

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција

ПОСЕБНА ИЗДАЊА

Књига 21

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У НАУЦИ И НАСТАВИ

Зборник радова са научног скупа
Јагодина, 21–22. април 2017.



Јагодина
2018

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

За издавача
Проф. др Виолета Јовановић

Уредници
Проф. др Виолета Јовановић
Доц. др Бранко Илић

Рецензенти
Проф. др Милош Ковачевић, проф. др Тиодор Росић,
проф. др Виолета Јовановић, проф. др Илијана Чутура, проф. др Емина
Копас-Вукашиновић, доц. др Маја Димитријевић, доц. др Бранко Илић

Програмски одбор
Проф. др Виолета Јовановић
Проф. др Милош Ковачевић
Проф. др Радоје Симић
Проф. др Зона Мркаљ
Проф. др Тиодор Росић
Проф. др Илијана Чутура
Доц. др Снежана Марковић

Организациони одбор
Доц. др Бранко Илић
Доц. др Маја Димитријевић
Доц. др Јелена Спасић
Доц. др Ивана Ђирковић Миладиновић
Доц. мр Милош Ђорђевић
Асс. мср Нина Марковић

*Одржавање скупа и објављивање Зборника подржало је Министарство
просвете, науке и технолошког развоја*

САДРЖАЈ

РЕЧ УРЕДНИКА	7
--------------------	---

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Зона В. Мркаљ, КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У НОВИМ НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА	11
Љиљана Ж. Пешикан-Љуштановић, ПРИВИЛЕГОВАНО ВРЕМЕ ОДРАСТАЊА У САВРЕМЕНОМ СРПСКОМ ФАНТАСТИЧНОМ РОМАНУ ЗА ДЕЦУ	21
Милош М. Ковачевић, О ЈЕЗИКУ И СТИЛУ ЈЕД(И)НЕ СРПСКЕ ЗБИРКЕ ПРИЧА О ДЈЕЦИ У ГРАЂАНСКОМ БиХ РАТУ	49
Јован М. Љуштановић, О ТИПОЛОШКИМ МОДЕЛИМА У СРПСКОМ ПЕСНИШТВУ ЗА ДЕЦУ У 21. ВЕКУ	61

І ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКЕ ОДЛИКЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ 21. ВЕКА

Јелена Р. Јовановић Симић, Радоје Д. Симић, О ПРЕВОДНОЈ ДЕЧЈОЈ ЛИТЕРАТУРИ СА СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА СРПСКИ	77
Илијана Чутура, Александрo Полин Клиничарски, ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ РОМАНА <i>ЈА ТЕ ВОЛИМ, А ТИ КАКО ХОЋЕШ</i> М. ЂУРИЧКОВИЋА	91
Милена С. Зорић, О НЕКИМ ФУНКЦИЈАМА АОРИСТА У РОМАНУ <i>ДЕЦА БЕСТРАГИЈЕ</i> УРОША ПЕТРОВИЋА	103
Ивана Р. Јовановић, ЈЕЗИЧКА СЛИКА СОЦИЈАЛНИХ МОТИВА У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ РАДЕТА ЈОВАНОВИЋА	113

II-a КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У 21. ВЕКУ – МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ

Душанка В. Поповић, РЕЦЕПЦИЈА УМЈЕТНИЧКОГ ТЕКСТА КАО ПОДУЧАВАЊЕ И ПОДСТИЦАЈ ЗА ПИСАНО СТВАРАЛАШТВО УЧЕНИКА	133
Тиодор Р. Росић, ПРИСТУП АНТОЛОГИЈИ САВРЕМЕНЕ СРПСКЕ ПРИПОВЕТКЕ	149
Снежана П. Марковић, САМОСТАЛНИ СТВАРАЛАЧКИ РАД УЧЕНИКА НА ЧАСОВИМА КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ (ТЕОРИЈА И ПРАКСА)	159
Маја М. Димитријевић, ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У РОМАНУ ЗА МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ	175
Бојана Б. Удовичић, ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП САВРЕМЕНОМ РОМАНУ ЗА ДЕЦУ	187
Мирјана М. Чутовић, СТВАРАЛАЧКИ ПРИСТУП САВРЕМЕНОМ РОМАНУ О ДЕЧЈИМ ДРУЖИНАМА	201
Биљана С. Солеша, КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У ИНТЕГРАТИВНОЈ НАСТАВИ	213
Ана Љ. Петровић Дакић, АЗБУЧКО, БОГДАН, ВЕСЕЛКО, ГОРАН И ДРУЖИНА – ПРОЗНИ ПРИСТУП ПИСМУ	225
Драгана Р. Гавриловић-Обрадовић, Вујадин Г. Здравковић, НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ИЗОКРЕНУТОЈ УЧИОНИЦИ	241

II-б КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У 21. ВЕКУ – КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ

Јованка Д. Денкова, СЕМЕЈСТВОТО И СЕМЕЈНИТЕ ВРЕДНОСТИ ВО СОВРЕМЕНАТА МАКЕДОНСКА КНИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦА И МЛАДИ НА ОЛИВЕРА НИКОЛОВА	251
Милутин Б. Ђуричковић, ПОЕЗИЈА НЕДЕЉКА ПОПАДИЋА ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	261
Ивана Р. Мијић Немет, ДЕЧАЦИ КАО ДИВЉА СТВОРЕЊА: ПРИКАЗИ МУШКИХ ПРОТАГОНИСТА У РОМАНИМА ЗА ДЕЦУ УРОША ПЕТРОВИЋА	271

Ана Марковић, ТЕХНИКЕ И СТРАТЕГИЈЕ ПРОЗНЕ САМОСВЕСТИ У ПРИЧАМА ДЕЈАНА АЛЕКСИЋА И ВЕСНЕ ВИДОЈЕВИЋ-ГАЈОВИЋ	285
Нина Б. Марковић, <i>АВАНТУРЕ КРАЉЕВИЋА МАРКА БРАНКА СТЕВАНОВИЋА: УСМЕНА ЕПСКА ПЕСМА У РУХУ САВРЕМЕНЕ ПОЕЗИЈЕ ЗА ДЕЦУ</i>	299
Невена Б. Станисављевић, <i>ЛЕТО КАДА САМ НАУЧИЛА ДА ЛЕТИМ</i> ЈАСМИНКЕ ПЕТРОВИЋ КАО ЖЕНСКИ ОБРАЗОВНИ РОМАН ЗА 21. ВЕК	323
Јелена П. Вељковић Мекић, РОМАНИ (ПРЕ)ОСМИШЉАВАЊА СТВАРНОСТИ: <i>АГИ И ЕМА, ДВАНАЕСТО МОРЕ, КУЋА ХИЉАДУ МАСКИ</i>	341
Магдалена М. Ивковић, РЕФЛЕКСИ УСМЕНЕ ТРАДИЦИЈЕ У РОМАНУ <i>ПРИНЦЕЗА И ЛАВ</i> ДРАГАНА ЛАКИЋЕВИЋА	353

II-в КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У 21. ВЕКУ – МЕТОДИКА И НАСТАВНА КОРЕЛАЦИЈА

Мирјана М. Стакић, Сања М. Маричић, ПОЕЗИЈА ДРАГАНА ЛУКИЋА КАО ИНТЕГРАТИВНИ ЕЛЕМЕНТ РАЗВОЈА ГОВОРА И МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ	369
Емина М. Копас-Вукашиновић, КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У САВРЕМЕНОМ ПРЕДШКОЛСКОМ И ШКОЛСКОМ ПРОГРАМУ	387
Емилија Л. Станковић, Наташа М. Вукићевић, ПОЕТСКИ ТЕКСТ У МУЗИЧКО-СТВАРАЛАЧКИМ АКТИВНОСТИМА УЧЕНИКА	399
Вера М. Савић, ГРЕШКЕ У ПОЧЕТНОМ ЧИТАЊУ НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ И РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ ТЕКСТА	415
Ivana R. Ćirković-Miladinović, POSITIVE ASPECTS OF USING LITERATURE FOR CHILDREN IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS	429
Ненад Р. Стојковић, ДРАМАТИЗАЦИЈА И ЛУТКАРСТВО У НАСТАВИ И ВАННАСТАВНИМ АКТИВНОСТИМА КАО ЕЛЕМЕНТ ВАСПИТНОГ УТИЦАЈА НА УЧЕНИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	441

Сандра Р. Милановић, Весна В. Миленковић, Ивана Р. Јовановић, ПОЧЕТНА НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И МАТЕМАТИКЕ У ФИСКУЛТУРНОЈ САЛИ	459
Милица Ј. Станковић, КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	469
Милун Т. Васић, ЧИТАЛАЧКИ КЛУБ КАО ВАННАСТАВНА АКТИВНОСТ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ – СВРХА, ЦИЉЕВИ И ЈЕДАН ПРИМЕР	479

III НОВА ЧИТАЊА КЛАСИКА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Дијана Љ. Вучковић, КЊИЖЕВНО ДЈЕЛО БРАНКА ЂОПИЋА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	489
Бранко С. Ристић, ПРОСТОР И ВРЕМЕ У ПРОЗИ ЗА ДЕЦУ ТИОДОРА РОСИЋА	507
Бранко А. Илић, ПОЕТИКА КОМПОЗИЦИЈЕ АВАНТУРИСТИЧКОГ РОМАНА ЗА ДЕЦУ: <i>ТОМ СОЈЕР</i> МАРКА ТВЕНА	517
Александра М. Петровић, НА ПУТУ КА ЈЕЗИКУ: ПРОБЛЕМ МЕТОДА	529
Ненад Р. Кебара, ЧУДНО, ЧУДЕСНО И ЧУДО (У СРПСКОМ ПЕСНИШТВУ ЗА ДЕЦУ)	537
Страхиња Д. Полић, ИМАГОЛОШКО ЧИТАЊЕ <i>ГАРАВОГ СОКАКА</i> МИРОСЛАВА АНТИЋА	555
Смиљка Ј. Наумовић, „КАКО СПАВАЈУ ТРАМВАЈИ” – АСПЕКТ ПАРАБОЛЕ У ПЕСМИ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА	567
Јелена Д. Стошић, УТИЦАЈ ХИПЕРКИНЕТИЧКОГ СИНДРОМА (ADHD) НА ЛУТАЊЕ АЛИСЕ КРОЗ ЗЕМЉУ ЧУДА	583

РЕЧ УРЕДНИКА

Пети бијенални научни скуп *Књижевности за децу у науци и настави* организован је у Јагодини, 21. априла 2017. године, на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. Скуп је одржан уз подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Од седамдесет и седам пријављених радова, на скупу су излагала педесет и три аутора из Србије, Црне Горе, Босне и Херцеговине и Македоније. У зборнику који је пред читаоцима штампана су четрдесет два научна и стручна рада.

Пленарна излагања, којима је започео Скуп, била су посвећена проблематици књижевног стваралаштва за децу у новом веку, као и питањима рецепције и наставе књижевности у савременом животном и школском окружењу. Скуп је настављен кроз пет засебних тематских секција: „Језичко-стилске одлике књижевности за децу 21. века”, „Књижевност за децу и младе у 21. веку – методички приступи”, „Књижевност за децу и младе у 21. веку – књижевнотеоријски приступи”, „Књижевност за децу и младе у 21. веку – методика и наставна корелација” и „Нова читања класика књижевности за децу”. Након излагања по секцијама одржано је завршно пленарно заседање на коме су изложени резултати рада.

Један сумарни поглед на радове објављене у овој књизи показује да књижевност за децу и у новом окружењу, условљеном убрзаним информатичким развојем, остаје важан сегмент васпитно-образовног процеса у оквиру настојања да се створи „школа за XXI век”. Осим тога, очигледна је и потреба да се читалачке навике усвајају и развијају на најранијем узрасту, и у том смислу је ове године посебно наглашен значај и повезаност предшколског и најмлађег основношколског узраста.

На Скупу су, као посебно важни, истакнути нови облици рецепције уметничког текста и покренута су питања односа који традиционално књижевно дело успоставља према медијима новог доба. Модерно време изазвало је промене у жанровским облицима књижевности за децу, па су на почетку XXI века видљиве везе између приче (као традиционалног књижевног облика) и кратке форме модерних начина комуникације („sms”, „имејл”, „чет”), као и непрекидног међудејства приче, стрипа, филма и (компјутерских) игрица.

Известан број излагања бавио се питањима наставне обраде књижевних текстова у окружењу модерних технологија, дајући примере како је могуће измењене услове школског часа претворити у предност за потребе методичке интерпретације текста. Поменуто новостворено животно и наставно окружење (које све чешће називамо „сајбер“ или дигиталним) понудило је и неке неочекиване форме наставних корелација између различитих школских предмета, чему је такође било посвећено неколико запажених излагања на скупу.

Текстови објављени у овом зборнику потврђују да редовно бијенално окупљање најзначајних научника, наставника, васпитача и педагога из Србије и земаља окружења, посвећених теоријском и наставном изучавању књижевности за децу, након свог петог издања на Факултатету педагошких наука у Јагодини и у формалном смислу постаје *традиционални научни скуп* и, свакако, значајни датум и незаобилазно место у календару српске хуманистичке науке.

Виолеџа Јовановић и Бранко Илић

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Зона В. Мркаљ

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српску књижевност с јужнословенским књижевностима

УДК 371.3::821-93

373.31.214.11(497.11)

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У НОВИМ НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА

Апстракт: У раду се разматра концепт нових наставних програма за старије разреде основне школе у области Књижевност (заснован на примеру недавно предложеног програма за пети разред), као и садржаји намењени ученичкој обавезној и допунској лектури. Указује се на значај враћања домаће лектуре и потребу заснивања компаративних приступа проучавању књижевних дела из различитих епоха и периода, уз увођење дела из савремене књижевности за децу и младе у целости, или у адекватно одабраним одломцима.

Истиче се потреба за тематским повезивањем литерарних садржаја и њиховом корелацијом са текстовима осталог типа, што се постиже одговарајућим планирањем обраде наставних јединица из књижевности.

Кључне речи: српски језик и књижевност, наставни програми, старији разреди, основна школа, школска и домаћа лектура, тематско повезивање, планирање, корелације.

Након детаљног увида у предлог садржаја новог наставног програма за предмет Српски језик, област *Књижевност* у петом разреду основне школе, јасно се издвојило неколико важних појединости које се односе на цео корпус књижевноуметничких и осталих типова текстова за децу и младе у новим наставним програмима за старије разреде основне школе. У том смислу, запажања која следе односиће се на нови програм за пети разред основне школе, који је први ревидиран, јер ће се по сличном моделу реформисати и програми за наредне разреде.

У досадашњем програму за пети разред ОШ било је 58 текстова (што обавезних, што изборних, што научнопопуларних и допунских). У новом предлогу програма има их 47. Од ранијих текстова задржано је свега 20. Њих 27 су потпуно нови, а у два случаја се и код раније проучаваних дела препоручују нови одломци. Та математика показује да је немогуће само ревидирати постојеће рукописе читанки и осталих делова уџбеничког комплета за учење српског језика и књижевности, већ се морају радити нова издања.

У прилог томе иду и исходи, први пут дефинисани за пети разред (према стандардима за крај обавезног образовања), који се морају остварити у непосредном наставном раду с ученицима, али и преко читачке апаратуре.

Како је за обраду наставних садржаја из области Књижевност предвиђено 70 часова на годишњем нивоу, а минимум предвиђених књижевних дела је 35, то значи да остаје једнак број часова за утврђивање колико је предвиђено за обраду. Градиво је растерећено, што оставља већи број часова за вежбање и утврђивање него до сада, док се у оквиру лектуре предвиђа читање већег броја текстова из савремене књижевности за децу и младе. У раду на часу књижевности акценат се ставља на још квалитетније и занимљивије радне налоге и задатке, учење кроз игру, као и на повезивање с праксом. Повећана је изборност текстова, а наставнику је остављена могућност да изабере дела помоћу којих ће ученици достигати исходе учења, дефинисане за одређени разред. То не значи да ће ученици читати још мање него до сада. Понуда текстова је већа у односу на обавезни минимум, а наставник, диференцирајући захтеве рада према интересовањима и способностима ученика, уводи у редовну и додатну наставу факултативне садржаје, а поједина дела се читају као домаћа лектира.

Тако ће ученик, на крају петог разреда, у области *Књижевности*¹ бити у стању да:

- разликује књижевни и некњижевни текст; упоређује одлике фикционалне и нефикционалне књижевности;
- чита са разумевањем и опише свој доживљај различитих врста књижевних дела;
- чита са разумевањем одабране примере осталих типова текстова;
- одреди род књижевног дела и књижевну врсту;
- разликује карактеристике народне од карактеристика уметничке књижевности;
- разликује реалистичну прозу и прозу засновану на натприродној мотивацији;
- анализира елементе композиције лирске песме (строфа, стих); епског дела у стиху и у прози (делови фабуле – поглавље, епизода; стих); драмског дела (чин, сцена, појава);
- разликује појам песника и појам лирског субјекта; појам приповедача у односу на писца;

1 Предлог радне групе која је обликовала исходе учења за предмет Српски језик у петом разреду основне школе, при Заводу за унапређивање образовања и васпитања, јули 2017.

- разликује облике казивања;
- увиђа звучне, визуелне, тактилне, ольфакторне елементе песничке слике;
- одреди стилске фигуре и разуме њихову улогу у књижевноуметничком тексту;
- процени основни тон певања, приповедања или драмске радње (шалив, ведар, тужан и сл.);
- развија имагинацијски богате асоцијације на основу тема и мотива књижевних дела;
- одреди тему и главне и споредне мотиве;
- анализира узрочно-последично низање мотива;
- илуструје особине ликова примерима из текста;
- вреднује поступке ликова и аргументовано износи ставове;
- илуструје веровања, обичаје, начин живота и догађаје у прошлости описане у књижевним делима;
- уважава националне вредности и негује српску културноисторијску баштину;
- наведе примере личне добити од читања;
- напредује у стицању читалачких компетенција;
- упореди књижевно и филмско дело, позоришну представу и драмски текст.

Богатство у дефинисању ученичких знања, вештина и способности шири и наставничка задужења, али је предност исхода управо у томе што се њима у први план истиче развојност индивидуалног ученичког знања, повезана са наставним принципом поступности и систематичности, чиме се доприноси планирању наставе по мери сваког појединца.

Препоручује се да се градиво из језика и језичке културе, функционално повезано са градивом из области књижевности, групише према водећим предметностима обраде, односно према темама. При обради садржаја из граматике, као и за обраду и утврђивање садржаја из језичке културе, могу се користити одговарајући предлошци из обавезног и допунског избора лектире. Мада је у програм унето више дела из савремене књижевности за децу и младе, да би се подстакла заинтересованост ученика за књигу и читање, као примарни задржани су текстови националне књижевности.

Полазиште сваког планирања су званични просветни и школски документи: наставни план и наставни програм. Најчешће су наставни план и наставни програм формално обједињени у јединствени документ који

израђују надлежне институције. Израду овог документа уобичајено прати стручна и јавна расправа, након које се, према законски установљеној процедури, наставни план и наставни програм усвајају, објављују у званичним просветним или државним гласилима и упућују школама и наставницима. Добро је ако се пре усвајања наставни план и наставни програм опробају у одговарајућем броју школа, па се и на тај начин, кроз праксу, а уз стручно праћење и свестрану анализу, провери њихов квалитет и благовремено отклоне евентуалне мане.²

Програмски садржаји могу имати статус обавезног, изборног, препорученог, факултативног градива. У неким наставним програмима поједини делови градива одређени су према нивоу обавезности обраде. Најзаступљенији су програми у којима су сви садржаји прописани наставним програмом обавезни за реализацију.³

Наставни програми нове генерације за српски језик у основним школама разликују, поред обавезних, и препоручене програмске садржаје. Они се односе на градиво из наставе књижевности, односно на књижевна дела.⁴ Понуђене текстове наставник би ваљало да одабере и планира их за обраду у договору са ученицима (два до три од понуђеног корпуса), што има и мотивациони значај.

У настави српског језика и књижевности, на пример, ниво обраде књижевног дела (интерпретацију, приказ или осврт) одређују бројне условности, међу којима се истичу естетска својства дела. Наставни програм углавном уважава усклађеност обима књижевних дела са узрастом и наставним оптерећењем ученика, а ваљана наставна тумачења теже унапређењу

2 Настава може бити реализована и посредством курикулума. Теорија курикулума обухвата свеукупност наставних планова и програма одређеног нивоа образовања у конкретном образовном систему (основношколском, средњошколском, универзитетском), а организује се према посебној методологији. Курикулумом се приказују резултати анализе образовних потреба, програмирају се садржаји образовања и описује начин реализације наставе. Сваки курикулум обухвата и методологију којом ће се вредновати постигнути резултати на основу прописаних програма. Шири приказ и тумачење методологије и природе курикулума може се наћи у књизи Кипер-Мишке 2008.

3 Такво одређење значи да наставник у договору са ученицима, уважавајући природу дела и његове естетске посебности, бира и препоручује за рад текстове коју су репрезентативни, на пример, за конкретну песничку или приповедачку збирку. На сличан начин се приступа и приликом планирања програмских садржаја који предвиђају избор из ширег књижевног опсега, као што је избор из стваралаштва неког аутора, групе аутора или одређеног временског периода из историје књижевности.

4 Програмски садржај из књижевности већином је доступан и у онлајн верзији, са могућношћу претраге по свим релевантним критеријумима (аутор, наслов дела, разреди у којима се дело препоручује за обраду, година издања, најбоље издање примарног извора за тумачење). Видети, на пример, *Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставни програм за исти разред основног образовања и васпитања*, <<http://www.mpn.gov.rs/sajt/page.php?page=204>> 20.09.2017.

интерпретативних вештина, па се повољна процена екстензитета и интензитета обраде сматра обележјима добро планиране наставе и истраживачког припремања ученика.

Окосницу савремених школских програма из књижевности чине текстови лектуре (школске, домаће и допунске). Лектира је разврстана по књижевним родовима – лирика, епика, драма и обogaћена избором нефикционалних, научнопопуларних и информативних текстова. Обавезни део лектуре састоји се, углавном, од дела која припадају основном националном корпусу и светским класицима. Избор дела је у највећој мери заснован на принципу прилагођености узрасту.

У опису програма се сугерише повезивање текстова у тематске целине (што је у основној школи увек био случај) и планирање извођења наставних јединица на основу повезивања. Ово изискује и специфичан приступ темама које треба обликовати, а све се то мора извести и на неколико нивоа: основном, средњем и напредном.

Уз текстове које је потребно обрадити на часу дат је и списак домаће лектуре⁵. Циљ поновног увођења домаће лектуре је формирање, развијање или неговање читалачких навика код ученика. Обимнија дела ученици могу читати преко распуста чиме се подстиче развијање континуиране навике читања.

Уз обавезни списак дела за обраду додат је допунски избор текстова. Изборни део допушта наставнику већу креативност у достизању исхода. Такође, програмом се подстиче упознавање ученика са завичајном, локалном (или регионалном) културом и стваралаштвом, пошто је омогућено да сваки наставник обради дело по избору писца из завичајног (регионалног) корпуса.

Уз доминантан корпус текстова канонских писаца којим се утиче на формирање естетског укуса ученика, изграђује и богати свест о природи националне књижевности (и вредностима класика светске књижевности), али и културном и националном идентитету, у избору лектуре и допунском избору дата је могућност наставницима да одаберу и изванредан број књижевних дела савремених писаца, чиме се ученици упознају са репрезентативним примерима савремене књижевности и у прилици су да критички самеравају поетику њихових дела са канонским вредностима. Циљ увођења савремених књижевних дела која још нису постала део канона јесте да се по

5 После петнаест година у нови програмски документ враћен је термин „домаћа лектира”, са посебно издвојеним садржајем. У ранија времена, кад су ђаци читали домаћу лектуру, она се није наводила у облику мотивишућих одломака у читанкама, већ су штампане засебне књиге лектуре (понекад и са коментарима), које су родитељи махом куповали. Данашњи тренутак проблематизује могућност штампања засебних књига лектуре за сваки разред, због потраживања ауторских права (макар за поједине писце – најчешће оне који су аутори савремених дела за децу и младе).

својој мотивској или тематској сродности вежу за постојеће теме и мотиве у оквиру наставног програма и да се таквим примерима покаже како и савремени писци инспирацију налазе у епској народној традицији или темама пријатељства, етичности, те развијају имагинацију и емпатију, чиме ће се богатити вертикално читалачко искуство ученика и осавременили приступ настави.

Нови програм заснован је на уочавању природе и улоге књижевног дела, као и на уочавању разлика међу књижевним и некњижевним текстовима, али и њихове веће корелативности. Ученици треба да буду оспособљени да разликују особености књижевног текста (фикционалност, конотативност, књижевни поступци, сликовитост, ритмичност и сл.) у односу на денотативност, информативност и казивање засновано на чињеницама и подацима у различитим видовима некњижевних текстова. Корелативност је омогућена адекватним комбиновањем обавезних и изборних дела.

Са списка допунског избора наставник бира она дела која ће, уз обавезни део лектире, чинити тематско-мотивске целине. Наставник може груписати и повезивати по сродности дела из обавезног и допунског програма на много начина. Могући примери функционалног повезивања наставних јединица могу бити следећи (никако и једини): тема пријатељство: Нушићеве *Хајдуци* – Твенови *Доживљаји Тома Сојера* / *Доживљаји Хаклберија Фина* – Кишов *Дечак и њас* – Раичковићево *Велико дворишће* – *Господар лойова* Корнелије Функе; социјални мотиви и проблеми у одрастању: Нушићева *Кирија* – Кишов *Дечак и њас* – Цанкарова *Десејница* – Гроздана Олујић, *Село изнад облака* – Коларовљев роман *Аџи и Ема* – Глишићева *Прва бразда*; родољубље: Душан Васиљев, *Домовина* или Алекса Шантић, *Моја отаџбина* – народне епске песме о Немањићима и Мрњавчевићима; савремено детињство: Трајковићева песма *Кад књије буду у моди* – роман *Аџи и Ема* – Гроздана Олујић, *Црвена жаба*; детињство у прошлости: Нушићеве *Хајдуци* – Твенови *Доживљаји Тома Сојера* / *Доживљаји Хаклберија Фина* – Миланковићеве *Ујомене*, *доживљаји*, *сознања* – Кишов *Дечак и њас* – Раичковићево *Велико дворишће* – Ђопићев *Поход на Мјесец* – Глишићева *Прва бразда*; детињство великих научника и писаца: *Плава мачка* – *Тесла* Г. Олујић – Миланковићеве *Ујомене*, *доживљаји*, *сознања*; љубав према науци и књижевности: Д. Обрадовић, *О љубави према науци* – Алексићеве приче *Музика игражи уши* или *Која се њиче како живе њиче* – Миланковићеве *Ујомене*, *доживљаји*, *сознања* – Трајковићева песма *Кад књије буду у моди*; описивање: Илићево *Зимско јуџро* – Данојлићева *Шљива* – Андрићеви *Мостови* – *Сребрне њлесанице* Десанке Максимовић – *Путовање у њуџојис* Виде Огњеновић; обрада портрета: Чича Јордан – Миона – хајдуци – ходит Билбо Багинс – бака Ема – Том Сојер / Хаклбери Фин; хумор и пародија: *Еро с оноја свијета* – Нушићеве *Хајдуци* – Радовићев *Кайеџан Џон Пилфокс*; митологија: митолошке

народне лирске песме – Ршумовићева обрада грчких митова у књизи *Ујдурме и зврчке из античке Грчке*; авантуре: Дефоов *Робинсон Крусо* – проза М. Петровића Аласа о гусарима, пиратима и путовању на „Робинсоново” острво – Радовићев *Кайеџан Џон Пиџлфокс* – Твенони *Доживљаји Тома Сојера / Доживљаји Хаклберија Фина*. Наведени примери показују како се исти текст може повезивати са другима на различите начине, према различитим мотивима или тону приповедања.

Књижевна дела која су доживела екранизацију (*Хајдуци, Аџи и Ема, Доживљаји Тома Сојера, Хобиџ, Робинсон Крусо, Госџогар лойова*) могу послужити за компаративну анализу и уочавање разлике између књижевне и филмске (адаптиране, измењене) фабуле и израза, чиме ученици могу доћи до закључка о природи два медија и развијати своју медијску писменост. Ученици се могу упутити и на друге филмове са сличном тематиком (дечје авантуре или авантуре у фантастичном свету, одрастање усамљеног детета и сл.) и додатно повезати обраду једне тематско-мотивске целине.

Са појединим елементима медијске писмености ученике упознајемо кроз корелацију: појам *дечји часопис* упознати на конкретном тексту из часописа по избору (садржај текста треба да буде у вези са лектиром); појам *радио* упознати уз обраду текста *Кайеџан Џон Пиџлфокс* Душка Радовића.

Хоризонталну корелацију наставник успоставља, пре свега, са наставом историје, ликовне културе, музичке културе, верске наставе и грађанског васпитања.

Увођење ученика у свет књижевности, али и осталих, тзв. некњижевних текстова (популарних, информативних), представља изузетно сложен наставни задатак. Управо на овом степену школовања стичу се основна и врло значајна знања, умења и навике од којих ће зависити ученичка књижевна култура, али и естетске компетенције. Ученици се подстичу да разумеју фикционалну природу књижевног дела и његову аутономност (односно да праве разлику између лирског субјекта и песника, приповедача и писца), као и чињеницу да књижевно дело обликује једну могућу слику стварности.

При обради текста примењиваће се у већој мери јединство аналитичких и синтетичких поступака и гледишта. У складу са исходима, ученике треба навикавати да своје утиске, ставове и судове о књижевном делу по-добрније доказују чињеницама из самога текста и тако их оспособљавати за самосталан исказ, истраживачку делатност и заузимање критичких ставова.

Проучавање књижевноуметничког дела у настави је сложен процес који започиње наставниковим и учениковим припремањем (мотивисање ученика за читање, доживљавање и проучавање уметничког текста, читање, локализовање уметничког текста, истраживачки припремни задаци) за тумачење дела. Своје најпродуктивније видове добија у интерпретацији књижевног дела на наставном часу, а у облицима функционалне примене

стечених знања и умења наставља се и после часа: у продуктивним обнављањима знања о обрађеном наставном градиву, у поредбеним изучавањима књижевноуметничких дела и истраживачко-интерпретативним приступима новим књижевноуметничким остварењима.

Обрада књижевног дела за децу и младе ваљало би да буде проткана решавањем проблемских питања која су подстакнута текстом и уметничким доживљавањем. Многи текстови, а поготову одломци из дела, у наставном поступку захтевају умесну локализацију, често и вишеструку. Ситуирање текста у временске, просторне и друштвено-историјске оквири, као и обавештења о битним садржајима који претходе одломку – све су то услови без којих се у бројним случајевима текст не може интензивно доживети и правилно схватити.

Приликом тумачења текста ученике навикавамо да своје утиске, размишљања и судове о књижевном делу подробније доказују чињеницама из самога текста и тако их оспособљавамо за самосталан исказ, истраживачку делатност и заузимање критичких ставова, уз уважавање индивидуалног разумевања смисла књижевног текста и исказивање различитих гледишта.

У наставној интерпретацији књижевноуметничког дела обједињавајући и синтетички чиниоци могу бити: уметнички доживљаји, текстовне целине, битни структурни елементи (тема, мотиви, песничке слике, фабула, односно сиже, књижевни ликови, смисао и значење текста, мотивациони поступци, композиција), форме приповедања (облици излагања), језичко-стилски поступци и литерарни (књижевноуметнички) проблеми.

Књижевнотеоријске појмове ученици ће упознавати уз обраду одговарајућих текстова и помоћу осврта на претходно читалачко искуство. У новом програму нису наведени појмови и врсте књижевних дела предвиђени за усвајање у претходним разредима првог основношколског циклуса, али се очекује ће се наставник наклонити на стечено знање ученика, обновити га и продубити на примерима, сходно старијем узрасту.

Језичко-стилским изражајним средствима прилази се с доживљајног становишта; полазиће се од изазваних уметничких утисака и естетичке сугестије, па ће се потом истраживати њихова језичко-стилска условљеност.

Током обраде књижевних дела, као и у оквиру говорних и писмених вежби, настојаће се да ученици откривају што више особина, осећања и душевних стања појединих ликова, као и да изражавају своје ставове о поступцима ликова.

Приликом повезивања књижевних (фикционалних), граничних, односно нефикционалних текстова (путописна и аутобиографска проза) и некњижевних текстова (енциклопедије, речници, часописи и сл.), пожељно је реализовати исходе везане за уочавање разлике између фикционалне и нефикционалне књижевности (засноване на личном сведочењу и

проверљивим подацима), као и књижевног и некњижевног текста и упућивати ученике да увиде разлику у књижевном поступку између наведених врста.

Иако ученик усваја појмове народне и ауторске бајке у претходним разредима, сада треба да буде у стању да детаљније познаје одлике народне бајке и њене разлике у односу на ауторску бајку (композиција, (не)постојање стереотипног почетка и завршетка, ликови – човек као главни лик народне бајке и животиње и натприродна бића као јунаци ауторске бајке, поремећај равнотеже као узрок потраге јунака у народној бајци / потрага за идентитетом и животном срећом у ауторској бајци, коришћење (и измена) мотива народне бајке у ауторској бајци), као и у односу на драмску или сценску бајку (адаптација мотива, односно прилагођавање радње драмском облику). Такође, ученик уочава разлике у особеностима народне и уметничке новеле на примерима из лектире.

Исходи везани за наставну област *Књижевности* засновани су на читању. Кроз читање и тумачење књижевних дела за децу и младе ученик развија читалачке компетенције које не подразумевају само истраживачко посматрање и стицање знања о књижевности, већ се подстичу и развијају емоционално и фантазијско уживљавање, имагинација, естетско доживљавање, чиме се богате асоцијативне моћи, уметнички сензибилитет, критичко мишљење ученика и изграђује његово морално просуђивање.

ЛИТЕРАТУРА

Кипер–Мишке (2008): Н. Кипер, В. Мишке, *Увод и опћи didaktiki*, Загреб: Eduka.

Правилник о наставном плану за групу циклус основног образовања и васпитања и наставни програм за петти разред основног образовања и васпитања, <<http://www.mpn.gov.rs/sajt/page.php?page=204>> 20/09/2017.

Zona V. Mrkalj

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department for Serbian Literature and South Slavic Literature

CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE IN THE NEW CURRICULA

Summary: The paper analyses the new senior primary curriculum for Literature (based on the recently proposed curriculum for the fifth grade), as well as the contents intended for compulsory and additional home readings. It is pointed out that it is important to reintroduce home readings and to use the comparative approach to the study of literary works from different epochs and periods, including contemporary children's and youth literature, which can be also represented by adequately selected paragraphs. It is also important to make connections between different literary contents having the same central topic or the different one, which can be achieved by a careful planning of literature lesson plans.

Key words: Serbian language and literature, curricula, senior grades, primary school, home readings, thematic connection, planning, integration.

