst Gold für Eisen, dann Kinder für den Frontkampf.

ARBEITERIN: Dann wird auch eine Mutter wieder eine Schönheit ausstrahlen (Jelinek 2008: 14).

<sup>8</sup>Више о националсоцијалистичкој пропаганди видети у Херф 2006: J. Herf, *The Jewish Enemy: Nazi Propaganda during World War II and the Holocaust*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

напомена да је чак и такво „жртвовање” луксуз буржоазије још једном подвлачи класну димензију женског питања – за оне које живе у сиромаштву, материнство и рад нису избор већ наметнута нужност. Нориним цитирањем Хитлера који каже „да је већина људи толико женствена да су њихове мисли и поступци мање одређени трезвеним разматрањем него емоцијама” (Јелинек 2008: 16)<sup>9</sup>, Јелинек показује како политичке формулације продиру у сфере субјективности и почињу да уобличавају саме категорије идентитета. Женственост, овако формулисана, постаје ознака ирационалности, инхерентног недостатка и подређености. Чињеница да Нора, као жена, изговара речи каснијег вође Трећег рајха, указује на непобитно међусобно прожимање политичког и свакодневног живота, али и на начин на који се појединци увлаче у механизме самоперцепције кроз призму идеологије. Разговор између Норе и секретарице наставља поменути линију критике, али је преуспешна ка питању класне позиционираниости:

НОРА: Зар нисте и Ви жена...?

СЕКРЕТАРИЦА: Наравно. Зар се то не види?

НОРА: Зашто онда не изгледате као жена, односно весело? Зашто изгледате озбиљно?

СЕКРЕТАРИЦА: Када си секретарица, не мораш стално да се осмехујеш, јер су твоји животни услови леви и без тога.

НОРА: Зар не осећате никакву повезаност са мном?

СЕКРЕТАРИЦА: Највише што будемо могле поделити биће порођајни болови када добијемо децу, иако ће моји болови вероватно бити интензивнији. *Оглази* (Јелинек 2008: 19).<sup>10</sup>

Норина претпоставка да жене, због заједничког пола, нужно морају делити осећај блискости и солидарности, оповргнута је секретаричиним одговором, којим се јасно уписује разлика између искуства жена припадница буржоазије и искуства жена из нижих друштвених слојева. Оно што једној делује као привилегија, другој постаје недоступно, чиме се и само искуство

---

<sup>9</sup>NORA: Das Volk ist in seiner überwiegenden Mehrheit angeblich so feminin veranlagt, dass weniger nüchterne Überlegung als vielmehr gefühlsmäßige Empfindung sein Denken und Handeln bestimmt, sagt Adolf Hitler (Jelinek 2008: 16). Јелинек у својој драми заправо наводи реченицу из Хитлерове књиге *Моја борба* (нем.*Mein Kampf*, в. Хартман 2016: С. Hartmann, *Hitler, Mein Kampf – Eine kritische Edition*, München: Institut für Zeitgeschichte, 507).

<sup>10</sup>NORA: Sind Sie nicht auch eine Frau...?

SEKRETÄRIN: Natürlich. Sieht man das denn nicht?

NORA: Warum sehen Sie dann nicht wie eine Frau aus, nämlich fröhlich? Warum sehen Sie ernst aus?

SEKRETÄRIN: Wenn man eine Direktionssekretärin ist, hat man es nicht nötig, ständig ein Grinsen auf den Lippen zu tragen, weil die eigenen Lebensumstände auch ohne das schön sind.

NORA: Fühlen Sie denn keine Verbundenheit mit mir?

SEKRETÄRIN: Uns verbinden höchstens gewisse Geburtsschmerzen, wenn wir einmal ein Kind bekommen. Obwohl ich diese Schmerzen wahrscheinlich stärker empfinden würde. *Geht* (Јелинек 2008: 19).

рода показује као неодојиво од питања економске сигурности. Завршна изјава секретарице, да је једино што могу делити бол при порођају, али „неједнако” (Јелинек 2008: 19), радикализује ову поделу и раскрива како чак и универзално биолошко искуство остаје подложно друштвеној стратификацији, то јест, да женска субјективност никада не постоји изван оквира политичког и економског. Њену форму одређују пропагандни слогани, идеолошки дискурси и услови материјалне репродукције, па се жене не појављују као јединствени субјекти, већ као фигуре раздора између пола и класе. Тиме се у тексту наглашава колико идеолошко-патријархалне структуре обликују женски идентитет, као и да се иза сваке реторике о „природним улогама” заправо крије мрежа конкретних социоекономских односа који одређују шта значи бити жена у одређеном историјском тренутку, што се даље огледа у ситуацији када се Нора у фабрици по први пут сусретне са конзулом Вајгангом:

ВАЈГАНГ: Како се зовеш?

НОРА: Нора.

ВАЈГАНГ: Као главна јунакиња Ибзеновог дела?

НОРА: Шта све знате... тако сте јаки!

ВАЈГАНГ: Чак и мушкарца може уплашити јака емоција. Ти ниси обична радница. Ти си нешто сасвим друго.

НОРА: Моје порекло није тајна, иако сам мистериозно биће. Водим порекло из вишег миљеа.

ВАЈГАНГ: Изненадни шок ме савладава.

НОРА: Плашим се више од тебе, јер су емоције женственије (Јелинек 2008: 25).<sup>11</sup>

Када Вајганг примети да Нора „није обична радница” (Јелинек 2008: 25), он је издваја из колектива и смешта у простор изузетка, чиме се истовремено успоставља хијерархија. Нора му одговара наглашавајући своје „порекло из вишег миљеа” (Јелинек 2008: 25), што има двоструко значење. Са једне стране, она потврђује сопствену социјалну разлику у односу на раднице, док са друге стране понавља механизам самокласификације, чији је циљ међусобно сучељавање жена, што одговара Грамшијевом механизму учвршћивања културне хегемоније, која делује управо прекидом солидарности (Грамши 2008: 149–150). Таквим поступком она у ствари учествује у

---

<sup>11</sup> WEYGANG: Wie heißt du?

NORA: Nora.

WEYGANG: Wie die Hauptfigur des Theaterstücks von Ibsen?

NORA: Was Sie alles wissen... Sie sind so stark!

WEYGANG: Vor einem starken Gefühl kann auch ein Mann erschrecken. Sie sind keine gewöhnliche Arbeiterin. Sie sind etwas ganz anders.

NORA: Meine Herkunft ist kein Geheimnis, obwohl ich ein geheimnisvolles Wesen bin. Die Herkunft stammt aus einem besseren Milieu.

WEYGANG: Ein jähes Erschrecken überkommt mich.

NORA: Ich erschrecke mehr als du, weil Gefühle mehr weiblich sind (Јелинек 2008: 25).

истом систему који покушава да превазиђе, што се такође очитује у сталном упућивању на корелацију између емотивности и „женствености”. Нора каже да се плаши „јер су емоције женственије” (Јелинек 2008: 25), чиме се показује како су и лична осећања кодирана кроз родне стереотипе, те тако женско искуство остаје дефинисано као нешто што измиче рационалности и користи се за потврду мушке надмоћи. Вајгангово признање да „чак и мушкараца може уплашити јака емоција” (Јелинек 2008: 25) делује као привидно зближавање са Нором, али у суштини само утврђује поделу по којој мушка страна има контролу над тумачењем и вредновањем емоција. Према томе, женску самосвест немогуће је одвојити од структура моћи, будући да се она већ и увек ограничава при сусрету са њима.

Вајганг своју љубав према Нори најпре доживљава као инвестицију при којој он преузима ризик и очекује награду: „Мотор раста: Стопа којом повраћај на капитал премашује тржишну стопу за дугорочне кредите. То је премија за мој ризик од неуспеха и награда за опасност да останем заглављен са својом робом” (Јелинек 2008: 26).<sup>12</sup> У складу са тим, Норина реакција гротескно показује да капиталистичка логика претходи идеолошком механизму подређивања женског тела: „Такве речи стварају слабост у целом мом телу. Нехотице морам да се савијем толико уназад да ми глава скоро додирне земљу” (Јелинек 2008: 26)<sup>13</sup>, на шта можемо надовезати Џејмсонову тврдњу да је у позном капитализму немогуће мислити или доживљавати ван економског, јер чак и љубавни односи бивају преведени у језик производње и робно-новчане размене (Џејмсон 2018: 18–19). Тело постаје видљиви медијум интерпелације и прихватања моћи економско-патријархалног поретка. Тако Вајганг Нору назива својим „најскупљим власништвом” (Јелинек 2008: 32)<sup>14</sup>, свдећи је на предмет капиталистичког система, на вредност која се може поседовати и процењивати. Норино тело и њени гестови у том односу више нису изрази индивидуалне воље, већ одраз родних и друштвених улога које јој се намећу. Савијање, предаја и телесна осетљивост функционишу као перформативни чин (Батлер 2001: 13–14), а истовремено обликују њену субјективност и потврђују норму под чијим је притиском. Норино тело и осећања постају видљиви индикатори системске моћи, док њене реакције показују како се хијерархије одржавају и изнова производе у свакодневном

---

<sup>12</sup>WEYGANG: Motor des Wachstums: Jener Satz, um den die Verzinsung des Eigenkapitals die marktübliche Vergütung für langfristig verliehenes Geld übersteigt. Das ist die Prämie für mein für mein Risiko des Scheiterns und der Lohn für die Gefahr, auf meinen Waren sitzenzubleiben (Jelinek 2008: 26).

<sup>13</sup>NORA: Solche Worte lassen eine ziehende Schwäche in meinem ganzen Körper entstehen. Gleich muss ich mich unwillkürlich so weit zurückbiegen, dass mein Kopf beinahe den Erdboden berührt. *Tut es* (Jelinek 2008: 26).

<sup>14</sup>WEYGANG: Meine Nora, mein Sonnenschein und mein kostbarster Besitz (Jelinek 2008: 32).

животу, што је суштински аспект критике коју Јелинек изводи над капитализмом и патријархатом, која свој врхунац достиже у Евином монологу:

*ЕВА, која је неко време ћујала, одједном поочиње да вршиши, шио прерасиа у хистерију да је морају обуздаши: И ја сам жена. Ја сам жена као Нора! Скакућем около уз мале крике радости, вртим се док ми се фигура једва може разазнати, с љубављу се бацам око врата најближе особе, дајем пољупце у свакој прилици, весела као девојчица, понекад се оклизнем и паднем на под, с муком се подижући и радосно се качим око врата вољеном мушкарцу, обилно му се захваљујем на комаду чоколаде, ходам на рукама и, гласно се смејући успешно шали, бацам се наглавачке на мушкарца по свом избору, певам „Нека разбојници марширају златним мостом” и редом именујем разбојнике: Немачка банка а.д., Берлинска дисконтна банка а.д., Дрезденска банка а.д., Банка за трговину и индустрију а.д., Привредна банка а.д.[...] (Јелинек 2008: 67–68).<sup>15</sup>*

Евин говор показује како је женски идентитет могуће „присвојити” путем низа опонашаних гестова. Њено скакање, смех, бацање у загрљај, захвалност за комад чоколаде или кокетирање са мушкарцима су заправо гротескна представа „традиционалне” женствености. Управо посредством претераности постаје јасно да женскост није природна одредница, већ конструкција која настаје понављањем норми и улога. Евина експлозивна реакција, праћена набрајањем низа пренаглашених гестова путем којих она покушава да присвоји идентитет „жене као Норе”, може се читати у светлу идеје о телу коју развија Елизабет Грос. Она посматра женско тело као површину на којој се утискују различити културни и друштвени знаци (Грос 1994: 13–14), те стога Евино понашање није израз „природне”, „женске” суштине, већ серија научених радњи које култура препознаје као „женствене”. Када Ева „редом именује разбојнике” (Јелинек 2008: 67–68) улога женског тела као медијума кроз који капитал и власт репродукују своје кодове постаје још израженија, будући да су финансијске институције управо „разбојници” који одређују судбину појединаца, док женски идентитет, представљен као својеврсна „игра”, односно перформанс, остаје непобитно везан за логику капитала.