Љиљана Ж. Пешикан-Љуштановић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за српску књижевност

УДК 821.163.41.09-93-311.9

ПРИВИЛЕГОВАНО ВРЕМЕ ОДРАСТАЊА У САВРЕМЕНОМ СРПСКОМ ФАНТАСТИЧНОМ РОМАНУ ЗА ДЕЦУ¹

Ајсџиракџи: Фантастика је изузетно актуелно жанровско подручје у савременој светској књижевности за децу. У српској књижевности за децу појавило се у 21. веку неколико изразитих стваралаца: Урош Петровић, Мина Тодоровић, Ивана Нешић. У њиховим романима тематизује се, често као битно начело у компоновању приче, управо време дечјег одрастања. Манипулација временом, специфична за фантастичну прозу уопште (порицање иреверзибилности времена; гранање и увишестручавање временских токова; обликовање паралаелних, међусобно опречних, временских токова; успоравање временског тока; смештање радње у древну прошлост или у далеку будућност и сл.) укршта се тако с дечјим одрастањем, проблемима и страховима који га прате. Животно време деце јунака, од рођења до одраслог доба, чак и када је обликовано као битно различито од реалног искуства читаоца, најчешће представља противтежу фантастичном „великом времену” које се у делу гради. Одростање јунака фантастичног романа за децу, остварено кроз низ иницијацијских искушења и обликовано као транспозиција често узастопних и вишеструких обреда прелаза, постаје битан садржински и значењски чинилац ових романа и домен у коме се остварује тешко ухватљива дистинкција између фантастике за децу и оне за одрасле.

Кључне речи: фантастични роман за децу, детињство, одрастање, иницијација, обред прелаза.

Иако делује једноставно, овако формулисана тема намеће бар неколико питања: рецимо, како је и чиме је време одрастања привилеговано и шта та привилегованост уопште значи; да ли је оно идентично детињству и шта све под „временом одрастања” можемо подразумевати. Могући одговори, ма колико били условни и поједностављени, могу бити веома разнолики, па чак и опречни међу собом. Рецимо, у овом раду (а и иначе) полазимо од претпоставке да је *време одрастања* прихватљива метонимија детињства,

¹ Истраживање на коме је заснован овај рад спроведено је у оквиру пројекта „Аспекти идентитета и њихово обликовање у српској књижевности” (број 178005), који се, под руководством проф. др Горане Раичевић, спроводи на Одсеку за српску књижевност Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, уз финансијску помоћ Министарства просвете и науке Републике Србије.

од рођења до оне неухватљиве и помичне узрасне, развојне, али и историјски и социјално условљене границе после које деца и млади улазе у свет одраслих. Детињство је, како год да га схватамо, изразито динамичан период људског живота, скопчан с драматичним физичким, психолошким, интелектуалним променама:

Појам детињства, сам по себи, јесте и временски појам. Његов садржај може бити различит у различитим друштвима и историјским околностима, али његова временска димензија трансцендира те разлике” (Љуштановић 2012: 47).

Већина савремених изучавалаца детињства, без обзира на научно или уметничко поље из кога крећу, прихвата становиште по коме детињство представља „вишедимензионални свет и мултидисциплинарни концепт”, који се „деконструираше и конструише” и са становишта дисциплине која га сагледава, и са становишта различитих синхроних и дијахроних културних модела којима оно припада, или је припадало (Томановић 2004: 7).² С условношћу и неодређеношћу граница детињства, па и појединих његових фаза³ суочавају се непрестано и изучаваоци књижевности за децу (в. Vuković 1996: 13–63; Лесник Оберстајн 2013: 27–46), и психолози/педагози (в. Ријаже, Inhelder 1996), и социолози (в. Томановић (prir.) 2004), и антрополози (в. Агијес 1989), и историчари (в. Тимотијевић 2011: 304–312), и правници.⁴

Јасну и ограничену јединствену дефиницију нема ни појам времена, чак ни на нивоу елементарног речничког тумачења.⁵ Време се у низу природних наука, али и шире, објективизује као универзални феномен, који се може мерити и координирати, те као један од два објективна и свеобухватна облика постојања материјалног света (други је простор).

2 О томе види, такође, Prout [A. Prout], Džeјms [A. James] 2004: 51–76; Мијић Немет 2014: 317–328; Пешикан-Љуштановић, Љуштановић 2015: 463–482; Пешикан-Љуштановић 2016: 243–258.

3 На пример: предшколске, школске, предпубертетске, адолесценске, односно, раног детињства, школског, тинејџерског, адолесцентског узраста.

4 Законодавна пракса у већини западних земаља оперише истим или сличним узрасним категоријама – дете, млађи малолетник, старији малолетник, млађе пунолетно лице – користећи као основно мерило разликовања календарски узраст особе. У земљама у којима је на снази шеријатско право не постоје утврђене старосне границе, већ се степен психофизичке зрелости утврђује од случаја до случаја. Међутим, и када су фиксиране, ове старосне границе нису идентичне у различитим законодавствима (в. Vidanović 2006).

Према нашем закону, дете подразумева узраст испод четрнаест година и не подлеже никаквим кривичним санкцијама; млађи малолетник има више од четрнаест, а мање од шеснаест година; а старији малолетник више од шеснаест, а мање од осамнаест година. Види: „Закон о малолетним учиницима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетника”, *Сл. гласник РС*. Бр. 85/2005: чл. 2, чл. 3.

5 Уз одредницу време (а с истом основом постоји двадесет седам одредница) у *Речнику САНУ* наводи се девет основних значења (првих шест се диференцирају на два могућа значења, под а и б) и четрдесет израза (идиома) у којима се користи именица време.

Насупрот томе, у овом раду време посматрамо превасходно из субјективне перспективе, као апстрактан појам, који обликује наша свест и који има јединствени значај и смисао за сваког од нас, пошто је, у суштини, такво време, које се обликује у уметности уопште, *субјективно, фрагментарно и квалитативно* различито. То време јесте и културни феномен/конструкт (*светло и њрофано; митско и историјско; њрво и њоследње; светло време њрасиварања и њудско, историјско време; сајрос и њропос*), и историјско време схваћено као период/епоха/ера, али јесте и доба одређено животним, годишњим, дневним, циклусом, па и време схваћено као климатски феномен. Социјално, епохално, историјско, узрасно, психолошко време, које артикулишу, обликују и рефлектују романи којима се бавимо, *хетерогено је* с различитим ритмовима и прекидима и углавном се разликује од времена схваћеног као природнонаучни конструкт, али није сасвим одвојено од њега, пошто управо у фантастичној прози писци, у различитој мери, посежу за тековинама савремене науке и спекулативним феноменима „из области теоријске физике/космологије, попут црних рупа и црвоточина” (Јовић 2012: 224; в. Carter 1973; Nikolajeva 2003: 138–156; Attebery 2004; Stableford 2005) или теорије мултиверзума.

Заплет фантастичног романа за децу тако може у потпуности почивати на представи о мултипликованим паралелним световима (в. на пример, Todorovski 2003; Vin Džouns 2009; Vin Džouns 2010; Petrović 2016), али се може градити и као делимично, хуморно интонирано, изневеравање оваквог концепта. Тако, јунак *Зелендабиних дарова* Иване Нешић, дечак Мика, када му се први пут обрете маљуци, „одмах разуме у чему је ствар”: „виши облици живота из космоса уочили су расцеп у времепросторном ткању, који ће у блиској будућности довести до нестанка читавог света” (*Зелендаба*: 37)⁶. Ово „разумевање” се, његовим каснијим искуством и бољим упознавањем природе маљутака, суштински пориче: нити су маљуци „виши облици живота”, нити спаситељи универзума, а различити светови у које током потраге залази нису паралелни јунаковом свету већ више представљају његово културном традицијом задато „дупло дно”. Штавише, контраст између праве природе маљутака и онога како их Мика у први мах доживљава суштински је комичан и, по много чему, аналоган контрасту између њудских жеља за благом и светлוצавих брабоњака које маљуци једино могу да створе.

Време у фантастичним световима у које Завиша и Мика залазе пренесени чаробним Зелендабиним прахом тече и даље. Односно, не можемо говорити о истинској безвремености, пошто основна временска оријентација прошлост–садашњост–будућност постоји и за натприродна бића, па, рецимо, сви они до детаља памте збивања, која, с њудског становишта, припадају

6 У даљем навођењу, за све разматране романе користећемо скраћенице сачињене од наслова.

прадавној прошлости, попут кугиног или водењаковог сукоба са Зеленбабом. То онострано време, ипак, насупрот људском времену, тече тако споро да се дечаку и маљутку може учинити да уопште не протиче.

[...] „Изгледа да и ноћ никада не пада. Ово Сунце залази откад смо стигли и никако да зађе”, гунђао је маљутак (*Зеленбаба*: 91).

Време се веома споро мења и за демонска бића, тако водењак о својим вековима старим кћерима говори као о деци, памтећи епохални проток времена као део властитог искуства:

Не корим ја њих због тога. Нек се играју, још су младе. Већина се чак и не сећа доба кад је свуда унаоколо било моје водено царство, пре него што је оволико окопнило и људи се населили. Од памтивека су нам дани слични и ми волимо што је тако. *Једном* се ипак догодило нешто необично. Једној мојој кћери допао се неки младић... (*Зеленбаба*: 159. Подвукла Љ. П. Љ.).

Зеленбаба се, удајом за смртника и рађањем смртних синова, са становишта протока времена нашла негде између демонских бића и људи. Она је и даље бесмртна, али стари и, уколико не набави воду из родног вира, чека је бескрајна беспомоћност, стање на граници смрти и живота. Овим се, верујемо, у роман за децу уписују дубинска значења релевантна, превасходно, за старијег читаоца.⁷ Смртност и временска ограниченост коју она носи постају основ хуманизације лика: као извор емпатије с другим смртним бићима, али и као нужан предуслов да се живот не проведе у вечитом, испразном понављању истог.

Субјективни доживљај времена, иако јесте индивидуалан, није независан од историјског и социјалног времена колектива којем јединка припада.

У суштини се нужни објективни проток времена (објективно вријеме) увијек субјективизира, персонализира и подвргава субјективним димензионирањима протока времена, а ток (објективног) времена неумитно и непрекинуто тече, без обзира на то како га ми доживљавали или дијелили (Čaldarović 2009: 216).

Субјективно, животно време може се посматрати и као кретање кроз специфичне социјалне и психолошке статусе, који у великој мери зависе од културе којој јединка припада, али и од узраста, рода, расе, друштвеног уређења. Све ово рефлектује се и у обликовању субјективног времена јунака књижевног дела. То субјективно, лично време нарочито „рапидно се мијења од рођења до одраслог доба”. Одрасла особа „пролази кроз мањи број

⁷ Дете их, по свој прилици, тешко може досегнути.

статуса”, да би се касније, са старошћу, ритам поново убрзао „с биологијским промјенама (смрћу, на примјер, брачног партнера, пресељењем, старењем, слабљењем здравља, болешћу, и сл.)” (Čaldarović 2009: 217).

Животно време јунака „од рођења до одраслог доба” изузетно је важно у фантастичној књижевности за децу, пошто оно, чак и када је обликовано као битно различито од реалног искуства читаоца, најчешће представља противтежу оном фантастичном „великом времену”, које се у делу обликује и функционише. Време одрастања, слично примарном простору, обликовано је у свим разматраним романима као реално упориште с којег се сагледавају могући поремећаји општег временског тока.

Фантастична проза уопште, и она за децу и она за одрасле, често почиња на манипулацији временским токовима. Може бити реч о порицању иреверзибилности времена⁸, о гранању и увишестручавању временских токова⁹, о паралаелним, међусобно опречним, временским токовима, о успоравању временског тока, смештању радње у древну прошлост или у далеку будућност и сл. У фантастичним романима за децу које смо разматрали заступљени су мање-више сви ови видови преобликовања реалног временског тока.

Рецимо, иако нема мотива¹⁰ временске машине – времеплова, повратак јунака у властиту рану младост суштински је важан за трилогију Мине Тодоровић. Иако први роман трилогије – *Вир светиња* – почиње одласком главних јунака Љуте Чичка и Добрице Ж. у пензију, они се у идиличном простору села Вирац, у близини циновског храста који обележава место на коме се отвара портал који води у земљу носатих писова, прво лече и подмлађују, заједно са својим остарелим љубимцима,¹¹ да би се потом, нехотичним проласком кроз вир светова, вратили у рану младост, у петнаесту годину. Исто се дешава свим људским ликовима који пређу у секундарни, фантастични свет или у њему захвате Живу воду, коју Писови зову Бесмртна, а чаробњаци Свемоћна. То подмлађивање, враћање у позицију деце, јунаци

8 Таква су дела која обликују путовање кроз време, и могућност јунака да пређу границе реалног, физичког устројства света, увидом у будућност или враћањем у прошлост, било историјску, било властиту (види: Ајдацић 2003: 7–16; Јовић 2012: 223–240; Пешикан-Љуштановић 2016а: 135–155), вишеструко варираних од Велсовог *Времејлова* (Vels 2004) до *Анудисових врајта* Тима Паурера (Pauers 1988) или Асимовљевог *Краја вечности* (Asimov 1990). У српској савременој прози фантастично кретање јунака у времену и промене које оно уноси у њихов живот тема су Живковићевог мозаичног романа *Временски дарови* (Živković 1997).

9 Борхесов Тс’уи Пен, јунак приповетке *Врп са стијама шито се рачвају*, „није веровао у једнообразно, апсолутно време. Он је веровао у бескрајне низове времена, у растућу и вртоглаву мрежу времена која се разилазе, која се стичу и која теку упоредо” (Borhes 1963: 100).

10 Термин *мотив* овде употребљавамо у значењу које му се повремено придаје у фолклористици: препознатљиво „тематско јединство које се среће у различитим делима” (Томашевски 1972: 200).

11 То у први мах приписују нетакнутој природи и чистом ваздуху: „Пут је вијугао међу брежуљцима, а мирис покошене траве и сувог ливадског цвећа пунио је плућа” (*Вир*: 11).

различито вреднују: Љута Чичак, који је током целог живота сачувао нешто од дечје импулсивности, прихвата га много лакше од Добрице, који је, како каже његова сестра, „био дете до своје друге године” (*Вир*: 135), да би потом постао одрастао човек у телу детета, укочен и формалан. У свом нежељеном другом детињству¹², Добрица, заједно с Љутом, стиче повећану моћ у односу на људе свог света оличену пре свега у фантастичној дуговекости и универзалном познавању језика, здрављу, материјалној сигурности и јаснијој самоспознаји. Истовремено, он први пут проживљава и добре стране детињства – постаје опуштенији, отворенији, ведрији, духовно и физички ближи деци:

Он, господин Добрица Ж, који ни као дете није волео фудбал – сад пика каменчић! Приметио је да му је говор много бржи него што треба, да су му покрети исувише живахни, да му је држање много опуштеније, а мимика претерано изражајна (*Вир*: 98).

Враћање у детињство овде функционише као фантастични конструкт, по функцији близак времеплову: даје јунацима Мине Тодоровић могућност да поново проживе све што у њиховом реалном одрастању није постојало, попут емоционалног сазревања¹³ и контакта с прецима¹⁴, али и да поправе неке властите реално непоправљиве поступке. Тако Лидија Сергејевна успева да поништи последице свог савеза са злим магом Црнасом, док Трапко, од застрашујућег злочинца у телу детета, захваљујући љубави усвојитеља Малије и неисцрпној доброты Малијиног ментално оштећеног сина, постаје незлобиво дете које сада може израсти у племенитог човека. Симбол тог новог почетка јесу и нова имена – Лидија Сергејевна постаје Тања, а безимени злочинац добија име Трапко, које непосредно асоцира на прве, неспретне кораке малог детета. Под утицајем љубави и доброты и у контакту с другом децом (или бар онима које у фантастичном свету сматрају децом), чак и Гамиж, младунац застрашујуће, крволочне врсте рабраграфаја¹⁵, развије одлике које припадају позитивном стереотипу о детету и детињству, а биле су стране његовој врсти: љубав према другима, способност за игру, смисао за шалу, жељу за заштитом и топлином.

12 „Довољно сам кажњен што морам поново да преживљавам детињство и младост” (*Вир*: 41).

13 Добрица успоставља емотивне контакте с људима и постаје свестан тога да је „заvoleо толико различитих бића”, много више но што је заволео „за својих шездесет пет” (*Вир*: 237).

14 Љута, нахоче, спознаје властито порекло и чаробњачке корене и стиче свест да физички и духовно личи на свог претка чаробњака Рандора.

15 Рабраграфаји су врста крволочних предатора који се, после интензивне везе младунца и мајке, у раном детињству, међусобно убијају (или мајка убије младунче, или младунче мајку), док ларве младунаца дозревају прождирући оца, мужјака који је оплодио женку, пошто је претходно побио све остале мужјаке у околини (в. *Гамиж*: 62–63).

У трилогији Мине Тодоровић присутно је и приказивање паралелних, међусобно опречних, временских токова. Време у фантастичним, паралелним световима тече или много спорије у односу на наш Сиви свет, па су тако људи у Чудесном свету библијски дуговеки, док писови, вилењаци, чаробњаци и вешци могу, под одређеним условима, досећи и стварну бесмртност. Самим тим и концепт детињства се у том свету битно мења и добија одлике статусне ознаке: „дечасти – људи од око шездесет година” нормална су појава (*Вир*: 29), педесет деветогодишња вештица је *Мала* Микуш, понаша се и мисли као дете, а на супрот Древном и Ору, оживљеној планини и најстаријем ентитету Чудесног света, деца су и чаробњак Равилус, са својих четри-сто година (в. *Вир*: 48) и писови Анос и Носел са својих четри-сто двадесет девет година (в. *Вир*: 38), па и Равилусов брат Равал, господар људи (*Мајма*: 559). Релативност времена овде се спаја с особеном ритуализацијом одрастања, које, бар за сва племенита, добру окренута бића, не значи само узрасно биолошку категорију већ и одређени социјални статус, који има своја јасна обележја, попут браде за чаробњака или великог носа за носате писове. Због тога је могуће да се „паметна, способна и добра деца” (*Мајма*: 55) жене непосредно по извршењу подвига, или су, попут писова Аноса и Носела већ ожењена. Знање постаје овде привилегија зрелости, па Ор на сва питања одговара: „Ако морате да питате, још сте премлади за одговор” (*Мајма*: 31).

Насупрот људима, писовима, чаробњацима и вилењацима, који насељавају Чудесни свет и Сиви свет, у трећем делу трилогије обликован је народ шакастих, Црнаслова творевина с Очајног света. Они проживљавају кратак и несрећан век. Као деца они „не смеју да се насмеју, да заплачу, да се играју” (*Мајма*: 75), не смеју да причају приче. У Индустрији, фабрикама, које нису само грађевине, већ и магијски ентитети, раде бесмислен посао који производи само загађење и болест. Узгојени у такозваним кошницама, храном која им се убацује у вене, у свету без родитеља, сунца, боја, смеха и музике, шакасти бивају рано убијани, уколико им се, изузетно, не допусти да уђу у повлашћену групицу одраслих који функционишу попут логорских стражара. Све ово доприноси стварању утиска да у Црнасовом Очајном свету време тече знатно брже него у друга два света.

У целини трилогије Мине Тодоровић обликују се тако слике различитих временских ритмова и њима адекватних схватања детињства. Појам детета се овде, очито је, проширује на одређени тип искуства. Од склада који поједина бића успоставе сама са собом, с природом и другима зависи благотворност света којем припадају и који творе, па и његови временски ритмови. Симболички наглашене слике стварних, реалних зала нашег света: загађења природе, ратова, неумерене експлоатације природних ресурса, злоупотребе других бића, али и других људи, дечји рад, отуђење изазвано жудњом за моћи, постају у романима Мине Тодоровић основ фантастичних

светова. Спој старости, која оличава мудрост, моћ, па и могуће свезнање, са детињством, окренутом емоцијама, ведрини, игри, благотворном потенцијалу почетка, побуни и неприхватању конвенција, неукалупљеном мишљењу, новом сазнавању света, импулсивности и доброты – јесте оно што унапређује и спасава фантастичне светове Мине Тодоровић.

Однос према деци обележен је, код свих добру окренутих врста, архетипском нежношћу и топлином, које могу битно мењати суштинску расподелу моћи у световима Мине Тодоровић. Тако ни сам Древни, најстарији и најмоћнији чаробњак, не може да изађе на крај с Малом Микуш, коју покушава да одгаја и штити. Мала вештица/чаробница, супротстављујући се Најстаријем, открива особену, исконску моћ деце непосредности. Она, рецимо, одбацује општеприхваћене социјалне норме и животне истине одраслих. Пошто је сама имала несрећно детињство – њена мајка, чаробница Рени, која се прозвила и постала вештичија поглаварка Вервешин, покушала је да је жртвује како би увећала своју моћ, а одрастала је међу вешцима који немају осећања солидарности ни међу собом, ни у односу на властити подмладак – Микуш скупља, штити и именује на различите начине угрожена жива бића. Тако, насупрот природној селекцији, по којој опстаје само најјаче птиче у орловом гнезду, она усваја и штити Малог Птичица, одбаченог орлића, супротстављајући се Древном, који је опомиње да у свету орлова „*нема месџа слабима*”: „*Е у свей од чаробњаџи има месџо и за слади!*” (Гамиж: 10. Подвукла М. Т.). Дечја мудрост срца, оличена у односу Микуш према њеним штићеницима¹⁶, показује се, у крајњем исходу, надмоћном чак и над знањем и разумевањем Древног.

Паралелни временски токови који теку различитом брзином присутни су и у два романа Иване Нешић – *Зеленбадини дарови* и *Немушџи језик*. Реално време у оба романа углавном је поистовећено с временом одрастања главног јунака, Мике, а с његовог становишта се умногоме обликује и историјско време, неодређени период после Другог светског рата.¹⁷ У првом роману – *Зеленбадини дарови* – Мика је у предпубертетском узрасту, десетак година је стар, судећи по лектури коју чита¹⁸, иде у четврти разред основне школе и „добро је дете” у готово комичним размерама.

Поштовао је старије, пуштао баку да га облачи онако како је желела, иако би тад изгледао као као какав прерасли лутак из доба када је она још облачила лутке (*Зеленбада*: 3).

¹⁶ Вуку Михајлу, орлу Малом Птичицу, мачки Џоњаји, па и самом Гамижу, крволочном рабраграфају, припаднику врсте од које се већина добрих бића ужасава.

¹⁷ Микини родитељи грађевинци још увек заузети обновом и изградњом, а Мика може да наследи цокуле које су припадале деди који је страдао у рату.

¹⁸ *Чаробно самарче* Ванча Николеског и *Земља без бајџина* Стевана Булајића.

Истина, дедине цокуле, које упорно носи, као „једини уступак царству шпилхозни и карираних кошуља” (*Зелендаба*: 3), постају ознака самосвојности која се опире наметању туђе воље. Тиме се проблематизује статус детета као „играчке за стрине и тете” и наговештава сложени однос деце и одраслих. Контакт са светом фантастичних бића, каква су маљуци, могу, рецимо, да остваре само деца, која, за разлику од одраслих, „виде тачно оно што је пред њима, а не оно што очекују да виде” (*Зелендаба*: 7), али, ако су довољно мудра, знају да то што су видела задрже за себе пошто одрасли децу која неопрезно открију шта су видела зову „маштовитом” (в. *Зелендаба*: 7). Иза прихватања улоге „доброг детета” којем су „послови одраслих” потпуно неразумљиви, овде се духовито обликује критички однос према том свету као крутом, затвореном у себе и слепом за чуда.

Као врста вечите деце обликовани су и маљуци, једина фантастична бића у реалном свету. Иако живе много дуже од људи, они углавном не сазревају (само с годинама постају све ружнији и јако се поносе својом ружноћом), а њихово време протиче као примарно циклично, условљено дневним ритмом и свакодневним бригама: како се прехранити и заштитити од зиме. Иако имају поглавара и некакав систем условно демократског одлучивања, њихова ретко одржавана већа личе на дечју игру која пародира парламентарни живот одраслих. Везе људи и маљутака обострано су унесрећујуће, када је о одраслима реч. Рођен из фанатичне жеље за богатством¹⁹, први маљутак, Дедица, може да пружи свом господару богатство, али не и коначно осећање задовољства.²⁰ Када побегне од господара који је спреман да га убије као кривца за своје вечито незадовољство, из Дедичине жеље се рађају остали маљуци, који нису у стању да испуњавају жеље ни себи ни другима²¹, али имају снажну потребу да служе човеку, која их доводи у опасност.

Дедичина прича није умрла с њим, али се – као што с причама зна да се догоди – њено ткање увијало и кривило, помало и парало у току дугих ноћи око ватре. Кроз те подеротине полако су испадале неке истине, а њихово место су заузиле мале измишљотине, као да су одувек биле ту (*Зелендаба*: 23).

Због тих измишљотина о олако стеченом богатству и изобиљу које се стиче без труда, деловањем фантастичних бића, људи (одрасли) престају да се труде како би сами унапредили властити живот, предају се алкохолу, зловољи, мртвилу. Тако последњи наследник Дедичиног господара, поштар Митар, од несрећног, запостављеног детета израста у запуштеног, мрзовољног човека којег прати „облак, дувана, зноја и алкохола” (*Зелендаба*: 19).

19 Човек девет година носи јаје под пазухом док се из њега не излегне први маљутак, који може да испуњава жеље.

20 Овде се јавља мотив незасите жудње за богатством и моћи, сличан оном из Пушкиновог *Рибара и рибнице* (Пушкин 1996).

21 Једино што могу да створе јесу светлцави брабоњци.

Деца су, природом својих жеља, бројних, импулсивних, али и пролазних, заштићена од жудњи које уништавају одрасле, као што се у роману *Зелендабини дарови* управо Микино добро васпитање, маштовитост и добродушност показују као драгоцену оружја у сукобу с оностраним бићима: Зелендабом, псом, певцем и алом који чувају дрво света, чумом и водењаком. Посматрајући магични свет са становишта свог ограниченог, дечјег искуства и поступајући у складу с тим искуством, Мика успева да испуни све задатке. Он се према али чуварици дрвета света понаша као према некој од бакиних пријатељица, циновског певца савладава као обично пиле из сеоског дворишта, откупљује себе и Завишу од чуме захваљујући чешљу и огледалцету које, као „фино дете”, непрестано носи са собом. Капију од трња која вековима чува улаз у царство змијског цара, у роману *Тајна немушијој језика*, он савлада тако што је загрли (*Немушији језик*: 47–48), верујући да јој је потребна иста она топлина и нежност коју деца желе. Чудесна лепота сребрне капије, кобна за одрасле трагаче, Мику не заводи, зато што му је пријатељство важније од материјалне вредности.

Па и сам Микин добитак у *Зелендабиним даровима* са становишта одрасле особе не значи много: он успева да се супротстави свом дечјем непријатељу Бурету и да савлада страх од „хитеричне мачке” и поштаревих гусака. Истовремено, захваљујући томе што је прекинуо везу маљутака са својим светом и помогао Зелендаби, Мика доприноси и томе да се ствари у његовом окружењу промене набоље: на ливади маљутака градиће се нова зграда на којој ће радити његови родитељи, а и Митар поштар постаје бољи и задовољнији када добије прилику да оде из своје руиниране, злим успоменама засићене куће.

Већ на почетку другог романа, *Тајна немушијој језика*, видимо да Мика спасавајући свет није дошао у позицију јунака бајке који живи срећно „заувек потом”. Пети разред доноси бројне проблеме, попут нове деце насилника, проблема прилагођавања, искушења вишепредметне наставе, па и новог навикавања на жељене родитеље, поготово на оца. Ови проблеми су и даље реално дечји: рецимо, могућност да му на књиге напишу увредљиви надимак – млакоња (и то „великим словима”), из дечје перспективе јесте судбински важна: „има да остане млакоња *до краја животоа*”, што је у пракси значило – до краја осмог разреда” (*Немушији језик*: 16). Истовремено, у Микином понашању и схватањима већ се слуту долазак „зле виле пуберте-та”, напредак освојен преживљеним искушењима постаје боље разумевање, напуштање дечје егоцентричности (он одбија да отрује све змије како не би морао да се жени ћерком змијског цара), већа брига за друге.

Највеће Микино искушење у другом делу романа јесте суочавање с нужним променама које време носи и прихватање неповратности временског тока. Он се мора помирити с тим да повратак у умирујуће окриље властите

прошлости није могућ; мора прихватити растанак од родне куће и прадеде који је, због узидане сенке, чувао од кад је изграђена; мора се, најзад, суочити и с властитим одрастањем, оличеним, уз остало, и у игри са децом с улаза из нове зграде и пријатељству са девојчицом Светланом. За јунака Иване Нешић то значи и „прерастање” властите стармалости и улазак у потенцијално ривалски свет вршњака.

Иако његова дечја визура доводи до комичних (и опасних) неспоразума с митским бићима која среће (Мика Мокош види као „обичну врану” – *Немушћии језик*: 65 – и није у стању да се у први мах уплаши од ње), управо то што је као дете спреман да прихвати оно што види, а не оно што „зна” да је истина, чини од њега спасиоца властите породице и града. Најзад, Мика се и с властитом природом здухаћа/здухача, митског борца против ала које носе непогоду (в. СМ: 196–197; Зечевић 2008: 315–316, 688–689), на крају мири као с нечим неопходним, једнако као што мора прихватити своју дедљину и неспретност у игри медицинком.

У оба романа Иване Нешић дечје одрастање је представљено и као успостављање везе с културним идентитетом властите заједнице: Мика, кроз авантуре које преживљава, спознаје чудесно наличје властитог света, претежно обликовано у духу српских и словенских предања, веровања и мита, али и с јасним печатом ауторкине стваралачке маште. У *Немушћиом језику*, он сазнаје много више и о прошлости властите породице, о прадеди који је изградио кућу, а онда, због узиђивања сенке, умро, поставши њен чувар, таласон (в. СМ: 528–530), али и о детињству своје мајке и баке, па и о властитом рођењу у кошуљици, које је наговестило његову природу здухаћа. Одростање тако постаје и вид укоренења у прошлости, али, пре свега, способност да се прошлост прихвати и да се настави даље. Сликајући детињство и одрастање свог јунака, Ивана Нешић гради сложено и слојевито приповедачко дело високе вредности, које, истовремено, има све битне квалитете узбудљиве фантастичне прозе, али и романа о деци и за децу.

Као најопштији тип концептуализације времена у фантастичним романима за децу Уроша Петровића²², издваја се супротстављање „великог” (митско, обредно, време прапостанка, историјско) и „малог”, људског, животног времена Петровићевих дечјих ликова, и начини на које се ова два типа времена обликују, укрштају, преплићу и међусобно условљавају. Време детињства се у Петровићевим романима претежно сегментира према битним фазама обреда прелаза (сепарација, лиминална фаза, агрегација – в. Тарнер 1986: 40–56; Тарнер 1986: 57–73; Јовановић 1995; Елијаде 1998; Ван Генеп 2005, Лома 2005: VII–XLI), што наглашава значај низа иницијацијских искушења с којима се јунаци суочавају. Детињство се у свим Петровићевим

22 О томе детаљније види: Пешикан-Љуштановић 2017: 18–37.

романима обликује као (превасходно дечачко²³) време развоја, поступног сазревања и узбудљивог позитивног наговештаја будућности која чека јунаке ако се довољно храбро суоче с искушењима одрастања.

Тако се Алекса Рајић Куш, јунак *Пејџи лейџира*, у будућности у коју ступа, целовит, неподељен с јасном спознајом властитог идентитета: „посветио [...] *сџварима којима се нико њре њеџа није давио...*” (*Пејџи лейџир*: 113. Подвукла Љ. П. Љ.). Симболички наговештај те узбудљиве и јединствене будућности јесте и откривање „*сасвим нове, чудесне и неописане врсте*” (*Пејџи лейџир*: 112. Подвукла Љ. П. Љ.) тарског четинара, који добија латинско име које симболизује везу прошлости и будућности: „дрво је названо латинским *Picea alexsa aleksa*, у славу младог проналазача и његовог *никада више заборављеној* имењака, покојног сарадника Јосифа Панчића, шумара Алексе В. Јакшића (*Пејџи лейџир*: 112–113. Подвукла Љ. П. Љ.) Патос и искључивост завршних исказа у роману означавају интензитет којим се „мало време” Алексиног живота неопозиво и јасно уписује у „велико време” будуће историје мењајући је *заувек*.

Романи Уроша Петровића²⁴, сагледани у целини, захватају врло широк временски и значењски распон: од палеозоика²⁵, преко неодређене историјске прошлости Балкана, до касног 20. и раног 21. века; од хипотетичког научног конструкта о прапочецима човека и развоју нашег света, преко митизованог времена проклетстава и чуда, које се везује за Балканско полуострво под турском влашћу, до наше непосредне историјске прошлости и савремености. У такве – по правилу наглашено драматизоване – временске оквире Петровић смешта своје дечје ликове и време њиховог одрастања. Насупрот „великом” времену, које се мери еонима и миленијумима, и где древност значи мудрост, моћ, значај, гради се животни и дневни ритам²⁶ људског времена и текућа историја света.

23 На изузетни значај који за романи Уроша Петровића има обликовање мушког идентитета и утицај стеротипа мушкости указала је, управо на овом саветовању, Ивана Мијић Немет, у излагању насловљеном *Дечаџи као дивља сџворења*, попуњавајући несумњиву празнину у научној рецепцији ових дела.

24 *Авен и јазојас у Земљи Ваука* (2003); *Пејџи лейџир* (2005); *Деџа Бесџраије* (2013); *Караван чудеса* (2016).

25 Палеозоиком се назива геолошка ера у развоју земље, која је почела пре око 570 милиона година и трајала до пре око 230 милиона година, рачунајући од данас (МЕР 1986/2: 918). Праконтинент Гондвана, на који Петровић смешта радњу свог првог романа, обједињавао је део данашње Јужне Америке, скоро целу Африку, Мадагаскар, Арабијско и Индијско полуострво, Аустралију и Антарктик (МЕР 1986/1: 533).

26 Вредносни аспект ове поделе дана поклапа се с представама традиционалне културе о јутру „паметнијем од вечери” (в. Bratić 1993) и правом времену за успешно отпочињање свих подухвата: „Помисли да би било какав сусрет с непознатим становницима било много паметније планирати за јутро, него за вече” (*Авен*: 127).

Будућност нове заједнице, изграђене заједничким напором различитих људских племена, у првом Петровићевом роману *Авен и јазойас у Земљи Ваука*, у највећој мери сагледава се као будућност његовог јунака Авена. Роман се тако завршава информацијама о Авеновој зрелости, женидби, стицању друидске моћи, бројним, потенцијално узбудљивим, путовањима:

Тајну Зеленог гротла је чувао, поделивши је само са једном особом, и много касније, њиховом децом. Друговао је са свима које је упознао у данима славе, када се борио за опстанак своје врсте.

Постао је велики друид. Ризницу волионских вртача је обогатио многим тајнама, које је доносио са својих путовања (*Авен*: 308).

Два времена, оно „велико”, митско и историјско, и оно „мало”, људско, стапају на крају романа, било у конкретним збивањима, било у наговештајима будућности. Ти наговештаји будућних авантура и тајни које тек треба разоткрити одступају, унеколико, од „срећног краја” усмене бајке, који сугерише неопозиви излазак из времена приче, односно, прелазак јунака у неограничено трајање „заувек потом”.²⁷ У краткој, људској егзистенцији белинхуха, барабиног детета, укрштају се прошлост и будућност. Авен је „најдивљи, или најмудрији дечак” (*Авен*: 10) у изгубљеном племену Вилуса:

Од малена је био некако посебан [...] Био је, за разлику од осталих, сјајно бело-кос, уз то је био грађен и мало грубље од дечака свог узраста. (Већина Вилуса је имала бледу косу, али је белина његових власи одударала, јер је била боје снега.) Уосталом, био је једини који се осећао туробно и спутано унутар долине, као јелен уникорн. Једини је питао за своје родитеље, што је у селу било најстроже забрањено. (Неговали су култ заједничке деце.) Да се бирао најдивљи, или најмудрији дечак, оба пута би то био управо он. У самовољи је мало претеривао, али је, захваљујући томе, рано научио да се сасвим пристojно брине о себи (*Авен*: 10).

Он је, истовремено, и најављено дете из древног пророчанства томејских и ваучких врачева²⁸, онај коме је суђено да својим делањем одлучи о судбини света – наравно, уколико се одлучи на то делање, на које га не тера непосредна нужда, пошто дрво бараба штити и изолује његову родну долину. Крећући у неизвесну авантуру, Авен упознаје свет, стиче нова знања,

27 Иако се у формулативном крају српских усмених бајки – „до свога века” (на пример, СНПприп: бр. 4, 5, 8, 9) – слуги граница задата трајањем људског века, та будућа смртност јунака неодређена је, одложена, далека. На крају бајке „низање догађаја се прекида” (Самарција 2011: 144), а тиме се и временски ток окончава у неодређеној бескрајности срећног краја.

28 Угмар „од рода древних врачева ваучких” препознаје Авена: „За тебе знам од ранје: ти си bellinhuh, Барабино дете у људској кожи. Чим сам те угледао, знао сам да је дошло време да се предања испуне” (*Авен*: 218).

искуства и пријатеље, бива рањен, суочава се с пијанством и мутним пророчким сновима.²⁹ У сусрету с Улисом почиње његово еротско и емотивно буђење: „када је ту ова девојчица, мисли су му биле сувише збркане за сувишла решења” (*Авен*: 162).

Целина романа *Авен и јазојас у Земљи Ваука* може се посматрати и као приповест о продуженом, максимално сегментираном обреду прелаза³⁰ кроз који Авен пролази. Тако можемо говорити о вишеструко спроведеној сепарацији: од физичке и духовне изузетности, преко припитомљавања јазопса и коришћења листа барабе, до вишеструког проласка кроз подземне канале, пре свега онај који одваја Долину без хоризоната од остатка света и кроз Сипово станиште. Лиминална фаза је продужена низом искушења и опасности. Дечак у овој фази среће помагаче, који му помажу да протумачи запис на листу Брабе, али суочава се и с непријатељима, па и с влаштитом слабошћу.³¹ Лиминална фаза се окончава пузањем кроз тунеле ветрова, где Авен, да би преживео, мора окусити крв и месо непријатеља. Овим се, у суштини, понавља древно искушеничко орођавање с гутачем (в. Prop 1990). Агрегација се у роману одвија као процес вишеструког остваривања и потврђивања јунака. Он постаје велики ратник: „Иако дечак, Авен је имао приступа свим важнијим разговорима, и био поштован као *јеган од највећих живих райника*” (*Авен*: 254. Подвукла Љ. П. Љ.). Истовремено, наговештава се његов будући статус друида и великог вође људи.

Као разлог што посматра „целу књижевност за децу као есенцијално ’митску’ или бар немиметичку” Марија Николајева истиче свој „концепт

29 Тако, по преласку пустиње, сања своје село у будућности и прославу шестог дана пролећа (види *Авен*: 124).

30 Према темељном Ван Генеповом одређењу, обред прелаза је обред чија је сврха „да се постигне одређена промена стања, односно прелазак из једног магијско-религијског или профаног друштва у друго” (Ван Генеп 2005: 16). Унутар овог обреда издвајају се три поткатегорије: „обреди одвајања” (сепарација), „обреди прелазних стања” (лиминално стање) и „обреди пријема” (агрегација), које „нису подједнако развијене у свакој популацији и унутар сваке ритуалне целине” (Ван Генеп 2005: 15). Притом, „сви ови ритуали имају и своје појединачне циљеве”, од којих зависи који ће се још обреди вршити упоредо са конкретним обредом прелаза и преплитати се с њим (Ван Генеп 2005: 16). Зависно од типа културе и природе конкретног обреда, мења се однос сакралног и профаног у обредима прелаза: „што се дубље спуштамо у прошлост све [је] већа премоћ сакралног над профаним” (Ван Генеп 2005: 6).

Према ширем одређењу, које се развило из темељне Ван Генепове студије, „под појам ’обрета прелаза’ подводе се и њима тумаче разне друге радње и процеси свакодневног живота” (Лома 2005: XXIX–XXX). Ово посебно важи за лиминалну фазу обреда, која као „средишња карика има неслућену важност” и „поприма значај који превазилази сам чин преласка” (Лома 2005: XX–XXI). Управо мера табуираности која праги лиминалну фазу обреда, у којој је јединка „негде између, између положаја одређених и прописаних законом, обичајима, конвенцијама и церемонијалом” (Лома 2005: XXIII), указује на меру сакралности обреда, а тиме, посредно, и на тип културе у којој се он спроводи.

31 Подлеже пијанству, плаче кад мисли да је изгубио Горда.

литературе која је пре симболичко приказивање процеса сазревања (иницијације, обреда прелаза) него чисто миметичко рефлектовање конкретне 'реалности'" (Nikolaјева 2000: [1]). Њена типологија књижевности за децу „заснована је на степену остварености иницијације, која се градира од примарне хармоније (Аркадија, рај, утопија, идила), кроз различите фазе одвајања и успешне или неуспешне подухвате, од детињства до одраслости" (Nikolaјева 2000: [1]). Николајева, притом, прихвата становиште по којем дете *до њеће њодине* живи у „апсолутној садашњости", као биће без историје (Nikolaјева 2000: 5), што сматрам нетачним, пошто свако обликовање наратива јесте и манипулација временом. Иако деца на раном узрасту углавном магловито поимају разлику између прошлог и будућег („кад сам био беба" и „кад сам био велики"), она, на свој начин, опажају и артикулишу проток времена. Такође, неоправданим сматрам становиште по коме се иницијацијски напредак схвата готово искључиво као суочавање са сексуалношћу и смрћу, као да је сав претходни развој детета везан за спознавање властитих чула и идентитета мање битан.

Од рођења надаље нема ни једног тренутка у коме људска јединка није „осуђена" на неизбежно спознавање света и властитог положаја у њему, а тиме и на суочавање с често болним и изазовним искуством промене. Тај развој јесте пут који човека води (трајно динамичним) спознајама сексуалности и смрти, али није ни по чему мање битан од њих. Он се одвија као изазовно суочавање јединке с моћима и границама властите телесности, усложњавање односа с другима, али и са самом собом. Тако гледано, стабилна, безбедна, апсолутно заштићена и суштински *безвремена* Аркадија детињства не постоји. Односно, постоји, пре свега, као утопија *одраслој*, чији је сан о аркадијској изолованости раног детињства сличнији миту о Атлантиди или савршеној безазлености рајске баште, него стварном сећању на властито (или било чије) детињство.

У свим Петровићевим романима суочавају се на различите начине уобличено „велико" време с временом детињства и одрастања јунака. По степену драматизације овог сраза, *Авену...* је најближи роман *Деца Бесџраије*, у коме се одрастање деце јунака одвија на фону историјског времена, али и јасно обележено митском ауром бесмртности, која наговештава могући излазак из судбинске ограничености и неповратности људског трајања. Доминантни вид драматизовања времена остварује се у овом роману, пре свега, преко скоковите, синкопиране нарације, у којој се хронолошки испричана прича о одрастању Срне/Безименог/Облака и судбини деце *Бесџраије* преплиће с бројним ретроспективним сегментима, али и са знатно ређим, али веома значајним интроспективним увидима.

На историјском фону – турска владавина на Балкану током 16. века – оцртава се животни пут Срне/Безименог/Облака, од тренутка када Срну за

уво уједа „бели јеж без једног увета”, па јој, да би је утешио, шумокрадица Рафајло поклања „вијачу, саздану од резбарених дрвених дршки спојених јаким кожним ременом” (*Бесџраија*: [9]). Збивања која су овоме претходила помињу се само повремено, као догађаји од општег значаја: турска похара села и скривање „у удаљеној колиби крај реке” (*Бесџраија*: 11); упознавање и повезивање Ибрахима Баје и Рафајла; Даутово заробљавање; долазак неурског врача Коске у безимени заселак и његова погибија; Тасино, Цикавчево и Јаудово васкрсење; али и као сасвим лични доживљаји јунакиње/јунака: Срнино проходавање на обронцима Букове планине (*Бесџраија*: 85); Облаково присећање на родно огњиште – „замириса му на разгорело огњиште и свеже вргање” (*Бесџраија*: 93); или суочавања безимене девојчице с властитим унакаженим лицем.³²

У сегменту романа који прати судбину Срне/Безименог/Облака приповедање је хронолошки организовано, али је у великој мери скоковито – концентрише се на битне преломне догађаје. Први су стицање бесмртности (уједом белог јежа), чега Срна није свесна, и истовремено добијање играчке која временом постаје њено омиљено оружје. Следе драматично одсецање плетенице, које открива да је Срна, у ствари, дечак прерушен у женско како се би заварали харачлије који узимају мушку децу за јаничаре; и дефинитивни одлазак сада безименог дечака из родног села. Улазак у Бестрагију је тежак и представља најтеже лиминално искушење. Агрегација у новом родном и социјалном статусу одвија се као самоименовање и суочавање с властитом судбином неумрлог и кроз борбу с Неурима, а окончава се спознајом и прихватањем новог идентитета, што је условљено Облаковим стицањем/утеловљењем властите аниме.

Са становишта детета-јунака бесмртност је у почетку, у суштини, мање битна од задовољства због добијене играчке/оружја, али и интензивног осећања подвојености и губитка које прати спознају о властитој родној припадности. Истовремено, са становишта дубинских значења романа, бесмртност, коју даје ујед белог јежа³³, доноси искорак из ограниченог људског века и судбинске смртности у егзистенцију амбивалентних бића повећане моћи, која мора бити тајанствена и скрајнута у двоструко обележени простор³⁴:

32 „Већ сутрадан [после безбрижног смеха – нап. аутора] набаса на мало, напрсло огледало, које једна стара преља беше крила у कुдељи. Од тада јој свака радост усахну” (*Бесџраија*: 142) Овде је очито поигравање с мотивом бајке о успаваној лепотици. Вретено којим се убоде у прст јунакињи бајке доноси стогодишњи сан, док, напротив, сусрет с прељом која у свом алату скрива огледало, безименој девојчици доноси буђење – суочавање с лицем нагрђеним губом.

33 Нико сем Срне није жив уједен, тако да ни Рафајло, ни Баја, ни Таса, у суштини, не знају шта ће уследити.

34 „Време му је за суђено место” (*Бесџраија*: 16), казује Ибрахим Баја „оног дана у коме се необично здружише кишне капи и сунчеви зраци” (*Бесџраија*: 15), када безимени

Зли до или Бестрагију. Оба ова имена, са становишта традиционалне културе, наговештавају онострани, гранични, нељудски опасни простор, исто као што имена васкрсле деце (Чаратан, Цикавац и Јауд³⁵) садрже наговештај демонског, опасног, потенцијално злог или, попут имена Облак, „јасно асоцирају на маргиналност њихове егзистенције” (Pešikan-Ljuštanović 2013: 161). Балтазар, мудрац и искушеник, на Облаково питање „докле ћемо ми овде остати”, одговара тврдњом да васкрсла/неумрла деца припадају Бестрагији: „Доћи ће време када ћеш знати да ви овамо нисте дошли, већ да сте пореклом одавде” (Petrović 2013: 99).

Могућа бесмртност тајанствена је, слично будућности која долази „попут магли што се ваљају низ обронке њихове планине” (*Бестрагија*: 39), а дечаци се за њу припремају систематским учењем, кроз бројна, често болна искушења. Тако се у *Деци Бестрагије*, на више нивоа, гради имплицитна, али јасна порука да нема добитка уз који не иде и нека опасност и да свака моћ намеће и низ одговорности и ризичних личних избора. Будућност Петровићевих јунака остаје загонетна, као и природа њихове егзистенције:

можда деци Бестрагије време другачије тече, можда би живот после смрти требало да зовемо другачијим именом (*Бестрагија*: 98).

На фону крвавих историјских збивања, фантастичног времена проклетстава и чаролија и, пре свега, насупрот бесмртности као искораку из ограниченог људског времена³⁶, одвија се у *Деци Бестрагије* сложени иницијацијски пут Срне/Безименог/Облака. Срна, девојчица с Букове планине, бива двоструко обележена прво уједом, па одсецањем плетенице, чиме је означена сепарација из свакодневице и почиње мукотрпно трагање за нарушеном целовитошћу. Болно одсецање плетенице добија смисао физичког сакаћења иницијанта, увода у привремену, лиминалну (социјалну) смрт (в. Prop 1990: 142–154):

Сечиво полете ка детету и Срна врисну, у паду осетивши снажан, парајући бол на потиљку. Изнад ње је стајао Рафајло, њен једини доброчинитељ, отац и

дечак мора напустити родно село.

35 Чаратан се рађа у време помрачења месеца, или настаје од новорођенчета које је пре крштења прескочила нека од „нечистих животиња” (мачка, кокошка или нека друга), у пренесеном значењу може се употребити као ознака за лакомислену, расипну особу коју „не држи место” (СМР: 301). Цикавац или маџић јесте крилати демон који се рађа из јајета црне кокоши које вештица носи под пазухом 40 дана. Током излегања цикавца, жена не сме ићи у цркву, ни исповедати се. Цикавац и сам има моћи које балкански фолклор приписује вештици, може да сише млеко туђе стоке или мед из туђих кошница (СМ: 348–349). Јауд је, према веровањима, повампилено недоношче, које ноћу јаше и мучи неопрезне намернике (СМР: 157).

36 На потенцијалну безвременост указује и клима Бестрагије, из које се види смена годишњих доба, али у којој влада особена, готово непроменљива микроклима.

учитељ, држећи у руци дугачку плетеницу која се клатила на ветру. „Ти ниси девојчица. Ти си мушко. Ти си дечак. Ово ти више није потребно”, каза шумокрадица, расплевши прстима одсечени украс од косе. Одрезане власи разлетеше се на ветру. Дете паде на колена, покривши лице рукама (*Бестрагија*: 18).

Тако од Срне, девојчице окренуте игри³⁷, несвесне и властите родне припадности, постаје Безимени дечак који, попут иницијаната у древним културама, креће у шуму, суочава се са змијом гутачем³⁸ и сам себи даје ново име.

Иницијацијско путовање ефектно је маркирано именима која главни јунак романа носи и, нарочито, безименошћу у најопаснијој, лиминалној фази. Почетној располућености јунака³⁹ следи постепена спознаја власти тог родног идентитета, праћена интелектуалним сазревањем и сазнавањем тајне белог јежа и васкрсавања мртвих. Коначна агрегација, али и врхунац укупног иницијацијског тока, збива се у часу када Безимени/Облак поново досеже одузети женски део своје природе и властиту аниму отеловљује, тако што своје женско име надева безименој девојчици из колоније лепрозних:

„Зовеш се Срна...”

Девојчица се осети као да је први пут, после дуго времена, ословљена именом. Звучало јој је блиско и познато, као да га се сећа из заборављених успаванки. Све се поклопило. Тог тренутка и она и дечак са Букове планине поново се осетише целим. Неко време су се гледали ћутећи, и ту тишину ће памтити боље од свих речи које су икада игде зачули (*Бестрагија*: 152).

Тиме се роман окончава, иако читалац слути да је то уцеловљење тек почетак новог пута који чека јунаке и који ће трајати све „до дана данашњег”, догод се буду суочавали с новим искушењима, стицали нова сазнања и њима богатали свој живот.

Два Петровићева романа, *Пејши лейишир* и *Караван чудеса*, смештени су у недавну прошлост, или непосредну садашњост писца и његових читалаца – на крај 20, или почетак 21. века. Тако *Караван чудеса* почиње недвосмисленим просторним и временским одређењем „Србија, касни двадесети век” (*Бестрагија*: [7]), док се време збивања *Пејши лейишира* одређује посредно: Алекса је напунио дванаест година, а у Београд је стигао „у некој тракторској

37 Она се „пењала на дрво, прескакала вијачу, ловила лептире или скакавце, [...] певушила измишљене мелодије” (*Бестрагија*: 13).

38 Глобобран је обликован попут финовског гмизавца, да би дошао у Бестрагију Безимени се мора увући у његову утробу.

39 „Оног трена када су му казали да више није Срна, безбрижна девојчица са зелених обронака Букове планине, мучно је осетио како је изгубио део себе, важнији и већи него што је одсечена плетеница. Та празнина болела је и зјапила као да никад неће зацелити” (*Бестрагија*: 24).

приколици” (*Пејџи лејџир*: 15), због чега је и процес његовог усвајања „веома компликован”. Дакле, ако Алексин дванаести рођендан пада пред крај зиме⁴⁰, а долазак избеглица на тракторима у Србију десио се у време Олује, у августу 1995, време збивања *Пејџи лејџира* може се се у потпуности подударати с временом његовог изласка – 2007, или нешто мало раније.

Ипак, и у *Пејџом лејџиру* и у *Каравану чудеса* остварује се темељна временска опрека: контраст „малог” дечјег времена, представљеног као низ иницијацијских искушења, и „великог”, потенцијално митског времена, с којим се животни ток Петровићевих јунака укршта и којим бива суштински условљен.

Живот и судбина Алексе Рајића званог Куш наметнути су његовом везом с митским светом Међустанице, лимба који дели неизвесну авантуру смрти, из које нема повратка међу живе, и „шарени свет”, у који се становници Међустанице могу вратити, ако плате тај повратак – туђим животима⁴¹, или услугама сабласном мешетару Јовици Вуку. Насупрот деци Бестрагије, чије васкрсење Балтазар види као резултат „дубоке божје промисли”, па зато своју бесмртност плаћају служењем добру⁴², Јовица Вук представља оличење эле моћи. Излазак из Међустанице, који он нуди, плаћа се страхом и ропском покорношћу. Па и они који не тргују с Вуком, попут тарског шумара, Алексе В. Јакшића, Кушовог имењака и заштитника, плаћају своје остајање у Међустаници трајањем у некој врсти монотоне неумрлости, свесни збивања у шареном свету, али одвојени и од њега и од неизвесне авантуре смрти.

Иницијацијски пут који Алекса прелази од сепарације обележене дванаестим рођенданом и напуштањем дома и школе⁴³, преко борбе с моћним прогониоцима, до победе и коначног крштења, које означава његов неопозиви излазак из Међустанице и агрегацију у свет живих, рефлектује се, у мањој мери, и у судбинама његових домских другова и помагача – Владе Грака и Гордана. Влада Грак, помажући Алекси, стиче пријатеље, и тако успева да искорачи из мрачног, застрашујућег, непријатељског света свог усамљеничког детињства: „почео је да се бави необичним позивом који је подразумевао сталну опасност и неизвесност, али и обиље свега остало” (*Пејџи лејџир*: 112). Дебели Гордан, суочавајући се с крајњим страхом (пред Јовицом Вуком пада у несвест сличну смрти), открива властиту снагу, мири се

40 „...Ближило се пролеће” (*Пејџи лејџир*: 8).

41 Уместо свог синовца Ненада, Јовица Вук је у смрт послао заљубљени пар, деда Душан свој повратак из мртвих мора платити Алексином смрћу, а први Алексин излазак из Међустанице животом је платила његова мајка. И сам Јовица Вук, иако господари туђим судбинама, мора поштовати услове те трговине.

42 Калуђер у *Пејџом лејџиру* каже да су Злодолци „људи који су се зарад вере – вере одрекли” (*Пејџи лејџир*: 107).

43 „То док сам још ишао у школу”, рече Алекса мислећи на време до претходног дана” (*Пети лептир*: 15).

са својом телесношћу и постаје неустрашиви „јокузна Гор-Дан, први словенски сумо шампион у Земљи излазећег сунца, где су га поштовали као полубога” (*Петти лейтиир*: 112).

Велико време у *Каравану чудеса* (Petrović 2016) гради се на више планова. Преко имена јунака Адам, Ева, Лилит, успоставља се потенцијална веза са старозаветном причом о првим људима и њиховом изгону из рајске баште, сада преокренута у причу о повратку човека у дивљи еденски врт нетакнуте природе. Током целог романа имагинира се и трајање света без људи, сведено на животне ритмове биљака и животиња. Најзад, од почетка до краја дела прати се и временски ритам каравана чудеса. На фону тог сложеног великог времена одвијају се ретроспективни увиди у Адамову, Евину и Абхину/Лилитину прошлост и прате се хронолошки токови њихове егзистенције у времену збивања романа.

Непосредне асоцијације на старозаветно време придају збивањима у *Каравану чудеса* смисао нове књиге постања, али изразит, потенцијално пародијски отклон у односу на библијску причу, бива остварен преко карактеризације главног јунака – Адама. За разлику од библијског праоца, који уређује свет⁴⁴, Петровићев јунак је дете. Иако га теријер Хаув види као „малог човека” (*Бесџраија*: 39), Адам је „мали дечак”, који у робној кући прво одлази на одељење играчака (*Бесџраија*: 68), и коме се испунио сан да има „свог пса, аутомобил, револвер. Свој град, можда и свет” (*Бесџраија*: 43). Иако, суочен с искушењима и опасностима, убрзано одраста⁴⁵, Петровићев „Адам је ипак био дете” (*Бесџраија*: 56), презаштићено, размажено и недорасло.

Адамово одрастање у *Каравану чудеса* одвија се, пре свега, као суочавање с опасностима и искушењима света без родитељске заштите, али и као освешћење првих збуњујућих и противречних еротских импулса, што јунаков стварни узраст чини додатно загонетним. Рецимо, по родитељској бризи и времену које се проводи готово искључиво у игри⁴⁶, могли бисмо закључити да је, можда, реч о наглашено детињастом осмогодишњаку, који још увек спава с плишаним коалом⁴⁷; забрањено му је да се удаљава од куће

44 „19. Јер Господ Бог створи од земље све звијери пољске и све птице небеске, и доведе их Адаму да види како ће коју назвати, па како Адам назове коју животињу, онако да јој буде име;

20. И Адам надједо име сваком живинчету и свакој птици небеској и свакој звијери пољској...” (Постање, 2).

45 „До пре само неколико дана, тако бритком умовању не беше дорастао. Као ни много чему другом” (*Бесџраија*: 60).

46 Школа у Адамовим реминисценцијама готово не постоји и помиње се само једном, као место неугодне изолованости: „Био је једини Адам у школи али њу поседности није смајрао врлином, већ шџрчећим обележјем, џојућ оживља” (*Бесџраија*: 29. Подвукао У. П.).

47 Очева реакција јасно указује да је Уто то узрасно непримерена играчка за Адама („То је за беде, Адаме”), али очито је и то да се Адам понаша попут размаженог детета које

и одлази на игралиште; да има пса или бицикл; да се игра лоптом и папирним авионима, како не би нешто разбио; да одлази да преноћи код другова; да излази на кров зграде или сам прелази улицу... Адаму мајка бира одећу, подучава га пристојним манирима за столом, забрањују му да псује. Ипак, његово интересовање за књигу с „крајње бесрамним сликама и садржајем”, заљубљивање у пар година старију Еву⁴⁸ и немир који осећа када га Абха/Лит дотакне, говоре о старијем и пубертетским немирима ближем узрасту:

Абха га је замолила да јој допусти да му очисти ране на лицу. Није јој одговорио али му је она пришла и благо му прелазила лице газом натопљеном у млаки чај од дивљег кантариона. Капи се претворише у танке токове које му клизнуше низ врат, пријатно га најезивши. Дугачком косом, која је мирисала на ванилу, девојчица му је нехајно додиривала раме. У њему набујаше двојаки осећаји, сасвим супротни, али су један другог увећавали. Најежио се али није могао да разлучи да ли му је то годило или га је тровало (*Караван*: 110).⁴⁹

Можемо претпоставити да загонетка Адамовог узраста проистиче из ауторове жеље да иронично пренагласи природу модерне грађанске породице која функционише као претерано заштитничка и ограничавајућа, спречавајући одвајање од куће и несметано одрастање. Адамови родитељи, нарочито мајка, као да покушавају да задрже сина у трајном стању дечје беспомоћности. У роману се свакако рефлектују и извесни родни стереотипи о девојчицама које sazревају раније, озбиљније су и спремне да преузму обавезе хранитељки. Обе јунакиње романа, Ева и Абха, обликоване су у складу са позитивним архетипом мајке и оличавају бригу, несобично пожртвовање, добронамерну љубав, природну и нагонску мудрост жене (Jung 2003: 94).⁵⁰ С друге стране, у низу ретроспективних присећања, лик Адамове мајке обликује се, пре свега, као репресиван и спутавајући. Насупрот потиснутом и слабом оцу, чије се повремено савезништво с дечаком наговештава, али не испољава, мајка је обликована као негативан архетип прождируће, спутавајуће мајке (Jung 2003: 94. и даље).

виком постиже оно што жели: „*Прейирка није њојрајала, дечак је једностајно био њревише њласан*” (*Бесѡрајца*: 57. Подвукао У. П.)

48 Без обзира како „дешифрираемо” Адамов узраст, илустрација на корицама књиге чини ми се вишеструко непримереном, пошто се по силуетама чини да девојчица раног школског узраста држи за руку дечака из обданишта. Однос који се у роману успоставља између Адама и Еве не подудара се с овим који наговештавају силуете на корицама.

49 У *Пејом лејѡиру*, такође везан за неговање рањеника, Гордан испољава наговештај еротског буђења: „Више бих волео да ме превѡјају неке згодне сестре него ове брадоње” (*Пејѡ лејѡиру*: 107).

50 За разлику од пар година млађег Адама, који све мора изнова да учи, Ева је дорасла ситуацији: она кува, култивише биље и животиње, слуги будући еротски подтекст њиховог заједништва.

И Адамов лик је умногоме обликован у духу стереотипа о мушкарцу – вечитом дечаку, који дечје играчке замењује оружјем⁵¹ и робусним аутомобилима. Петровићев јунак се

одједном суочава са светом без забрана, али пуном реалних ограничења и опасности, који тражи предузимљивост, храброст и способност учења на властитом искуству. Део тог учења јесте сагледавање властитих деструктивних импулса („Сваки ум, ма како бистар био, има свој фини муљ и у њему раскошан, шаролик свет”), њихово иживљавање и контролисање (Pešikan-Ljuštanović 2016: 131).⁵²

Једно је извесно, *деца* током романа постају *млади људи*, суочени с изазовним бременом одраслости. И у *Каравану чудеса* време одрастања обликује се као рефлекс обредног времена, преласка јунака из једног у други животни статус, скопчаног с низом специфичних искушења. Истовремено, показује се и то да је пут иницијанта, упркос препознатљивој основној сегментираниости, у књижевно вредним делима увек нов и особен и да, бар када је о Петровићевим романима реч, он увек много више зависи од мере одважности и предузимљивости коју искушеник поседује, него од моћи његових помагача и непријатеља. По томе се дела Уроша Петровића приближавају оптимистичком активизму усмене бајке, која нуди царство, изобиље и срећу ономе ко се одважи да за њима посегне.

„Привилеговано време одрастања”, којим се бави овај рад, нипошто не подразумева апсолутну заштићеност и одсуство сваке nelaгоде и опасности. Напротив, од настанка романа за децу до данас, бројна су дела која се баве одрастањем у лошим, вишеструко угрожавајућим околностима: јунак је сироче, сиромашан, одвојен од породице, угрожен деловањем надмоћних непријатеља, или усамљен, несигуран, физички хендикепиран, незадовољан собом и светом коме припада (в. Пешикан-Љуштановић 2012; Пешикан-Љуштановић 2012а: 3–9). Вишеструко угрожени на различите начине, споља, али и изнутра, властитим неспокојем, радозналошћу, немиром, јесу и јунаци фантастичног романа за децу. Доба одрастања није ни доба апсолутне заштићености, ни период живота лишен сваке nelaгоде и опасности. Ипак, и поред тога, оно јесте привилеговано, као време развоја које подразумева непрестано ширење граница света и у коме свако ново сазнање намеће нова питања. Одговори за којима дете одрастајући трага и које добија могу сами по себи бити неугодни, збуњујући, застрашујући.

51 Тако Адам пуца у плишану коалу Утогуа, како би уплашио Абху, а тиме симболично кида везу са властитим детињством.

52 Насупрот Адаму, његове дечје парњакиње Ева и Лилит, као да тог „финог муља” немају, или је њима као женама наметнута знатно снажнија самоконтрола.

Свест о смрти, с којом се, хтели не хтели, суочавају јунаци – сирочад, али и сви остали, с одрастањем губи умирујућу замагљеност.

Спознаја властите сексуалности, која је у српском роману за децу углавном потиснута, било тако што је одгођена за неку ближу или даљу будућност, било тако што је тек наговештена у идиличној слици првих симпатија, такође има своју тамну страну и може бити извор страхова, па и траума. Искуство одрастања и искушења која прате обликовање властитог идентитета, могу са становишта детета-јунака бити она „претећа, опасна агресивна која подрива стабилност света” (Кајоа 1971: 62). Повлашћеност времена одрастања овде превасходно значи тематску и значењску концентрисаност фантастичног романа за децу на детињство схваћено као динамични временски ток.

Свет детињства, судећи према фантастичним романима за децу, никада није у потпуности стабилан и безбедан. Он не постоји као безвремена Аркадија лишена искуства великог, непријатељског света, односно, детињство је такво само у утопијским визијама одраслих за које је сан о детињству често сличан миту о Атлантиди или о савршеној безазлености рајског врта. Ипак, детињство упркос томе несумњиво поседује и оптимистички потенцијал новог. На тој суштински оптимистичкој црти и усредсређености на време човековог одрастања и развоја – српски фантастични романи за децу на почетку 21. века граде свој сазнајни потенцијал са становишта детета читаоца и остварују своју уметничку упечатљивост и сугестивност.

ЛИТЕРАТУРА

Скраћенице:

Авен: Петровић (2003): Uroš Petrović, *Aven i jazopas u Zemlji Vauka*, Beograd: Izdanje autora.

Бесјпраија: Петровић (2013): Uroš Petrović, *Deca Bestragije*, Beograd: Laguna.

Вир: Тодоровић (2012): Мина Д. Тодоровић, *Вир светиова*, Beograd: Skripta internacional.

Гамиж: Тодоровић (2012а): Мина Д. Тодоровић, *Гамиж*, Beograd: Skripta internacional.

Зеленбада: Нешић (2013): Ивана Нешић, *Зеленбадини дарови*, Beograd: Креативни центар.

Караван: Петровић (2016): Uroš Petrović, *Karavan čudesna*, Beograd: Laguna.

МЕП (1986): *Мала енциклопедија Просвета. Ойишја енциклопедија*, књ. 1, 2. Beograd: Просвета.

Немушји језик: Нешић (2014): Ивана Нешић, *Тајна немушјиој језика*, илустровао Тихомир Челановић, Beograd: Креативни центар.

Петји лейтир: Петровић (2005): Uroš Petrović, *Peti leptir*, Beograd: Laguna.

- Посјање* – Прва књига Мојсијева, која се зове Постање. *Светио иисмо сјаороа и новоа завјета*. Превео *Сјаари завјет* Ђура Даничић. Превео *Нови завјет* Вук Стеф. Караџић, Београд 1955: Британско и инострано библијско друштво.
- СМ (2001): *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*, редактори Светлана М. Толстој, Љубинко Раденковић, Београд: Zepet Book World.
- СМР (1970): Ш. Кулишић, П. Ж. Петровић, Н. Пантелић, *Српски митолошки речник*, Београд: Нолит.
- СНПриј (1988): *Српске народне приповијетке*, сакупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић, Сабрана дела Вука Караџића, књ. 3, приредио Мирослав Пантић, Београд: Просвета.

Секундарна литература:

- Ајдачић (2003): Дејан Ајдачић, Тематологија фантастике у словенским књижевностима, *Зборник Мајнице српске за славистику*, бр. 63, 7–16.
- Ван Генеп (2005): Арнолд Ван Генеп, *Обреди прелаза. Системајско изучавање ритуала*, са француског превела Јелена Лома, српско издање приредио Александар Лома, Београд: СКЗ.
- Вуковић (1979): Ново Вуковић, *Иза граница мојуће. Фантастично и чудесно у књижевним дјелима за децу насталим у периоду између два свјетска рата на српскохрватском језичком подручју*, Београд: Научна књига.
- Зечевић (2008): Слободан Зечевић, *Српска етномитологија*, приредили Бојан Јовановић и Божидар Зечевић, Београд: Службени гласник.
- Јовановић (1995): Бојан Јовановић, *Маија српских обреда. Маија српских обреда у живом циклусу јојединца. Рађање, свадба и смрт као ритуали прелаза у традиционалној култури Срба*, Нови Сад: Светови.
- Јовић (2012): Бојан Јовић, „Временски Арго” – неколико запажања о увођењу времеплова као мотива и теме у научној фантастици и (фантастичној) науци, *Аспекти времена у књижевности. Зборник радова*, уредила Лидија Делић, Београд: Институт за књижевност и уметност, 223–240.
- Лесник Оберстајн (2013): Карин Лесник Оберстајн, *Основе: шта је књижевност за децу? Шта је детињство?, Тумачење књижевности за децу (Кључни есеји из међународне приручне Енциклопедије књижевности за децу)*, приредио Питер Хант, српско издање приредила и пропратне текстове написала Зорана Опачић, превела Наташа Јанковић, Београд: Учитељски факултет, 27–46.
- Лома (2005): Александар Лома, Мистерија прага. *Обреди прелаза* Арнолда ван Генепа на прагу свога другог столећа (предговор), Арнолд ван Генеп, *Обреди прелаза. Системајско изучавање ритуала*, с француског превела Јелена Лома, српско издање приредио Александар Лома, Београд: СКЗ, VII–XLI.
- Љуштановић (2012): Јован Љуштановић, *Књижевност за децу и детињство као време иницијације, Аспекти времена у књижевности. Зборник радова*, уредила Лидија Делић, Београд: Институт за књижевност и уметност, 47–64.
- Мијић Немет (2014): Ивана Мијић Немет, *Рефлекси усмене књижевности у Зелндабиним даровима* Иване Нешић, *Књижевност за децу у науци и насјави: зборник радова са научној скуја (Јагодина, 11–12. април 2014)*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 317–328.