---

<sup>15</sup>*EVA, die einige Zeit geschwiegen hat, fängt plötzlich an zu schreien, sie steigert sich in eine Hysterie hinein, bis man sie festhalten muss: Ich bin auch eine Frau. Ich bin eine Frau wie Nora hier! Ich hüpfte mit kleinen Freudenschreien umher, ich wirble herum, bis man meine Gestalt kaum noch auseinanderdividieren kann, ich hänge mich dem Nächstbesten schmeichelnd um den Hals, ich gebe zu jeder Gelegenheit Küsschen, ich schlittere ausgelassen, wie ein kleines Mädchen, über den Fußboden fange mich mühsam am andren Ende und werfe jauchzend die Arme um irgendeinen geliebten Mann, ich bedanke mich stürmisch für ein Stück Schokolade, ich gehe auf Händen und stemme mich, laut lachend über den gelungenen Streich, fußüber dem Mann meiner Wahl ins Gesicht, ich spiele «Lass die Räuber durchmarschieren, durch die goldne Brücke», ich benenne die Räuber in der Reihenfolge ihres Auftretens: Deutsche Bank AG, Berliner Disconto Bank AG, Dresdner Bank AG, Bank für Handel und Industrie AG, Bank für Gemeinwirtschaft AG [...] (Јелинек 2008: 67–68).*

## УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Напоследку ипак видимо Нору у свом породичном дому, где се на радију чује вест о пожару у фабрици конзула Вајганга, а након тога и марш као „одјек раног немачког фашизма” (Јелинек 2008: 77)<sup>16</sup>. Хелмерово реторичко питање: „Јесу ли Јевреји криви за пожар?” (Јелинек 2008: 77)<sup>17</sup> најпре раскрива како се претпоставке о другима уобличене у јавној (у овом случају антисемитској) реторички неприметно преносе у свакодневни живот, где функционишу као наизглед природна објашњења тренутне социоекономске ситуације. Тако се успоставља својеврсни континуитет између јавног и породичног дискурса, што омогућава да се колективна стигматизација учврсти чак и у свакодневном разговору. У складу са Бењаминовом тезом о естетизацији политике (Бењамин 1974: 147), марш, као музички образац, у овом случају естетски „освешћује” политичку платформу, чинећи је привлачном и прикривајући разарајућу праксу која стоји иза ње. Норин покушај да искључи радио (Јелинек 2008: 78)<sup>18</sup> заправо не означава отпор, већ жељу да игнорише друштвена дешавања. Њена претходна мисао да Вајганга треба позвати на кафу (Јелинек 2008: 77)<sup>19</sup> сведочи томе да и сама постаје учесник идеолошког апарата и да није у стању да му се супротстави.

Прожимање политичке реторике и приватног разговора открива како естетски и језички обрасци функционишу као механизми контроле, будући да одређују границе прихватљивог, именују кривце и обликују субјективност чак и унутар најинтимнијих односа. Управо у том прожимању јавног и приватног простора постаје јасно оно на шта указује Алтисер, а то је да идеологија делује кроз институције које се не препознају као апарати моћи, то јест, кроз државне идеолошке апарате (Алтисер 2009: 30), увек и већ интерпелирајући појединца као субјекта идеологије. Тако се показује и Грамшијева теза о културној хегемонији, јер пристанак на доминантни дискурс не произлази из наметнуте принуде, већ из његовог доживљаја као природног, здраворазумског и интимно познатог (Грамши 2008: 149). Чињеница да ни Хелмер ни Нора не обраћају посебну пажњу на то што се фашистички марш и антисемитски коментар јављају у оквиру породичног разговора показује да идеолошки наративи не могу једноставно бити искључени индивидуалним избором, јер управо они обликују свакодневицу самим тим што

---

<sup>16</sup> HELMER aufgeregt: Hast du gehört? Hast du gehört? Nora?! Sie haben soeben über mich gesprochen! Nora gießt ihm Kaffee ein, aus dem Radio kommt ein Marsch – Anklänge an den frühen deutschen Faschismus! (Јелинек 2008: 77).

<sup>17</sup> HELMER: Ob das die Juden waren, die das mit dem Anzünden gemacht haben? (Јелинек 2008: 77).

<sup>18</sup> Nora geht beleidigt zum Radio und will den Marsch abschalten (Јелинек 2008: 78).

<sup>19</sup> NORA: Ich muss diesen großen Mann wieder einmal zum Kaffee einladen! Das gute Blümchenporzellan haben die Rangen zum Glück noch nicht kaputtgehauen (Јелинек 2008: 77).

продиру у језик и интимни простор дома. У том контексту, Јелинек показује да приватна и јавна сфера нису одвојиве, већ напротив, нужно условљавају процесе репродукције патријархалне доминације и идеолошке контроле.

## ЛИТЕРАТУРА

- Алтисер, Л. (2009). Altiser, L., *Ideologija i državni ideološki aparati*. Loznica: Kargos.
- Батлер, Џ. (2001). Butler, Dž., *Tela koja nešto znače. O diskurzivnim granicama 'pola'*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Бењамин, В. (1974). Benjamin, V., *Eseji*. Beograd: Nolit.
- Далдал, А. (2014). Daldal, A., Power and Ideology in Michel Foucault and Antonio Gramsci: A Comparative Analysis. *Review of History and Political Science*, 2/2, 149–167.
- Џејмсон, Ф. (2018). Džejmson, F., *Postmodernizam ili kulturna logika kasnog kapitalizma*. Zagreb: Arkzin.
- Грамши, А. (2008). Gramši, A., Hegemonija, intelektualci i država. *Studije kulture*. Beograd: Službeni glasnik:148–154.
- Грос, Е. (1994). Gros, E., *Volatile Bodies. Toward a Corporeal Feminism*. St. Leonards: Allen&Unwin.
- Холт, Т. (2020). Holt, T., “Infidelity”: Nazi Ibsen Adaptations and the Norwegian Press. *Ibsen Studies*, 20/2, 186–219. <https://doi.org/10.1080/15021866.2020.1825103>
- Јелинек, Е. (2008). Jelinek, E., *Theaterstücke*. Reinbeckbei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Кибузинска, К. (1998). Kibuzinska, C., Elfriede Jelinek’s *Nora* Project: Or What Happens When Nora Meets the Capitalists. *Modern Drama*, 41/1, 134–145. <https://doi.org/10.1353/mdr.1998.0061>
- Костова, Р. (2021). Kostova, R., Jelinek’s Vienna: Cultural Elitism and Neo-Nazism. *Discourses on Nations and Identities*, 3, 501–512. <https://doi.org/10.1515/9783110642018-039>
- Обст, Б. (2008). Obst, B., Nora revisited: Konstruktion und Performanz der Geschlechterrolle in Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaften? Brussel: Koninklijke Vlaamse Academie Van Belgie Voor Wetenschappen En Kunsten, 225–232.

Sandra R. Tešović

University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts  
Centre for Scientific Research

(RE)PRODUCING IDEOLOGY IN ELFRIEDE JELINEK'S *WHAT HAPPENED AFTER NORA LEFT HER HUSBAND OR THE PILLARS OF SOCIETIES*

*Summary:* This paper examines how Elfriede Jelinek, by situating the play in the era of industrialization and the rise of fascism, in her drama *What Happened after Nora Left Her Husband or Pillars of Societies*, depicts the formation of female identity at the intersection of ideological and economic structures. The theoretical framework relies on Althusser's concept of interpellation and Gramsci's definition of cultural hegemony, which provide insight into the mechanisms through which social order shapes everyday practices and thus determines the individual's experience of subjectivity. Jelinek exposes the processes of reproducing ideological control and patriarchal domination, whereby the private sphere functions as a space that multiplies cultural and political power. In this way, the play operates both as a reminder of the Nazi legacy and as a critique of contemporary forms of gender and class inequality.

*Keywords:* interpellation, ideology, cultural hegemony, Henrik Ibsen, Elfriede Jelinek.



Ђорђе М. Ђурђевић  
<https://orcid.org/0009-0009-8368-7242>  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Центар за научноистраживачки рад

УДК 821.163.41-14.09 Симовић Љ.  
DOI 10.46793/Uzdanica22.3.167DJ  
Оригинални научни рад  
Примљен: 30. октобар 2025.  
Прихваћен: 13. фебруар 2026.

## ХИМНОГРАФСКИ ИЗВОРИ ПЕСМЕ „ДЕСЕТ ОБРАЋАЊА БОГОРОДИЦИ ТРОЈЕРУЧИЦИ ХИЛАНДАРСКОЈ” ЉУБОМИРА СИМОВИЋА<sup>1</sup>

*Айспиракџи:* У песми „Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској” Љубомира Симовића огледа се карактеристична поетска тежња послератног српског модернизма ка повратку средњовековној песничкој традицији и православној духовности. Посезањем за Богородичиним ликом и поетиком црквене поезије песник гради песничко-молитвени текст у чијем је средишту фигура Богомајке, изграђена комбинацијом теолошко-химнографских мотива. Ипак, Симовићево поетско-химнографско обраћање Марији Богородици не доводи до спасења, будући да остаје ограничено на естетску вредност, сведочећи о немогућности послератномодернистичке поезије да обнови изгубљени смисао и превазиђе искуство духовне празнине. У том смислу, песник врши значајно померање у односу на химнографију: уместо да му у првом плану буду теолошки и социјално-политички захтеви, он на њихово место поставља поетске и естетске, као, како се показало, једине могуће.

*Кључне речи:* Богородица, маријанска поезија, православна химнографија, књижевна мариологија, послератни модернизам, интертекстуалност.

Посебан облик континуитета који послератни модернисти настоје да остваре са средњовековном књижевношћу јесте преузимање химнографских молитвених текстова као архитектстуалних извора новостворених песама. При томе раскрива се важна онтолошка ограниченост човекове потребе за исконским и првобитним, утврђујућим, будући да је оно као такво несазнајљиво, те „првобитност, заправо, постоји као човекова носталгија за исконском, као сан о неком родном тренутку. Маштање да негде дубоко у позадини,

<sup>1</sup> Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада истраживача на акредитованим високошколским установама у 2025. години број: 451-03-136/2025-03/ 200198).