- Мијић Немет (2017): Ивана Мијић Немет, Дечаци као дивља створања: прикази мушких протагониста у романима за децу Уроша Петровића, 5. научни скуп *Књижевности за децу у науци и настјави (Факултетских педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, 21–22. април 2017. године)*. Коришћено према рукопису.
- Пешикан-Љуштановић, Љуштановић (2015): Љиљана Пешикан-Љуштановић, Јован Љуштановић, Представе о детету и детињству у *Рјечнику* и списима Вука Стефановића Караџића, *Вук Стефановић Караџић (1787–1864–2014)*, Београд: САНУ, 463–482.
- Пешикан-Љуштановић (2012): Љиљана Пешикан-Љуштановић, *Госпођи Алисиној десној ноzi. Опелди о књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Пешикан-Љуштановић (2012а): Љиљана Пешикан-Љуштановић, Деца и детињство у делима Чарлса Дикенса, *Детињство. Часопис о књижевности за децу*, год. 38, бр. 3–4, 3–9.
- Пешикан-Љуштановић (2016): Љиљана Пешикан-Љуштановић, Сведочанства о култури детињства у *Рјечнику* Вука Стефановића Караџића, *Теме језикословне у србистици кроз дијакронију и синхронију*. Зборник у част Љиљани Суботић, Нови Сад: Филозофски факултет, 243–258.
- Пешикан-Љуштановић (2016а): Љиљана Пешикан-Љуштановић, Шесто поглавље. „Ниједна нит није лишена страдања”. Обликовање времена у фантастичној прози Зорана Живковића, *Зайочник њеће силе. Фантастична проза Зорана Живковића*, Нови Сад – Бијело Поље: Филозофски факултет – Радио Бијело Поље, 135–155.
- Пешикан-Љуштановић (2017): Љиљана Пешикан-Љуштановић, Моћ искона и непоновљива чаролија одрастања: обликовање времена у фантастичним романима Уроша Петровића, *Детињство. Часопис о књижевности за децу*, год. 43, бр. 2, 18–37.
- Пушкин (1996): Александар Сергејевич Пушкин, *Бајка о рибару и рибцици; Бајка о цару Салтану*, Нови Сад: Змај.
- Речник српскохрватској књижевној и народној језика* (1965): Књига 3 (вразнути – гушчурина), Београд: Институт за српскохрватски језик.
- Самарџија (2011): Снежана Самарџија, *Облици усмене прозе*, Београд: Службени гласник.
- Тарнер (1986): Виктор Тарнер, Варијације на тему лиминалности, *Градина. Књижевности, уметности, култура*, год XXI, бр. 10, 40–56.
- Тарнер (1986): Теренс Тарнер, Трансформација, хијерархија и трансформација: једна преформулација Ван Генеповог модела структуре обреда прелаза, *Градина. Књижевности, уметности, култура*, год XXI, бр. 10, 57–73.
- Тимотијевић (2011): Мирослав Тимотијевић, У освит новог доба, Марко Поповић, Мирослав Тимотијевић, Милан Ристовић: *Историја приватној живоји у Срба*, Београд: Слио, 304–312.
- Томашевски (1972). Борис Томашевски, *Теорија књижевности. Поетика*, Београд: СКЗ.

- Асимов (1990): Isak Asimov, *Kraj večnosti*, preveo Zoran Živković, Beograd: Polaris.
- Атебери (2004): Brian Attebery, *Fantasy as Mode, Genre, Formula, Fantastic Literature, a Critical Reader*, Ed. D. Sandner, Westport – London: Praeger, 293–294.
- Борхес (1963): Horhe Luis Borhes, *Maštarije*, preveo Božidar Marković, predgovor Miodrag Pavlović, Beograd: Nolit.
- Братић (1993): Dobrila Bratić, *Gluvo doba. Predstave o noći u narodnoj religiji Srba*, Beograd: Plato.
- Чалдаровић (2009): Ognjen Čaldarović, *Sociologija vremena – pregled osnovnih ideja i koncepta, Socijalna ekologija*, vol. 18, No. 3–4, 215–235. Наведено према: <hrcaak.srce.hr/file/82443> 15. 4. 2017.
- Картер (1973): Lin Carter, *Imaginary Worlds: the Art of Fantasy*, New York: Ballantine Books. Наведено према: books.google.rs/books?isbn=0195343166 (5.3.2014)
- Јунг (2003): Karl Gustav Jung, *Arhetipovi i kolektivno nesvesno*, prevod Bosiljka Milakara, Dušica Lečić-Toševska, Beograd: Atos.
- Кајоа (1971): Rože Kajoa, *Od bajke do science-fiction, Književna kritika*, preveo Petar Vujičić, br. 5–6, 61–81.
- Николајева (2000): Maria Nikolajeva, *From Mythic to Linear. Time in Children's Literature*, Lanham, MD: Scarecrow Press and The Children's Literature Association.
- Николајева (2003): Maria Nikolajeva, *Fairy Tale and Fantasy: From Archaic to Postmodern, Marvels & Tales*, vol. 17, number 1, 138–156. Наведено према: http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/marvels_and_tales/v017/17.1nikolajeva.html – 25. 3. 2014.
- Пауерс (1988): Tim Pauers, *Anubisova vrata*, preveo Predrag Raos, Zagreb: Mladost.
- Пешикан-Љуштановић (2013): Ljiljana Pešikan-Ljuštanović, Neugasla čarolija pustolovine, Uroš Petrović, *Deca Bestragije*, Beograd: Laguna, 155–162.
- Пешикан-Љуштановић (2016): Ljiljana Pešikan-Ljuštanović, Avantura odrastanja, Uroš Petrović, *Karavan čudesa*, Beograd: Laguna, 129–138.
- Петровић (2003): Uroš Petrović, *Aven i jazopas u Zemlji Vauka*, Beograd: Izdanje autora.
- Петровић (2005): Uroš Petrović, *Peti leptir*, Beograd: Laguna.
- Петровић (2013): Uroš Petrović, *Deca Bestragije*, Beograd: Laguna.
- Петровић (2016): Uroš Petrović, *Karavan čudesa*, Beograd: Laguna.
- Пијаже, Инхелдер (1996): Žan Pijaže, Berbel Elizabet Inhelder, *Intelektualni razvoj deteta: izabrani radovi*, priredili Ivan Ivić, Milan Milinković, preveo Milan Milinković, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Праут, Џејмс (2004): Alan Praut, Alison Džeјms, *Nova paradigma za sociologiju detinjstva? Poreklo, obećanja i problem, Sociologija detinjstva. Sociološka hrestomatija*, priredila, predgovor napisala i priložima opremila Smiljka Tomanović, prevod Zorana Todorović, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 51–76.
- Проп (1990): Vladimir Jakovljević Prop, *Historijski korijeni bajke*, prevela Vida Flaker, Sarajevo: Svjetlost.
- Стрејблфорд (2005): Brian Stableford, *Historical Dictionary of Fantasy Literature, Historical Dictionaries of Literature and the Arts*, no. 5, Lanham, Maryland, Toronto, Oxford: The Scarecrow Press, Inc. Наведено према: http://www.e-reading.ws/bookreader.php/134970/Historical_Dictionary_of_Fantasy_Literature.pdf – 25.3.2014.

- Тодоров (1987): Cvetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, prev. A. Mančić-Milić, Beograd: Rad.
- Тодоровски (2003): Zvonko Todorovski, *Prozor zelenog bljeska*, ilustr. M. Dulčić, Zagreb: Naklada Haid.
- Томановић (2004): Smiljka Tomanović, Sociologija o detinjstvu i sociologija za detinjstvo, *Sociologija detinjstva. Sociološka hrestomatija*, priredila, predgovor napisala i priložima opremila Smiljka Tomanović, prevod Zorana Todorović, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 7–48.
- Видановић (2006): Ivan Vidanović, *Rečnik socijalnog rada*, Beograd: Udruženje stručnih radnika socijalne zaštite Srbije, Asocijacija centara za socijalni rad Srbije.
- Вин Џоунс (2009): Dajana Vin Džouns, *Svetovi Hrestomanta. Začarani život*, prevela Milica Cvetković, Beograd: Laguna.
- Вин Џоунс (2010): Dajana Vin Džouns, *Veštičja nedelja*, prevela Milica Cvetković, Beograd: Laguna.
- Вуковић (1996): Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Podgorica: Unireks.
- Живковић (1997): Zoran Živković, *Vremenski darovi*, Beograd: Stubovi kulture.

Ljiljana Z. Pešikan-Ljuštanović

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

Department for Serbian Literature

PRIVILEGED TIME OF GROWING UP IN CONTEMPORARY SERBIAN FANTASY NOVELS FOR CHILDREN

Summary: Fantasy is a particularly widespread genre of fiction in contemporary world literature for children. In the 21st century, several leading authors appeared on Serbian children's literary scene: Uros Petrovic, Mina Todorovic, Ivana Nestic. As an important principle of the structure, their novels often thematize the period of growing up. The manipulation of time, specific to fiction in general (denying the irreversibility of time; multiplying timelines; creating parallel, opposing timelines; slowing down a timeline; placing the action of the novel in the ancient past or distant future, etc.), is combined with children's growing up, all the problems and fears that follow it. The life of children's literary characters, from birth to adulthood, even though very different from readers' real experience, often serves as a counterbalance to the fantastic "big time" created in novels. Literary characters' growing up, through a series of initiation temptations, transpositions of consecutive passing rituals, becomes an important factor of the content and the theme of a novel and makes a distinction between fiction for children and fiction for adults.

Key words: fantasy novels for children, childhood, growing up, initiation, passing ritual.

Милош М. Ковачевић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

УДК 821.163.41.08-93-32 Пржуљ Ж.

О ЈЕЗИКУ И СТИЛУ ЈЕД(И)НЕ СРПСКЕ ЗБИРКЕ ПРИЧА О ДЈЕЦИ У ГРАЂАНСКОМ БИХ РАТУ

Апстракт: Грађански рат у БиХ, у који је био увучен и српски народ, био је честа тема српских писаца, посебно оних из БиХ, и то како прозних тако и великог броја pjesника. Међу књигама што се баве тематиком посљедњег „српског рата” ријетке су, готово уникатне, оне посвећене дјечи. Од српских писаца, колико нам је познато, уз Јована Лубардића и његов роман *Дјечак и његов шћипић* (1997) само је Жељко Пржуљ, који је био борац и командир у Војсци Републике Српске, а тек током и непосредно након грађанског рата постао и књижевно афирмисан – написао цијелу збирку прича о дјечи захваћеној вихором посљедњег рата – збирку *Дјеца са љранице* (1977).

У раду¹ освјетљавамо стилско-језичке карактеристике, специфичне за ову Пржуљеву збирку прича за дјecu. У раду се показује које су све карактеристике не само на тематском него и на наратолошком и стилско-језичком плану условљене дјечјим животом у ратном контексту.

Кључне ријечи: Жељко Пржуљ, дјечјија књижевност, ратна књижевност, стилско-језичке карактеристике, контраст.

Жељко Пржуљ не спада у општепознате нити општепризнате српске писце, а писао је и објављивао и прозу и поезију и драмске текстове. И то све по завршетку грађанског рата у Босни и Херцеговини, готово одмах по потписивању Дејтонског споразума. Написао је чак петнаест књига², с тим

1 Рад је урађен у оквиру пројекта 178014: „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 Жељко Пржуљ је рођен на Илици, у Сарајеву, 1964, и досад је објавио петнаест књига: 1) *Браћа њо улици* (1995, 1996, 1998); 2) *Из Српској Сарајева* (1996); 3) *Дјеца са љранице* (1997); 4) *Даботида црк’о рокенрол* (1998); 5) *Наличје* (2000); 6) *Ошкуд ти овде* (2002); 7) *Посљедњи љлемићи* (2003); 8) *Незашићени свједок* (2004); 9) *Између два љојоја* (2005); 10) *Горшћак у шенама* (2006); 11) *За шезде* (збирка поезије за дјecu, 2008); 12) *Седми два* (2012); 13) *Посљедњи дани Гаврила Принципа* (радио драма, 2014); 14) *Рука анђела* (роман, 2014), и 15) *Владика слава Му и милосћ* (роман, 2016). Основну и средњу школу завршио је у Сарајеву, гдје је, како сам каже, сасвим случајно завршио и Грађевински факултет, и до рата радио

да је прву објавио 1995, док посљедња на корицама носи годину 2016. У том грађанском рату Пржуљ је био борац и командир у Војсци Републике Српске, те ратни дописник многих листова у Србији и Републици Српској³. Зато није ни чудо што већина Пржуљевих књига за тему има живот српског народа у Сарајеву и околини у току и након посљедњег одбрамбено-отаџбинског рата. И већина их је прожета „личним искуством”, што Пржуљ и сам признаје у једном интервјуу⁴: „Све моје књиге” – вели Пржуљ – „од поезије за децу до романа о хватању четника после Другог свјетског рата имају велику дозу личног искуства. Ја не знам другачије. Због тога и нисам добар писац, не знам да измислим, да разрадим тему и догађаје, већ само један обични евидентичар догађаја око себе”.

У петнаестокњижном досадашњем опусу Жељка Пржуља по много чему се издваја збирка прича за децу *Дјеца са њранице* (штампана 1997. године). Она се не издваја само по томе што је то једина Пржуљева збирка дјечијих прича, него још више по томе што је у српској књижевности, између низа књига што се баве тематиком посљедњег одбрамбено-отаџбинског рата, она једина збирка прича која је посвећена проживљавању рата и ратних страдања саме дјеце⁵. Да грађански рат у БиХ није остао изван

многе послове, као продавац на пијаци, сценски радник на Телевизији Сарајево, портир у Дому здравља, продавац новогодишњих честитки и наставник општетехничког образовања у једној основној школи. У посљедњем рату у БиХ Пржуљ је био борац и командир у Војсци Републике Српске, те ратни дописник многих листова у Србији и Републици Српској.

3 *Вечерњих новостии, Дује, Јавностии, Иншвервјуа, Српске војске, Српској слова, листа Сјушра, Оињишша, Српској гласа и Ослобођења.*

4 Интервју је даг Неди Симић-Жерајић, 29.9.2011, за бањалучке дневне новине *Глас Српске*.

5 Уз ову Пржуљеву збирку прича, колико нам је познато, ратном усуду српске дјеце у посљедњем грађанском рату у БиХ једино је још посвећен роман Јована Лубардића *Дјечак и његов шћишћ* (Београд: Bookland, 1997). О овоме Лубардићевом роману, поредећи га са романом муслиманског писца Зејхира Хасића *Мјесец, сан и љаирни авиони* (Тузла: Босанска ријеч, 2007), врло обавјештајно и утемељено писао је Ј. Љуштановић (2012), издвајајући и његове сижејне и књижевноестетске карактеристике. Из Љуштановићевог приказа сазнајемо да „јунак романа *Дјечак и његов шћишћ* живи само с мајком у босанској варошици у којој рат траје, у часу када се роман збива, већ пуне три године. Срби и Муслимани (Бошњаци) непрестано преотимају делове града једни од других, померајући цивилно становништво своје националности и своје вере у делове града које запоседају. Дечакова мајка је у поодмаклој трудноћи и дечак се поставља заштитнички. Главни ток романа почиње када дечак излази из куће да би одмаио непријатељске војнике. Тиме роман добија елементе авантуристичке фикције, отпочиње дечаково лутање међу зараћеним странама у Босни. Дете се у том лутању суочава с насиљем свију (и својих – Срба), али и са људскошћу и добротом на свим странама. И оно, чини добра дела, брине се у ратном метежу о муслиманској девојчици којој је мајка погинула. Његова вера у љубав и доброту појављује се, метафорично, као чудесни штит који га чува од свих опасности. Слути се код детета зачетак православне религијске осећајности. [...] *Дјечак и његов шћишћ* Јована Лубардића све време оперише свешћу о предратном заједничком животу и проналази његове вредне остатке и у трагичним ратним збивањима. Већ

интересовања српских писаца, посебно оних из БиХ, свједочи велики број како врло запажених прозних остварења (нпр. Тихомира Левајца, Мирослава Тохоља или Владимира Кеџмановића⁶, да само њих споменемо), тако и можда још већи број пјесничких збирки (о чему свједочи и врло вриједна монографија *Завјешто њамћење њјесме* Ранка Поповића). Зато се тешко не сложити с констатацијом Радослава Самарџије, „поговорача” ове Пржужеве збирке, да она „у контексту савремене књижевности представља несвакидашње угодно изненађење. Први разлог за ту тврдњу је што у ово вријеме још нико на овим просторима на такав начин и о тој теми – дјетета у ратном окружењу – није писао” (Самарџија 1997: 81). А „дјеца су” – вели Самарџија – „највећи страдалници недавно минулог рата и његови најупечатљивији свједоци, на жалост, и његови учесници, а иако млад аутор, Жељко Пржуж се осмјелио ухватити у коштац са изазовом литераризовања дјечјег свијета у ратним временима. Већином су то на први поглед обични дјечји доживљаји у ратном колоплету, који се силом прилика испреплићу са одвећ грубом и трагичном стварношћу, стварајући тиме и посебну слику рата, можда и најзначајнију коцкицу у његовом свеукупном мозаику” (Самарџија 1997: 81).

У књизи је Пржуж, дакле, из перспективе садашњег читаоца, па био он дијете или одрасли, одсликао необичне а у рату врло обичне дјечије догађаје и доживљаје. И показао да је изнесена оцјена о себи као писцу, који је „само један обични евидентичар догађаја око себе” – не само израз скромности него и израз иронијског односа према разлозима (не)оправданог ћутања критике о његовом дјелу. А критика, посебно критичари дјечије књижевности, с претпоставком да се њихова критика темељи на научним критеријумима „препознавања” књижевноумјетничких вриједности једнога дјела – није смјела остати глува на ову по много чему, па и по својим књижевноумјетничким досезима, уникатну збирку прича о усуду дјече у посљедњем отаџбинско-одбрамбеном рату у Босни и Херцеговини.

Посебно и стога што је у историји српске књижевности за дјечу ратна тематика врло обична, и што њој припадају нека од најзначајнијих српских прозних дјела, споменимо само дјечије романе Бранка Ћопића *Орлови рано лете*, *Славно војевање*, *Биљка у златној долини* и *Доживљаји Николејине Бурсаћа* или пак акционе ратне романе Арсена Диклића *Салаш у Малом рићу* и *Не окрећи се сине*, који су „сликовит уметнички документ о једном

описана сцена сусрета с очевим пријатељем, Бошњаком, али и мајчин боравак у варошици насељеној претежно Хрватима, у којој се она склања код предратних пријатеља да би се породила, доказ су некадашњег заједничког живота. Истовремено, дечак, главни јунак Лубардићевог романа, среће се с насиљем на свим странама. [...] Лубардићев роман показује да и насиље и доброта припадају свим зараћеним странама у Босни. *Дјечак и његов шћипиј* је снажна потврда доживљаја рата и страдалничког искуства” (Љуштановић 2012: 147–152).

6 В. о Кеџмановићу и Левајцу у: Ковачевић 2012: 274–310, о Тохољу у: Ковачевић 2016: 5–32.

времену-невремену и грозничавој атмосфери која помрачује доба дечаштва и сам човеков живот” (Петровић 2008: 331). Та ратна проза за дјецу, говорећи „о детињству ратом опрљеном” у Другоме свјетском рату, гдје „деца остављају игру и укључују се у борбу, подносе ратне тегобе, јуришају на бункере и своју младост пружају на олтар домовине” – „за две-три деценије мења лице литературе” (Петровић 2008: 238).

Зато је овом отаџбинско-одбрамбеном рату, гледаном из перспективе књижевности за дјецу, од Другог кудикамо подобнији Први свјетски рат, будући да је он био „потпуно туђ дечјој књижевности” (Петровић 2008: 238). А да ипак попут Првога свјетскога рата и овај отаџбинско-одбрамбени не остане баш потпуно туђ дјечијој књижевности, заслуга је прије свега Жељка Пржуља и његове и српске једине дјечије прозне књиге прича с ратном тематиком. Ако ни због чега другог због тога је ова збирка морала добити шири критичарски одјек у српској књижевности. А није. А она је то, како ћемо у овоме раду покушати доказати, својом не само тематско-жанровском уникатношћу, него прије свега својим књижевноумјетничким квалитетима заслужила. Наш основни циљ у овоме раду јесте да освјетљењем стилско-језичких специфичности ове Пржуљеве збирке прича за дјецу укажемо на њену књижевноумјетничку вриједност. Рад треба да покаже које су све карактеристике и на тематском, и на наратолошком и на стилско-језичком плану „предодређене” дјечијим животом у ратном контексту.

Након ишчитавања Пржуљеве збирке *Дјеца са границе* читаоцу, а самим тим и сваком њеном интерпретатору, најприје у очи упада њена *композициона структура*. Ова збирка прича има затворену композицију, у чијој подлози је структура године као временског периода, састављеног од мјесеци као конститутивних елемената. Пошто година има дванаест мјесеци, и збирка има дванаест прича. Сваком мјесецу одговара једна прича. Низање прича прати слијед мјесеци, тако да је догађај из прве приче смјештен у јануар као почетни мјесец године, а догађај из посљедње приче у децембар као мјесец којим година завршава. Сви мјесеци уз то припадају истој години: 1995. као посљедњој години рата. Тако је сваки од дванаест темељних догађаја и/или доживљаја описаних у овој Пржуљевој збирци временски ситуиран у један од дванаест мјесеци завршноратне 1995. године. У свакој причи је и експлицитно наведено у коме се мјесецу њена радња догађа. Опис мјесеца има специфичну улогу у структурисању приче. То је по правилу једини и/или најупечатљивији дескриптивни дио приче⁷. То је по правилу и једини

7 Истина, покаткад пробљесне врло упечатљив експресивношћу и фигуративношћу прожет опис ратне ситуације у којој се одвија радња приче, попут сљедећег с почетка приче „Бијели облаци над Хаџићима”:

Није било звукова. Пси луталице остали су у својим логама, сове већ ноћима нису долазиле на посао, звијезде су се ишуњале и сад нијемо гледају шта се то испод њих догађа, свјетла мјесецима нема, музика годинама не свира, а људи о давним, срећнијим временима,

дио приче с наглашеном фигуративношћу, при чему није случајно да међу фигурама доминира персонификација. Дескриптивне екскурсе о мјесецу у ком се догађа радња приче Пржуљ најчешће смјешта на сам почетак приче. Развијеност описа у директној је вези са његовим мјестом у структури приче: што је опис удаљенији од почетка, то је краћи и фигуративно сиромашнији. За потврду преносимо дескриптивне микродискурсе двају мјесеци, првог и посљедњег у години: а) јануара и б) децембра.

а) Као сваки други савјестан ђак и јануар је радио свој домаћи задатак из ликовног. Цртао је чудне пејзаже по стаклу, с неба пуштао ситне пахуљице и под стрехом скупљао мршаве врапце. Вјетар с Требевића пјевао је своју ледену пјесму – успаванку несташним дјечацима. Снијег је као плашт прекривао пуне улице и само су ријетки пролазници брзо замицали у неки од улаза. Грбавица се облачила у бијело рухо и спремала за своју трећу ратну Бадњу ноћ. („Бадње вече”: 5)

б) Децембар је провиривао из магле, таман и сијед. Не знам да ли су само у Брчком децембарске ноћи дуге а дани кратки, и да ли само у том граду пахуљице откинуте са обрва старог мјесеца по његовом трагу засипају пут до ријеке. Кад за три дана децембар пређе преко моста на Сави и оде, ваљда ће бити дужи дан, мање магле и бар мало топлије. („Стари шљем”: 76)

Остали мјесеци – од фебруара до новембра – описани су најчешће са једном или двије стилски и фигуративно упечатљиве реченице:

А вани фебруар. Хладан и негостољубив. Снијег замео уске путеве, мраз их учаурио, а онда их колоне разгазиле и од њих направиле фортификацијске препреке. („Пут у снијегу”: 11); Март се као лопов ушуњао у Приједор. Нико није видио да ли је дошао од језера или уз Сану. („Дјечак и пас”: 21); Дрина је у априлу као презрела шљива. Набујала и нарасла од истопљеног снијег са околних планина и тамноплава, на неким мјестима скоро црна, ваљала се својим стољетним водотоком кроз пропупало шибље. Тамноплава, бијела и свијетлозелена боја сваке године се сложе као најљепша природна застава или кулиса. („Маријана и деда”: 26); Мај у Касиндолској улици најљепши је мјесец у години. Тада се скину рукавице и тешке чизме, замиришу јорговани, липа и дјевојчице, а дјечаци се окупе на раскрсници и играју зуце, тапке, јањине и сланине, ћора-баке, и задиркују касне пролазнике. („Мај у Касиндолској”: 31); Јуче је био Видовдан. На гвозденом луку изнад капије цркве Покров Пресвете Богородице у Мркоњић Граду још су залијепљени стајали букети пољског

шапатом причају.

Није било других звукова сем брундања челичних птица и јаука њиховог оперушаног перја.

Није било другог осјећања. Глад је остала у својој логи, а и ситост. Љубав већ ноћима не долази на посао, сан се шуња – нејак да се примакне а страшлив да побјегне, смијех постоји само у читанкама за четврти разред основне школе (51).

цвијећа, а младо јунско сунце миловало је позорницу крај богомоље. Са дрвеног зида иза позорнице још нико није скинуо ексерима приковане српску тробојку и фотографије предсједника и генерала, а голубови, љетне пахуљице, спуштали су се са нагорјелог звоника на остатке јучерашње трпезе и кљуцали мрвице. („Видовдан, Свети Димитрије и златни ланчић”: 37); Тога јуда над Игалом се небо циједило и од топлоте слијевало у море. Туристи су жагорили по препуним плажама и ресторанима а домаћини задовољно трљали руке, очекујући добру зараду. („Први плес”: 43); Из влажног сутерена није могао да види посљедње дане августа како милују земљу. (“Бијели облаци над Хаџићима”: 53); Стефану је скоро седам година, и топли септембарски дан, окићен зрелим јабукама и дуњама, његов је први дан школе. („Стефан Чвока”: 57); Дјеца су сједила крај помодреле Бистрице, послушкивала мукле детонације и играла се „човјече не љути се”. Улог су били љешници. Овај октобар их је донио пуним торбама. („Љешници”: 63); Кад у новембру дуне вјетар преко Гатачког поља, дјеца у Автовцу бјеже што ближе мајкама или неком од старије браће и сестара. („Гатачка прича о рату”: 69).

Ако је на почетку приче дат опис мјесеца, онда се преко њега најчешће контрастира „љепота” каквог предратног догађаја са „нељепотом” ратног догађаја о коме прича говори, тако да микродискурс описа мјесеца служи као својеврсни увод у догађај и његове главне „јунске” – дјецу. На ширем плану контрастирају се (не)упоредљиво стање мира и ратно стање, при чему је ратно стање по правилу дато из перспективе дјеце што трпе посљедице рата.

И иначе, контраст је основни принцип што лежи у подлози структурисања свих Пржуљевих прича. И он „руководи” различитим типовима приповједачких поступака и релација. На различитим типовима контраста темељи се структура сваке Пржуљеве приче. Издвајамо оне најзначајније. На структурно-језичком плану контрастирају се дескриптивни и дијалогски микродискурси. Дескриптивни репрезентују говор аутора, језички су богати, одликује их интерференција простих и сложених потпуних реченица, преплитање комуникативне и фигуративне употребе језичких јединица⁸. Дијалогски микродискурси репрезентују говор ликова као туђи говор. И, за разлику од дескриптивних, сиромашни су како у погледу броја реплика тако и у погледу лексичког „богатства” реплика. Најчешће су у питању дијалози састављени од само двије-три реплике, с тим да је неријетко реплика говорника у форми питања, а реплика саговорника одговор сведен само на рему, као нпр.:

- Шта ти је јутрос рекао чика доктор?
- Ништа. („Бадње вече”: 6);

8 Уп. нпр.: У рано свитање, кад је сунце као блиједо дугме покушавало да се отргне од загрљаја Романије, стари стојадин је стигао на Пале, у болницу „Коран”. („Пут у снијегу”, 15).

- Тага, је ли ти то плачеш?
- Ма јок. Од умора и неспавања. („Пут у снијегу”: 17);
- Деда, деда, хајдемо на ријеку!
- Сутра, кћери, кад оздравиш. („Маријана и деда”: 28) и сл.

А и кад је у питању „вишереплични” дијалог, реплике су језички врло штуре:

- Хоће ли то, дјецо?!
- Хоће.
- Је ли то „не љути се човјече”?
- Аха.
- И ко је најбољи?
- Он – Миле показа на Синишу, а овај поносно укочи врат.
- А како игра ова дјевојчица – Шиш помази Марину по кестењастој коси.
- Онако.
- [...] („Љешници”: 64–65).

И лексичка и „репличка” шкртост дијалога у првом реду осликава карактеристику дјечијег дијалога уопште, а потом и сувишност дијалога у ситуацијама у којима најгласније говори тишина, као елементарни израз страха, увучености у себе, бриге... који опхрвавају ратним околностима притиснуту дјецу. Дијалогски и дескриптивни микродискурси диференцирани су и према типу стандардности у њима употријебљених језичких јединица. Дескриптивне дискурсе по правилу одликује употреба стандарднојезичких јединица, док ће се у дијалозима сусрести покоји жаргонизам и различити дијалектизми, посебно они фоностилемског типа настали редуковањем неке од фонема из стандарднојезичког облика, као нпр.:

- ‘Ајде да се играмо – Милица се одвоји од стакла и окрену ка брату. („Бадње вече”: 8);
- Ш’а је, јаро, је л’ те стра’?! („Стефан Чвока”: 60);
- ‘Ајмо, јаро, такси је стиг’о! („Стефан Чвока”: 59);
- Шта сам ти рек’о! („Љешници”: 65);
- Не зезај, Бобане, сви знамо да ти је оно ујакова портирска капа кад је још радио у „Енергоинвесту”. („Стари шљем”: 78);
- Види му фаце, к’о дијете на тути – опет деда не издржа. („Видовдан, Свети Димитрије и златни ланчић”: 41) и сл.

И у ауторски говор, посебно кад се приповиједа у првом лицу, дакле у ја-форми, а тад улогу наратора нужно има неко дијете, Пржуљ ће укључити и покоји жаргонизам, посебно жаргонизам *зезаји*, као нпр.:

Не знам шта је тиме хтио да каже. Мора да ме зезао. („Први плес”: 49); Прскали смо се хладном водом испод туша на плажи, лајали на *зукеле* које су госпође, на црвеној узици водиле на *ћевапчиће*. („Први плес”: 44); Бошко није знао да ли га то кум *зеза* или озбиљно мисли. („Бадње вече”: 8); Могли смо слободно да се играмо и *зезамо* по цио дан. („Први плес”: 43–44) и сл.

У већем броју прича контраст се успоставља између напуштеног родитељског дома и новог нужног „колективног смјештаја”. А такав је контраст присутан у чак пет Пржуљевих прича: „Бадње вече”, „Пут у снијегу”, „Дјечак и пас”, „Маријана и деда” и „Стефан Чвока”. Насилно измјештање из родитељског дома по правилу значи и прекид „љепоте” дјетињства, призива успомене, тако да нови присилни боравак одражава „тегобу” избјеглиштва, које најдубље оживље оставља управо у дјечијој души. Чезњу за напуштеним домом можда најбоље репрезентују ријечи мале Маријане упућене деди, док јој прича о томе како вјеверица чува своју кућу на дрвету: „А деда, ко чува нашу кућу у Илијашу?!” („Маријана и деда”: 27).

А са контрастом властитог и избјегличког дома у директној је вези и контраст татине (не)присутности у дому. Родитељски дом имплицира породично заједништво, не само мајчино но и очево присуство. „Колективни” или „нужни смјештај” након напуштања родитељског дома не подразумева само чежњу за старим домом него и за оцем. „Тата” по правилу више није с дјецом у том „колективном” или „нужном” смјештају. Он је „на линији”, „на фронту”, „на ратишту”. Он је на бранику Републике Српске. Зато је у највећем броју прича из збирке *Дјеца са њранице* наглашена брига и чежња за татом. Милица и Бошко се моле „да Бог... сачува тату на терену на Трескавици” („Бадње вече”); дјечак Горан Деба незадовољан је што отац није више са њим него је „на линији”, али и тиме што „отац ћути кад дође с линије, и све је безвезе” („Мај у Касиндолској”); мајка је Пећи читала приче „док је Ненад још био у стомаку и док су чекали тату у избјеглиштву у Бањалуци” („Видовдан, Свети Димитрије и златни ланчић”); Соња каже да је дошла у Игало с другарицама „док ми тата не стигне”, а он је „на Озрену, још ратује” („Први плес”); „Боже, чувај ми тату”, кришом се прекрсти Ивана, док „седмогодишњи Драган из Хаџића само жели да му отац дође кући жив” („Бијели облаци над Хаџићима”); Чим је отац дошао с фронта да их мало обиђе, Стефан му се бадио у наручје („Стефан Чвока”); Стефан Чвока првог дана учитељици рецитије пјесмицу: „Када једном не буде рата / и кад сунце огрије дан / вратиће се и мој тата / спустиће ми птичицу на длан / Малу птицу, црвених крила” („Стефан Чвока”); „Кад мене нема код куће, ти треба да бринеш и чуваш породицу. Прави мушкарац је увијек тај који на своја плећа прима све муке породице и отаџбине”. Тако је отац, борац Гатачке бригаде, прије него што би кренуо на ратни терен, говорио осмогодишњем

Петру. Дјечак се трудио да испуни очеве жеље и ничега се није плашио. Тако је, барем, себе убјеђивао, али би му ноћу новембарски вјетар увијек изгледао страشان. Кад би се отац вратио с терена, Петар би му подносио извјештај шта је радио протеклих дана („Гатачка прича о рату”). Зато је дјечија радост при сусрету с ишчекиваним оцем готово неизмјерна:

- Дјецо, Христос се роди – на вратима је стајао уморан, прљав, необријан војник, али Милици и Бошку најљепши и најјачи на свијету.
- Тата!!! – обоје весело потрчаше у широко и топло наручје. („Бадње вече”); Милорад отвори очи и погледа у два пара смеђих очију, која су га весело гледала из два кревета са чистом бијелом постељином:
- Тата, је ли ти то плачеш?
- Ма јок. Од умора и неспавања.
- У себи је захваљивао Богу што се сви снови не остварују. („Пут у снијегу”); У бијелој чистој соби крај његовог кревета стајали су отац, мајка и Гавро.
- Је ли те, хајдуче мој, било страх – смјешкао му се отац, а Драган му је под очима видио тамне подочњаке од дугог неспавања. („Бијели облаци над Хаџићима”) и сл.

Пржуљ прави можда најљепши, антологијски контраст градирањем двију Борисових љубави: љубави према оцу и љубави према Соњи, дјевојчици што ју је упознао у Игалу, гдје га је с групом дјеце из Републике Српске што су „рањена у овом рату”, послала „некаква норвешка хуманитарна организација”. А ту градацију љубави даје сам дјечак Борис ријечима: „Она је причала о свом оцу, који негдје на Озрену, негдје око Возуће, предводи српске диверзанте и убацује их дубоко у муслиманску позадину. Показала ми је и његову слику: насмијани бркајлија у шареној униформи, са хеклером у рукама. Мени је било мало криво што ми је отац погинуо на почетку рата, и то од гранате, док је ишао да нам донесе воде, па нисам могао нимало да се хвалишем” („Први плес”: 46). А слика дјечијег карактера те љубави, опет из Борисове перспективе, без сумње је антологијска. Једна од најуспјелијих Пржуљевих унутрашњих карактеризација дјечијег „погледа на свијет” и љубав. Дјечак Борис ће, наиме, као наратор рећи: „Наредна два дана дружио сам се само са Соњом. Учио сам је да игра реми, заједно смо читали „Дневник једне Ане”, а дјечаци и дјевојчице из групе престали су да се љуте на нас. Само би Јово, кад год би наишао поред мене, говорио: – Ромео! Не знам шта је тиме хтио да каже. Мора да ме зезао.” („Први плес”: 49).

А врхунац те Борисове прве дјечије љубави доноси посљедња реченица приче у функцији поенте: „Чим напуним једанаест година, питаћу маму да ме одведе у Добој, у Ђупријску улицу, да упитам једну Соњу да се уда за мене.” („Први плес”: 49).

Принцип контраста у подлози је Пржуљевог одсликавања српских и страних војника, ифороваца. Иако се српска војска у највећем броју прича представља синегодохално преко учешћа тате у њој, у једној је причи – у причи „Љешници” – описан сусрет и разговор дјеце са српским војницима које предводи командир Шиш. Прича има тужан крај јер дјеца сазнају да „три дана касније, Шиш и сви његови борци нису се вратили са Трескавице”. У чак три приче Пржуљ описује дјечије догађаје и доживљаје са војницима Ифора, из различитих земаља, и то у причама „Дјечак и пас”, „Видовдан, Свети Димитрије и златни ланчић” и „Стари шљем”. Догађаји везани за два ифоровца из Енглеске, и то Џека Сандерса из Манчестера, у причи „Дјечак и пас”, и Чарлија из Ливерпула, у причи „Видовдан, Свети Димитрије и златни ланчић”, на најбољи начин показују како је писац избјегао доношење једностраних негативних закључака о страним војницима уопште. Један догађај, онај са Џеком Сандерсом, показује сву безосјећајност и непријатељство ифоровца, који хладнокрвно убија пса Меду, најдражег пријатеља дјечака Милана, када он почиње у борби надјачавати његовог пса: у тренутку кад Милан свом Меди не да да повриједи ифоровог пса, Џек Сандерс запуца и „метак прође Меди кроз главу”. И док је Милан плакао за псом, „Џек Сандерс је гладио своју пушку и пио шкотски виски”. Потпуно супротан, позитиван примјер представља догађај с Чарлијем из Ливерпула. Чарли на крштењу малог Ненада „са врата скиде дебели златни ланчић са златним крстом и сребрном војничком плочицом и објеси га Ненаду о врат”. Чарли објашњава да је и он као и Ненад „рођен два мјесеца послје очеве погибје у џунглама Вијетнама. Њих двојица се никад нису нити ће се кад срести под овим небом. Иза оца остао му је овај ланчић са крстом и сребрном плочицом, који је њему оставио његов отац. Сад Чарли у Ливерпулу има три кћерке и жао му је што се војнички занат у његовој породици с њиме завршава, и зато одавно тражи дјечака којем ће поклонити своје наслеђе. У Ненаду је видио себе од прије тридесет и неколико година, и жао му је дјечака, али жели да он овај ланчић остави својим синовима и да нико никад више не ратује”. У трећој причи, „Стари шљем”, ифоровци су војници из Њемачке, с којима четири дјечака из Брчког „тргују”. Један од ифороваца, Ханс, жели за свог дједа који је био у Другоме рату на Сремском фронту да купи „партизанску капу Бобановог дједа”, јер ће му та капа „сигурно бити најдражи поклон за рођендан”. Потом му један од дјечака, Небојша, понуди да откупи и „један њемачки гвоздени шљем, који је мој дједа заробио негдје у шуми четрдесет и пете”. И док иду да предају шљем, дјечаци се поколебају питајући се „што да окупаторима продајемо оно што су им наше деде заробиле”, а за капу знају да је „оно Бобановог ујака портирска капа кад је још радио у `Енергоинвесту`, и одлуче да не дају шљем гестаповцима, него га Небојша баца на ивицу пута, а снијег све покри”. Причом као да је Пржуљ желио показати да без

Нијемаца нема ратова на Балкану, али и то да „српски симболи” и понос чак ни код српске дјеце никада нису били за продају.

ЗАКЉУЧАК

У збирци догађаји захватају цјелином или дијелом велики број мјеста Републике Српске (Грбавицу, Неџариће, Бућа поток, Добрињу као дијелове Сарајева, па Хаџиће, Илијаш, Вогошћу, Пале као мјеста из околине Сарајева, а потом мјеста широм Српске: Миљевину, Грахово, Приједор, Бањалуку, Добој, Брчко, Гацко и Автовац).

У цијелој збирци Пржуљ је избјегао црно-бијело сликање контрастираних појава и лица, дао дјечију душу на длану, њихове страхове, љубав, бригу, радости, снове, уз мијешање ратне и сањане нератне стварности. Свему томе језик и стил су потпуно сагласни. А све то показује да је у питању врло вриједна, умјетнички врло успјела, чак одлична збирка прича за децу. И то збирка о дјечи за децу, али и за одрасле као читаоце. Уз то је „аутор зналачки избјегао дидактичку позицију, увелико отрцану и израбљену у књижевности за најмлађе; напротив, Пржуљ је својим причама показао да још увијек умије да буде дијете, односно, да потпуно осјети догађаје из дјечјег угла” (Самарџија 1997: 82).

ИЗВОРИ

Жељко Пржуљ, *Дјеца са іранице*, Пале: СРНА, 1997.

ЛИТЕРАТУРА

Ковачевић (2012): Милош Ковачевић, *Линівосіилисііка књижевноі ііексіа*, Београд: СКЗ.

Ковачевић (2016): Милош Ковачевић, Поступци стилске пререгистрације у Тохољевим приповијеткама, предговор књизи Мирослава Тохоља *Врсіа која изумире: изабране іриіовијетіке*, Пале: Српско просвјетно и културно друштво „Просвјета”, Просвјетино књижевно коло, коло 12, књ. 33, 5–32.

Љуштановић (2012): Јован Љуштановић, Деца, рат и културне разлике: два романа за децу с темагом из рата у Босни, *Књижевности за децу у оілегалу куліуре*, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре, 147–152.

Петровић (2008): Тихомир Петровић, *Исііорија сріске књижевносіі за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Поповић (2007): Ранко Поповић, *Завјетно њамћење њјесме: сѡварносни конѡексѡи срѡске њоезије с краја 20. вијека*, Источно Сарајево: Завод за уѡбенике и наставна средства.

Самарѡија (1997): Радослав Самарѡија, Најзначајнија коцкица у мозаику минулог рата, поговор књизи Жељка Пржуља *Дјеца са ѡранице*, Пале: СРНА, 81–83.

Miloš M. Kovačević
University of Belgrade
Faculty of Philology
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts

LANGUAGE AND STYLE OF THE ONLY SERBIAN COLLECTION OF STORIES FOR CHILDREN ON THE THEME OF THE CIVIL WAR IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Summary: From the point of view of narratology and linguostylistics, the paper analyses Zeljko Przulj's collection of stories for children *Children from the Border*. It is a unique collection in many ways. Not only is it the only Przulj's collection of stories for children, but it is, amongst the books that thematize the last defensive-patriotic war, the only collection of stories which describes children's experience of war and their suffering. The paper analyses stylistic and linguistic characteristics of the Przulj's collection. It has been shown that all the characteristics are conditioned by children's lives during the war, not only from the point of view of thematics, but also from the point of view of narratology and linguostylistics.

The dominant structural principle of the collection is contrast, to which all the other stylistic devices are subordinated. Descriptive and dialogical micro-discourses are contrasted; they contrast the author's speech and characters' speech. The descriptive and the dialogical micro-discourses are distinguished according to the level of standardization of the lexical units. The descriptive discourses are generally characterized by the units that belong to the standard language, while the dialogues contain jargonisms and dialecticisms. In a number of stories, the devastated home and the "collective accommodation" are contrasted. This contrast is directly connected to the one appearing between the presence and the absence of the father of a family. The description of Serbian soldiers is in contrast with the description of IFOR Mission soldiers as well. However, the best contrast in the Przulj's collection is the one between Boris' love towards his father (killed in the war) and towards Sonja, a little girl he met in Igalo.

The contrasted events and characters are not depicted as extremely positive/negative; instead, Przulj writes about children's soul, their fears, love, concerns, joy, dreams, combining the reality of war with the dreams of peace. The language and style are in complete accordance with these characteristics.

Key words: Zeljko Przulj, children's literature, war literature, stylistic and linguistic devices, contrast.

Јован М. Љуштановић

УДК 821.163.41.08-93-1"20"

Висока школа струковних студија за образовање васпитача

Нови Сад

О ТИПОЛОШКИМ МОДЕЛИМА У СРПСКОМ ПЕСНИШТВУ ЗА ДЕЦУ У 21. ВЕКУ

Сажетак: Српско песништво за децу у 21. век улази као развијени књижевни феномен, који има своју историју и традицију. Његова еволуција се огледа у смени поетика, али и у поетичким континуитетима. Унутар тог сложеног феномена, у 21. веку делује више аутора који баштине традицију, али и развијају своје индивидуалне поетике. Рад грубо скицира, на неким примерима из савремене поезије за децу, нацрт једне могуће типологије српског песништва за децу. Реч је о три типолошка модела: о *миметичкој поезији*, која одржава чврсту везу с децом породичном и социјалном стварношћу, о *ијровној поезији* у којој доминира пароксизам игре у језику и језиком и о *сублимно-лирској поезији* у којој се, на наивнији и једноставнији начин, покушава остварити дифузна сугестивност и универзалност модерне поезије уопште.

Кључне речи: дете, игра, интертекстуалност, лирско, мимезис, модел, модерна поезија, типологија.

Покушаћу да говорим о могућим типолошким моделима у српском песништву за децу у 21. веку. С двоструком скепсом приступам овој теми. Прво, у изучавању српске поезије за децу типолошка истраживања нису развијена. Друго, 21. век већ озбиљно одмиче и, по грубој процени, за првих његових 16 година објављено је више од 2000 издања песничких књига за децу. Значи, без веће и сложеније интерпретативне и теоријске залеђине, приступамо грађи која је обимна и неуређена магма савремености. Не остаје нам ништа друго сем да покушамо, уважавајући све оно што је на теоријском и интерпретативном плану до сада постигнуто, да осветлимо савремену српску поезију за децу и понудимо одређене моделе њеног могућег разврставања и књижевнотеоријског уређења.

Озбиљно расправљање о природи поезије за децу почело је тек у другој половини 20. века.¹ То је, по свој прилици, био један од исхода великог

1 Истина, поезија за децу привукла је посебну пажњу крајем 19. и на почетку 20. века, унутар критичке рецепције песничког дела Јована Јовановића Змаја. Реч је о смени песничких парадигми, при чему је надлазећа естетичка парадигма, између осталог, порицала универзалност и песничку супстанцијалност поезије за децу (Види: Љуштановић 2009: 45–54). Ипак, то је значило скретање пажње на поезију за децу као специфичан фено-

песничког замаху који је у педесетим и шездесетим годинама 20. века, захваљујући културној политици слободе стваралаштва и „социјалистичком естетизму”, захватио и поезију за децу. Ово је резултирало појавом низа песничких књига и аутентичних стваралачких личности. Паралелно су настајали аутореференцијални текстови и критика књижевности за децу, а унутар њих разгоревале су се и живе расправе о природи поезије за децу, о односу песме за децу и модерне песме, о месту поезије и књижевности за децу у систему књижевности уопште.

Управо те живе расправе, својим језиком и својим разумевањем природе поезије за децу, као да су се одупирале васпостављању типолошких модела. Оне су биле, збирно гледано, онтолошки усмерене, покушавале су да дају неке од битних одговора на питање о аутономији поезије за децу унутар полисистема књижевности, али, истовремено, и о њеној припадности том систему. Основна интенција свих ових промишљања била је усмерена према уцеловљењу, а напори да се превладају парадокси и смисаоне неодређености били су супротни потреби за диференцијацијом и разврставањима, какве подразумевају типолошка истраживања.

Цео тај напор био је помало сизифовски и, по природи ствари, завршио се делимичним успехом. О новонасталој књижевности за децу Душан Радовић је писао: „Код нас је некад ова ’птица’ (књижевност за децу, прим. Ј. Љ.) била домаћа и знала је ред и обичај. Данас је дивља и готово неухватљива у својим разлозима, поводима и инспирацијама” (Радовић 1959: 12). Милован Данојлић је сматрао да је дечја песма „неуспела песма” и да је „корак у страну” у односу на модерну песму. Бора Ћосић је о савременој дечјој поезији писао као о „чудачком том спрегу музике, финог бесмисла, блиставе комбинаторике, праскаве и стално одржаване хуморне температуре”. За њега је она била „деструктивна, збуњујућа, неуобичајена, свим својим правим дометима стално и дубоко ирационална, на средокраћу између јаве и нејаве, сна и несна, умља и безумља”, у „јединственој равни змајевске шалозбилности” (курзив Б. Ћ.), ‘правог’ и патвореног, ‘истинитог’ и ‘вештачког’”. Говорио је о њој као о „сјајном позоришту које стварности одузима глупаве позлате и патетична значења додајући јој за узврат чичак, смешнословље и грохот једне артифицијелне, ничије земље” (Ћосић 1965: 7). Владимир Миларић је говорио да „дечја песма је песма у чијој структури запажамо одлике које су иманентне детињству: илузивно схватање света, конкретни постварени језик, тематика збиљског живота, дух који није под присмотром смрти, преданост игри, слобода за брзе и неочекиване преображаје, чуђење у свету ствари, а не чуђење у свету појмова, радост освајања живота, а не домишљање о његовом смислу” (Миларић 1970: 34).

мен и отворило питања о положају поезије за децу унутар поезије уопште.

У овом конституисању идентитета дечје песме било је драматичности, али и самосвести и самозадовољства једне песничке генерације која је успела да створи необично, живо и популарно песништво за децу. У овим покушајима одређења постоји читав низ негативних појмова. Говори се о „дивљој птици”, о „кораку у страну”, о „чичку на интелектуалном пртљагу”, о скидању позлата, о ирационалном... Пред нама се данас отварају два питања, једно историјско: шта је од те Радовићеве „дивље скоро неухватљиве птице” остало у 21. веку, и друго теоријско: како класификовати поезију чији идентитет почива на каталожкој напоредности међусобно често сродних, делимично повезаних, али, често и значајно различитих, понекад диспарантних појмова.

Зато ћемо се за какву-такву теоријску потпору обратити ретким покушајима типолошке интерпретације поезије за децу. Постојеће антологије српске поезије за децу (мислим, пре свега, на оне најпознатије: Боре Ћосића и Душана Радовића) слабо нам могу за то послужити. Ћосићева антологија прави некаква разврставања, али може се већ из њеног предговора наслути да је антологичар заокупљен живом перформативношћу српске поезије за децу, њеном ирационалном страном, њеном улогом „чичка” на интелектуалном пртљагу модерног човека, њеном везом с надреалистичким наслеђем... Самим тим, најкрупнија подела у овој антологији на *Причање ѝрича*, *Чудне ствари* и *Смешне речи* појављује се као рефлекс неразграниченог и нехијерархизованог каталожког описивања поезије за децу: Причање приче не искључује ни смешне речи ни чудне ствари. Код Душана Радовића наслућује се узрасни поредак унутар *Анџолоије*, али у континууму који није раздељен и који је повремено контаминиран особеним тематским подручјима.

Чини нам се да се највише покушаја типолошког разврставања песништва за децу везује за поезију Јована Јовановића Змаја, мада песнички свемир Змајеве поезије за децу, који се, по grubим проценама, састоји од око 1600 песама, није до дана данашњег сагледан у целини, нити до краја класификован, а, вероватно, никада то неће ни бити. Неки од покушаја разврставања датирају још из Змајевих времена (види: Радкић 2003: 53–56), да би пуну сложеност и озбиљност ове класификације досегле тек крајем 20. и на почетку 21. века у радовима Славка Гордића, Василија Радкића и Тамаре Грујић. Из њихових покушаја класификације јасно се назире већина проблема типолошког разврставања поезије за децу.

Један од могућих модела типолошког разврставања понудио је Славко Гордић. По њему „Змајеве песме за децу конституишу се у једном међупростору с којим граниче лирска сублимација и сатирична детронизација. Али њена природа није ни превасходно лирска ни сатирична” (Гордић 1978: 39). Он сматра да поезију за децу „пре него сублимно узнесење или сатирична деградација” одликује „преображавалачко осветљавање свакодневног

света” (Гордић 1972: 632) и нуди могућу типологију Змајеве поезије за децу на основу три тематско-стилска комплекса:

1. дидактичке песме (са темама моралним, религијским, патриотским или природословним);
2. идила (из породичног живота, из природе и животињског света);
3. хумористичке песме (са аутентичним поетским елементима маште и игре).

Основни критеријуми овог разврставања јесу елементи сликовитости. Према Гордићу, сликовитост је у првој групи у секундарној инструменталној функцији, у другој је претежно једнозначна, а у трећој „непредвидљиво разнолика, финална и поетски делотворна” (Гордић 1972: 631).

Василије Радкић је понудио типологију Змајеве поезије која је слична Гордићевој, а ипак и битно различита. Он се ослонио на Змајев однос према комплексу *јоучно–задавно* и на тој основи поделио песме у две основне групе: „(1) песме у којима доминирају елементи игре и (2) песме у којима доминирају елементи поучног” (Радкић 2003: 55). Ова Радкићева подела има, истовремено, и жанровска и тематско-мотивска значења, јер у Змајевој поезији јасно се издвајају лудистички жанрови: даштања, успаванке, ташунаљке, питалице, брзалице, срицалице..., као и поучни жанрови: овејана зрнца, параболе, басне, пригодице... Истина, Радкић уводи, по угледу на Бошка Ковачека, а слично ономе што је урадио и Бора Ћосић у антологији и трећи тип, који је превасходно жанровски, а то су „песме–причалице”, које језичко-стилски и тематско-мотивски могу бити различите, али имају развијенију приповедну структуру. Својом трећом типолошком категоријом Радкић нам открива да је његова подела, ипак, превасходно жанровска. Слути се, мада он то ни једног часа не исказује, да се обимно Змајево песничко дело за децу не може сврстати само у круг лудистичких и поучних жанрова.

Као могућ типолошки модел може се сматрати и дистинкција на „песму-играчку” и „песму-дете”. Ову дистинкцију сам индуковао поредећи програмске текстове Душана Радовића и Милована Данојлића из педесетих и шездесетих година двадесетог века. „Ова двојица песника су, што посредно, што непосредно, наговестили и два могућа модела песме за децу. Радовић наговештава песму која почива на партнерском односу одраслог и деце, на ‘ко бајаги’ структури, на поигравању са спознајним могућностима детета али и одраслог, на игри песничком формом и песничком традицијом – ‘песму-играчку’. На другој страни, Данојлић је имагиновао поетику ‘наивне песме’: песме која почива на примарности осећања, на изворности и елементарности у доживљавању света – поетику ‘песме-детета’” (Љуштановић 2009: 246). Ово јесу модели произашли из интерпретације аутореференцијалних текстова двојице писаца, али свакако могу имати и шире типолошко значење.

После оваквог релативно скромног, али ипак озбиљног типолошког искуства приступамо поезији за децу у 21. веку, тачније делу неколицине социјално највидљивијих песника, имајући на уму и Гордићеву поделу на дидактичку и хумористичку поезију за децу и Радикићеву на лудистичке и поучне жанрове. У другој половини 20. и у 21. веку свакако се променио однос између лудистичког и дидактичког у књижевности за децу. Промене су се догодиле, пре свега, што под притиском естетицистичке идеје, која је вредност везивала, превасходно, за уметничко, а не за васпитно и поучно, али и захваљујући открићу значаја игре за интелектуални и социјални развој детета. Скоро да нема песме за децу која своје васпитне и поучне интенције не контаминира, или прикрива игром, хумором, типом исказног субјекта или неком другом врстом естетизације. На другој страни, двадесети век нам је открио да је игра иманентна природи човековој, да је човек *homo ludens*, да је дечија игра много више од пуке забаве, да подстиче интелектуални и социјални развој, да доприноси разумевању света и психолошком и социјалном благостању дететовом и човековом. Зато се типолошки модели које овде нудимо, иако унеколико рефлектују традиционалне поделе на поучу и забаву, битно разликују од поделе на лудистичку и дидактичку поезију.

Типолошки модел који заснивамо јесте подела на игровну, миметичку и сублимно-лирску поезију за децу.

1. **Игровни модел** је онај у коме игра језиком и у језику апсолутно доминира. У таквој поезији игра се тотализује и на ритмичком и еуфонијском и на семантичком плану. Од првог тrena, често од наслова песме, јасно је да је реч о *ad hoc* језичком конструкту, који има само себи иманентну логику, који је необичан и изненађујући, који изазива дивергентне асоцијације и има наглашену хумористичку функцију која је најчешће у складу с Кантовом дефиницијом смешног: „Велико очекивање које се претвори у ништа”.
2. **Миметички модел**, пак, на овај или онај начин кореспондира с непосредном стварношћу, породичном, социјалном, психолошком и школском детета, он има, често, видљивије васпитне и едукативне интенције. Притом, не треба заборавити да још од Аристотела појам миметичког не значи непосредно подражавање стварности. Питање мимезиса у теорији књижевности у многоме се отвара као питање фикционалности. Зато, када говоримо о миметичком моделу у поезији за децу 21. века, не искључујемо фикцију, ни игру, ни хумор као њена могућа својства, већ само истичемо њихову семантичку везу с одређеним видовима стварности.
3. **Сублимно-лирски модел** је најређи. У њега спада поезија која тежи, истина у нешто наивнијем, једноставнијем и чулно конкретнијем

облику, да досегне химере модерне лирике, да изрази и симболички представи, пре свега, одређени доживљај света, да излучи из језичког бића песме дифузну осећајност. У овој поезији нема онога веселог нихилизма игровне необавезности какав је често присутан у *ијровном моделу*, нити робовања социјалној стварности и непосредним социјалним односима какво срећемо у *миметичком моделу*. *Сублимно-лирски* тип поезије за децу често је смештен у међупростор између поезије за децу и поезије „за одрасле”.

Може се већ анализом појединих наслова песничких збирки и самих песама уочити разлика између ова три модела. Прва песма Дејана Алексића у песничкој збирци *Дујме без кайуша* зове се „Врло и веома” (Алексић 2002: 7). Овај наслов састоји се од два прилога синонимних значења и не говори ништа или скоро ништа о свету песме. Истина, песма има неку своју причу о љубавној симпатији између гугутке и гугутана, али та прича служи, пре свега, да би се варирала различита употреба прилога *врло* и *веома*, да се ови прилози, у синтаксичкој инверзији, поставе на јака места, на крај стиха, да им се пронађу риме. Цела песма је само пародија љубавне песме, а главни ликови су овај пар прилога, који својом семантичком, ритмичком и еуфонијском делатношћу реализују пародију као својеврсни театар у језику. У овој песми стварност било које врсте има другоразредни положај, а веза с дечјим светом налази се у антрополошкој равни, у дечјој склоности према необичним речима и игри речима.

И у другим песничким књигама Дејан Алексић се поиграва речима и то речима које се углавном користе узгред, које су једва приметне, нису „јунаци” свакодневне комуникације, па се тако једна његова збирка песама и прича зове *На пример* (Алексић 2006). У тој збирци једна од песама се, сасвим бесмислено, нонсенсно, зове „Међутим такође” (Алексић 2006: 63). У њој главну улогу играју различите модалне речи и изрази, а у тој нонсенсној игри можда има и неког дубљег смисла, јер хронична модална позиција лирског субјекта наговештава његову вечиту непостојаност – он као да гори у ватри вечите игре.

Збирно гледано, свет Алексићеве поезије је шаролик, без чврстих тематско-мотивских и формалних усредсређења. Он, рецимо, казује о животињама, било онима деци и дечјој поезији добро знаним: тигру, крокодилу, роди, било о бувама и црвима. Говори и о људима, конструише хумористичке приче које почивају на досетки, али се бави и људским наравима, демистификује и „раскринкава” народне изреке, антропоморфизује ствари, али и речи, на пример придеве („плаво”), или чак прилоге („јуче”). Његове књиге поезије за децу најчешће остављају утисак *свашићара* у којима су набацају конкретни одломци неке опште приче, или естетски рафиниране дбрљаонице, коју обједињују, пре свега, начела песничке слободе и игре.

На свој начин пароксизам игре реализује у својој поезији и Поп Д. Ђурђевић. Између осталог, он прекорачује границе традиционалне текстуалности у поезији за децу. Он је песник изразите интертекстуалности, његова поезија се непрестано поиграва насловима, фразама и ликовима из популарних дела: бајки, романа, народних и староградских песама, пословица... Ако је игровна поезија за децу својеврсно језичко позориште, онда речи које играју роле у Ђурђевићевим песмама често имају свој костим. Он у своје песме укључује графичке симболе, логотипе, имена брендова, сличице. Многе своје песме он обликује маказама, реже и леви, колажира, ствара ребусе, нуди својим читаоцима да прогазе кроз шуму иконичког да би дошли до неочекиваних звуковних склопова и значења. Тако, на пример, у његовој „Народној песми” (Ђурђевић 2012: 59) цео рефрен је цитат из популарне кафанске песме „Ова наша ливада / вреди триста дуката”. Разлика је само у томе што је цела строфа колажирана од графичких симбола и логотипа, па тамо где би требало да буде *наша* стоји NASA, знак америчке агенције за свемирска истраживања, тамо где је реч *вреди* стоји исписан китњастим словим логотип Verdi, а реч *ливада* замењена је логотипом некада популарне марке сатова: pivada. Упркос свим овим одступањима, може се разабрати рефрен популарне песме, а одступања су, колико и сама графичка шара Ђурђевићевог колажа, својеврсна игра загонетања која отежава пут до смисла. Остатак песме је традиционално штампан, и он је пародија кафанске песме у којој се уживање у боемској расипности претвара у слику наше менталитетске склоности трговини „без тапије” – све се даје „бенду под аренду”.

Поп Д. Ђурђевић поиграва се и историјом и националном културном традицијом. Он у презимену српске властелинске породице из средњег века, Мрњавчевић, препознаје ономапојеју мјаукања и, на основу сличности по звуку, својој поеми о мачјој љубави даје наслов „Мрњавчевићи” (Ђурђевић 2016). У овој поеми главни јунак је Марко (алузија на Марка Краљевића из породице Мрњачевића), а у њој су и алузије на Маричку битку у којој су страдали Вукашин и Угљеша Мрњавчевић, али, по логици сличности по звуку, успоставља се и асоцијативна веза с неким другим историјским догађајима, па ловљење мишева постаје Бој на Мишару из Првог српског устанка (Ђурђевић 2016: 6)

Бранко Стевановић се у својој књизи *Авантиуре Краљевића Марка* (Стевановић 2016) на сличан начин прикључио *ијровном шииу* поезије за децу. И у овом случају је реч о интертекстуалној игри и то о игри у којој Стевановић пародира усмени корпус (епске песме и предање) о Марку Краљевићу. Он свесно деконструира сложен културни и поетички систем наше епике и усмене књижевности да би га примакао савременој деци, да би уклонио низ баријера које су проток времена и догађање историје подигли између националне културне прошлости и савремених дечјих читалаца. Стевановић то

ради кроз асоцијативну игру, посматра Марка из дечје перспективе и дечјег искуства, повремено успоставља и неку врсту благе ироничне дистанце и према народној епизици и према поезији уопште. Истовремено, Стевановићева књига колико се игра толико и поучава. Она, поред осталог, показује разлику између епске историје и научно утврђених историјских чињеница. Бранко Стевановић својом игром и спонтаношћу изабавља нашу културну традицију од окошталости, историјске истрошености и пролазности, оживљава је непосредним дечјим искуством и хумором.

Овај тип игре постоји и у поезији Пеђе Трајковића. Он у песми „Кад Краљевић Марко засуче брк” (Трајковић 2015: 23), слично Бранку Стевановићу, деконструише патос народне епске поезије, у лаком крокију, нарушавајући повремено и језичку норму ради риме, пародира епски лик Краљевића Марка и тиме олакшава озбиљно бреме историјске традиције, чинећи га пријемљивијим деци. Он исто чини и с народним бајкама, на пример с „Баш-челиком” (Трајковић 2015: 11), али и с поетиком усмене бајке уопште. То нису пародије текстова у целини, већ то су римоване алузије, често духовите, на свет бајке и подразумевају претходно читалачко и интелектуално искуство чији садржај бива хумористички детронизован. Трајковићевог хуморног третмана нису поштеђени ни ликови и појаве из светске културе, па се он, на сличан начин, тако поиграва и Ајнштајновом теоријом релативности (Трајковић 2015: 59) и Дарвиновом теоријом о пореклу врста (Трајковић 2015: 57).

Насупрот *ијровном*, у савременој српској књижевности за децу значајно место заузима *миметички ијии ијоезије*. Он се може, такође, препознати већ у насловима појединих песама. Тако, на пример, прва песма Мирјане Булатовић у збирци *Хеј, ванземаљци* зове се „Тата у другом стању” (Булатовић 2000: 5). У овом наслову можемо без тешкоће наслутити породични подтекст, на њега јасно указују и именица *ијаија* и синтагма *грујо сјање*. Њихов међусобни спој јесте свакако плод игре, фикционалан је, отац биолошки гледано не може бити у другом стању. Тиме је наговештена хумористичка структура песме, али се та структура ни једног часа не одваја од стварносног оквира. Песникиња на духовит и суптилан начин објашњава својим дечјим читаоцима улогу оца у настанку новог живота, зачињању детета, трудноћи и дететовом доласку на свет. Субјекат песме је дете које тек треба да се роди и оно је тумач родитељских улога: „Мама јесте важна, ал’ тата је биће / које ме у души носи месецима”. У свему томе је видна несумњива васпитна функција. Дете-субјекат овде саопштава не само слику идеализованих породичних односа и указује на значај оба родитеља за његово рођење, већ истовремено изражава социјални конструкт постпатријархалне породице, конструкт који отвара некада привилегован женски домен (трудноћу) мушкој партиципацији, али још увек почива на важној (доминантној?) улози мушкарца у свему, па и рађању детета.

У свим Булатовићкиним песничким књигама преовлађујући је песнички субјекат дете и та превласт је, иначе, битна одлика *миметичкој тиши* савремене поезије за децу. То је, најчешће, самосвесно, критички расположено дете које гледа свет одраслих искоса. Код Мирјане Булатовић такав субјекат на тренутке прераста у балавог метафизичара који „пречишћава свет на решето”. У њеној поезији то је мушко дете и у односу ауторке према том субјекту слутимо аутобиографску црту, траг патријархалног поноса мајке која је родила сина.

Поезија Мирјане Булатовић, збирно гледано, уметнички је најупечатљивији пример *миметичкој тиши* поезије за децу у 21. веку.² Њена поезија се бави живом породичном и социјалном свакодневицом. У тематици њене поезије има и породичних напетости између деце и родитеља, али и супружника, напетости међу генерацијама, али и потрошачке свакодневице, она размишља и о проблемима животне средине, а има и ироничних коментара на нову посткомунистичку религиозност... Из поезије Мирјане Булатовић би се могла у приличној мери реконструисати слика свакодневног живота у српском транзиционом друштву у првој деценији 21. века. Њено певање за децу на тренутке прераста у врсну хумористичку поезију о нашем свакодневном животу и нашим наравима.

Свакодневицу детета – његов породични и социјални живот – песнички транспонују и Тоде Николетић и Недељко Попадић.³ Обојица радо тематизују дечје заљубљивање и прва љубавна узбуђења и стрепње. Лирски субјекти ових песника повремено су неперсонализовани одрасли проповедници љубави као општег начела (код Попадића, повремено, и проповедници традиционалних породичних вредности), али чешће су песнички гласови деце и младих који исказују своје љубавне чежње усхићења, прва искуства и прве патње и, уопште, своја социјална искуства. Оба песника у својој љубавној поезији за децу показују чежњу за лирском сублимношћу, али та чежња бива често ограничена стереотипношћу тематике и топосима, понекад и тривијалним, из дечје свакодневице. Оба песника тематизују и породични живот, приказујући га у многим аспектима као идилу, али захватају и тешке тренутке у том животу, несклад и неспоразуме. Тако, Недељко Попадић пева породичну оскудицу и сиромаштво породице – на пример, у песми „Санке” (Попадић 2007: 91) и „Прстен” (Попадић 2006: 39) – и пева о мајци која се материјално довија да би одговорила на потребе деце.

2 Мирјана Булатовић је после збирке *Хеј, ванземаљци* објавила више песничких књига (Булатовић 2001; Булатовић 2004; Булатовић 2007).

3 Ова двојица песника, активна и у деведесетим годинама двадесетог века, многе од својих песама су прештампавали после две хиљаде године. То изазива одређену непоузданост у издвајању њихових песама насталих у 21. веку. Наводимо издања која смо користили: Николетић 2005; Николетић 2013 и Попадић 2006; Попадић 2007.

Тоде Николетић, пак, у више песама тематизује породичне кризе и дечје незадовољство родитељима, на пример у песми „Санкције” (Николетић 2005: 17–18). Код обојице песника се јавља и школска тематика и теме везане за међусобне дечје односе. У њиховој поезији налазимо рефлексе нове социјалне и културне ситуације настале после пада комунизма, који се огледају у присуству религиозне осећајности у појединим песмама. Збирно гледано, код Попадића има више сентименталности, суза и мелодрамских ефеката, а код Николетића више мангупског става лирског субјекта, жаргонизама и више хумора. Ипак, обојица песника непрестано осцилују између песничког узлета и једноставног песничког уобличења тривијалне грађе из свакодневног дечјег и породичног живота, тако да су, без обзира на све разлике, њихови песнички поступци сродни.

„Жича, пчелино чедо” Моша Одаловића по много чему је дело различито од претходних примера и *иїровної и мимейичкої тїиїа*. Повезивање имена манастира Жиче са синтагмом која већ сама по себи има симболичку функцију и садржи у себи дубоко у култури засновано значење – „пчелино чедо” – наговештава сву семантичку сложеност Одаловићевог дела. Пчела је од древних Египћана наовамо свето биће, различито од свих других инсеката и животиња, архетипски симбол који се појављује у различитим митолошким системима и различитим културама и има митску и сакралну функцију. Она, између осталог, носи симболику медоноснице, градитељице, хранитељице и хипостазу Богородице. Света и благословена јесте и она древна словенска пчела која се роји у крошњи и стаблу древне словенске липе. „Пчела, као биће за себе и пчела као рој окупљен око матице, оличава у Одаловићевој поеми заједничко прегалаштво, плодносно и благословени труд којим се, попут чудесног саћа, гради ‘све црквица уз црквицу’” (Пешикан-Љуштановић 2017: 2).