заборављен и покривен тамом векова, стоји идилични зачетак, обмана је ума навиклог да стварима приписује почетак и крај, зачетак и завршетак” (Јерков 2010: 206). Управо носталгија за једним другачијим књижевним идиомом, као знак жеље и потребе да се дати идиом изнова учини релевантним, чини да наши послератни модернисти у средњовековној књижевности уочавају посебно важну и остварену блискост између молитвеног и песничког дискурса, те „повратак молитви као и песничком и религијском жанру представља и повратак духовности и напуштеном хришћанском коду српског наслеђа после Другог светског рата” (Шеатовић 2022: 137). Међутим, колико год се томе настојало, двадесетовековни контекст сваки повратак некадашњег књижевног идиома чини или анахроним, или пародираним, или баналним, или неостваривим, или болним, јер носталгија која води послератног модернисту израз је дисконтинуалне кризе које је овај свестан и коју у свом песништву настоји да превазиђе. Носталгија, такође, потиче и из посебно болног и неподношљивог осећања савремености, и продукује песнички језик који једини „штити од истине, од огољене истине опстанка” (Јерков 2010: 207). Средњовековни књижевни идиом у песништву српског послератног модернизма постаје маска испод које се исписује трагична историја испражњене трансценденције двадесетог века. Такође, дати поетолошки искорак, с једне стране, указује на ослобађање естетских, језичких и комуникативних структура и могућности у модернистичком књижевном тексту, али с друге указује и на изумирање исте те двадесетовековне културе, изгубљене и поништене у себи самој. Преузимање средњовековних текстова тече на различитим нивоима, од лексичког и мотивског до текстуалног и жанровског, што је најочљивије у збирци *Четири канона* Ивана В. Лалића<sup>2</sup>. Ипак, иако Лалић прати формалну структуру канона, он га не подражава, већ прилагођава идиому свог времена, те га у правом смислу депатетизује али и репатетизује, те у „савременим канонима онај који пева креће се кроз време, простор и културу, а његово певање укључује обе граничне тачке, библијску и овековну, које се непрестано прожимају, сударају и преламају једна у другој” (Јовановић 1997: 76). Дато померање Лалић аутопоетски освешћује: „вавилонска пећ је играчка наспрам пећи / моћних логорских крематоријума, где је, сем тога, Анђелима приступ био онемогућен; а пламен, / Убица царевих слугу, пламен је шибице, наспрам / Јарости жара што зрачи из мегатонске гљиве...” (Лалић 1997: 81). Лалић у библијској традицији проналази архидогађај, прототип зла, али је уједно свестан да догађај из његове садашњости по целокупности незамисливог ужаса превазилази свако зло које се икада десило у прошлости. Дакле, кључна реч модернистичког

---

<sup>2</sup> Детаљан опис средњовековног књижевног жанра канона као и његове рефлексе у Лалићевој збирци детаљно описују Александар Јовановић (1997: 70–71) и Никша Стипчевић (2006: 475–477), који притом издваја библијске цитате у Лалићевој песничкој књизи.

посезања за средњовековним жанровима јесте њихова обнова, при чему се као доминантно песничко осећање јавља неподношљиво осећање епистемолошке и аксиолошке дисконтинуалне кризе двадесетог века.

Савремени испражњени свет, дехуманизовани и деонтологизовани свет, модерни песници препознају као, и то је већ опште место, елиотовску пуну земљу у којој се трага за садржајем и смислом. Утеха, нада и светлост у том пустом крајолику у Симовићевој поезији, [...], налази се у лику Богородице или култу иконе Богородице Тројеручице (Шеатовић Димитријевић 2011: 290).

У датоме раду, назначени проблем илустроваћемо песмом Љубомира Симовића „Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској”.

## СИМОВИЋЕВО МОЛИТВЕНО ОБРАЋАЊЕ БОГОРОДИЦИ

Жанровски одређена као „песма-молитва”, као „молитвено обраћање” (Јовановић 2011: 28), као ’химна о вери и нади’ (Бојовић 2022: 242) као једна „од најлепших молитава новије српске поезије” (Поповић 2011: 9), као песма која има „облик модерне молитве прожете савременим или скорашњим алузијама на облике страдалништва његовог народа” (Шеатовић Димитријевић 2011: 299), песма „Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској” оцртава једно од начела Симовићеве поетике а то је песничко приближавање жанру молитве. Песме попут „Молитве Мајке Луталице светом Стевану Ветровитом”, „Молитве светом Нестору, који је убио алу, а из ње постали мишеви, гуштери, змије и друга гамад”, или једноставно „Молитве”, иако неојезикотворене у потпуно хришћанском искуству, ипак јесу молитвеног карактера. Такве песме-молитве постају уметнички израз хришћанске религиозности (Радуловић 2017: 15), уједно и знак преоблачења молитве из традиционалног и окошталог идиома у ововремени. У датом приближавању песме и молитве присуствујемо једном специфичном односу према језику, језику који је апофатички померен у неисказ, надумно, ирационално, мистично, јер се путем њега општи са „највећим тајнама, са Оностраним, Трансцендеталним и Есхатолошким, са апсолутном истином, која је и сама магловита, тамна, ирационална и која егзистира изван категорија ’јасности’, ’једноставности’, ’логичности’, ’разумљивости’” (Дамјанов 2011: 199). Језички моменат, као и упереност човековог духа у трансценденцију, јесте простор у ком се молитва и песма прожимају. Стихови 104. псалма: „Певаћу Господу у животу моме, псалмопојаћу Богу моме докле постојим. Њему ће мио бити разговор мој, и ја ћу се радовати Господу (своме)”<sup>3</sup> парадигматски осветљавају искуство молитвеног односа према оној трансцендентној

<sup>3</sup> Стихови псалама наведени су у преводу Ђуре Даничића

истанци којој се молитвеник обраћа. Ови стихови бивају посебно важни и због тога што се у њима молитва поистовећује са псалмопојањем, појањем песама, а у истом искуству могу се прочитати и стихови из 42. псалма где Давид каже: „и ноћу је песма Његова код мене, и молитва Богу живота мога”.

Симовићева песма „Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској” већ се у самом наслову формира као молитвени текст, остварен кроз упућивање песме-молитве Пресветој Богородици. Маријина сотериолошка улога бива везана за тзв. *хогоијајство* (цсл.), односно, заступништво и посредништво пред Богом, Богом Сином. Богомајка се налази „на челу народа, земаљског свештенства” и „изражава то свештенство као *esse*, као битије самог Царства Божијег” (Евдокимов 2001: 219). У датом искуству, Богородица Тројеручица и у примарном смислу изражава дато веровање, јер, као хиландарска игуманија, она предањски стоји на челу манастирског братства. Симовићева песма састоји се из десет строфа, од којих је свака конципирана као заокружена молитва, а које граде својеврсни молитвени венац, повезан управо рефренским апострофирањем Тројеручице. Свака од строфа, поред обраћања, у себи садржи упућивање на проблеме и положај лирског субјекта, као и света у ком се он налази, потом прозбу за спас и помоћ од Тројеручице, као и свеприсутни лајтмотив Богородичине треће руке. – „Трећа рука је она на којој се песнички глас нада последњем уточишту и нади за спас народа, коме прети катастрофа” (Шеатовић Димитријевић 2011: 298).

Управо та трећа рука јесте залог сотериолошког остварења у будућности, јер она доноси спас. Код Симовића трећу руку карактерише оно кључно у Богородици а то је „специфично женска харизма (благодатни дар) чистоте усмерена на исправљење сваког безакоња које погађа и искривљује људску онтологију” (Евдокимов 2001: 220). Богородичина трећа рука приводи чамца у благу луку, откључава закључано, мери и милује, она је кров, на њој се налази црква, она исцељује, узвисује, она осољава, прима у свој длан душе људи и, на крају, сади храст.

Осма строфа („У овом свету несланих мора и јела, / док нам се броје последњи тренуци, / нек засветли, нек нас осоли, Тројеручице, / со суза, скупљена у Твојој трећој руци!”<sup>4</sup>) на специфичан начин оприсутњује мотив соли, толико значајан за Симовићев поетски свет: „Со је један од најбитнијих момената његове поетике, опозиција *слано – неслано* једна од најважнијих. У много чему је истоветна опозицији (живети) *са смислом – без смисла*” (Јовановић 2011: 19). Со, дакле, којом ће Богородица осолити мора и јела, потиче из самог њеног бића, њеног плача над светом. Она точи сузе љубави и молитве над палом, обесмишљеном васељеном, док песник, осим што јој

---

<sup>4</sup> Сви цитати из песме Љубомира Симовића „Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској” наведени су из издања Симовић, Љ. (1990). *Сабране њесме*, Књига прва. Београд: Стубови културе.

се обраћа, осећа њен плач. Из датог плача у песнику-молитвенику јавља се искуство преумљења, као и потреба за љубављу и калокагатијом, у којима ће бити спас. Песников страдални свет бива оцртан кроз мотиве густих олуја, казане кључалог олова, закључаних катанаца, премеравања, кише, суснежице, разних хтонских животиња (вука, рибе, вране), голотиње, затворених капија, јама, црне земље, те тај свет карактерише „егземпларна и нечувена фигура зла, дословно радикалног зла, која изгледа да обележева наше и ниједно друго доба” (Дерида 2001: 8). У деветој строфи јавља се и чокот, као симбол Исуса Христа, ког „распињу и туку”. Богородица, осим што плаче над поменутом васељеном, увек се изнова налази на брду распећа, које је постало много шире од брда Голготе.

Пресвета Богородица се у једној молитви назива „Чиноначалница небеских војски”, али не као учесница битке, већ као Она Која је по Својој природи неиздржива за демоне, непобедива захваљујући Својој победоносној чистоти. Она има власт да погоди змију (ђавола) у главу, али не радњама (што је својствено мушком начелу), већ самим Својим Бићем, Којим Она „побеђује зло и има непобедиву власт” (Евдокимов 2001: 226).

У таквом искуству, она ће поново вратити со – смисленост, веру, љубав, смисао у свет. Песниково молитвено певање управо јесте молитва за поновно устројавања света и његово умиривање у љубави кроз Богородицу.

Богоматер, осим тога, постаје и архетип молитвеника, јер је она „образ сваке душе која се моли, исто као и образ молитвеног служења Цркви, њене посредничке харизме” (Евдокимов 2001: 222). Пета строфа оцртава свет у ком се „све капије, сви капци”, његошевски, затварају, док Богородица на својој трећој руци носи цркву, у којој ће песник пронаћи свој спас. Марија Богородица ће управо кроз цркву на длану омогућити сусрет човека и Богочовека, односно сам човек ће, захваљујући Богородици, али и песми коју песник пева Марији, моћи да се обожи. У финалном обожењу песник настоји проналаску спаса за свет, као и за себе.

## ХИМНОГРАФСКИ ИЗВОРИ СИМОВИЋЕВЕ ПЕСМЕ

Симовић у наведеној песми формира фигуру Богородице на основу њених канонских представа, при чему, како ћемо сада показати, велики утицај на дату фигурацију имају химнографске песме, које се користе на православним богослужењима, а које су садржане у различитим богослужбеним књигама, као што су то *Минеј*, *Окћоих*, *Посни* и *Цвейиши Триод*, *Часослов* и *Велики ѿребник*, које окупљају целокупно богослужбено песništво Право-

славне цркве. Дата химнографија<sup>5</sup>, како истиче Константин Каварнос (1978: 89), уједно је 'и поезија и теологија или свештена филозофија', те је њен основни циљ „да нас уведе у оно царство које је изнад овога света, опазивог чулима, да нас уздигне до узвишених искустава, до доживљаја духовне лепоте, светлости, до Божанственог” (Каварнос 1978: 90). Посебно важна особина литургијског песништва јесте и деперсоналност, те „[х]имнограф не тражи да изрази своје ја или своје место и време, него чињенице, истине и вредности хришћанске религије, затим осећања која један побожни хришћанин и треба да изрази, а то су – похвала Богу и светитељима, захвалност према њима, молба за помоћ, надање и љубав” (Каварнос 1978: 91). Поред реченог, основно поетско покретачко осећање у датим химнама јесте естетско, те:

Сва наша химнографија, [...] украшена је речима које говоре о лепоти: *калос*, *Ореоѿис*, *ореос*, *калони*, али оне имају само духовни смисао. Често се у химнама јављају лепе естетске слике из земаљског живота, но оне указују на Божанску Духовну лепоту. Верници стреме ка лепоти Пресвете Тројице, Божанског Логоса, Христа, лепотом свога ума, лепотом своје душе и врлинама. Сваком приликом химнограф велича лепоту Божанске природе и нестворене Божанске светлости, велича лепоту блажених ангела и светитеља у којима се као у огледалу види Божанска Лепота кроз њихову побожност, чистоту, љубав и друге врлине. На тај начин, химнописац има у виду не само да срочи достојан хвалоспев у славу Бога и Његових угодника, него такође да духовно окрилати све вернике, да их покрене на веће одушевљење, за преображај свог унутарњег бића (Каварнос 1978: 93).