„Жича, пчелино чедо” јесте сложена песничка грађевина вишеструког жанровског идентитета (и поема, и химна, и збирка песама). Посвећена манастиру Жичи, његовој изградњи и вишевековној духовној мисији, она у своју мрежу облика и значења хвата дечје културно и психолошко искуство (кроз чулну конкретност песничких слика, еуфонијске фигуре, језичке игре и разбрајалице), али, истовремено, и снажно еманира дифузно и интензивно осећање јединства света карактеристично за модерну поезију „за одрасле”. Црква Светог спаса је у овом Одаловићевом делу симболичка жижа у којој се сабира свеколико стварање и постојање и ваздизање. Разуђено, али, ипак чврсто осећање јединства света у Одаловићевом делу дубоко је сродно осећању *їанкохеренїностїи* (Смирнов 1989: 13) симболистичке поезије и прозе.

И у осталој поезији за децу Моша Одаловића постоје тежње ка уцеловљењу света. Одаловићев лирски субјект непрестано је загледан у небеса,

његова песничка егзистенција, и када се пење до звезда, и када се спушта у животну свакодневицу, егзистира на оси света. Притом, и када жели да сачува људску и дечју меру ствари, па пише писмо космонауту и пита га: „Шта тражиш у васиони?” (Одаловић 2017: 108), песник не укида поглед према небу, већ и даље пева о јединству света и људској мери у њему. У његовој поезији постоји обиље искуствених, свакодневних животних чињеница, али, без обзира на то, у многим његовим песмама одиграва се непрестани проток између субјекта и универзума. Његов субјект има различите моћи: и да окреће поглед према узвишеном, и да имагинира и карневализује свет око себе. И када је слика света хипертрофирана и гротескна, она у Одаловићевој визији и даље почива на идеји целовитости, она је само друга страна загледаности у звезде.

Сублимно-лирски *тйий* поезије за децу, какву пева Одаловић, релативно је редак и спорадичан у савременој српској поезији за децу. Међутим, он је дубоко засведочен и у српској песничкој традицији. Такву поезију можемо пронаћи, на пример, код Милете Јакшића, у низу песама Десанке Максимовић и појединим песмама Душана Радовића, у поезији Воје Царића и Мировслава Антића.

У ова три укратко приказана модела може се, мање или више, сврстати велика већина песама српске поезије за децу у 21. веку. Свакако је најснажнија песничка традиција поезије *иіровноі тйийа*. Она има дубоко утемељење у Змајевој поезији и у авангардној, пре свега надреалистичкој поетици и она се од педесетих година двадесетог века непрестано, из генерације у генерацију песника, обнавља. То је поезија која се слободно односи према свим конвенцијама и у којој је језик веома напрегнут. Она је асоцијативна, предмет њеног певања се конституише *ad hoc*, а тако бива, често, и разорен на крају песме, у њој су односи међу појмовима, по правилу, алогични, она не преза ни од огрешења о језичку норму, повремено нарушава и уобичајену структуру речи и синтаксу. *Иіровна іоезија* користи и језик културе као својеврсну играчку, за њу су карактеристични необични интертекстуални и интермедииални спојеви. Њен песнички субјекат ретко је персонализовано дете, то је много чешиће „оператор језика”, без јасног идентитета. Некакав идентитетски траг може се наслутити само у антрополошкој равни: ко се тако радо и слатко игра мора бити, барем на неки начин, дете.

Овај тип поезије има своје специфичне прикључке са савременом социјалном и културном стварношћу. Ова врста поезије никада није била лишена интертекстуалности, али нагло умножавање облика поигравања разноликим топосима националне и светске културе, несумњиво је последица својеврсне заокупљености интертекстуалношћу у постмодерној поетици. Хуморни, депатетизујући, повремено пародичан и ироничан однос према националој традицији свакако рефлектује и актуелне расправе о односу

према традицији и српском националном идентитету после распада Југославије, ратова деведесетих и транзиционих искустава.

И *миметички* *и* *и* поезије за децу има своје озбиљно традицијско утемељење, колико у Змајевој поезији толико и у песништву Александра Вуча (*Мој ишаа ирамвај вози*), после Другог светског рата, и у поезији Драгана Лукића. Ова врста поезије данас је веома популарна, њени песници су често окренути естради и непосредном контакту с публиком. И ова поезија има своју игриву и хумористичку страну, али све је, ипак, непосредније, ближе свакодневном искуству и социјалном миљеу детета и мање загонетно него у поезији *и* *и*. У *миметичкој* *и* *и* фиктивни песнички субјект је, најчешће, самосвесно, често и критички расположено дете. У песмама у којима се јавља одрасли песнички субјект, он је персонификација родитеља, учитеља или мудрог водича кроз животна искушења. На тематско-мотивском плану, *миметичка* *и* *и* се бави, пре свега, породичним односима, односима међу самом децом и школским животом. Та поезија у једном свом делу наставља змајевску традицију породичне идиле, али је та идиличност често нарушена породичним нескладом, дисхармонијом, самозаокупљеношћу и себичношћу одраслих. Критички дискурс детета често произлази из жеље да се обнови хармонија и васпостави изгубљена идила. Такође, ова поезија носи одређени печат социјалне савремености, транзиционих збивања и друштвених трансформација, тако да у њој можемо наћи и трагове материјалног трпљења, потрошачког менталитета, или посткомунистичке обнове религиозности. У једном свом делу, овај тип поезије помера се према *сублимно-лирској* поезији, али због чврсте везаности за свој предмет обично не успева да достигне дифузну обеспредмећеност модерног певања. На другој страни, поједини песници овога типа често подилазе укусу публике, тако да у ову поезију продира и претерана сентименталност и различити видови тривијалности.

Насупрот свему томе, трећи тип поезије за децу – *сублимно-лирски модел* – најређи је у српској поезији за децу. „Жича, пчино чедо” Моша Одаловића је, по свој прилици, уникатно дело. Без обзира на то, она упечатљиво презентује модел певања у коме се суптилно претапају наивно дечје осећање света и снажна тежња за запоседањем поља универзалног модерне поезије. Истовремено, Одаловићева поема је, такође, одговор на изазове времена, она васпоставља снажан однос према националној културној традицији и религиозности савременог човека.

Сублимно-лирски тип поезије на једној страни је веома сродан *и* *и*, јер и сам, најчешће, почива на лирском субјекту који је деперсонализован и који је „оператор језика”. На другој страни, он је постојано окренут осећању јединства света, за разлику од *и* *и* који, у својој спонтаној разиграности, непрестано колико гради толико разграђује и, на свој

начин, воли међустања и лиминалне ситуације. Историјски гледано, *сублимно-лирски тии* је више везан за искуство *модерне*, а *ијровни тии* за песничко искуство *авангарде*. Наравно, ово су све условне поделе, јер поезија за децу је, ипак, у односу на главни песнички ток – канонизовану поезију „за одрасле” – „корак у страну”. Она, по многим мишљењима, хвата „суфицит поетичности” који поезија „за одрасле” углавном не може да савлада. Природа тог суфицита може се у извесној мери препознати и у овим нашим типовима. Наравно, и они су условни и сигурно се на њиховим рубовима могу тражити разноврсни међуоблици.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексић (2002): Дејан Алексић, *Дуіме без кајуша*, Београд: Артист.
- Алексић (2006): Дејан Алексић, *На јример*, Београд: Завод за уџбенике.
- Булатовић (2000): Мирјана Булатовић, *Хеј, ванземаљци*, Нови Сад: Матица српска; Зрењанин: Тамина.
- Булатовић (2001): Мирјана Булатовић, *Појравни дом за родителје*, Београд: Рад.
- Булатовић (2003): Мирјана Булатовић, *Хијина књија*, Београд: Просвета.
- Булатовић (2006): Мирјана Булатовић, *Школа љубави*, Београд: Завет.
- Гордић (1972): Славко Гордић, Карактер и функција песничке слике у поезији Јована Јовановића Змаја, *Књижевна историја*, IV/16, 602–639.
- Гордић (1978): Slavko Gordić, О prirodi Zmajevog pesništva за decu, *Detinjstvo, Časopis o književnosti за decu*, IV, 1, пролеће, Novi Sad, 37–43.
- Ђурђевић (2012): Поп Д. Ђурђевић, *Рагови на млечном јушу*, Београд: Чекић.
- Ђурђевић (2016): Поп Д. Ђурђевић, *Мрњавчевићи*, Чачак: Пчелица.
- Љуштановић (2009): Јован Љуштановић: *Брисање лава (Поешика модерној и српска јоезија за децу, од 1951. до 1971. јодине)*, Нови Сад: Дневник – Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду.
- Миларић (1970): Vladimir Milarić, Pisma koja ne zna за poraz, *Дејја књижевност – шта је то?*, Novi Sad: Zmajeve dečje igre – Kulturni centar, 28–43.
- Николетић (2005): Тоде Николетић, *Песме са кућној јраја*, Рума: Српска књига.
- Николетић (2013): Тоде Николетић, *Не дирајше*, Зрењанин: Градска народна библиотека.
- Одаловић (2009): Мошо Одаловић, *Жича, ичелино чедо*, Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани”, Манастир Жича.
- Одаловић (2009): Мошо Одаловић, *Добро јуширо, Велика Хочо*, Београд: Задужбина „Десанка Максимовић”, Народна библиотека Србије.
- Пешикан-Љуштановић (2017): Љиљана Пешикан-Љуштановић, *Беседа на годели Жичке хрисовуље јеснику Момчилу Моши Одаловићу* (изговорена у трпезарији манастира Жиче 19.8.2017.) – рукопис.
- Попадић (2006): Недељко Попадић, *Песме 1*, Београд: Витез.
- Попадић (2007): Недељко Попадић, *Београдски Том Сојер*, Београд: БИГЗ.

- Радикић (2003): Василије Радикић, *Змајево песништво за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Радовић (1959): Душан Радовић, Дете и књига (прочитано на Саветовању југословенских дечјих писаца у Сремској Каменици у оквиру Других Змајевих дечјих игара, јуна 1959), *Naša deca*, 7–8, Београд, 10–14.
- Смирнов (1989): Igor P. Smirnov, Avangarda i simbolizam (Elementi postsymbolizma u simbolizmu), u: Aleksandar Flaker i Dubravka Ugrešić (ur.), *Pojmovnik ruske avangarde*, šesti svezak, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske, Zavod za znanost Filozofskog fakulteta u Zagrebu, 95–118.
- Стевановић (2016): Бранко Стевановић, *Авантуре Краљевића Марка*, Београд: Лагуна
- Трајковић (2015): Пеђа Трајковић, *Свакоја њећка, уторком у среду*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Ђосић (1965): Бора Ђосић, Дечја поезија данас, *Дечја поезија српска*, Српска књижевност у сто књига, књига 95, Нови Сад: Матица српска; Београд: Српска књижевна задруга, 7–30.

Jovan M Ljuštanović
Preschool Teachers Training College
Novi Sad

TYPOLOGICAL MODELS IN SERBIAN CHILDREN'S POETRY IN 21ST CENTURY

Summary: Serbian children's poetry entered the 21st century as a developed literary phenomenon, with its own history and tradition. The poetics has changed, but, in some way, maintained certain continuity with previous tradition. Within this complex phenomenon, the 21st century authors respect the tradition, but develop their own poetic characters as well. Using some examples from the contemporary children's poetry, the paper offers a possible typology of Serbian children's poetry. We propose the following three typological models: *mimetic poetry*, which is related to children's family and social environment, *ludic poetry*, in which the paroxysm of language games is a predominant characteristic and *sublime-lyric poetry*, which has a suggestive and universal character of modern poetry, but in a more naïve and simple way.

Key words: child, play, intertextuality, lyric, mimesis, model, modern poetry, typology.

I ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКЕ ОДЛИКЕ
КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ 21. ВЕКА

Јелена Р. Јовановић Симић

УДК 821.03-93=163.41

Радоје Д. Симић

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српски језик са јужнословенским језицима

О ПРЕВодноЈ ДЕЧЈОЈ ЛИТЕРАТУРИ СА СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА СРПСКИ

Сажетак: Аутори у приложеном раду¹ скрећу пажњу на језичке и материјалне прилике у преводним текстовима дечје литературе са страних језика на српски. Закључак је да се о овој битној области књижевног и посебно дидактичког слоја српске културе врло мало води брига, и допушта се сваковрсна неодговорност и некомпетентан однос према тексту.

Кључне речи: култура, дечја литература, језик, стил, превођење.

1. О значају дечје књижевности у васпитном и образовном раду са децом није потребно трошити речи, јер је то општепозната чињеница. Ми ћемо на примерима показати, међутим, да је дечја књижевност најзапостављенија од свих области културног рада и да је препуштена непрофесионалности. Дечје књиге не само да често нису ни укусно илустроване ни језички дотеране, већ заслужују најоштрију критику. Узећемо само два-три примера, не бирајући, већ среда, да бисмо се у то уверили.

2. Наш син је на поклон за рођендан добио књигу на чијим корицама пише *Причам ти најлепше басне: Ла Фонџен, Езој, Толстој*, а о којој се – и поред шарених илустрација које доминирају целом књигом – нико не брине. Издавач је некакав Ј. Р. Ј. из Земуна. Једина потписана одговорна особа за текст јесте „илустратор Сашењка Миљковић Ивановић”. Нигде не стоји ни с којег су језика преведене, ни ко је преводилац, ни која је чија прича, ни ко је приређивач... Но, та је књига каталогизирана у Народној библиотеци Србије под бр. 821-342 (082.2), уз запис да је поменута Сашењка – ни мање ни више него аутор. Кад бисмо били у могућности да упоредимо са оригиналом, тек бисмо онда видели прави досег интервенција преводиоца и редактора. Али довољно је погледати и саму структуру текста.

¹ Овај рад написан је у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство за науку и развој Републике Србије.

3. Одмах и унапред тврдимо да језик и садржај књиге не одговарају деци предшколског узраста. Но, погледајмо изблиза.

3.1. На крају књиге штампана је најкраћа прича, чувена басна о цврчку и мраву (мравима). Навешћемо је у целини:

Ова басна нас учи да увек морамо бити мудри и мислити на будућност.

На селу, на обали једног потока, у густој трави, живели су цврчак и мрав. Стигло је лето.

Цврчак је по цели дан безбрижно певао, док је вредни мрав обилазио поља скупљајући пшеницу и јечам за зиму. С времена на време цврчак би рекао мраву: „Не разумем зашто се толико мучиш кад је лепше уживати на сунцу!” „Имаћу довољно времена да се одмарам кад дође зима!” – одговори мрав.

Стигла је јесен, а потом и зима. Киша и снег однели су са земље оно мало хране што је било на њој. Лакомислени цврчак тек тада увиде да је погрешно: промрзао и гладан отишао је до мрава и плачући му рече: „Молим те, дај ми нешто да поједем! Све ћу ти вратити кад опет дође лето!”

„Шта си радио до сада? – упита мрав. „Да ти искрено кажем, певао сам...” – одговори цврчак.

– Е, па онда ако си гладан(.) сам се снађи. Ако ти је хладно, ти играј, тако ћеш се угрејати и проћи ће те глад” – рече мрав смејући се, а затим додаде: „Сада би имао довољно хране да си летос радио”.

а) Прво пада у очи ’наравоученије’, у којем стоји да „нас басна учи да увек морамо бити мудри и мислити на будућност”. Питање је ко је мудрији: цврчак, који „је по цели дан безбрижно певао” или мрав, који „обилази поље скупљајући пшеницу и јечам за зиму”, и да га у зиму онда цврчак можда обрлати да му овај из сажаљења или глупости да да једе. Наравно, ово је мудрост социјалних односа, политичка да кажемо. А код мрава делује животна мудрост, тиха и окренута себи. Но, ова друга је мање видљива, и мање ефикасна у друштвеним односима од прве. Она ће ону мрављу представити као себичност и асоцијалност: не могу се социјално угрожени тако једноставно отерати с прага, каже логика данашњих размишљања о добру и злу. Не тврдимо да је истина на цврчковој страни, већ тврдимо да су прилике данас много компликованије него у стара проста времена – и да је потребно много више интелигенције да се оне разреше. Но да ли басна учи да бринемо о будућности, као далекој животној перспективи, или о непосредном дневном преживљавању – врло је дискутабилно питање. Мрав је последњом опаском заправо хтео рећи само толико: ко не ради, не треба ни да једе.

И, last but not least: замислите шта ли малишани којима се читају басне подразумевају под ’мудрошћу’, или под ’будућношћу’?!

б) Падају у очи материјалне чињенице којима оперише приређивач текста, као и лексика која на њих упућује.

(1) Цврчак и мрав живели су „на селу, на обали једног потока, у густој трави”. Где је ту село? Потоци и густа трава налазе се у пољу. А и цврчак и мрав радије тамо обитавају него у насељу.

(2) „Цврчак је по цели дан безбрижно певао”. Звуци које испушта цврчак далеко су ближи свирци него певању. Малишани већ имају извесних појмова о томе (птица пева, а цврчак цврчи), па ће се у најмању руку зачудити како овај цврчак може певати.

(3) „Док је вредни мрав обилазио поља сакупљајући пшеницу и јечам” – деца ће се чудити, прво, куда је мрав све ходао уместо сам да обрађује своју земљу (мала деца представљају по правилу све персонифицираном метафором), и друго – зашто се бави пшеницом и јечмом, а не плодовима уопште. Сумњамо, при томе, да градска деца уопште и знају шта је пшеница, а поготову јечам.

(4) Не само административним стилем, него и логиком својих значења, децу ће више зачудити него заинтересовати тврдња: „Киша и снег однели су са земље оно мало хране што је било на њој”. Сви знају да се храна не баца на земљу него у канту за отпатке, па је тамо заиста и нема, сем када случајно падне из руке или слично. Да се догађаји ове приче којим случајем дешавају на пољу, као што се не дешавају, онда је могло отприлике стајати да су киша и снег однели и покрили остатке жетве на пољу, или слично.

(5) „Шта си радио до сада?” – упита мрав. „Да ти искрено кажем, певао сам...” – одговори цврчак. – Зашто мрав пита цврчка шта је радио кад су били у сталном контакту преко целог лета? Чак се цврчак подсмевао мраву зашто се мучи „кад је лепше уживати на сунцу”.

(6) Одговор који даје мрав: „ако си гладан(,) сам се снађи” – нити је мудар, ни духовит, већ плитка свакодневна досетка.

3.2. Сада ћемо се вратити на почетак наше књиге, где је одштампана прича „Мачка и тигар”.

а) Почетни пасуси гласе:

Једног дана, док се шетала по шуми, мачка сретe тигра који се жалио да је страшно гладан. Мачка га одведе до једне куће у којој је живела мала девојчица.

Успут објасни тигру да јој девојчица увек даје храну, чим чује њено мјаукање. Да би уверила тигра да је то истина, мачка се приближи прозору кућице.

Након што је мало прочистила грло, затрепта својим великим очицама и лагано замјаука. То дугачко и тужно „мијау” значило је, на језику мачака, да је гладна. Прозор се отвори и на њему се појави девојчица. Мачка поново замјауче а девојчица сажаљиво рече: – Јадна мала мацо, плачеш тако тужно јер си гладна! Немој више плакати, донећу ти одмах кашицу.

(1) Прва исказна форма говори о сусрету мачке са тигром „који се жалио да је страшно гладан”. Овако семантички синкретизован израз не казује деци ништа, јер испада да је ’жалба’ општа особеност кукавног тигра, а не да се он при сусрету пожалио мачки на глад која га тренутно мучи. Таква нејасноћа мути конкретну слику, те деци одмах постаје неинтересантна.

(2) „Мачка га одведе до једне куће у којој је живела мала девојчица.” Тако, без икаквог претходног разговора у којем би тигар био обавештен и упућен о чему је реч. Овако слаба логика излагања ствара код деце многе празнине у перцепцији, недоумице и одбојност према тексту. Тек накнадно мали слушалац сазнаје зашто је мачка одвела тигра до кућице.

(3) „Након што је мало прочистила грло” – метафора која детету није ни блиска ни јасна, и друго: ’након’ не припада разговорном језику и одбија чак и одрасле као надмени канцеларизам, а деци је и нејасно. Боље је било рећи: ’Пошто се накашљала мало...’ или слично.

(4) Затим, кад је већ имала намеру да тиме што је „затрептала својим великим очицама” (пазите: великим очицама!) хтела омити девојчицу, она је то морала учинити пошто ова отвори прозор, а не тек онако.

(5) „Мачка поново замјауче а девојчица сажаљиво рече: – Јадна мала мацо, плачеш тако тужно јер си гладна!” – Девојчица непотребно држи маци беседу о њеној глади, што успорава и монотонизује нарацију.

б) Тигар, пошто је видео како је мачка добила млеко, одлучио је да и сам затражи нешто да једе. Али то чини на непримерен начин:

– Видео сам, мацо, како си то урадила. Ја ћу мјаукати јаче и снажније да дам девојчици до знања да сам много, много гладан.

Можда ћу тако успети да добијем неки хранљивији и обилнији оброк. Само печено пиле би могло да смири мој изгладнели стомак.

Рекавши то, тигар оде до кућице, стаде под прозор, удахну снажно ваздух и заурла тако јако да је мачка морала да покрије уши шапама.

На ово страшно рикање, прозор се поново отвори, али се уместо девојчице појави дугачка пушчана цев, а иза пушке претеће лице огромног, дебелог човека. Видевши да му прети опасност, тигар заборави у моменту на глад. Побеже у шуму брзином метка мислећи само на то како да се спаси. Човек поче да виче за њим:

– Бежи, бежи, гадна звери! Ако те ја само стигнем... – и поче помахнитало да пуца. Тигар, који је трчао брже од ветра, осети како му нешто звижди изнад главе, али то нису били комарци него меци. Кад је доспео до шуме, сакри се у грмље и тако се спаси.

(1) Уместо недовољно значењски разграничених ’јаче’ и ’снажније’, боље би било ’снажније’ и ’гласније’ или сл.

(2) Цео пасаж је уобличен мање-више лажно научним, а у самој ствари административним стилем. Нпр.: „Можда ћу тако успети да добијем неки хранљивији и обилнији оброк”; – „Видевши да му прети опасност, тигар заборава у моменту на глад. Побеже у шуму брзином метка мислећи само на то како да се спаси.”; „...и поче помахнитало да пуца. Тигар, који је трчао брже од ветра, осети како му нешто звижди изнад главе, али то нису били комарци него меци. Кад је доспео до шуме, сакри се у грмље и тако се спаси”.

(3) Обрти ’брзином метка’, ’помахнитало да пуца’, ’како му нешто звижди изнад главе’ итд. – звуче деци страно и надуто. ’Заурла тако јак’, ’удахну снажно ваздух’ одају такође сасвим невештог стилисту. И ’јак’ и ’ваздух’ нису потребни, јер је и без њих израз јасан, а краћи и једноставнији од овог што читамо.

(4) Уз то, комарци не звижде него зује, па је требало употребити овај други глагол да би се одржала бар логичка линија приче.

(5) И на крају, у шуми расте високо дрвеће, а грмље је на ивици шуме или у пољу.

И оволико је довољно да добијемо прави увид у овај слаб текст.

4. Друга књига коју ћемо приказати насловљена је: *Езојове басне*. Састоји се од шест картонских форми – уоквирених слагалица са животињским мотивима на сликама. На левој страни је текст басне која је на слагалици илустрована. Издавач је извесни *Публик йракийкум*, а на полеђини се изјашњава „Oak Service SRL – Italy”, са додатком: „Штампано у Кини”. Даљих података нема. Опремом и илустрацијама издање је адресовано на најмлађе слушаоце који још боље манипулишу слагалицама него словима. Књига садржи три приче.

4.1. Прва је прича „Мајмун и делфин”:

Једне ноћи на пучини се десио бродолом. Јато делфина је притекло у помоћ бродоломцима. Превозили су их до обале на својим леђима. У води се нашао и мајмун(.) који је узјахао великог делфина. Док га је носио према копну, делфин га је питао одакле долази.

Мајмун је одговорио да потиче из племените породице из Атине. Делфин га је онда упитао да ли познаје Пиреј, атинску луку. Мајмун је мислио да је то неки човек, па му је рекао да је то његов рођак. Делфин се наљутио што га је мајмун слагао па га је збацио с леђа и вратио се на пучину, а мајмун је морао сам да плива до обале.

(1) Рекло би се: све је у реду, кратак текст који ће забавити малишане док слажу сличице. Али није тако.

(2) Први сусрет са текстом децу обесхрабрује и одбија: „Једне ноћи на пучини се десио бродолом”. Можда ће приморски малишани, свакодневно у додиру с морем и бродовима, разумети о чему је реч. Али малишани у Београду, Нишу или сл. први пут чују речи ’пучина’, ’бродолом’ и сл. Боље је: ’на мору’.

(3) Писац, или рећи приређивач, наставља и даље у истом високопарном стилу не хајући за перцептивне моћи и језичку компетенцију малишана: „Јато делфина је притекло у помоћ бродоломцима” (боље ’бродоломницима’, јер ’бродоломци’ подсећају на ’ледоломце’ и сл.).

(4) О Пиреју је потребно објашњење деци да знају шта је у питању, али то може одвратити пажњу од текста и читање учинити неинтересантним.

(5) И још: текст је претрпан перфектима, па личи на неки чиновнички извештај, а не на дечју причу, ваљало је перфект помешати са аористима и/или презентима, па би прича оживела.

4.2. Друга је позната басна о вуку и јагњету:

Јагње је дошло на обалу потока да се напије воде када се изненада појавио велики вук и рекао му да не прља воду својим папцима. Јагње је одговорило да су му ноге чисте, ал се ипак удаљило да га не би наљутило.

Вук је кренуо за јагњетом оптужујући га да га је увредило прошлог пролећа. Јагње му је одговорило да гада није ни било рођено. „Ако то ниси био ти, онда је то сигурно био твој отац!” загрмео је, скочио на наивно јагње и појео га.

(1) Текст је испод сваког нивоа уређења приче за децу. Личи заправо на прво препричавање у основној школи, без духа и наративне живости. Употреба времена – само пефекат и презент – умртвљује га до краја.

(2) Уместо „када се изненада појавио велики вук и рекао му да не прља воду својим папцима” са дугим описом уместо дијалога између вука и јагњета који се налазе у свим другим верзијама ове приче – предут је и неинвентиван.

(3) Обрт „скочио на наивно јагње” делује заиста наивно. Јагње је у тој прилици било ’беспомоћно’ или сл.

(4) Као да превод није сачинио природни говорник српског језика.

4.3. Нешто је живахнијим стилем испричана последња од три приче – „Лав и миш”, која овде гласи „Миш и лав”. Али је логика приповедања делом сасвим поремећена:

Миш је у шуми срео великог лава и замолио га да му поштеди живот. Лав се сажалио и пустио га да оде, а миш му је обећао да ће му се првом приликом одужити. Лав се на то насмеје и помисли: „Како би ти тако мајушан могао да

помогнеш мени великом и снажном!”

Неколико дана касније ловци су својим мрежама заробили лава(,) који је немоћно режао. Миш га је чуо и дотрчао да му помогне. Зубићима је изгризао мрежу и лав је за тили час био слободан. Од тога дана они су постали велики пријатељи.

(1) Прва нелогичност јавља се на самом почетку причања: „Миш је у шуми срео великог лава и замолио га да му поштеди живот”. Зашто би миш ишао у шуму да моли лава за свој живот? Он у ствари живи у пољу и у селу, а не у шуми. И друго: зашто га није заобишао, него се сусрео с њим ако није морао?

(2) Друга упадљива нелогичност тиче се лављег ’режања’, које је чуо миш.

5. У рукама нам је, као „зачин”, трећа књига: модерна „басна” о Сунђер-Бобу. Носи наслов „Невоље у зоо-врту”. Превод је са енглеског, а издавач – Евро Ђунти.

5.1. Први редови приче посвећени су Сунђер-Бобовом шефу (На послу? – Онда је он одрастао, и ради се о одраслима, а не деци!), похлепном и шкртом:

Данас је све у зоо-врту у Коралову бесплатно. Готово сви из града су отишли тамо да се забаве, укључујући и господина Крабу, похлепног шефа Сунђера Боба.

Господин Краба воли бесплатни дан. Тога дана могао је да набави разне ситнице, а да не потроши ништа од свог драгоценог новца.

Носећи црне бркове као маску, господин Краба је грабио све што је могао.

Када је један од радника у зоо-врту делио бесплатне балоне, господин Краба је узео читаву хрпу. Код тезге са бесплатним пићем напунио је читаво буре. Узео је чак и сијалице из лампи поред стаза у зоо-врту.

(1) И тако даље. Може се рећи: стандардни превод не баш препознаљивих стилских карактеристика. Али не ни примерен дечјем узрасту, већ публици која налази задовољство у оговарачким манирима малограђанског друштва одраслих људи: „Готово сви из града су отишли тамо да се забаве, укључујући и господина Крабу, похлепног шефа Сунђера Боба”.

(2) Лик ’господина Крабе’ не делује ни васпитно ни подстицајно на дечју машту генерације којој је намењена лектира о Сунђер-Бобу. Прича о њему задира у осетљиве социјалне теме које нити занимају децу предшколског и раног школског узраста, нити су им разумљиве, а ни потребне у литератури лакшег васпитног садржаја каква је књижица пред нама.

(3) А да је она лакшег садржаја, показује даљи ток приче, у којој један од двојице дечака узнемири животињу у арили толико да почне разбијати кавез, а други дечак то не примећује. Ређају се догађаји у које се уплићу чувари, затим публика и полиција. На крају се открива ко је кривац, али пажњу више привлачи харање господина Крабе, који на крају бива главни кажњени. Овако конципиран – текст указује на авантуристичку и криминалистичку концепцију приче у којој прави кривац не добија казну. Но, да разгледамо још који исечак.

5.2. Следи део текста о забави у зоо-парку:

Сунђер Боб није приметио свог шефа... док је са својим најбољим другом ишао ка задивљујућем Остригином стадиону... Био је сувише узбуђен због тога што ће видети Кламуа, џиновску остригу.

- Не само да је то највећа острига у заточеништву – објашњавао је Патрику – него изводи и трикове!

Сунђер Боб је скинуо свој качкет са пропелером и рекао гласно, као да објављује: - ОН ПЉУЈЕ ЏИНОВСКИ БИСЕР СТО МЕТАРА УВИС... КАО ТОПОВСКО ЂУЛЕ!

Затим се претварао да је џиновска острига. Узео је капу, нагурао је у уста, мало је прожвакао, и онда је испљунуо високо. Качкет је потом бупнуо право на корнет неког дечака.

(1) 'Највећа острига у заточеништву' – 'пљује џинивски бисер сто метара увис'!? – Шта ли ће малишани предшколског и млађег основношколског узраста – којима је првенствено намењен овај текст – разумети кад чују или прочитају ове речи? – Пардон, рећи ће стручњаци за књижевну фантастику – ви нисте упућени у модерне литерарне токове: књижевност није ту да о нечему блебеће као да је квази наука, него просто да забави.

(2) Но ако и пристанемо на 'Сунђер Боба' – дакле на школски сунђер (кога је иначе у школама све мање, јер је табла замењена телевизијским екраном или монитором) – шта ћемо са 'остригама' и 'џиновским бисерима' које оне испљувавају 'као топовско ђуле'?

(3) Изгледа да се иде линијом – нека мисле деца шта им падне на ум, само нека се лепо забаве. – Само, како ће изгледати свет у њиховим главицама: окренут наглавачке или измешан од свега помало, што ни на шта не личи.

(4) Наше је мишљење ипак да деца морају учити да мисле логички. А да би то постигла, морају стећи неко искуство о овоме свету које одговара реалности, а не 'виртуелним' симулацијама његовим.

(5) Књига пред нама, међутим, пропагира нешто сасвим друго. Погледајмо само ону сцену са жвакањем качкета и његовим испљувавањем увис, тако да је „бупнуо право на корнет неког дечака”. Неограничено играње без

икаквог обзира на пристојност и околину. И даље, како се капа може тако сажвакати да се попут жвакаће гуме може испљувати да лети високо? Све изврнуто на главу.

5.3. Наставља се прича о неславним доживљајима апсурдних јунака. Сунђер Боб узнемирава Кламу, џиновску остригу, гађајући је 'морским кикирикијем':

Кикирики је одскочио од чврсте пурпурне љуштуре. Кламу се промешкољио па зинуо и промрмљао, збуњен. Сунђер Боб је био одушевљен. – Мислим да је успело! – рекао је церакајући се. Кламу се померио, прво на једну страну, па на другу, а затим се вратио у првобитни положај.

– Хеј, Патриче! – позвао је Сунђер Боб. – Кламу се буди! – Патрик је дотрчао на стадион.

– О, човече! – Повикао је. – Да ли сам пропустио нешто?

– Сунђер Боб се насмешио. – Не, шоу тек почиње! – рекао је самоуверено.

И био је у праву. Али шоу није био баш онакав каквом се Сунђер Боб надао. Уместо да изводи задивљујуће трикове, Кламу је отворио своја џиновска уста и закмечао из свег гласа!...

Док је Кламу плакао и шећкао се по својој арени, два чувара су утрчала да виде шта се дешава. Један од њих је пажљиво дошао до џиновске остриге, смирено је помиловао по љуштури и рекао: – Полако, то сам ја, Џо, сећаш се? Али Кламу је био толико узнемирен да је гласно зарезао, ухватио је Џоа својим моћним језиком и избацио га са стадиона. Џо је полетео као ракета, вриштећи целим путем.

(1) Кикирики је погодио огромну остригу чврсте љуштуре, на што је ова реаговала најчудније: разјарила се и својим језиком (!?) бацила чувара далеко ван стадиона. И шта је било са чуварем? Преко тога писац једноставно прелази као преко сасвим неважне ствари, али је битно да се острига расплакала и да на својој арени разбија све околу.

(2) Но ако острига руши око себе, како може то чинити просто шећкајући се? Преводећи стране речи не можемо само гледати у речник, већ пази-ти и на логичку нит преведеног текста.

5.4. Народ се узнемири, настане паника, полиција почне истрагу, а Патрик, који није видео друга како баца кикирики, ангажује се сам да открије кривца и започиње са испитивањем Сунђер Боба. Сунђер Боб се лажима прикрива, али му се буди савест:

Патрик је упитао: – Да ли си сигуран да ниси видео ништа сумњиво?

– Већ сам рекао да нисам, Патриче! Човече! – повикао је Сунђер Боб.

Овај испад није збунио Патрика. Нешто му је пало на памет. – Хеј! – викнуо је узбуђено. – Хајде да истражимо овај злочин и ухватимо пропалицу која је одговорна за ово.

Сада је Сунђеру Бобу већ прекипело, а и гризла га је савест. Сунђер Боб је ди-гао руке и замахао.

- Прекини, Патриче! – повикао је. – Нема злочина који треба истражити! А сада иди кући!

(1) „Овај испад није збунио Патрика.” Сунђер Боб није направио испад већ је само узбуђено реаговао.

(2) „Сада је Сунђеру Бобу већ прекипело”. И израз ’прекипело је’ није адекватан јер Сунђер Боб реагује из страха. Боље је било рећи ’пао је у ватру’, ’наљутио се’ или слично.

5.5. На крају полиција ухапси Патрика, и то у тренутку када је Сунђер Боб управо сам признао своју кривицу:

Сунђер Боб је стајао тресући се и грицкајући нокте, убеђен да се полицајац спрема да га пита да ли је он бадио кикирики на Кламуа...

- Да ли је истина да си био у остригином станишту са Патриком Звездом? – Питао је полицајац.

- Да! – зацвилео је Сунђер Боб...

- То је све што смо хтели да знамо, сине – рекао је полицајац задовољно. Окренуо се ка свом партнеру. – Хајде да га приведемо.

Баш тада је Патрик ушао и стао иза свог пријатеља. Сунђер Боб је био спреман за хапшење, али полицајац је ставио лисице на Патрикове руке!...

Обрти као у кримићу, али зачињени много невероватнијим наивним поступцима и изјавама. Патрика одводе у арену; за казну га гађају кикирикијем. Онда се појављује Сунђер Боб са признањем да је он починилац неде-ла, па обојица бивају засути необичним хицима од кикирикија.

5.6. На крају, ипак, обојица су аболирани, јер се у арени појављује један много већи разбојник, а то је господин Краба, који је украо бисер од шкољке, а онда следи нови изненеђујући обрт:

Бисер се потпуно распао и... искочила је беба острига! – Мама, мама! – викала је.

...Кламу је поздравила своју дебу, која јој је одмах скочила на леђа. Кламу се насмешила. Она и њена беба се очигледно много воле...

Затим су се сви окренули ка господину Краби, који је украо јаје и тако узнемирио Кламу наводећи је да плаче толико гласно и дуго.

Господин Краба је слегнуо раменима. – Али био је бесплатни дан! – бунио се док су га сви засипали кикирикијем.

6. Не ваља остати при овоме, јер није све што се дешава на сцени преводне литературе за децу тако лоше као ово што смо приказали. Узећемо

стога у разматрање и прилично обимну књигу са насловом *Пет минута пре спавања. Најлепше бајке за лаку ноћ* коју је као аутор (а у ствари састављач) потписао извесни Џеронимо Стилтон. Сем сладуњава и не тако инвентивно писаног предговора, књигу чине заправо бајке света, преведене прво на италијански, а наше издање представља превод са италијанског.

6.1. Узећемо у разматрање казахстанску причу „Алдар-Косеов плашт”. Пошто није предуга, навешћемо је целу:

Алдар-Косе је био веома домишљат младић. Није био ни богат ни сиромашан, имао је добру душу и сви су га волели. Једног зимског дана Алдар-Косе се растужи: било је веома хладно, а он је јахао степом покривеном снегом огрнут само једним старим плаштом, који је имао седамдесет рупа и деведесет закрпа. Изненада виде како му у сусрет долази један непознати коњаник. Вероватно је био у питању неки богати трговац јер је био умотан у дебели плашт од топле вуне. Алдар-Косе се исправи у седлу и поче да пева.

Кад га је коњаник чуо, упита га: – Како можеш да певаш на оваквој хладноћи? Плашт ти је сав избушен и сигурно си се смрзао. Зар не осећаш како ти се зима увлачи у кости?

– Мој плашт је веома топао. Можда се ви у вашем новом плашту смрзавате, али мој стари и закрпљени плашт одлично греје.

И стварно, трговац признаде да се смрзао и упита младића да ли би му продао свој плашт пошто је тако изванредан.

– Не могу. Како ћу без њега?

Али трговац је био упоран: – Хајде, заузврат ћу ти дати свој плашт и новац.

Алдар-Косе пристаде и њих двојица разменише не само плаштите већ и коње... Те вечери око ватре, сељани су препричавали тај догађај и смејали се невероватној лукавости коју је показао Алдар-Косе.

а) Прича по садржају спада у ред врхунских остварења народног приповедања. Тема је компонована вешто, и испричана једноставним маниром поступно уводећи слушаоца у духовити обрт.

б) Примедбе заслужују места која су вероватно настала невештим преводом.

(1) Исечак о Алдар-Косеовом јахању „хладном степом покривеном снегом огрнут само једним старим плаштом” – делује сасвим монотono са бескрајним низом инструментала (а то се могло избећи варијацијом израза).

(2) Обрт „Вероватно је био у питању неки богати трговац” – није морао бити формулисан оним ’био је у питању’, што спада у домен административног израза, већ како друкчије (Алдар помисли да ће то бити какав... – или сл.).

(3) У примедби „Плашт ти је сав избушен” – реч ’избушен’ делује сасвим некоректно, јер је он заправо био ’сав у рупама’: поцепан и икспљен.

6.2. Вреди погледати и јерменску причу „Златна јабука”. И њу наводимо у целини јер је кратка:

Био једном један веома богат краљ чији су подруми били препуни злата, бисера и драгог камења. Једнога дана он по земљи разасла своје гласнике да прочитају следећу објаву: „Онај ко исприча краљу највећу лаж на свету биће награђен златном јабуком”. Од тога тренутка у палату почеше да пристижу свакакви људи: било је ту богатих и сиромашних, младих и старих, сељака и пастира, мудраца и будала... а сви су се разметали својим јунаштвима.

Међутим, краљ би само уздахнуо и рекао: - Не, не и не!!! Та прича би могла да буде истина. Уопште не личи на лаж.

Једнога дана у палату стиже млади сељак, носећи под мишком буренце. Изађе пред краља и рече му: - Ваше величанство, дошао сам по дукате које сам вам позајмио прошлог месеца.

- Али ја од тебе никад нисам позајмио новац! Чак те и не познајем. Ти си лажљивац, лепо си ме слагао.

- Ако сам вас слагао, дајте ми онда од злата јабуку. Заслужио сам је!

- Само тренутак, само тренутак – одговори спремно краљ. – Сад се сећам! То што кажеш је истина!

- Још боље, величанство, ако се сећате. Вратите ми онда моје буренце пуно златника.

Тек тада краљ схвати да је упао у праву замку. Грохотом се насмеја и нареди свом саветнику да сељаку донесе златну јабуку јер ју је заиста заслужио.

(1) Једно од ремек-дела народног стваралаштва – савршено испричано и досеткама зачињено – преводним трансформацијама није много изгубило од изворног шарма.

(2) Изванредна композиција, примерена дужина исказних форми, чак и хармонија облика – иако не у апсолутном складу са већинским делом српске народне приповедне прозе – делују свеже, живахно и упечатљиво на слушаоца, односно читаоца.

7. Да поновимо у закључку чиме се храни духовна радозналост најмлађе генерације у Србији као новим литерарним ’вредностима’.

а) Часно место народне приче и бајке у култури сваког народа очувало се углавном једино у последњој прегледаној књизи. Она у већини случајева чини праву вредност, и чита се и слуша са задовољством које имамо и доживљавајући сопствене народне приче.

б) Али остале прегледане текстове не можемо сврстати у исти ред са овима.

(1) Ту су, прво, обрађене и ’дотеране’, ’модернизоване’ или боље рећи – вулгаризоване и сведене на безбојно причање испражњена смисла и лишене

васпитних претензија – старе, првобитно врхунске књижевне вредности, оскрнављене вредности и фалсификован морал.

(2) Ту су и нове, модерне бајке, потпуно необавезне према тематском и смисаоном јединству излагања, зачињене авантуристичким и криминалистичким мотивима, са огољеним и неинвентивним дидактизмом који није у складу са темом приче, да не кажемо са духом, јер овога и нема, а без унутрашње боје и мириса.

(3) Све то укупно није ништа друго него увод у тзв. виртуелни свет модерне информатике, која је најпре оборила логичко мишљење, а сада влада људима ширећи неразум уместо мудрости и фалсификате уместо факата и тако разара дубинским захватима људску духовност, и уништава људску врсту као највиши ступањ развоја живота на земљи.

в) Поука нашег прегледа не наводи нас на недвојбене мисли: свеопштем и вечитом немерљивом благу народне мудрости недопустиво је прилазити друкчије него са страхопоштовањем према свим вредностима које сијају из далеке прошлости човечанства. Такав приступ захтева апсолутну пажњу при преводу, при преради и евентуалној адаптацији коју захтева перцептивна моћ и појмовна апаратура данашњег детета. Каљање части ових ремек-дела литерарног стваралаштва – просто треба забранити, а не пролазити поред њих са бирократском непажњом, или их препустити неукости и примитивизму ситних профитера. Ново квази-стваралаштво које не носи никакве ни уметничке вредности ни дидактичке поруке, никако није допустиво нудити ни старијима, а камо ли деци. Укупно речено: више пажње и стручности, више одговорности и отпора према примитивизму – препоручљиво је свуда, па и у области производње и пласмана дечје литературе.

ИЗВОРИ

Езојове бајке (2014): Публик практикум: sine loco.

Невоље у зоо-врџу (2012): Београд: Евро-Ђунти.

Причам ти најлејше басне – Ла Фонџен, Езој, Толстој (2010): Земун: ЈРЈ.

Стилтон (2011): Џеронимо Стилтон, *Пеј минуџа љре сјавања*, Београд: Евро-Ђунти.

ЛИТЕРАТУРА

Ђурић (1992): Војислав Ђурић, *Анџолоџија народних љријоведака*, пето изд., Београд: Српска књижевна задруга.

Пешић, Милошевић (1997): Радмила Пешић, Нада Милошевић, *Народна књижевност*, друго изд., Београд: Требник.

Самарџија (2005): Снежана Самарџија, *Анџолоџија народних бајки*, Београд: Политика, Народна књига.

Jelena R. Jovanović Simić

Radoje D. Simić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department for Serbian Language and South Slavic Languages

CHILDREN'S LITERATURE TRANSLATED INTO SERBIAN

Summary: The paper deals with children's literature translated from foreign languages into Serbian. The conclusion is that there is very little concern for this important area of literary and especially didactic area of Serbian culture, and every irresponsibility and incompetent attitude towards the text seems to be permitted.

Key words: culture, children's literature, language, style, translation.

Илијана Р. Чутура
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке¹

УДК 821.163.41.08-93-31 Ђуричковић М

Александро С. Полин Клиначарски
Студент докторских студија
Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу

ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ РОМАНА *ЈА ТЕ ВОЛИМ, А ТИ КАКО ХОЋЕШ* М. ЂУРИЧКОВИЋА

Апстракт: У раду се анализирају језичке и стилске карактеристике романа за младе *Ја те волим, а ти како хоћеш* Милутина Ђуричковића. Кључне аспекте анализе условила је сама структура романа, односно чињеница да се у њему смењују исповедни (дневнички) текстови двоје заљубљених старијих средњошколаца. Стога се у раду првенствено испитују оне карактеристике њиховог језичког израза које кореспондирају са одликама говора младих (или од њега одступају), и то на нивоу лексике, фразеологије и синтаксе.

Кључне речи: наратор, говор младих, комуникација, жаргонизми, фразеологија, кумулација.

Предмет анализе у овом раду јесу језичке и стилске карактеристике књиге *Ја те волим, а ти како хоћеш* аутора Милутина Ђуричковића.

Овај роман, намењен младој читалачкој публици, конципиран је као серија емотивних монолога, односно дневничких записа двоје младих, како и сам писац каже, слично Павићевој *Унућрашњој сјрани ветра*. Смењују се, дакле, мушко и женско писмо, момачки и девојачки дискурс, назначени само графичким симболима *маскулинум* и *фемининум*. Сваки од учесника љубавне сторије, од првог виђења па до принудног распада везе, води свој *дневник љубави*, па се очекује да у језичком погледу њихови текстови буду језички обликовани као текстови младих људи, са свим карактеристикама омладинског дискурса, и да показују диференцијацију између мушког и женског дискурса, односно диференцијацију у погледу карактеристичних црта индивидуалног језичког израза двају наратора.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Међутим, анализа језичко-стилских карактеристика романа *Ја ње волим*, а њи како хоћеш оповргава наше почетне хипотезе. Нити су текстови дечака и девојке доследно у језичком смислу карактеристични као дискурс дефинисан узрасно, по блискости, по образовању и статусу, нити се – по нашим увидима – у било чему огледа разлика у „мушком” и „женском” језику.

Ђуричковић комбинује и удружује језичко-стилска средства која припадају веома широкој лепези функционално-стилског репертоара. Поред тога, посебна пажња посвећена је начину на који ликови именују једно друго и присуству различитих лексичких слојева, од жаргонизама па до „школске” терминологије.

Ђуричковић пре свега сагледава комуникацијске навике младих, уводећи у причу све комуникационе канале уобичајене за генерацију о којој пише. А типична форма реализације јесте кратка порука, шире одредива као елемент „електронског језика” (*e-language, netlingo, e-talk, geekspeak, netspeak, weblish* (Crystal 2001)), која свој статус данас незаменљивог комуникацијског жанра добија захваљујући готово неограниченој техничкој доступности средстава за слање и пријем. О томе ће посведочити и сам дечак-наратор:

Она и ја, Два голуба бела.
Битанга и принцеза. Отров и мед.
Мало фејс, мало смс, мало скајп...
Кад нисмо заједно, ми смо увек заједно. (ОН, 48)²

Интензивна размена порука омогућава скоро непрекидан контакт међу ликовима романа, што ипак доводи до свођења великог дела комуникације искључиво на одржавање контакта или испољавање емоционалне блискости, уз готово потпуно елиминисање информативног садржаја, као у следећем примеру:

Моја Тањуска. Пишем јој, пише ми. Отприлике овако...
ЈА:
Где си, њиле?
ОНА:
Зар не видиш да нисам њу?
ЈА:
Негосњајеш ми!
ОНА:
Такође...
(ОН, 48)

2 Број у загради иза примера означава страницу романа на којој се наведени пример налази, док се ознаке „ОН” и „ОНА” односе на наратора.

Овакве секвенце романа, у којима је представљена комуникација кратким порукама, показују опште одлике комуникације младих, уз уобичајено присуство карактеристика регистрованих у литератури (в. нпр. Crystal 2008: 31–34): фацијална експресија или исказивање емоција донекле се надомештају емотиконима и другим визуелним средствима, интонација се делимично дочарава слободном употребом интерпункције или понављањем вокала, најчешће на крају речи (нпр. *Љубим њееее!*).

Осим употребе нових медија за комуницирање између јунака романа, Ђуричковић потпуно адекватно место даје и иницијалном контактирању (пример а), површном „дописивању” које за циљ има само забаву и превазилажење досаде, као и комуницирању са широким кругом прималаца поруке (пример б), и то пре свега посредованим друштвеном мрежом Фејсбук, на пример:

(а) Хтела је, у ствари, да ми покаже неког лика са којим се дописује већ неко време на фејсу. (ОНА, 40)

(б) Пре него што је отишла кући, на свој профил ставила је оглас следеће садржине:

*Продајем бившеї дечка:
Лей, шарманџан, дружељубив.
90. јодиишје, сџуденїи медицине.
Зна да шије, њере, кува, њеїла...
Веома је занимљив и мноїо је добар.
Почеїна цена 500 Е (ОНА, 42)*

На овај начин, дајући значајно место специфичностима комуникације младих, текст романа успоставља кореспонденцију са циљном публиком, али и свакодневни живот јунака чини веродостојнијим у овом сегменту.

По фреквентности и разноврсности би се као једна од доминантних језичких специфичности могло издвојити именовање, обраћање и ословљавање. Овај круг питања пре свега је везан за то како главни ликови, момак и девојка, матуранти, осамнаестогодишњаци, именују један другог, било у директном обраћању или не. Вероватно желећи да овим питањима да значајно место, а јунацима припише доживљавање ексклузивитета именовања вољене особе као веома важан сегмент емотивних односа, Ђуричковић ће и експлицитно приказати „бригу” јунака, односно њихову пажњу с којом бирају посебан надимак за партнера:³

3 У предговору књиге *Име моје и њвоје* о овој врсти „емоционалног ексклузивитета”, како бисмо га назвали, каже се следеће: „Да је `име знак` и да се идентификује симболично са особом која га носи, показује и мото ове књиге, јер `име моје и твоје у љубави стоје` значи, у

Зову га Ђоле, али вероватно има неки посебан надимак код ортака или у породици. Ко зна како га зову?

Ја ћу га звати, ја ћу га звати...

Само да се сетим. Ево неколико предлога за почетак:

- Драги,
- Пиле,
- Чупко,
- Блеса,
- Меда,
- Буцко,
- Вољени... (ОНА, 46)

Распон у којем се крећу ознаке за партнера веома је широк, од оних са изразито позитивном до оних са изразито негативном експресивном вредношћу, већ у зависности од тога каква су тренутна осећања јунака. Међутим, ове ознаке варирају и с обзиром на лексичке слојеве – од општепознатих и често коришћених жаргонизама (*клинка*, *клинац*, *имизла*), преко жаргонизама који су, могло би се рећи, застарели и ретко се употребљавају (*блонда*, *клијан*), па до модификованих израза из популарних песама (*лујкица са насловне сџране*)⁴ које, како ће се касније показати, Ђуричковић иначе употребљава у роману.

Бројност и разноврсност лексема и израза којима јунаци, младић и девојка, означавају једно друго илуструјемо следећим примерима:

Права, љравицајтаа гамица (ОН, 56); Испалила ме једна обична кмезава *барбика* или боље рећи *клинка* која се, практично, јуче испилела испод маминог скута. (ОН, 9); *То џајино дериише и мамина имизла!* (ОН, 9); *Лујкица са насловне сџране* је главна ликуша у целој школи. (ОН, 19); *Мала држи до себе*, види се то. (ОН, 10); *Ех, хани, хани.* (ОН, 10); Мој једини задатак је да освојим ту *блонду*. (ОН, 14);

Какав клијан! Невиђени надувенко... (ОНА, 12); Овај *клијан* се издваја од других по боји зелених очију и лепом осмеху. (ОНА, 21); Запамтиће тај *џилећи мозак* за какав се брзи воз ухватио. (ОНА, 25); На тај начин ћу сазнати шта се дешава са оним *насрџљивком*, односно *слајком шејрџљом* и *несџосодњаковићем* који се окомио на мене као пчела на мед. (ОНА, 21); Таквих *клинаца* и *маминих синова* има на сваком кораку. (ОНА, 21).

ствари: ја и ти стојимо у љубави, тј. ја и ти се волимо” (Шипка, Клајн 2011: 13). Значај имена и именовања потврђује се и истраживањима која се баве постојањем посебног емоционалног става у мотивацији родитеља при бирању имена за децу (Brendner 1986: 124–132).

4 Могуће је и да је лексема *блонда* асоцијација на песму Ђорђа Балашевића „Хоћу једну малу гараву”.

Позитивну конотацију садрже лексеме и изрази којима ликови именују једно друго у, наравно, позитивним фазама њихових односа. Ту Ђуричковић употребљава именичке лексеме типа *йрини*, *йиле* и сл. Додатна компонента блискости неретко се исказује и присвојном заменицом *мој(а)* (нпр. „мој принц” (ОНА, 69)), уз коју и лексеме са потенцијално негативном конотацијом добијају друкчији емоционални тон (нпр. „Ух, бленто мој” (ОНА, 50)).

Кад њихова љубав постане чврста, једно другом почињу да се обраћају функционално стилски неадекватно, са „млади господине Ђорђевићу” (ОНА, 77) и „госпођице Алексић” (ОН, 75), што је стилски немаркиран тип етикетирања у службеним односима и у комуникацији са подређенима или надређенима (Шипка 2008: 216–217). Ово је свакако добро решење аутора с обзиром на то да скреће пажњу да блискост подразумева и могућност поигравања формама обраћања. А „избор језичких средстава [...] не зависи од језичких, него од ванјезичких (друштвених) фактора” (Шипка 2008: 217). Међутим, овде је очигледно да се не ради о општедруштвеним конвенцијама него о својеврсним „конвенцијама” успостављеним у једној микросредини коју чине две особе повезане посебним релацијама.

Специфични лексички слојеви у роману једна су од доминантних карактеристика текста. Њихово појављивање анализираћемо с обзиром на то да су наратори средњошколског узраста, односно да језик младих неретко представља реакцију на средину и појаве у њој. Налазећи се у једном од најдинамичнијих прелазних животних периода, адолесценти постају веома интензивно укључени у различите друштвене активности, у којима кључне улоге имају припадност групи, постављање граница према другим друштвеним групама (Labov 1992) и сексуалност, што доводи до „експлозије језичке активности” (Eckert 2000: 14). Битна разлика у односу на доба детињства јесте у томе што су друштвене мреже тинејџера знатно шире и разноврсније. Истраживања показују да је управо узраст Ђуричковићевих јунака доба „комуникацијске блискости”, када се највећи део комуникације одвија међу пријатељима и блиским познаницима, тако да ће пресудни утицај на језички идентитет групе имати њена структура (Chambers 1995). У светлу тих специфичности долази и до битно измењене улоге појединих лексичких слојева, па чак и вулгаризми и табуизиране лексеме у обраћању могу добити статус маркера солидарности и „позитивне учтивости” (Исто). Ове и друге језичке иновације пре свега имају експресивну и интеракцијску улогу (изражавање става или емоције, привлачење пажње (в. Kotsinas 1997: 125)).

Извори лексичких слојева који имају овакву функцију пре свега јесу поп-култура, жаргон и сфера употребе нових медија у комуникацији.

Како смо већ нагласили, у говору јунака приметна је употреба лексике која потиче из сфере употребе друштвених мрежа, на пример:

– Он те, ипак, негде чека – уверавала сам је искрено. – Само не знам кад и где. *Лајкујем* ако је тако – смешкала се Весна, отварајући мој лаптоп. (ОНА, 40)

Као једно од неизоставних обележја језика младих, и жаргонизми су присутни у текстовима јунака романа. Највећи број њих (као *фол*, *кева*, *орџак*) нису инвенција најмлађих генерација тинејџера већ представљају жаргонизме који су или опстали током неколико деценија, или пре припадају „жаргонској историји” (нпр. *ћозле*, *длонда*). Према начинима образовања заступљене су модификоване позајмљенице (нпр. *скайирайи*), суфиксација (нпр. на *брзака*) и скраћивање (симпатичан → *симџа*, математика → *маџа*):⁵

Мало је фалило да је смувам на брзака (ОН, 9); Ја да гутам кнедле пред оноликим ортацима због ње? (ОН, 10); Можда није ставила *ћозле* па ме није добро приметила. (ОН, 10); Додуше, веома је симпа, али имам и ја својих квалитета. (ОНА, 12); Мала глуми лудило, као фол да покаже своју цену и вредност. (ОН, 18); Понео се као незрели клинац, али свакако да има петљу (ОНА, 16); Сутра је контролни из мате, а ја мислим на њега! (ОНА, 21); И кева је скапирала да се нешто чудно дешава са мном. (ОНА, 21).

Користећи стандардни језик, а ипак тежећи да формира језички израз који би одговарао тинејџерском узрасту, аутор често гради комбинације жаргона и стандарда, употребљавајући на истом месту, у истој речници, жаргонизам или израз који припада сфери омладинског дискурса и лексеме које су пре резервисане за интелектуализовани језички слој:

Иако се не хвалим својим успесима, сломићу јој срчку на ситне комаде. (ОН, 10); Из авиона се види да је малиша у облацима пожуде. (ОНА, 12); Усталом, не желим да губим време са смарачима и доколичарима. (ОНА, 12); У досадашњем мувању нисам имао таквих испада и пораза. (ОН, 9).

Карактеристична је и употреба донекле неочекиване школске терминологије, посебно у случајевима изостајања уобичајених елипси (типа *домаћи задатак*, *распоред часова*):

Њена плава коса и уске панталоне издвајају је од осталих ученица. (ОН, 10); *Распоред часова* од сада ће почињати са њом. (ОН, 44); Јеси ли урадио *домаћи задатак* – пита ме Лука као из топа. (ОН, 14); У кући све по старом, а у школи општа гужва, општа фрка, *џисмени задаци*, *сјорџски џурнири*... (ОН, 18).

Својом везаношћу за генерацију наратора издвајају се изрази, често подупрти школском терминологијом као слојем научне лексике, који у новом

5 В. Андрић (2005), Бугарски (2006)

контексту добијају модификовано значење. Овим моделом аутор се поиграва уводећи лексику из области различитих школских предмета:

Треба ми твоје вештачко дисање и одржавање у животу. Уклопићеш се у мој периодни систем и то врло брзо. (ОН, 10); Каква хидрогенска бомба! (ОН, 9); Ако је за неку вајду, чекала сам га као Пенелопа. (ОНА, 45); Бројеви нам морају бити компатибилни (ОНА, 13); Тренуци без њеног присуства припадају изгубљеном времену и треба што пре да се забораве... (ОН, 18); Мени се баш допало и био сам врло задовољан постигнутим учинком из области литературе. (ОН, 103); Не смем да мислим на ту могућност. Тако нешто не постоји у мојој свести и мом емотивном компјутеру. (ОН, 24); Можда сам изгубио битку, али нисам рат! (ОН, 9); За мене нема неосвојиве тврђаве. Наполеон је то лепо рекао, а ја се строго придржавам тог правила. (ОН, 43).

Осим оваквих израза, у роману су чести и уобичајени фразеологизми и устаљени изрази, што потврђујемо следећим примерима:

Ставићу јој до знања да нисам мачји кашаљ. (ОН, 10); Овог пута потрудићу се из петних жила. (ОН, 11); Ја да гутам кнедле пред оноликим ортацима због ње? Нема шансе! Погрешног је нагазила на жуљ. Наишла је на сувише тврд орах. (ОН, 10); Па, ком опанци, ком обојци. (ОН, 24)
Мало сутра! А можда и прекосутра. (ОНА, 12); Нећу да се кладим на погрешног коња и нећу да гајим смешне илузије према некоме кога уопште и не познајем. (ОНА, 12); Где има ватре, има и дима. (ОНА, 17); Волимо тако да се лудирамо и правимо рачун без крчмара. (ОНА, 109)

Није нарочито честа, али је свакако занимљива модификација устаљених израза и поређења, као у следећим примерима:

Живот није лак, а ни ацетон! (ОНА, 13); Само да се не залетим као незрели клинци у прве трешње... (ОНА, 26); То су све биле моје вршњакиње, а он се утриповоао као клен на удицу. (ОН, 28).

Посебан слој израза чине они који су преузети из популарних песама. Ови изрази јављају се као дословно преузети, али и као мање или више модификовани. Заједничко им је да увек остају јасно препознатљиви елементи целина из којих потичу:

Ја нисам никад био лузер. (ОН, 11);
Има нешто у томе што ме неће. (ОН, 14);
Он се љуби на тако добар начин. (ОНА, 69);
Луткица са насловне стране главна је ликуша у школи. (ОН, 19);
Само у твојој загрљају осећам се лепом... (ОНА, 76);

Да ли је то љубав или нешто друго? (ОНА, 22);
Ја и пиће два смо света различита. (ОНА, 75);
Немам ништа против Марије, фина је и скромна, али, једноставно, није нам се дало. (ОН, 39).

Иако „осавремењена” оваквим лексемама и изразима, база говора јунака јесте књижевни језик, и то језик који свакако није обележје комуникације оне генерације којој припадају комуникатори, наратори у овој књизи. Поред потпуне структуре реченице, изграђене по свим параметрима стандардног језика, ту су и лексема и синтагме које пре одговарају изграђеном стандарднојезичком изразу одраслих, и то висококултивисаном дискурсу, на пример:

Очигледно да мала уопште нема *ијумачење љубави* као што је моје. Ставови су нам *дијаметрално суйројни*, бар на први поглед. (ОН, 9); Исувише је *ијашеијично*, чак звучи и помало отрцано; Нема мог заводника Ромеа. Нестао је са *школској и емојивној видокруја*. (ОНА, 21); Кад смо *окончале лисјање мајазина*, Весна ме одвукла испред огледала у ходнику. (ОНА, 79).

Административном функционалном стилу нагињу изрази типа „на/у Х корист”, „на Х задовољство”, „благовремено обавестити”, као у следећим примерима:

Представа ће бити завршена на обострану корист и емотивно задовољство. (ОН, 15); Ово је, пре свега, у твоју корист и на опште задовољство. (ОН, 20)
– Ништа не брини! – уверавао сам га хладнокрвно. – За сада је све под редовном контролом и бићеш благовремено обавештен о свакој промени... (ОН, 34).

Употреба оваквих, функционалностилски неадекватних лексема и израза може бити и маркер иронијске дистанце, тинејџерске инвентивности у односу на очекивани израз. Међутим, како је роман конципиран као нека врста дневничких исповести јунака, њихови текстови не подразумевају читалачку публику, па би се пре могли адекватније обликовати као спонтани, лежерни и неусиљени текстови разговорног функционалног стила (Тошовић 2002: 327) са изразито високом дозом приватности јер су текстови екстремно личног карактера (Исто: 311). Све наведене одлике додатно претпостављају и присуство индивидуалних језичких обележја наратора који је „инструмент, конструкција или средство којим аутор управља” (Абот 2009: 118) и чији идиолект аутор обликује у складу са свим карактеристикама јунака.

У роману, међутим, језички израз двају наратора не показује битне диференцијалне црте. Пре би се рекло да су њихови текстови уједначени како на лексичком, тако и на синтаксичком плану. А једна од кључних

карактеристика синтаксе јесу парне конструкције, односно напоредне именичке, прилошке и придевске синтагме, подједнако заступљене у говору девојке и младића, што илуструјемо следећим примерима:

Та промена, ипак, није битно утицала на њену *лејош*у и *йривлачност*и. (ОН, 23); Ја имам решење за сваки *редус* и *зајонејку*. (ОН, 10); Смешкала се кришом, *нагмено* и *одважно*, али њена *јордост* и *достјојанств*иво били су на првом месту. (10); Нисам и немам намеру! – узвраћам му *хладнокрвно* и *мрзовољно*. (ОН, 14); Додуше, недостаје ми мало *искусства* и *рујине*, али дубоко верујем да ће све бити у најбољем реду. (ОН, 15); *Зајечена* и *изненађена* нашим неочекиваним сусретом, само ме помиловала *йојледом* и *нежним осмехом*, што ме је навело на закључак да ни њој није баш свеједно. (ОН, 18); Док она дрхти од *шреме* и *неизвесности*, ја је нежно милујем и мазим. (ОН, 19);

Тања, кћери, шта је с тобом? – питала ме једног поподнева, док сам се *сејна* и *замишљена* враћала са тренинга. (ОНА, 21); Уместо *љубави* и *задовољства*, због тога сада осећам *кошмар* и *несјокој*. (ОНА, 25); Међутим, једног дана, мислим да је било у петак после великог одмора, моје очи спазише *драју* и *симјатичну* особу како се *лежерно* и *одважно* шетка са својим другарицама, силазећи низ школске степенице са другог спрата. (ОН, 18); Додуше, изгледао је мало *несјрејно* и *несналажљиво*, али ко ће то знати. (ОНА, 13); На први поглед не делује *раскалашно* и *йроблематично*, а можда је и штребер. (ОНА, 13); Није ваљда толико *наивна* и *лакоумна*. (ОНА, 41); *Неочекивано* и *нейланирано* постала сам преокупирана нечим што ми уопште није било ни на крај памети. (ОНА, 22); Нисам *разочарана* ни *узнемирена*, али чудно се осећам. (ОНА, 22)

И предикати, делови сложених предиката или неглаголски делови копулативних предиката неретко су дати у пару или вишечланом низу тако да и они остварују својеврсну кумулацију у којој се „сви координирани хомофункционални чланови обавезно везују за исти референт”, при чему свака „нова јединица доноси бар још једну семантичку компоненту више” у односу на претходне (Ковачевић 2000: 150–151),⁶ на пример:

Њен поглед зна да *очара*, *избезуми*. (ОН, 10); Тај лаф је *искусан*, *добронамеран*, *йлемениј*. (ОН, 33); Судићи по спољашњем изгледу, прилично је *ујлађен* и *скоцкан*. (ОНА, 17); Деловао је сувише *најадно* и *насрљиво* за почетак, морала сам тако да реагујем. (ОНА, 16); То довољно говори о томе колико смо *блиске* и *нераздвојне*. (ОНА, 32); Верујем да нисам једини њен *симјатизер* и *анонимни обожавалац*. (ОН, 19); Како је она све то *сазнала* и *докучила*, стварно немам појма. (ОНА, 31); Док су се други *кикојали* и *добацивали*, ја сам имала осећај да пропадам у земљу од блама и срамоте. (ОНА, 17); Воли да се лудира,

6 Ово важи и за друге реченичне елементе, на пример: „Откуд му толика смелост, храброст и самопоуздање?” (ОНА, 26); „Одлично разуме све моје потребе, навике и прохтеве, јер тај се заљубљује на свака два месеца.” (ОН, 33).

врло је комуникаџиван, искрен, оџворен, ња чак и наиван. (ОНА, 26); Можда не треба ѡренаџиваџи, очекиваџи, ѡредвиџаџи... (ОН, 27); У случају да је рак, онда је веома нежан, ѡаџљив, романџичан. (ОНА, 30)

Уколико очекујемо да језик наратора поседује битне карактеристике „опуштеног” дискурса младих, оваква синтаксичка и семантичка „сло-жњавања” нису уверљива. Једнако одступају од очекивања и инфинитиви у функцији допуне модалном или фазном глаголу у сложеном предикату:

Школу свакако неџу ѡомињаџи. (ОН, 10); Просто не моџу вероваџи да се све ово мени дешава. (ОН, 43); Можда му ѡреба ѡружџи још једну прилику. (ОНА, 13); Још увек неџу доносиџи никакве одлуке тим поводом. (ОНА, 13); Уосталом, морам се мало ѡосвеџиџи свом друштву и породици. (ОН, 27); Морам некако сазнаџи његов хороскопски знак. (ОНА, 30); Сутра ми је важан дан, па морам знаџи на чему сам. (ОНА, 30); Тако одевене можемо иџи у си-гуран лов на мацане... (ОНА, 78); Фризуре су завршна фаза нашег новог из-гледа, јер треба да извучемо праменове, а до тада ѡреба ѡорадиџи на осталим стварима... (ОНА, 79); Ја се и даље осеџам као девојчурак, а сутра бџ се моџа удаџи. (ОНА, 79).

На плану употребе глаголских облика, слично изневеравање везано је за неретку употребу глаголских прилога, свакако атипичну за осамнаесто-годишњаке који говоре или пишу о својим свакодневним доживљајима, на пример:

Немајуџи другог избора, у кратким цртама објаснио сам о чему се ради. (ОН, 14); Примеџивџи ме како се чешљама и сређујем за школу, схватили су да је по-средџи неки девојчурак. (ОН, 24); Пре двадесетак минута – узвратио сам нестр-пљиво, гржеџи слушалицу бeжичног телефона и журеџи у своју собу. (ОН, 33); Седеле смо још неко време у мојој собџи, ѡаскајуџи о свему и свачему и слуша-јуџи неку лагану музику, док се напољу спуштао мрак. (ОНА, 41); А ја сам ми-слила да ти се свиђају – разочарано ме гледала дубоко уздахнуџи (ОНА, 79).