Истакнути елементи богослужбене поезије – стремљење ка духовној лепоти, похвала, захвалност, молитвени тон, деперсоналност – уткани су у структуру Симовићеве песме, која, с једне стране, наставља традицију византијске и православне свештене поезије, с друге, датом песништву обезбеђује нови контекст, успостављајући му песничково време као нови завичај. На датом трагу, Симовић посеже за Богородицом и поетиком црквене поезије, градећи песничко-молитвену фигуру Богомајке комбинацијом различитих теотоколошких химнографских мотива.

---

<sup>5</sup> Основне версификаторске особине датог литургијског песништва обједињује Константин Каварнос (1978: 90): „Језик на ком су написане византијске литургијске песме је стари грчки, мада је он често поједностављен. Али ова црквена поезија дугује веома мало класичним обрасцима. Оно што има заједничко са старохеленском поезијом, сем грчког језика, то је првенствено јасноћа, једноставност и одмереност – својства која карактеришу грчки геније. Те песме се одликују слободним ритмом и, уопштено говорећи, одсуством рима. Просодијски ритам или класичне стопе, које западњаци очекују да нађу у тим песмама, не постоје у њима. Риме су употребљене веома ретко, само када се желело да се нагласи веза између одређених мисли. Облик језика тих песама најбоље се може окарактерисати као 'ритмована поетска проза'. Има, изузетака, као што су неке песме св. Јована Дамаскина, које су у јамбу.”

Свака од строфа у „Десет обраћања Богородици...” у себи садржи по једну карактеристичну маријанску слику која се уписује у појединачне богослужбене песме.

I У првој строфи фигурирају мотиви чамца у олуји и благе луке, што су недвосмислено егзистецијалне ознаке. Како је у обреду опела, тзв. панихиди, „житејскоје морје воздизајемоје” – „море живота, узбуркано буром искушења” (Поповић 1993: 229), тако се у Симовићевој песми на самом почетку отвара онтолошки крах лирског субјекта, односно, бића као таквог. Започињући певање искуством погребња, а у том смислу чамац може означавати и мртвачки сандук, Симовић уноси мариолошку представу благе луке.

У трећој песми Молебног канона Богородици каже се: „Ты мя окорми ко пристанищу Твоему” – „Ти ме упуту ка пристаништу Твоме”, док се у трећем икосу Акатиста Пресвете Богородице молитвеник Њој директно обраћа речима: „пристанище душам готовиши” – „пристаниште душама чиниш (ствараш, уређујеш, припремаш)”. Дати стихови приказују Богородицу управо као активни принцип спасења, као путеводитељку, што је поткрепљено уверењем „да је Богородица посредник у преношењу моћне божанске заштите” (Татић Ђурић 2007: 569). Даље, постоје и они богослужбени текстови у којим се сама Богородица представља као лука, као што су богородичен трећег часа, где је „изнемогающим пристанище небурное” – „изнемоглима пристаниште (лука) без буре” или пета песма другог канона пред Иконом Богородице Теодоровске, где је опевана као „пристанище в лютых небурное” – „безбурно пристаниште међу суровима”. Поетски свет Симовићеве песме управо јесте свет љутог, суровог, жестине, силине, зла, оличен у мотиву густих олуја, док се наспрам њега, или пак у његовим скривеним катовима, налази блага лука, до које се Богородицом долази, а уједно која представља и саму Богородицу. Песник чамцем свога живота плови кроз паклене олује, да би на крају свог певања открио Богородицу, као истинити залог поновне смислености и залог поновне љубави.

Богородичен четврте песме Канона Светих Отаца посебно је у конкретном случају важан због тога што се у њему химнограф обраћа Богородици речима: „Ты моя надежда, Всечистая, Ты мое и пение, Ты мое пристанище” – „Ти си моја нада, Всечиста, Ти си моје певање (песма), Ти си моје пристаниште”. Песник, дакле, саму Богородицу види као сопствену песму и саму песму види као место у које ће пристати, те, у поетском смислу, простор певања постаје простор спасења и избављења. Песник нема другог простора до своје песме у који се може повући, но та песма већ је Богородица.

II Друга строфа Симовићеве песме завршава се стиховима: „Све што су безбројне руке закључале / нек нам Твоја трећа рука откључа!”. Мотив кључа, односно откључавања, такође припада маријанском комплексу, те се у деветој песми канона кир Јосифа у суботу пете седмице Великог поста на јутрењу казује: „Радуйся, Едем отверзшая заключенный, Чистая” – „Радуй

се, Чиста, која нам отвараш Едем закључани”. Уколико се дата представа пренесе у оквире Симовићеве песме, Богородица Тројеручица откључавањем закључаног на земљи, заправо, откључава давно закључани рај, те почетни нихилистички оквир Симовићеве песме путем мотива откључавања бива негиран. Богородица како у канонском стихотворству тако и у конкретном случају јесте она путем које се стиче рај (нпр. у богородичном на ниње у тропарима по непорочном на панихиди: „тобоју да обрашчу раи” – „да бисмо Тобом нашли рај” (Поповић 1993: 228)). Сотериолошка Маријина улога, започета у оваплоћењу Бога, заправо сведочи тајну „сарадње и живог општења између Бога и човека” (Пурић 2011: 11). Како је спасење започело у телу, тако стицање раја и обожење започињу у овом свету, те, управо, овај свет треба откључати. У том смислу, стихови прве песме Канона пред Иконом Богородице Теодоровске: „отверзи предстатељством Твоим закљученныя сердце наших двери” – „Својим заступништвом отвори закључане двери наших срца” у потпуности приказују онтолошке оквире песме-молитве Љубомира Симовића. Његово певање, упућено ка трансцендентном рају, заправо јесте певање у ком, Богородичиним откључавањем унутрашњости сваког појединог бића, оострани свет треба да постане рај. Откључавање унутрашњости јесте отварање бића за сусрет другог, био он човек или Бог, или, овде, Богородица.

III У трећој строфи Симовићев лирски субјекат позива Богородицу да „двеју руку склопљених пред кантарцијом / измери нас, и помилуј нас, трећом!” Прва цитирана строфа упућује на смиреност, коју Богородица собом носи и коју преноси у свет, јер „у отвореној борби зло скоро увек побеђује, у случају стрпљивог противљења временом оно као да се брише” (Евдокимов 2001: 156), док, са друге стране, Она, која је украшена, како стоји у тропару Богородици пред њеном иконом званом Васпитање, „безмерным девством” – „безмерном девственошћу”, и која је у богородичном отпуститељном „ширшаја Небес” – „шира од небеса” и у подобену сиропусне недеље на литији „вышшая же серафимов” – „виша од серафима”, заправо постаје носилац мере, која је једина приклада човеку и једина која на прави начин може мерити човека. Та мера управо јесте везана за то што је Она родила Богочовека, који постаје једина истинита мера човека као таквог. Како је управо кроз чин богорађања постала „духовно огледало Очевог одсјаја” (Пурић 2011: 12), тако обичан човек кроз њу може ступити у пунину свог бића, што подразумева уподобљавање људске природе божијој. Богородица је у томе успела, чиме је постала „честњејшаја херувим и славњејшаја без сравњенија серафим” – „часнија од херувима и неупоредиво славнија од серафима” („Достојно јест”), што је својеврсни позив самом човеку да прати њен пут у о-бог-аћивању сопственог бића. Мерење „метром, литром, кантаром, тегом и врећом” знак је дехуманизованости и срозавања достојан-

ствености човековог бића, док Богородица показује, ако тако можемо рећи, бого-меру самог човека.

IV Четврта строфа доноси слику у којој трећи Богородичин длан јесте кров под којим ће се бескућници сакрити. Мотив крова може се пронаћи у стихири Богородици другог гласа на малој вечерњи у суботу, као и у богородичном у месопусну недељу на суботњој вечерњи где „под кров Твој Владичице, сви земнородни прибегају” – „под кров (заштиту) Твој, Владичице, сви на земљи рођени прибегавају”. Посебно важан јесте богородичен на малој вечерњи празника Светих апостола Петра и Павла у ком се Богородичин кров дефинише као „врачевствое духовно” – „лекарство духовно”, којим „от душевних недуг избављамся” – „од душевних се невоља избављамо”. Крову је симболички близак Богородичин покров, односно омофор, те „образ Пресвете Дјеве која држи омофор симболизује заштиту људске природе, мајчинско покровителство Мајке Божије” (Евдокимов 2001: 228).

V Пета Симовићева строфа оприсутњује мотиве затварања/отварања капија и капака, као и мотив цркве. Први мотив повезује се са мотивом двери<sup>6</sup> у богослужбеној химнографији, где је Богородица управо означена као „двери Господње” (отпусни васкрсни тропар), „небесне двери” (догматик глас први), „двери оних који се спасавају” (богородичен у суботу на малој вечерњи глас пети), „Божанствене девичанске двери” (четврта стихира на Господи возвах на празник Рођења Пресвете Богородице). Семантичка вишеструкост дате слике подразумева да је Богородица отворила небеска врата кроз која је прошао Логос, сишавши на земљу, док, са друге стране, она представља пролазак ка небесима. Дакле, Бог кроз Богородицу силази на свет, док човек кроз Богородицу излази на небеса. У Симовићевој песми затварање „свих капија, свих капака” сведочи увођење мрака у свет. Прекидање дотока божанске светлости подразумева живот у ноћи. Управо хелдерлиновско искуство светске ноћи и одбеглих богова, где се „и сјај божанства угасио у светској историји” и где је време „постало толико оскудно да није више у стању да недостајање Бога учи као недостајање” (Хајдегер 2000: 209), прати Симовићеву песму, те код оба песника свет постаје својеврсни бездан. У бездану, по Хајдегеровим (2000: 211) речима, још увек преостају трагови одбеглих богова, те су песници ти „који слуте траг одбеглих богова, остају на њиховом трагу и тако сродним смртницима крче пут к обрту”, односно, „бити песник у оскудно време значи: певајући пазити на трагове одбеглих богова”. Обрт Старог у Нови Завет, који је Богородица учинила оваплотив-

<sup>6</sup> Мирче Елијаде (2003: 79) истиче снажну теофанијску симболику 'врата небеских': „Симболизам садржан у изразу 'Врата небеска' богат је и сложен: теофанија посвећује неко место самом чињеницом што га чини 'отвореним ка висинама', то јест што му омогућује општење са Небом; парадоксална тачка прелаза из једног начина бивствовања у други. Постоје још прецизнији примери: светилишта која су 'Врата Богова' места прелаза између Неба и Земље.”

ши Христа, постаје залог новог обртаја, који ће подразумевати изновно откривање Бога Логоса у искуству. Отуда Богородица постаје лествица<sup>7</sup> којом песник силази у бездан и она јесте та која ће помоћи песнику да из њега, рашчитавши трагове одбеглог, поново изађе на површину.

Изазак на површину и у дан код Симовића јесте долазак у цркву, а, како стоји у богородичном на стиховње догматика петог гласа, Богородица је „храм и двери” путем којих „Избавитель мой, Христос Господь, во тьме спящим явися, Солнце сый правды, просветити хотя” – „Избавитель мой, Христос Господ, у тамы спавајућим јави се, Сунце правде, хотећи их просветлити”. Симовићева прозда „Тројеручице, нек нам се отвори црква / на Твојој трећој руци сазидана!” јесте знак молитвене жеље за изласком из ноћи и ступањем у богоносну светлост.

Сама Богородица понеће нову цркву<sup>8</sup>, међутим, та Богородичина црква не подразумева осамостаљивање Богородице у догматском смислу, већ врхунац њене свезаности са христологијом. Како Богородица изван христологије није Богородица, тако се Она назива „Боговместимый храм” – „Богосместиви храм” (стихира самогласна на литији празника Ваведења, глас четврти), односно, „Небесная скиния” – „небеска скинија” (шеста песма канона празника Ваведења), те та црква, заправо, јесте место поновног сусрета Бога и човека, као и место опроста, који, на крају, долази само од Бога Сина, те, „ако Христос спасава свет, управо га Богородица чува и уноси у ’дехуманизовани’ свет умиљење, отвореност Благодати” (Евдокимов 2001: 154).

VI Шеста строфа „Голе, млаћене моткама, секирама, / оборене под ноге, и дотучене / у подножју брда уз које смо се пели, / трећом нас руком, Тројеручице, исцели!” кроз мотив голотиње и прогањања недвосмислено упућује на архетипску Евину и Адамову наготу и њихов прогон из раја, што се искуствено понавља и у двадесетом веку. Осма песма канона Богородици у суботу пете седмице Великог поста на јутарњој: „Прежде прелестию обнажившиися / в ризу нетления облекохомся Рождеством Твоим: / и сидящий во тьме прегрешений, свет видехом, / света жилище, Отроковице. / Тем Ты поем во вся веки.” – „Раније прелешћу обнажени, у ризу непропадања обу-

---

<sup>7</sup> Ирмос седме песме Богородичиног канона у недељу првог гласа започиње следећим речима: „Тя Богородице лествицу Иаков пророчески разумевае” („Под лествицом Јаков, Богородице, Тебе је пророчки разумевао”), седма песма Канона Рождества Пресвете Богородице опева Богородицу као „мысленную лествицу” (мислену, умну лествицу), док исто именовање налазимо и у богородичном тропару прве песме другог канона Рођења Јована Претече, од монаха Андреја. У првом икосу Акатиста Пресвете Богородице именована је као небесна лествица и као мост („Радуйся, лествице небесная, Еюже сниде Бог; / радуйся, мосте, преводяй сущих от земли на небо” – „Радуј се, лествице небесна, којом сиђе Бог; / радуј се, мосту, којим се преводе на земљи живећи на небеса”).

<sup>8</sup> Венецијански, римокатолички храм Лазе Костића код Симовића постаје православан, што је важан упут јер указује на пробој свести о националном идентитету у песнички и естетски домен, што код Костића није био случај.

космо се Рођењем Твојим: и, седећи у тами прегрешења, светлост видесмо, Отроковице, обитавалиште светлости. Зато те опевамо у све векове” упризорије Богородицу као ону која пресвлачи васељену и изнова облачи у светлосно, непропадљиво одело. Означена као друга Ева, Богородица постаје знак обнове, те се у тропарима по непорочном казује да „Жизнодавца рождши, греха, Дево, Адама избавила еси, радост же Еве в печали место подала еси” – „Жизнодавца родивши, Дево, Адама си избавила, радост си Еви уместо туге дала”. Управо измена печали, туге и бола у радост јесте измена у свету за коју се моли Симовићев лирски субјекат. Богородица је „не само Адама него свих ’палих враћање’ и ’затирач смрти и труљења”” (Пурић 2011: 23), те у том смислу, обновивши пале прародитеље, она уноси нову парадигму – парадигму богочовечности – у историју.

**VII** У седмој строфи посебно се истиче сотериолошки значај Богородице, јер ће њена помоћ у спасењу људи захватити „све оне који су, стотинама руку, / стотинама година, из жетвених слама / бацани на дно казана и јама”. Уколико је Христос означен као клас живота (трећа песма Канона Покрову Пресвете Богородице), страдали у *жестивеним сламама*, заправо, јесу Христови мученици, они који страдају за хришћанску веру. Њих Богородица *узвисује* и Својом љубављу одржава у страдалном подвигу, док их Симовић прибраја молитвеном каталогу свог лирског субјекта.

**VIII** Осма строфа значајна је због помињањог мотива суза, јер је у сузама садржано све Богородичино саосећање са страдалном васељеном. С једне стране, она плаче за својим умрлим Сином, што је тема посебно опевана у тзв. крстобогородичним, можда најдирљивијим богослужбеним песмама, које су формиране као Богородичино нарицање подно Крста. Са друге стране, верник Њу призива „од срца са слезама” – „од срца са сузама” (седма песма канона Пресвете Богородице, глас други, у суботу на малој вечерњи), због Њене специфичне карактеристике, а што је опет ознака Њене љубави: Она, названа „источник златострујный, росу утешения точащий” – „извор златотечни, из ког истиче роса утехе”, претвара сузе „в росу небесныя радости” – „у росу небесне радости” (трећа песма канона Пресвете Богородице пред Њеном иконом ’Свецарица’), док се у седмој песми канона Пресвете Богородице пред Серафимо-дијевском иконом ’Умиљење’ казује: „Реку неисчерпаемую милости Твоея / к грешным всем, Владычице, изливаеши, темже молю: / напои мою жаждушую душу и иссохшее грехи сердце мое ороси” – „Непресушну реку милости Твоје грешнима изливаши, стога те молим: напој моју ожеднелу душу и срце моје, греховима увело, ороси”. Мотивски комплекс соли у Симовићевој песми, дакле, бива проширен мариолошком представом суза.

**IX** У деветој строфи, осим што се поново варира мотив *луке*, лирски субјекат назива Богородицу „мајко чокота”, што је, свакако, библијска алузија на Христа виђеног као чокот (нпр. у Јеванђељу по Јовану, 15. глава), али и на бого-

родичен трећег часа, где је Богородитељка названа „лоза истиннаја, возрастившаја нам Плод живота” – „лоза истинита, на којој је порастао Плод живота”.

Х Управо је слика у којој је Богородица представљена као биљка која рађа плод карика којом се отвара последња строфа Симовићеве песме, у којој доминира „храст, засађен трећом руком”. Храст се у овој Симовићевој песми препознаје као пагански, словенски симбол (в. Шеатовић Димитријевић 2011: 299), што он свакако и јесте. Међутим, у петој песми канона у пету суботу Великог поста на јутрењу песник се Богородици обраћа са „одушевленный раю, древо посреде имуши жизни Господа” – „одушевлени рају, посред ког је дрво живота, Господ”, у првој песми канона Покрову Пресвете Богородице Она је „животное древо, Христа, процвела” – „животно дрво, Христа, процветала”. У таквом искуству, храст постаје у правом смислу светосавски симбол – не само због сличности у именовањима (Христ(ос) – храст – Растко) већ зато што у себи спаја паганску и хришћанску матрицу. Са једне стране, храст је архајски словенски симбол, међутим, бива испуњен хришћанским садржајем. Храст у песми „Десет обраћања...” јесте *axis mundi* српске културолошке митологије и знак обнове који Богородица сади<sup>9</sup>, а који, заправо, представља самог Христа. Симовићева песма жели да у српској култури изнова заснује (об)нов(љен)у веру у Христа, те управо песма постаје место заштите од неподношљиве истине стварности<sup>10</sup>.

\*

Симовићева песма „Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској” представља репрезентативан пример српске послератне модерничке поезије која успева да интегрише богато наслеђе православне химнографске традиције у савремени лирски израз. Дакле, Симовићева песма-молитва своје биће изграђује на снажном интертекстуалном упливу у химнографију Православне цркве, желећи да јој дато песништво буде завичај. Међутим, песниково обраћање Марији настаје управо у оном тренутку спознаје да се дато песништво испразнило и да је једина његова преостала вредност естетска, отуда анализирано поетско обраћање Марији Богородици не доводи до спасења, будући да остаје ограничено на естетску вредност, сведочећи о немогућности послератномодерничке поезије да обнови

<sup>9</sup> Исти мотив наћи ће се и код Лалића, где он казује: „А ти, која си нови корен, и која беше земља / Корену новом, теби стабло спасења је знано, / И свака рачва стабла, узгон што тера грање – / За љубав нерођених, милост злорођеним умоли” (Лалић 1997: 70).

<sup>10</sup> Она која дату неподношљивост ипак чини подношљивом, која чини да човек живи упрокос сваком осујећењу самог живота, јесте Марија, којој Лалић казује: „Радуј се, благодатна, ти која додиром молбе / Ускладиши равношјезу свейла и шјаме у души [Ђ. Ђ.] / Смртника, коју мери анђео овог тренутка” (Лалић 1997: 63).

изгубљени смисао и превазиђе искуство духовне празнине. У том смислу, Симовић врши значајан померај у односу на богослужбену химнографију: уместо да му у првом плану буду теолошки и сотериолошки захтеви, он на њихово место поставља поетске и естетске, као једине могуће, што указује на статусну инверзију молитве и песме: молитва се повукла пред песмом.

## ЛИТЕРАТУРА

*Библија* (2018). *Светио писмо Стараго и Новога завјета: Библија*, Свето писмо Старог завјета превео Ђура Даничић, Свето писмо Новога завјета превод Комисије Светог архијерејског синода Српске православне цркве, Књиге ширег канона (Девтероканонске) превели митрополит црногорско-приморски Амфилохије (Радовић), епископ захумско-херцеговачки Атанасије (Јевтић); Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве.

*Бојослужбени ѿексијови*. <<https://svetosavlje.org/bogoslužbeni/>>. 23. 11. 2021.

Бојовић, Д. (2022). Хиљаду година слављења Пресвете Богородице у српској поезији. *Latorisy Akademii Supraskiej*, 13, 237–245.

Дамјанов, С. (2011). *Велики код: Ђорђе Марковић Когер*. Београд: Службени гласник.

Дерида, Ж. (2001). *Вера и знање: век и ојрошијај*. Нови Сад: Светови.

Евдокимов, П. (2001). *Жена и сјасење светиа: О благодатним даровима мушкарца и жене*. Цетиње: Светигора.

Елијаде, М. (2003). *Светио и ѿрофано*, прев. Сретен Марић. Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Јерков, А. (2010). *Смисао (српској) сјиха*, књига друга, *Самоосјоравање*. Београд: Институт за књижевност и уметност.

Јовановић, А. (1997). Иван В. Лалић или висока мера песничке уметности. Иван В. Лалић, *Време, вајра, врјови, Дела Ивана В. Лалића*, том први, прир. Александар Јовановић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 11–85.

Јовановић, А. (2011). Песничке вертикале Љубомира Симовића. У: А. Јовановић, С. Шеатовић Димитријевић (ур.), *Песничке вертикале Љубомира Симовића*, Зборник радова. Београд: Институт за књижевност и уметност, Учитељски факултет; Требиње: Дучићеве вечери поезије.

Каварнос, К. (1978). Химнографија. *Теолошки ѿгледи: двомесечни верско научни часопис*. Београд: Архиепископија београдско-карловачка, год. 11, бр. 1–2, 89–94.

Лалић, И. В. (1997). *Четири канона*. Београд: Српска књижевна задруга.

Поповић, Ј. (1993). *Велики ѿребник*. Призрен: Епархија рашко-призренска.

Поповић, Р. (2011): Моћ обичних речи, Типови онеобичавања у поезији Љубомира Симовића. У: А. Јовановић, С. Шеатовић Димитријевић (ур.), *Песничке вертикале Љубомира Симовића*, Зборник радова. Београд: Институт за књижевност и уметност, Учитељски факултет; Требиње: Дучићеве вечери поезије.

Пурић, Ј. (2011). *Тајна о Пресвјетој Бојородици*. Београд, Света Гора Атонска: Манастир Хиландар.

Радуловић, М. (2017). *Српсковизантијско наслеђе у српском послерајном модернизму: (Васко Поја, Миодраг Павловић, Љубомир Симовић, Иван В. Лалић)*. Београд: Институт за књижевност и уметност.

Симовић, Љ. (1990). *Сабране њесме*, Књига прва. Београд: Стубови културе.

Симовић, Љ. (1990а). *Сабране њесме*, Књига друга. Београд: Стубови културе.

Стипчевић, Н. (2006). Четири канона Ивана В. Лалића. *Књижевности: месечни часопис*, 61(3–4), 474–483.

Татић Ђурић, М. (2007). *Стигује о Богородици*. Београд: Јасен.

Хајдегер, М. (2000). *Шумски њијеви*. Београд: Плато.

Шеатовић, С. (2022). Жанр молитве Богородици и Богородици Тројеручици у поезији Ивана В. Лалића и обнова Србљака. У: М. Ковачевић (ур.), *Значај српског језика за очување српског културног идентитета. IV, Молиња између језика, књижевности и културе*. Вишеград: Андрићев институт, 133–148.

Шеатовић Димитријевић, С. (2011). Нада и светлост: Култ Богородице у Симовићевој поезији. У: А. Јовановић, С. Шеатовић Димитријевић (ур.), *Песничке веришкале Љубомира Симовића*, Зборник радова. Београд: Институт за књижевност и уметност, Учитељски факултет; Требиње: Дучићеве вечери поезије.

Ђорђе М. Ђурђевић

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Centre for Scientific Research

## HYMNOGRAPHIC SOURCES OF THE POEM “DESET OBRAĆANJA BOGORODICI TROJERUČICI HILANDARSKOJ” BY LJUBOMIR SIMOVIĆ

*Summary:* In the poem “Deset obraćanja Bogorodici Trojeručici hilendarskoj” by Ljubomir Simović, we recognize a characteristic poetic tendency of postwar Serbian modernism to return to medieval tradition and Orthodox spirituality. By invoking the image of the Mother of God and drawing on the poetics of church hymnography, the poet constructs a prayer-poem centered on the figure of the Theotokos, formed through a synthesis of Marian and hymnographic motifs. However, this poetic-hymnographic appeal to the Virgin Mary does not result in salvation, as it remains confined to aesthetic value, reflecting the inability of postwar modernist poetry to restore lost meaning or transcend the experience of spiritual emptiness. In this way, the poet makes a crucial shift in relation to traditional hymnography: instead of placing theological and soteriological concerns at the forefront, he replaces them with poetic and aesthetic ones.

*Keywords:* Theotokos, Marian poetry, literary Mariology, postwar modernism, intertextuality.

# ПРИКАЗИ



Јелена Љ. Спасић

<https://orcid.org/0000-0003-2811-5865>

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

УДК 811.163.41'276.3-053.4(049.32)

DOI 10.46793/Uzdanica22.3.183S

Примљен: 1. новембар 2025.

Прихваћен: 11. децембар 2025.

## ДА ОДНЕГУЈЕМО БОЉЕ СУТРА

(Вишња Мићић, *Неговање говора у врџињу: уџбеник за сџугеније*, Београд, Факултет за образовање учитеља и васпитача, 2025, 266 стр.)

Списку методичких публикација из области развоја говора, који је на српском језику невелик, крајем 2025. године прикључен је уџбеник Вишње Мићић, професорке Факултета за образовање учитеља и васпитача са дугогодишњим искуством у раду са будућим васпитачима.

Иако намењена превасходно студентима Факултета за образовање учитеља и васпитача као обавезна литература на предмету Методика развоја говора II, публикација *Неговање говора у врџињу* заслужује да се нађе на списку литературе свих предмета који се баве методичким приступом подстицању развоја говора предшколске деце на различитим нивоима студија за образовање васпитача. Поред тога, она је корисно штиво и за васпитаче који већ имају радног искуства, као и за стручне сараднике у предшколским установама. Уџбеник је усклађен са основним постулатима правилника *Године узлејта: Основе програма предшколског васпитања и образовања*, заснованог на социокултурним теоријама.

Интердисциплинарна природа методике развоја говора условила је заснивање приступа неговању ране писмености на развојно-когнитивним, лингвистичким и психолингвистичким темељима. Уџбеник предочава различите начине за подстицање ране писмености, интегрисањем различитих стратегија учења: учењем кроз игру, учењем кроз истраживање, решавањем проблема, искуственим учењем, ситуационим учењем.

Посебну вредност уџбеника Вишње Мићић представљају илустрације, које су дело Иве и Вукана Мићића, као и примери студентских радова, који илуструју практичну примену методичких подстицаја за развој ране писмености. Уџбеник има пет поглавља, којима претходе *Предговор* и *Водич кроз уџбеник*. У *Водичу кроз уџбеник* (16–18) ауторка расветљава термине *рана писменост*, *школска писменост* и *израњајућа писменост*, напомињући

да структура уџбеника кореспондира са концептом израњајуће писмености, који истиче значај раног подстицања развоја способности читања и писања кроз интеракцију са окружењем. Ауторка наводи кључне подстицаје израњајуће писмености: а) интересовање за читање, б) разумевање говора и читаног текста, в) развој језичких и комуникацијских вештина, г) развој фонолошке свести и разумевање функција писма, д) развој графомоторичких вештина.

Уџбеничко излагање подељено је у поглавља *Нећовање ирејичијалаца* (19–56), *Подстицање разумевања ирочијаној* (57–120), *Подстицање језичкој развоја деце* (121–168), *Зачеци кодирања и декодирања* (169–230) и *Подстицање развоја графомоторике* (231–257), а на крају сваког поглавља ауторка даје кратак резиме који садржи табеларни приказ.

Поглавље *Нећовање ирејичијалаца* састоји се од пет потпоглавља: *Сва лица ијексиа*, *Прве дечје ипре чиијања*, *Развијање и бојаћење речника*, *Дејје као слушалац – реџиција ијексиа* и *Инијерактивнио чиијање*. Прво поглавље се бави књижевним текстом као подстицајем развоја претчиталачких вештина, полазећи од адаптације текста и његовог прилагођавања нивоу језичког развоја деце, бави се читањем *као бајати* као спонтаном дечјом игром заснованом на елементима текста, а потом посвећује пажњу тумачењу непознатих речи и израза као обавезној етапи упознавања деце са књижевним текстом. Потпоглавље *Дејје као слушалац – реџиција ијексиа* почиње породичном анегдотом. Увођење у начин читања најмлађима кроз цртицу из породичног живота разбија монотонију уџбеничког излагања (37).

Поглавље *Подстицање разумевања ирочијаној* чине три потпоглавља: *Констируисање значења*, *Дечје чиијалачко искусијво насииало слушањем*, *Приијреме за ијознавање књижевној ијексиа*. Друго поглавље уџбеника уводи студенте у припрему за упознавање књижевног текста и представља његове главне етапе: избор текста, анализа књижевног дела, селекција елемената анализе, методичко обликовање одабраних елемената анализе и моделовање ситуација упознавања књижевног текста. Студентима су предочени начини на које васпитач може да побуди дечје интересовање за дечју књижевност, али и за друге текстове у штампаној или мултимедијалној форми. Представљени су бројни подстицаји активног слушања, доживљавања и разумевања књижевних дела и одабраних садржаја медијске културе, као што су откривање фигуративне употребе речи, сликовитих фразеолошких израза, уз дечји приказ идиома (71), подстицање разумевања хронологије догађаја у тексту, подстицање промишљања о поступцима ликова кроз дебате и драмске ситуације, развијање саосећања кроз поистовећивање са јунаком, заједничко читалачко искуство, откривање различитих култура и неговање осећаја припадања заједници, и то осећај припадања заједници вршњака, породичној заједници, националној заједници и осећај припадања свету.

У поглављу *Подстицање језичкој развоја деце* издвојена су потпоглавља: *Пажња и ојажање*, *Језички иодстицаји* и *Говорно изражавање деце*.

Треће поглавље истиче значај избора речи у спонтаном обраћању деци, подстицања чулних доживљаја, подстицања проширивања опсега значења исте речи или откривања значења непознате речи, подстицања откривања односа међу речима, као и подстицања конструисања значења апстрактних појмова у спонтано насталим ситуацијама. Потпоглавље *Пажња и ојажњање* (122–128) даје примере вежби дисања, вежби визуелног опажања, акустичког и тактилног опажања. У потпоглављу *Језички јодсјицаји* (129–156) представљени су фонолошки, лексички, морфосинтаксички и синтаксички аспекти подстицања говора деце. За студенте је посебно корисно представити могућу структуру ситуације учења, што је учињено у посебној лекцији, у оквиру које су дати критеријуми за избор језичке грађе, могући путеви сазнавања кроз аналогију, индукцију и прагматизам, дати су основни педагошки принципи усложњавања грађе, а предочене су и етапе методичког осмишљавања језичких игара. Потпоглавље *Говорно изражавање деце* (156–167) упознаје студенте – будуће васпитаче са одликама веродостојног и стваралачког препричавања и начином припреме деце за препричавање, као и начинима на које васпитач подстиче причање, описивање и разговор. Истакнути су циљеви који се остварују кроз разговорне и ситуационе игре, као и кроз драматизацију, која је посебан облик ситуационе игре.

Четврто поглавље носи наслов *Зачеци кодирања и декодирања* и чини га шест потпоглавља: *Улазак деце у свет симболичког јединачања, Представљање језичких јединица, Разумевање језичких јединица, Аналитички јединачки јодсјицаји, Синтетички јединачки јодсјицаји и Аналитичко-синтетички јединачки јодсјицаји*. У првом потпоглављу кроз конкретне примере дати су подстицаји за увођење деце у свет симболичког представљања кроз глобално читање речи и логотипа, као и развој метајезичке способности деце. Друго потпоглавље доноси визуелне приказе симболичког, индексичког и иконичког представљања језичких јединица. Потпоглавље *Разумевање језичких јединица* упознаје студенте са индуктивним и аналитичким приступом појму гласа, интуитивним издвајањем и поимањем слога, индуктивним и аналитичким путем који води ка сазнању шта је реч, аналитичким и синтетичким приступом разумевању појма реченице, а посебна пажња се посвећује и препознавању облика слова. Посебан значај у потпоглављу *Аналитички јединачки јодсјицаји* имају занимљиве илустрације из пера малих илустратора које приказују представљање броја гласова у речи (197), индексички приказ речи (200), комбиновање индексичког и симболичког представљања речи, визуелни приказ парова речи са гласовним подударом на крају (203), као и пример игре за одређивање првог гласа у речи која је омиљена генерацијама деце (205). Увођење у садржину лекције *Рашичлањавање реченице* кроз пример за биографску методу праћења развоја дечјег говора доприноси бољој памтљивости и мотивацијом хумором, јер типичне грешке у дечјем говору увек изазивају смех у учионици, што је

ауторка са дугогодишњим наставним искуством искористила да привуче и одржи пажњу студената током савладавања градива које захтева урањање у лингвистичку материју. Неefикасност срицања или шчитавања илустрована је занимљивим примерима из праксе, као и примером из цртаног филма у инсерту који се може погледати читавањем понуђеног QR кода (210). Велику практичну вредност има и детаљно упутство за припремање сликоприче и сликопесме, као и предочавање различитих начина за њихово коришћење у раду на развоју говора деце предшколског узраста (212–219). У потпоглављу *Аналиtичко-синtетички tреtичкиtалачки tодсtиtцаји* (219–226) дати су примери допуњалки, игара претварања једне речи у другу, игара као што су *Калодониt*, *Луtика Теtалtца* (сценска лутка која изоставља почетни или завршни глас сваке речи или пермутује слоге или гласове), *Ко се крије у речи?*. Истакнут је значај игара у којима тумачимо мапе, писма и позивнице или размењујемо тајне поруке и симболички исписујемо позивнице за рођендане, честитке, молбе или захвалнице, а представљене су и могућности за коришћење стрипа у раду на развоју говора.

Последње поглавље, под насловом *Подсtиtцање развоја tрафомотторике* (231–257), чине потпоглавља *Креtиtање и координација tокреtиtа*, *Подсtиtцање tрафомотторике* и *Стtруктtура ситtуације учења*. У потпоглављу *Креtиtање и координација tокреtиtа* описан је развој крупне и ситне моторике, истакнут је значај развоја невербалног изражавања, а дати су и примери за стваралачки ниво подстицања деце у овом домену, као и за ослобађање покрета руке и подстицање графомоторике. Посебно је занимљива метода *Плес тtсања* холандске ауторке Оусорен у којој деца стварају покрете рукама по различитим врстама подлоге, слушајући прочитани текст или мелодију, при чему покрете стварају из сопствених емоција, уједно се ослобађајући фрустрације (238–239). На самом крају основног уџбеничког текста обрађена је структура ситуације учења која има за циљ развој графомоторике.

Преглед домаће и стране, научне и стручне литературе чини сто једна референца, а додатно је дат и списак извора, сачињен од двадесет четири наслова. Избор литературе показује настојање ауторке да подстицање ране писмености осветли из угла различитих дисциплина. Коришћена литература је релевантна и актуелна (десет наслова са листе референци објављено је у последњих пет година), а ауторереференце објављене између 2016. и 2024. године казују да се уџбеник надовезује на ауторкина претходна научна истраживања, истичући методолошку повезаност уџбеничког излагања са теоријским оквирима претходно објављених монографија и научних радова.

Универзитетски уџбеник Вишње Мићић писан је са свешћу о студенту читаоцу кога ауторка уважава као саговорника. Ауторка је успела у свом настојању да вишедеценијско искуство, савремена сазнања о дечјем говорном развоју, као и резултате сопствених истраживања преточи у студентима разумљив, јасно и занимљиво написан уџбеник. На почетку уџбеника про-

фесорка Мићић позива студенте да своје сугестије за побољшање искажу како би их уважила у неком од наредних издања, исказујући тако своју веру да само кроз заједничке напоре и уважавање млађих генерација можемо да однегујемо боље сутра. А бољег сутра нема без писмености, којој се темељи постављају у најранијем узрасту, на начине представљене и примерима из праксе поткрепљене у уџбенику *Нејовање јовора у вршићу*.



Милица Д. Митић  
<https://orcid.org/0009-0003-9704-7832>  
ОШ „Јован Јовановић Змај”  
Врање

УДК 050.ЛИНГВОМЕТОДИКА "2024"(049.32)  
DOI 10.46793/Uzdanica22.3.189M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 12. јануар 2026.  
Прихваћен: 13. фебруар 2026.

## ПОКРЕТАЧ ИНОВАЦИЈА: ЧАСОПИС *ЛИНГВОМЕТОДИКА*

(*Лингвометодика*, год. 1, бр. 1, Ниш, Филозофски факултет, 2024, 206 стр.)

Часопис *Лингвометодика*, чији је оснивач и издавач Филозофски факултет Универзитета у Нишу, посвећен је истраживањима и развоју наставе српског језика у различитим образовним и социолингвистичким контекстима. Први број, објављен 2024. године, концепцијски је јасно профилисан и усмерен ка повезивању примењене лингвистике, методике наставе и истраживања у области учења и усвајања српског језика као матерњег, страног, завичајног и нематерњег.

Часопис одликује настојање да на једном месту обједини теоријске увиде, резултате емпиријских истраживања и анализу наставне праксе, те да подстакне савремене методичке приступе у учењу и усвајању српског језика.

Први број обухвата 12 оригиналних научних радова који се тематски могу груписати у две групе:

1. Методика наставе српског као страног, нематерњег и завичајног језика – радови који се баве степеновањем наставних материјала, когнитивним и социолингвистичким аспектима усвајања језика, као и језичким идентитетом ученика у дијаспори и др.

2. Примењена лингвистика и лингводидактичка истраживања – текстови који се баве анализом наставних поступака, контрастивним истраживањима и употребом различитих језичких ресурса у настави, укључујући дигиталне и интерактивне алате, анализу грешака и примену књижевних и радних материјала.

Истраживање Марине Јањић под називом *Језички калеидоскоп српске геце у дијаспори: Трушићи, Тришић, Тришић, Тршић, Тршић, Тршић, Тршић и Трушић* (19–35) бави се проблематиком очувања српског језика и културе у дија-

спори, са посебним освртом на наставу у српским допунским школама у иностранству. Ауторка наглашава важност система образовања и подршке младима у дијаспори како би се очувала веза са српским језиком и културом. Такође истиче да овај образовни контекст носи бројне изазове, међу којима се издваја изразита хетерогеност ученичких група – разлике у нивоу језичке компетенције, дијалекатској основи, као и у стратегијама и путевима усвајања језика.

У раду Весне Крајишник, *Степеновање лексикона у настави српског као страног језика* (35–47), истакнут је значај научно утемељене израде степенонаних текстова као дидактичког материјала за учење српског као страног. Нема задржавања на теоријској разлици између лектире и степенонаних текстова, већ се проблем поставља у ширем контексту одсуства стандардизованих лексичких корпуса за српски језик по нивоима. Понуђени критеријуми за израду материјала представљају конкретан методички оквир који може бити коришћен у наставној пракси и развоју уџбеничких ресурса.

Рад *Активностни Центар за српски као страни језик на Филолошко-лингвистичком факултету (Крајеваци)* (47–61) Милке Николић и Мирјане Обрадовић доноси систематичан преглед развоја Центра за српски као страни језик у периоду од 2015. до 2024. године. Ауторке истичу развој наставних модела, структуру курсева и профил полазника. Вредност рада огледа се у документовању начина на који институционални оквири, кадровска политика и промене у структури полазника утичу на методичке приступе.

Рад Биљане Бабић, Александра Поповића и Александра Савић под називом *Српски као страни језик на Медицинском факултету Универзитета у Бања Луци* (61–73) анализира наставу српског као страног језика, са посебним освртом на искуства и ставове студената који похађају курсеве српског језика током својих студија. Истраживање има практичну вредност, јер показује у којим областима је потребно унапредити наставу, посебно када је реч о фонетици, падежима и академском вокабулару, али и указује на реалне потребе и тешкоће страних студената у академском окружењу, пружајући емпиријске увиде који могу унапредити методик у наставе српског као страног у стручној и академској комуникацији.

У раду Роберта Боњковског *Астрономско-математичко мерење дана у логичким језицима српског језика као страног у Пољској* (73–81) анализирају се специфични изазови са којима се пољски студенти сусрећу приликом усвајања српског као страног језика, са фокусом на лексичке јединице за означавање времена. Аутор разјашњава утицај међујезичке хомонимије и „лажних пријатеља”, уз методичке предлоге за превазилажење интерференција. Рад обједињује етимолошки, семантички и дидактички приступ.

У истраживању Наташе Спасић *Предности и недостаци вештачке интелигенције у настави (српског као) страног језика* (81–99) анализирају се савремене тенденције у примени вештачке интелигенције у настави страних

језика, са фокусом на *ChatGPT*, *Gemini*, *Copilot* и др. Ауторка систематизује методичке могућности интеграције ВИ у наставу, указујући на примере примене у креирању наставних материјала, интерактивним вежбама и дијалогским активностима. Такође пружа наставницима јасне и методички утемељене смернице за безбедну и ефективну примену вештачке интелигенције у настави, уз очување креативности и педагошког квалитета.

Никица Стрижак, у раду *Персирање као грамајички, праграмајички и интеркултурални садржај у настави српског као странијезика* (99–109), разматра усвајање персирања у настави српског као странијезика, посматраног кроз грамајички, праграмајички и интеркултурални аспект у зависности од постојања или непостојања овог феномена у матерњем језику ученика, као и од културолошког контекста. Ауторка приказује најчешће типове грешака, културолошке неспоразуме и варирања у употреби заменица, ослањајући се на релевантне теоријске моделе и емпиријска запажања.

Исидора Јакшић Перовић, у раду *Обрада грамајике у настави Српског језика као завичајног – макроприсућа* (109–123), испитује адекватан приступ обради грамајике у настави српског језика као завичајног, поредећи макро и микро приступ. Макроприступ, који полази од већих језичких структура и аутентичних контекста, добија предност јер омогућава ученицима развијање језичких вештина кроз интеграцију претходног знања и индивидуалних карактеристика. Микроприступ, заснован на учењу појединачних грамајичких јединица, користан је за почетне нивое. Комбиновање макро и микро приступа у настави завичајног језика омогућава ефикасно савладавање грамајичких структура и развој језичких компетенција ученика.

Рад Александра Новаковића *Уџбеник за Српскохрватски америчке војне школе језика: Уџбенички комјентарији за учење Српског језика као странијезика* (123–147), бави се анализом наставних материјала за српски као странијезик у контексту америчке Војне школе језика током 1950-их. Основу чине три тома уџбеника за српскохрватски и три пропратна приручника. Уџбеник је конципиран према интензивном и директном методу учења, са структуром лекција која обухвата дијалог, грамајичку анализу, вежбе, читање и превођење, писање и речник, док приручници служе као допунски материјали. У раду се приказује логична и систематична структура лекција, интеграција грамајике, лексике и културолошких садржаја, као и дидактичка релевантност материјала за интензивно учење језика.

Рад Јелене Филиповић *Анализа грешака мајтерњих говорника словеначког језика на почетном нивоу учења Српског језика као странијезика* (147–167) приказује грешке словеначких студената на почетном нивоу учења српског језика као странијезика. Значај истраживања огледа се у томе што указује на која подручја наставници треба да обрате посебну пажњу при креирању дидактичких материјала и како се кроз исправљање грешака и практичне вежбе

студентима омогућава боље савладавање српског језика, што је кључно за њихову будућу академску и професионалну примену језика.

Рад Саре Арве под насловом *Тематизација стџраха њуџем књижевної дела у настџави Срџскої као стџраної језика (167–177)*, бави се тематиком осећања у настави српског као страног језика и значајем развоја лексичке и језичке компетенције за говор и писање о емоцијама. У раду се примењује модел наставне обраде књижевног текста (песме „Страх” Р. Карвера), који комбинује језички и индивидуални развој ученика кроз асоцијативне активности, анализу лексике и граматике, читање и тумачење превода. Ауторка истиче значај књижевности као мотивације, средства за проширење вокабулара и увођење сложенијих језичких структура.

У раду Јелене Павловић Јовановић и Александре Милисављевић *Практична настава административно-правног стила на универзитету – пример стџудената из Пољске (177–193)* анализирана је настава административно-правног стила кроз практичну радионицу на мастер студијама српске и хрватске филологије. Истраживањем радова студената уочене су разлике у језичком знању и владању стилем, нарочито код студенткиња чији матерњи језик није српски. Значај овог рада огледа се у показивању да практична радионица, заснована на аутентичном материјалу и интерактивним методама, успешно развија владање административно-правним стилем и припрема студенте за реалне професионалне ситуације.

Зборник се завршава приказом *Кажџиуџа, радне свеске за срџски као стџрани језик* Александра Новаковића, у издању Филозофског факултета у Нишу, у којем Нина Судимац Јовић истиче да овај наставни материјал представља систематизовано и практично наставно средство које омогућава ефективно усвајање српског језика странцима, доприноси методици наставе српског као страног језика и подржава рад наставника, студената и истраживача у овој области.

Часопис *Лингвистика* представља значајан корак у унапређењу методике наставе српског језика и ширењу знања у области србистике. Први број пружа систематизован приказ теоријских и практичних аспеката наставе, документује савремене методичке приступе и емпиријска истраживања, као и примере добре наставне праксе. Потенцијал за будућност огледа се у могућности да постане водеће национално и међународно место размене научних и методичких искустава из наставе српског као матерњег, страног и завичајног језика.

## ОБАВЕШТЕЊЕ О ПОВЛАЧЕЊУ РАДОВА

На основу Налога Министарства науке, технолошког развоја и иновација број: 021-02-00001/2026-01/1 од 19.1.2026. године, главни уредник часописа *Узданица* донео је одлуку о повлачењу (ретракцији) два научна рада:

- 1) DOI 10.46793/Узданица 22.1.085М и
- 2) DOI 10.46793/Узданица 22.2.009М,

објављена у бројевима 22/1 2025 (стр. 85–100) и 22/2 2025 (стр. 9–21) часописа, због кршења академске етике.

Издавач је приликом прегледа поменутих бројева часописа уочио фусноте које не садрже научне тврдње, податке, резултате или методологију, не утичу и не односе се на садржај, нити на било који други аспект научног рада, а које својим садржајем не одговарају високим академским и издавачким стандардима, укључујући научну неутралност, непристрасност и јасно одвајање науке од идеолошких, политичких и личних ненаучних ставова.

Имајући у виду чињеницу да се приликом објављивања предметних радова поступило супротно члану 4. став 1, тачка (4) Кодекса понашања у научноистраживачком раду, број 119-01-111/2023-03/1 од 21. јуна 2023. године, спроведено је повлачење (ретракција) научних радова у којима је дошло до кршења академске етике.



## УПУТСТВО АУТОРИМА

*Узданица*, часопис за језик, књижевност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или прелиминарног карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији и урађене коришћењем научне методологије, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

Стручни прилози могу бити: стручни радови (у којима се доносе искуства корисна за унапређење професионалне праксе, али која нису нужно заснована на научном методу); информативни прилози (уводник, коментар и сл.); прикази (књиге, научног догађаја и сл.) и стручна критика, односно полемика и осврти. За објављивање ће бити разматрани прикази издања, односно научних догађаја из последње две године (у односу на датум достављања приказа).

Изузетно, у Часопису се може објавити и научни рад у облику монографске студије, као и критичког издања научне грађе (историјско-архивске, лексикографске, библиографске, прегледа података и сл.), дотад непознате или недовољно приступачне за научна истраживања.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици могу се објављивати и радови на другим језицима. Радови на српском језику објављују се ћириличним писмом.

За објављивање у Часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Све приспеле радове рецензирају два рецензента, после чега Редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава ауто-

ра. Редакција прихвата радове током целе године. Када се уређивачки процес заврши, након распоређивања у свеску рад добија DOI број. Уредник може да распореди рад у било коју свеску планирану за објављивање.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани. Неће бити разматрани радови који тематиком и методологијом не одговарају научној области аутора. Уколико је аутора више, а припадају различитим научним областима, у раду мора бити јасан допринос сваког од аутора. Уредништво може затражити од аутора да доставе конкретан опис доприноса сваког од аутора појединачно.

Уредништво чини све што је у његовој моћи да спречи плагирање и објављивање радова у којима се крше одредбе Закона о ауторским и сродним правима Републике Србије. За ове преступе аутору ће трајно бити забрањено објављивање радова у Часопису.

Радови се достављају преко е-платформе:

<http://uzdanica.pefja.kg.ac.rs/index.php/uz/index>

Аутори су у обавези да уз рад доставе кратку биографију (у Word формату, до 200 речи) и потписану изјаву о ауторству (у PDF формату). Упутство ауторима и образац изјаве о ауторству налазе се на линку:

<https://uzdanica.pefja.kg.ac.rs/index.php/uz/documents>

### **Обим и фонт**

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, са проредом од 1,5 реда. Обим оригиналних научних, прегледних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30.000 знакова без списка литературе и резимеа), а информативних прилога и приказа до 1/3 ауторског табака (око 10.000 знакова). Уредништво задржава право да публикује и радове који прелазе овај обим.

### **Име аутора**

Наводи се пуно име, средње слово и презиме (свих) аутора. Имена и презимена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

### **Подаци о аутору**

Испод имена свих аутора исписују се ORCID бројеви у формату активног линка (<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>).

Афилијација се исписује непосредно након ORCID броја аутора. Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а

евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за социологију). Функција и звање аутора се не наводе.

Захвалнице и подаци о пројектима у оквиру којих је обављено истраживање наводе се у подножној напомени везаној за назив рада.

### **Контакт подаци**

Имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

### **Апстракт (сажетак)**

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка јесу циљ истраживања, методе, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

### **Резиме**

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература. Саставни део резимеа на страном језику чини и пуно име аутора, потпуна афилијација, назив рада и кључне речи.

### **Кључне речи**

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

### **Литература**

Референце на крају рада наводе се на два начина:

(1) писмом на којем је референца оригинално објављена, при чему се у посебне групе издвајају прво ћириличне референце (и дају се азбучним редом) па латиничне референце (абecedним редом), или

(2) све референце у почетном делу истим писмом уз транскрибовање презимена аутора, а потом оригиналним писмом:

Чомски, Н. (1968). Chomsky, N., *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace and World.

## ИЛИ

Dragičević, R. (2010). Драгићевић, Р., *Лексиколоџија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.

У овом моделу референце се наводе азбучним или абecedним редом, зависно од одабраног писма. Изабрано писмо треба да буде оно на којем је већина референци. Изабраним писмом референце треба наводити доследно у тексту и у списку литературе.

### 1. Књига

**У тексту:** (презиме година: страна)

**У списку литературе:** презиме, иницијал имена (година). *Наслов*. Место: издавач.

Стефановић, М. (2022). *У лавиринту речи: Огледа из руске и српске когнитивне семантике*. Нови Сад: Филозофски факултет.

### 2. Чланак

**У тексту:** (презиме година: страна)

(а) **чланак у часопису**

**У списку литературе:** презиме, иницијал имена (година). Наслов чланка. *Наслов часописа*, број (број у датој години), стране од–до.

Јеротијевић Тишма, Д. (2024). Утицај друштвених мрежа на свакодневну комуникацију и употребу језика: ставови говорника српског језика. *Узданица*, XXI (3), 141–154.

(б) **чланак у зборнику, поглавље у књизи и сл.**

**У списку литературе:** презиме, иницијал имена (година). Наслов текста. У: иницијал имена и презиме уредника/приређивача (ур. или прир.), *Наслов њубликације*. Место: издавач, стране од–до.

Čutura, I. (2013). Pravopisna norma kao (nestabilni) regulator razlikovanja priloga i predložko-imeničkih konstrukcija. U: M. Kovačević (ur.), *Tradicija i inovacije u savremenom srpskom jeziku*. Kragujevac: FILUM, 73–82.

### 3. Веб-документ

Презиме аутора, иницијал имена (година). *Назив докумената*, интернет адреса сајта

Tennyson, A. (1917). The Farewell of King Arthur to Queen Guinevere, *Idylls of the King*, in *The Library of the World's Best Literature, An Anthology in*

*Thirty Volumes*, edited by C. D. Warner et al. <https://www.bartleby.com/lit-hub/library/poem/the-farewell-of-king-arthur-to-queen-guinevere/>

#### 4. Речници/енциклопедије

У тексту: (Речник 2007: 57) или (РСЈ 2007: 57)

У списку литературе: *Речник српскога језика* (2007). Нови Сад: Матица српска.

#### 5. Званична документа

У тексту: (Правилник III 2019) или (ППНУ III 2019)

У списку литературе: *Правилник о програму наставе и учења за прегледни разред основног образовања и васпитања* (5/2019). Београд: Службени гласник – Просветни гласник.

Уколико је за наведену референцу доступан DOI број, треба га навести на њеном крају, иза свих осталих података, у формату активног линка:

<https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.053JT>

Обавеза је аутора да провери исправност сваког линка који наводи у тексту или списку литературе.

Уколико није реч о првом издању, назнака броја издања је у суперскрипту иза наслова: *Лексиколоџија српског језика*.<sup>2</sup>

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.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има **више од једног** аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни. Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Презимена аутора одвајају се зарезима (без везивних средстава попут „и“, „&“ и сл.) и у тексту и у списку литературе:

У тексту: (Harris, Campbell 1995) или (Quirk et al. 1985: 462)

У списку литературе:

Harris, A. C., Campbell, L. (1995). *Historical syntax in cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

ИЛИ

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.

### **Цртежи, слике и табеле**

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле дају се у посебном фајлу. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве, у одговарајућој резолуцији и црно-беле. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. Пример:

*Табела 2. Демографске карактеристике испитаника*

Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

**Статистички подаци** дају се према параметрима научних методологија.

**Уредништво**

### *Издавачки савет*

Проф. др Ненад Вуловић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Зона Мркаљ, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Оливер Тошковић, Универзитет у Београду, Филозофски факултет; проф. Слободан Штећић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

### *Editorial committee*

Prof. Nenad Vulović, PhD, University of Belgrade, Teacher Education Faculty; prof. Violeta Jovanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Zona Mrkalj, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Oliver Tošković, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philosophy; prof. Slobodan Štečić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

### *Рецензенти*

Проф. др Милош Борђевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Александар Игњатовић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Биљана Влашковић Илић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Вера Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Јелена Јоксимовић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; др Марија Маловић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Саша Марјановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; доц. др Александра Матић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Хаџи Живорад Миленовић, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет; доц. др Милан Миликић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Александра Михајловић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Ивко Николић, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача; проф. др Марина Петровић Јилих, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Владимир Поломац, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Наташа Поповић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; др Марко Радуловић, виши научни сарадник, Институт за књижевност и уметност; проф. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелена Старчевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Ненад Стевановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Ирена Цветковић Теофиловић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.

*Ликовни уредник*

Проф. Слободан Штетић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

*Технички уредник*

Радомир Ивановић

*Лектура, коректура и превод резимеа*

Мср Марија Ђорђевић

*Штампа*

Грид студио д. о. о.

Београд

*Тираж*

100

*Илустрација на насловној страни*

Богдан Штетић

*Адреса уредништва*

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

 <http://uzdanica.pefja.kg.ac.rs/index.php/uz/index>

 +381 35 8223805



<http://uzdanica.pefja.kg.ac.rs/index.php/uz/index>

СР – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

---

37+82

**УЗДАНИЦА** : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Бранко Илић. - 2003, бр. 1 (окт.) - . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Београд : Грид студио). - 24 cm

Три пута годишње. - Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557  
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)  
COBISS.SR-ID 110595084

---