На основу свега наведеног, можемо закључити да је основа језика нара-тора стандардни језик високог профила. Ни са синтаксичке ни са лексичке стране, осим детаља (лексема, устаљених израза и сл.), текстови наратора суштински не одсликавају савремени језик младих.

Ликови-наратори, момак и девојка, нису језички спецификовани, тако да разлике на терену мушког и женског дискурса остају неприметне и о њима се, по нашим увидима, не може говорити.

Оправдање овог поступка можда се налази у самом профилу ликова и начину на који их аутор гради. Они су, наиме, представници одређеног сло-ја тинејџерске популације: добри ђаци, посвећени школи, у свему примерна

деца, са одређеним кругом пријатеља, учтиви, културни, љубавно неискусни...⁷ Њихова припадност вршњачкој групи овог профила може бити кључ избора језичких средстава.

У том светлу, можемо рећи да је роман *Ја ње волим, а ти како хоћеш* књига чија тема, мотивски склоп и начин позиционирања наратора привлаче младе читаоце, а која пласира стандардни језик једној специфичној читалачкој публици као пожељан и престижни идиом. Уколико аутор у томе успе, без обзира да ли му је то била намера, био би то роман који има добар „језичко-васпитни” ефекат.

ИЗВОР

Милутин Ђуричковић, *Ја ње волим, а ти како хоћеш*, Београд: Bookland, 2016.

ЛИТЕРАТУРА

- Абот (2009): Х. Портер Абот, *Увод у теорију њрозе*, Београд: Службени гласник.
- Андрић (2005): Драгослав Андрић, *Двосмерни речник српској жарјона и жарјону сродних речи и израза*, Београд: Zepetr book world – Д. Андрић.
- Бренднер (1986): Myron Brendner, Some Hypotheses About the Psychodynamic Significance of Infant Name Selection, in: Kelsie B. Harder (Ed.), *Names and their Varieties, a collection of essays in onomastics*, Lanham – New York – London: University Press of America, 124–132.
- Бугарски (2006): Ранко Бугарски, *Жарјон – линјивистичка стјудија*, Београд: Библиотека ХХ век.
- Екерт (2000): Penelope Eckert, *Linguistic Variation as Social Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Ковачевић (2000): Милош Ковачевић, *Стилјистика и јрамајлика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.
- Котсинас (1997): Ulla-Britt Kotsinas, Young people’s language. Norm, variation and language change, in: *Stockholm Studies in Modern Philology*, N.S. 11, 109–132.
- Лабов (1992): Teresa Labov, Social and language boundaries among adolescents, in: *American Speech*, 67/4, 339–366.
- Тошовић (2002): Бранко Тошовић, *Функционални стилјови*, Грац: Институт за славистику Карл-Франз Универзитета.
- Кристал (2001): David Crystal, *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Кристал (2008): David Crystal, *Txtng The Gr8 Db8*, Oxford: Oxford University Press.
- Чејмберс (1995): Jack Chambers, *Sociolinguistic theory*, Oxford, Blackwell, cop.

⁷ Ове карактеристике јунака често се експлицитно истичу, на пример: „Њему и мени сад је најпотребнија концентрација. Било би сувише ступидно да кикснемо на матурском или да не упишемо жељени факс” (ОНА, 99).

Шипка (2008): Милан Шипка, *Култура љовора*, Нови Сад: Прометеј.

Шипка, Клајн (2011): Милан Шипка, Иван Клајн, *Име моје и њвоје*, Нови Сад: Прометеј.

Ilijana R. Čutura

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Philology

Aleksandro S. Polin Klinčarski

Faculty of Philology and Arts in Kragujevac

PhD student

LINGUO-STYLISTIC CHARACTERISTICS OF THE NOVEL

I LOVE YOU, LIKE IT OR NOT BY M. DJURICKOVIC

Summary: The paper deals with linguo-stylistic analysis of the novel *I love you, like it or not* by Milutin Djurickovic. The novel is conceived as a series of monologues, i. e. extracts from two young people`s diaries, marked only with graphic symbols *masculinum* and *femininum*. Each of the two characters-narrators keeps a *diary of love* and the goal of the paper was to analyse the characteristics of their language which are consistent with the characteristics of young people`s language, from the point of view of lexis, phraseology and syntax. The results of the analysis can be reduced to several conclusions. Firstly, the author pays special attention to young people`s methods of communication (social networks, text messages, skype, etc.). Secondly, giving names and addressing people is a very important element of intimacy and "emotional exclusivity"; at the lexical level, the presence of jargonisms is inevitable in young people`s language. However, there are other lexical layers in the novel whose adequacy can be explained only as the author`s wish to use the elements of other language registers and genres. From the syntactic point of view, the presence of language expressions in pairs and cumulations is one of the most frequent devices.

Key words: narrator, young people`s language, communication, jargonisms, phraseology, cumulation.

Милена С. Зорић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Нови Сад

УДК 821.163.41.08-93-31 Петровић У.
811.163.41'366.582.4

О НЕКИМ ФУНКЦИЈАМА АОРИСТА У РОМАНУ *ДЕЦА БЕСТРАГИЈЕ* УРОША ПЕТРОВИЋА

Ајсџракић: Аорист је глаголски облик готово ишчезао из употребе у савременом српском језику. У књижевном опусу Уроша Петровића, па тако и у *Деци Бесџраије*, роману који представља корпус овог истраживања, то је, вероватно, најфреквентнији глаголски облик, што се уочава већ самим читањем романа. Будући да је реч о популарном савременом писцу и делу које је наишло на велики одзив читалачке публике којој је намењено, циљ рада је да се испитају одређене функције аориста (дискурзивне, стилске, приповедачке), те да се утврди стилска и функционална оправданост тако високе учесталости овог глаголског облика.

Кључне речи: аорист, функција, Урош Петровић, *Деца Бесџраије*.

У оквиру разматрања синтаксе глагола у српском језику, о аористу је до сада доста писано, од, на пример, *Грамајџике и сџилисџике хрвајскоја или срџскоја језика* Томислава Маретића с почетка тридесетих година прошлог века, који о аористу говори као о првом пређашњем времену (1931), преко монографије Александра Стојићевића посвећене значењима аориста и имперфекта у српскохрватском језику (1951), те Вуковићеве *Синџаксе џлајола* (1967), *Савременој срџскохрвајској језика* Михаила Стевановића (1969), па до *Синџаксе џросџе реченице* као једне од последњих (Пипер и др. 2005). У оквиру система како претериталних времена тако и глаголских времена уопште, о њему су писали и Милка Ивић (Ивић 1958) и Павле Ивић (Ивић 1953–1954). Последњих година проучавање аориста актуализовало се највише у домену разматрања на фону разговорног језика. Преиспитује се, пре свега, у коликој је мери активан, односно заступљен, и појављују ли се нека ограничења у вези с његовом употребом (Ашић, Станојевић 2007; Арсенијевић 2013).

Због своје синтаксичко-семантичке природе аорист је предмет лингвостилистичких истраживања, могло би се рећи и неисцрпна тема из тог аспекта. Њиме су се као одликом језика различитих писаца бавили Живојин Станојчић – језик Милоша Црњанског (2000), Милорад Радовановић – језик Добрице Ћосића (1990а) и Борислава Радовића (1990б), Милош Ковачевић

– језик Видосава Стевановића (2012а) и Тиодора Росића (2012δ), Веран Станојевић – језик Бранка Ђопића (2013), Пол-Луј Тома – језик Данила Киша (2005).

Вера Митриновић (1997) је, бавећи се српскохрватским аористом као преводним еквивалентом пољског општег претерита, издвојила седам најважнијих црта аориста у српском језику, од којих Живојин Станојчић посебно истиче *динамизам и нейосредности* (Ивић 1958: 143) и *изненадно мењање околности* (Радовановић 1990а: 172) као базичне вредности аориста које му дају предност у односу на перфекат.¹

У овом раду биће предочена нека запажања о функцији аориста у роману *Деца Бесстрајје* Уроша Петровића (Лагуна, 2013. – прво издање објављено априла месеца, а друго већ јуна исте године), која се свакако ослањају на све оно што је до сада о аористу уочено, али се чини специфичним за разматрани роман. Реч је о награђиваном роману² (награда „Раде Обреновић“ Змајевих дечјих игара) једног од наших најпопуларнијих писаца за децу 21. века, за који је Љиљана Пешикан-Љуштановић истакла да је његово најзрелије и најцеловитије приповедачко дело. Радња се дешава на простору Балкана у време турске владавине (највероватније 16. век), али се ретроспективно сели и у неодређене пределе Азије из којих долази племе Неура. Иако се дешава у време сукоба, роман истиче екуменску идеју приказану кроз пријатељство шумокрадице Рафајла и суфије Баје Ибрахима, исказану кроз понављану реченицу да „вера није наша или њина, она или ова, већ врлина човекова“ (13, 110, 110)³. Преиспитује се овде и човекова тежња за трајањем – с једне стране ту су деца Бестрагије којима је након смрти бели јеж својим уједом обезбедио вечни живот (уз изузетак Облака којег је ујео случајно, „ако случајности уопште постоје“ (96), како истиче мудри језуита Валтазар), али чија је бесмртност ипак неизвесна – опет према Валтазаровим речима: „Свачији је живот непознаница (...) Можда деци Бестрагије време другачије тече, можда би живот после смрти требало да назовемо другачијим именом“ (98). С друге пак стране, ту је и полудивље племе Неура које трага за начином да одржи своје потомство у животу и тиме себи обезбеди опстанак.

1 Поред ова два елемента, В. Митриновић наводи још и *дочаравање најсвежијеј ујиска о јошновости радње* (М. Ивић), *стилистичко (експресивно) обележје нейосредне јрошлости* (Вуковић), *наглашавање живе, нейосредне суцесивности радњи* (Радовановић), *стилизација највишеј степену фокусирања јажње на одређену радњу јрешериша* (Јовановић-Горуп) и *увод главної дојаја или наовештавање расилетиа* (Савић) (1997).

2 Поједини делови *Деце Бесстрајје* преузети су за први филм снимљен тродимензионалном техником код нас (филм *Пети лейтир*, режија Милорад Милинковић, сценарио Милорад Милинковић и Сара Радојковић, издавачка кућа Делта видео и Алка филм, Србија, 2014).

3 Приликом цитирања извора, будући да је један – роман Уроша Петровића *Деца Бесстрајје*, наводи се само број стране у загради.

Уз ово, као и у осталим Петровићевим романима, ту је и идеја о неопходности човековог сједињења с природом које је могуће једино ако се поштују њене законитости и чувају њене тајне, када је и она спремна да сачува туђе.

Два основна и најчешћа средства нарације у Петровићевој *Деци Бесџрајне* јесу перфекат и аорист. Уочљиво је још и присуство имперфекта, док је приповедачки презент занемарљив, готово невидљив. Сразмерно подједнака употреба перфекта и аориста, чини се, још више истиче управо аорист, те се након првог читања романа чини да других приповедних средстава осим њега и нема. (Напоменула бих да ово није само лично запажање.) Вероватно се до таквог утиска долази јер присуство перфекта у великој мери смирује тон и ритам причања. На пример, на самом почетку романа:

„Када је из пуке радозналости привирила у шупљину храста лужњака, Срну је за уво ујео бели јеж без једног увета, као да је био љубоморан на њене упарене, розикасте шкољке.” ([9])

Петровић се овде одлучио за перфекат *је ујео* иако је реч о нечем неочекиваном и важном за даљи ток радње романа, али то се тек касније сазнаје и одабиром перфекта приповедач се, у ствари, поиграва са читаоцем. У таквом тону роман се приповеда надаље, описују се свакодневне активности троје актера – Срне/Облака, Рафајла и Тасе с Лопатом, уз кратак опис долазка олује у аористу, који је „пореметио” ову пасторалну слику:

„Само трен касније, из тог облака севну муња и прасну гром, те се облици главе и плетенице нагло раздвојише. Срна се уплаши и заплака, а Рафајло је, тобож нимало узнемирен призором, умири речима и поведе у заклон од надолазећег невремена.” (12)

Иако је, како истиче и Милорад Радовановић, сасвим уобичајено да се аорисна секвенца користи за постизање „интензификације динамичности којом се евоцира одређена констелација догађања у природи” (1990б: 180), ова слика је изузетно важна јер најављује каснији догађај у којем ће Срну/Облака заиста раздвојити од плетенице, што представља својеврсни обред иницијације када она од девојчице постаје дечак, тј. саопштавају детету да је у ствари дечак којег су од Турака крили прерушеног у девојчицу. Стога је аорист овде употребљен и као најавна тог догађаја.

Приповедање догађаја у перфекту траје све док приповедач експлицитно не најави промену: „Тако беше све до дана којег се ни један од њих двојице неће радо сећати” (14). А тај дан приказан је кроз аорисну секвенцу:

„Алаво жвакање жилавог ткива *замукну* када огромни вођ племена страховито *закрља*, загрцнут комадом овнујске главе. Крупни човек нагло *усијаде*, бучно

се борећи за дах. Сви зажагорише када овај најзад *искашља* у ватру запели комад. Тада их вођ *уишиша*, раширивши дугачке руке. ’У Србију! По њену тајну, браћо! Да Неура буде колико и птица!’, *заурла*.” (15)

Захваљујући овом низу добија се врло жива и интезивна слика којом се најављује промена околности која ће, како је најављено, утицати на даљи ток романа.

Након ове тачке долази до узастопног смењивања сегмената који су исприповедани у перфекту и оних у аористу. Смењивање ова два приповедача средства у вези је са смењивањем свезнајућег приповедача (што би, према Жанету, било нефокализовано приповедање, или приповедање с нултом фокализацијом) (Марчетић 2003: 2017) и јунака као носиоца тачке гледишта, односно фокализатора (Марчетић 2003: 260). Наиме, када се дешавања приказују из перспективе наратора, који овде има функцију свезнајућег приповедача, чија је појава додатно драматизирана чињеницом да он зна и оно што други не знају, односно, како каже Жанет – зна више од сваког свог лика и свих њих заједно (Марчетић 2003: 2017) (на пример, да се Бестрагија у ствари зове Зли до, да Таса може да говори), те да његово памћење сеже далеко у прошлост, али да домаша и наше време (готово као да је имао сусрет са белим јежом), онда је основно средство приповедања перфекат, као што је и на почетку романа. С друге стране, када је фокализатор Срна (најпре), односно Облак (касније), односно када су догађаји приказани онако како их види главни јунак романа, или како и шта доживљава, осећа – аорист је главно средство нарације.

„Срна се изненада *окреће* и *йокуша* да измакне уз ледину, али је Таса, стотинама пута увежбаним покретом, вешто *саклеће* дршком лопате. Бол у колену није био најснажније осећање које ју је обузело – тог тренутка надвладао га је страх. (...) Она љутито *уставе* и *замахну* вијачом у луку који се завршавао на Тасиној вилици, али мутавац на време *истави* лопату испред свог лица. Гвожђе *завече*.” (17)

У следећем примеру види се начин на који се у току исте слике мења фокализатор од приповедача на дечака. Најпре добијамо спољну слику, оно што свезнајући приповедач може да види:

„Небо се разведрило. Дечак је био већ изморен и са муком је одржавао раздаљину за јахачем.”

да би се одмах наставило приповедање из перспективе дечака, односно читалац почиње да гледа „кроз његове очи”:

Таман када је помислио да ће му Ибрахим неумитно измаћи, *виде* га како силази са своје товарне животиње. *Свеза* је за бочну грану једног великог дрвета, и *седе* на камен обрастао маховином. Дечак се *измакну* са видела, *иришуња* се околу и *йоје* на дрво са којег је могао да мотри на отимача вијаче. *Угледа* га како прикупља суварке за ватру” (20).

Осим што се употребом аориста овде постиже жива и динамична сукцесивност радње, експресивношћу аориста који се везује за 3. лице надокнађује се доживљеност и експресивност која се постиже приповедањем у 1. лицу (Радовановић 1990а: 173–174). Овде је та доживљеност и експресивност додатно истакнута непрекидним постављањем у опозицију са приповедачки неутралним перфектом, како је већ напоменуто. Овим поступком смене приповедача и фокализатора променом претериталних средстава постиже се, чини се, ефекат који је Љиљана Пешикан-Љуштановић (2013: 156) уочила као „синкопирање” у приповедању Уроша Петровића, када је о *Деци Бесстрајаје* реч.

Секвенцијалне употребе аориста честе су у овом Петровићевом роману, нарочито када је реч о акционим сценама као што су туче међу дечацима, свађе, борба са Неурима.

„Нападач *не стиже* да промени висину замаха, па *удар*и у празно а дршка са изрезбареним соколом *йојоди* га у вилицу, те се овај *стиропоштиа*. Облак се *усирави* и *устиреми* на Чаратана, који је хладнокрвно ишчекивао напад. Дечак с вијачом *усмери* сву пажњу на закривљени део дугајлијиног оружја, што се *йоказа* као грешка. Други крај штапа полете са тла и *йокоси* га.” (70)

„Тада *ирије* Јауду, и *замахну* сабљом. Неколико тренутака се премишљао шта да нациља, конопац или дечаков врат. Сечиво *севну* и *иресече* уже.

У истом трену Турчин *ојвори* врећу, из које *излеће* велики Валтазаров шишмиш и *йолеће* увис. Неури *йојдише* поглед, те *не видеше* када *йојустиише* и конопци којима беше везан Таса (...)

У средишту изненадног дојишта *заврће* се Облакова вијача, брже и силније него икада. Дршка поскок прво *налеће* на вилицу једног братаог Неура, те овај *врисну* и паде јечећи.” (150)

Овакве секвенце представљају, према Милошу Ковачевићу, својеврсну фигуру понављања (2012а: 222). На овај начин писац постиже изразито убрзање радње због темпоралне прогресије, односно брзог хронолошког низања радњи или стања означених глаголима.

Неретко се, такође, низањем аориста писац служи не би ли код читаоца изазвао исти онај ефекат који се у филму постиже зумирањем, односно приближавањем слике посматрачу. На тај начин приказана је, на пример, реакција вође Неура на долазак Дауда, Бајиног брата, и књиге које он са собом носи. Дауд је, дакле, ушао у логор, осмотрио „груба лица окупљених Неура”

(55), представио себе као некога ко носи дарове, свестан да мора наћи начин како да сачува главу и

„Тада Неур у *іледа* нешто што га *іоколеба* у првобитној намери према залуталом путнику – из бисага мухамеданца вириле су две зелене књиге.

(...)

’А тајне и науке? То ти само жив могу даривати’, рече Турчин као да је прочитао мисли застрашујућег саговорника.

Вођ се *ірже* на дошљакову проницљивост. *Одмери* путописца још једном, зенице му *заискрише* надом која му се годинама гасила, упоредо са животима његових мушких потомака” (55).

Употреба појединачног аориста такође је веома ефектно искоришћена у *Деци Бесџираије*, где се појављује у функцији додатног истицања – или контрастом или уношењем неочекиване информације.

„Последњег преживелог из неурске претходнице *уби* умирућа старица грозно унакаженог лица (...)” (131)

„Хорда Неура са истока прикључила се Кабаровој седморки, примиреној у забитом планинском заселку. Иако никоме нису дозвољавали да напусти окућницу, Неури никога *не убише*. Тако су себи обезбедили логор за презимљавање, са довољно стоке, дрва и слугу.” (90)

У ова два примера изоловани аорист у секвенцама перфекта додатно наглашава одређени догађај, чинећи га тиме још упечатљивијим. Уз то, у првом примеру – *неурској райника уби умирућа старица* – аорист додатно истиче контраст који се јавља. У другом примеру, пак, аористом се даје посве неочекивана информација – Неури, који су до сада описивани кроз крволочне походе, сада нису убили никога, а затим се приповедач опет враћа перфекту.

Потребно је споменути и мали број сегмената у роману у којима се аорист користи за дочаравање доживљене радње, када о својим животима или догађајима којима су присуствовали приповедају Баја, Дауд или Валтазар. Овде је пишчева интенција вероватно била да дочара добру традицију приповедања, у складу са констатацијом Јована Вуковића да ће добар причалац у приказивању догађаја из сопственог памћења претежно користити имперфекат и аорист (Вуковић 1938–39: 84).

Још је једна тврдња Јована Вуковића у вези с аористом интересантна са становишта овога рада, а то је да „писци који немају од куће понесен имперфекат (ни аорист у оној мери у којој живи у југозападним нашим говорима), калемећи у свој израз ове облике, употребљавају га на необичан, да кажем неприродан начин” (1967: 306). Иако Урош Петровић припада, на основу

наведеног, таквој групи писаца, утисак је посве другачији. Аорист у *Деци Бесџраије* је жив, природан. Његова употреба доприноси пре свега динамици радње, те је у смењивању приповедачких слика постигнут ефекат који нуди филм или стрип. Можда се, између осталог, и у томе крије тајна неоспорне популарности овог романа међу младим читаоцима.

У сваком случају, чини се да је Урош Петровић у *Деци Бесџраије* повезао једно од основних значења аориста управо са својом темом – аористом се повезује прошлост са садашњошћу, баш како је то учинио и писац у овом роману – преселио је неке актуелне теме, важне теме којима смо данас заокупљени (верска толеранција, потомство, екологија), у оквиру далеке прошлости.

ИЗВОР

Петровић (2013): Uroš Petrović, *Deca Bestragije*, Beograd: Laguna.

ЛИТЕРАТУРА

- Арсенијевић (2013): Бобан Арсенијевић, Временско и актуелно значење Аориста, *Српски језик: студије српске и словенске*, Серија 1, год. 18, бр. 18, 253–261.
- Ашић, Станојевић (2007): Тијана Ашић, Веран Станојевић, О употреби глаголских времена у разговорном српском језику – зашто аорист ипак опстаје?, *Српски језик, књижевности и уметности*, Зборник радова са научног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу (31. X – 01. XI 2006), Књ. 1, Српски језик и друштвена кретања, Крагујевац, 155–170.
- Вуковић (1938–39): Јован Вуковић, Говор Пиве и Дробњака, *Јужнословенски филолој*, XVII, 84–96.
- Вуковић (1967): Jovan Vuković, *Sintaksa glagola*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Ивић (1958): Милка Ивић, Систем личних глаголских облика за обележавање времена у српскохрватском језику, *Годишњак Филозофској факултету у Новом Саду*, Књ. III, 139–152.
- Ивић (1953–1954): Павле Ивић, Систем значења основних претериталних времена, *Јужнословенски филолој*, XX, 1–4, 228–262.
- Ковачевић (2012а): Милош Ковачевић, Стилске доминанте у збиркама приповедака Видосава Стевановића, у: *Лингвостилистика књижевности*, Београд: Српска књижевна задруга, 210–253.
- Ковачевић (2012б): Милош Ковачевић, Стилско-језичке карактеристике бајки *Долина јорјована* Тиодора Росића, у: *Лингвостилистика књижевности*, Београд: Српска књижевна задруга, 254–273.
- Маретић (1931): Tomislav Maretić, *Gramatika i stilistika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika*, Zagreb: Jugoslavenska štampa.

- Марчетић (2003): Adrijana Marčetić, *Figure pripovedanja*, Beograd: Narodna knjiga – Alfa.
- Митриновић (1997): Вера Митриновић, Еквиваленти општег претерита пољског и руског језика у савременом српском наративном тексту (статус и функције простих претерита као пандана пољских и руских облика прошлог времена у најновијим српским преводима), *Зборник Мајнице српске за филологију и лингвистику*, XL/1, 83–96.
- Пешикан-Љуштановић (2013): Ljiljana Pešikan-Ljuštanović, Neugasla čarolija pustolovine, у: Uroš Petrović, *Deca Bestragije*, Beograd: Laguna, 155–162.
- Пипер, Антонић, Ружић, Танасић, Поповић, Тошовић (2005): Предраг Пипер, Ивана Антонић, Владислава Ружић, Срето Танасић, Људмила Поповић, Бранко Тошовић, *Синтакса савременој српској језика: простја реченица*, Београд – Нови Сад: Институт за језик САНУ – Београдска књига – Матица српска.
- Радовановић (1990a): Milorad Radovanović, О „narativnim” glagolskim oblicima, у: *Spisi iz sintakse i semantike*, Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića – Dobra vest, 167–178.
- Радовановић (1990b): Milorad Radovanović, О aoristu i imperfektu, у: *Spisi iz sintakse i semantike*, Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića – Dobra vest, 179–182.
- Станојевић (2013): Веран Станојевић, Аорист у Ђопићевој „Башти слезове боје”, *Зборник радова са научној скуја Наука и ирадиција*, Пале, 18–19. мај 2012, Пале: Филозофски факултет, 169–182.
- Станојчић (2000): Живојин Станојчић, О једном примеру аориста у језику прозе М. Црњанског, *Зборник Мајнице српске за филологију и лингвистику*, XLIII, 555–558.
- Стевановић (1969): Михајло Стевановић, *Савремени српскохрватски језик II: Грамајички сисјтеми и књижевнојезичка норма*, 2, *Синтакса*, Београд–Суботица: Научна књига – Минерва.
- Стојићевић (1951): Александар Стојићевић, *Значење аорисја и имјерфекја у српскохрватском језику*, Љубљана: Словенска академија знаности ин уметности.
- Тома (2005): Пол-Луј Тома, Удео аориста у књижевном изразу Данила Киша, у: Предраг Палавестра (ур.), *Сјоменица данила Киша: иводом седмдесетјодитишњице рођења*, Поседна издања САНУ, књ. 660, Одељење језика и књижевности, књ. 57, 45–61.

Milena S. Zorić

Preschool Teacher Training College

Novi Sad

SOME FUNCTIONS OF THE AORIST TENSE IN UROŠ PETROVIĆ'S NOVEL *DECA BESTRAGIJE*

Summary: The aorist is a verb tense which is almost nonexistent in contemporary Serbian language. However, in Uroš Petrović's literary opus, as well as in the novel *Deca Bestragije* which is the topic of this research, it is certainly the most frequent verb tense. Considering the fact that Petrović is a very popular contemporary writer and that his novel is widely accepted by readers, especially children, the goal of our research was to analyse certain functions of the aorist tense (discursive, stylistic, narrative) as well as to explain the reasons, stylistic and functional, for the high frequency of this tense in the novel.

Key words: the aorist tense, function, Uroš Petrović, *Deca Bestragije*.

Ивана Р. Јовановић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Студент докторских студија

УДК 821.163.41.09-93-1 Јовановић Р.

ЈЕЗИЧКА СЛИКА СОЦИЈАЛНИХ МОТИВА У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ РАДЕТА ЈОВАНОВИЋА

Сажетак: Аутор анализира мотивску грађу поезије за децу Радета Јовановића и утврђује палету тематски разврстаних мотива према животним сферама, са истицањем доминатних, а то су породица и породичне вредности. Што се тиче композиционог и језичко-стилског поступка – аутор примећује да су Јовановићеви метаплазматични и метасемични поступци сведени на оне стилске операције које нису стране ни свакодневном говору, дакле: на метафоризацију и антропоморфизацију (тј. персонификацију). Овакви начини стилизације – закључак је ауторов – определили су и избор вербалizacionијских поступака, па се често смењују наративизација описа и дескриптивизација нарације.

Кључне речи: Раде Јовановић, мотив, поезија, стилизација, метафора, персонификација.

1. УВОДНЕ (ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКЕ) НАПОМЕНЕ

1. Ко је Раде Јовановић?

а) „Србија је земља песника” – каже Недељко Попадић у предговору Јовановићеве збирке песама *Док је чекам* (2004: 7). „Србија је земља великих песника. Поготово песника за децу [...]. Готово да нема већег града у Србији који нема доброг савременог песника за децу. Сада ћемо, драги читаоче, отићи до Лазаревог града – Крушевца. Упознаћемо човека који је, сасвим сигурно, најталентованији од свих песника које је изнедрио овај град.” Тако из пера приређивача Јовановићевих збирки.

б) А сада према нашим сазнањима. Раде Јовановић је рођен 1971. године у Крушевцу. Пише поезију за децу и за одрасле¹, а неке су му песме компоноване и извођене на фестивалима. У његовој се биографији истиче

1 До сада је објавио следеће збирке песама: *Шестица пролази кроз град, Дан за бездан, Да се игра не заборави, Срећа се смеши ти, иза суза, Док је чекам, Звездана, Држава дејтећа и Моја омиљена књија.*

да је омиљен међу најмлађима и познат по причама које редовно пише за књижевни часопис за децу „Витез”, у коме је један од уредника. Такође је један од покретача Београдског фестивала писаца за децу „Витезово пролеће”.

2. Где припада Јовановићева поезија?

Одговор ћемо потражити у *Зайисима о књижевности за децу* Слободана Ж. Марковића (1991: 14-15). „Потребно је имати у виду разлику између књижевности за децу и лектире за децу. Појам лектире је шири од појма књижевности за децу. Појам лектире настајао је заједно са развојем и учвршћењем школе као институције и усмеравањем њене друштвене функције. Лектиру су бирали одрасли у циљу ширења верских и моралних садржаја, као и васпитних материјала [...]” Јасно нам је закључити да – на основу предложене методолошко-дидактичке инструкције – Јовановићева поезија припада књижевности за децу. Додуше, у његовој биографији каже се суздржано да је „песник из читанке” и да је „заступљен у бројним антологијама”.

3. Шта су о Јовановићеву поезији казали?

а) Мало, јер није била у фокусу пажње теоретичара књижевности и критичара. „Он је песник чији стихови полако улазе у антологије...” – каже Недељко Поподић у *Предговору* збирци *Док је чекам* (2004: 8-9). „Добро је, и то је један од квалитета овог песника, што не пише много као што то ради маса скрибомана данас [...]. То није песник који се мучи, упиње [...]. Видео сам пред собом песника који зна шта пише и зашто пише... Нису то песме за децу. То су песме за одрасле, боље речено – за свакога ко поезију воли.”

б) „Његове песме најчешће одишу веома јаким духовним и општеживотним поукама, корисним и за децу и за родитеље” – исправно примећује Радиша Јовановић (2006: 76), „чиме досеже највише врхове наше савремене поезије за децу”. А естетску суштину и тематску ширину и дубину Јовановићеве поезије за децу – најбоље је изрекао Добрица Ерић (2008: 77), издавањем два квалификујућа атрибута песникове личности: „Тихи градинар богиње песништва, заљубљен у небеску плавет и овоземаљско зеленило, као дете...”

4. Шта ми намеравамо рећи о Јовановићеву поезији у овоме раду?

а) Оно што нам је темом задато. А то значи да ћемо лингвостилистичком (Ковачевић 2003; 2011; 2015)², општестилистичком (Симић 2001), де-

² Уосталом, у лингвостилистици се наглашава „да се не може успоставити нити је научно пожељна строга диференцијација између критеријума лингвистичке и књижевне

скриптивно-стилистичком (Симић 2010), семиотичко-стилистичком (Јакобсон 1966; Лотман 1976) и вербатолошком (Јовановић Симић, Симић 2015) апаратуром и аналитички интерпретативном методом – (1) препознати и класификовати социјалне мотиве као минималне јединице теме, као прво, и друго: (2) утврђивати доминантне композиционе обрасце стиховне форме. Овакав теоријско-методолошки избор уједно је одредио и теоријски оквир нашег истраживања, а њему треба додати и наше упуте у теорију књижевности за децу (Црнковић 1980; Марковић 1991; Вуковић 1996; Милинковић 2010; Петровић 2011; Денић 2012), и пре свега – књижевну теорију (Лешић 2011; Велек, Ворен 1974; Петковић 1975)³. Тако смо могли доћи до тзв. начела јединства, а тај општи естетички циљ у Јовановићевој поезији за децу – ми смо препознали као мотивски уређену структуру, кроз чију се матрицу као доминантни мотив продија социјални.

5. Тематско-мотивски комплекс Јовановићевих уметничких идеја вербатолошки и комуниколошки врло је активан. Активитет овде разумемо сходно квантитетско-квалитетској вредности идентификованих мотива. А он се постиже концентрацијом социјалних мотива у најширем смислу, као што су – дететов свет, његова сазнања и навике, његова занимања и играња, његов однос према спољном свету (урбаном или природном), однос према родитељима (и обратно), те и однос према школи и учењу, итд.

а) Када се овим најфреквентнијим и тематски конститутивним мотивима Јовановићевих стихова придруже⁴ и етички, религијски, историјски и посебно психолошки – као антиципација емоција према родитељима и пријатељима, или других диференцираних емоција (срећа, смех, страх, свађа, заљубљивање, растанак) – онда је јасно како се Јовановићева поезија препознаје као педагошки и дидактички ангажована⁵. Песникова дидактика није,

стилистике с једне стране, и лингвостилистике и функционалне стилистике с друге стране” (Ковачевић 2011: 271-273).

3 С тим у вези, Новица Петковић исправно примећује да је стил у поетском дискурсу „конкретан избор одређених језичких аспеката који је сам по себи нужно семантизован, а то значи да управо ти изабрани аспекти постају предмет перцептивног процеса као извора књижевног значења” (Петковић 1975: 176). У науци о књижевности (Велек, Ворен 1974: 218) прихваћен је став да „стилистичка анализа највише користи проучавању књижевности када је у стању да утврди неко начело јединства, неки општи естетички циљ којим је прожето читаво дело”.

4 О овим мотивима у Јовановићевој поезији говорићемо неком другом приликом.

5 Разлика између одраслих и детета у процесу суочавања са стварношћу јесте у дететовој непосредности и отвореној комуникацији према свету, услед чега постоји несклад са симболичким системом његове културе. Ипак, симболички системи су неопходни за дете јер се оно не може „enkulturirati i razviti sve potencijale ljudskog bića drugačije do sudelovanjem u simboličkom svetu preko koga društvo čiji je ono član, interpretira realnost i ljudsko društvo” (Шмит 1999: 91).

међутим, књишка и стерилна, фризирана и дехуманизована, институционализована – она је, напротив, искрена, брижничка, детету прихватљива, одраслима опомињућа; она је русоовски природна (исп.: Русо 1950), али је и хришћанска и патријархална.

б) Иако је регистар тема општи, у Јовановићевој поезији се ипак препознају две прагматичко-комуникативне стратегије: она о којој смо говорили, и која је главна, и она која се у збиркама поезије за децу спорадично појављује и која је споредна у овом поетском медијуму – а то је поезија о деци намењена одраслима. Преко истих мотива песник – сада као одрастао – проговора језиком и логиком детета са неверицом у постојаност људских вредности и са песимизмом. Но, песимизам овде није једини и коначни одговор на живот и стварност, он је смисаоно прекомандован и поетски транскодификован у победу увиђања односа у себи и свету око себе. Песников одговор је духовна и морална спремност да се *шћа је лоше* каже, а *добро* учини.

2. АНАЛИЗА ГРАЂЕ

1. Прва песма коју наводимо са овим мотивом јесте она која има исти наслов као и једна Јовановићева збирка: „Држава детета” (*Држава дејетта*, 7-8). Њој ћемо посветити и нешто детаљнију анализу, јер је она, пре свега, програмска песма Јовановићеве поетизоване педагогије, а тамо налазимо и поетски покренуте и друге горепоменуте мотиве значајне за разумевање Јовановићевог дискурса за децу. Песма „Држава детета” опева социјални програм чувања деце, тј. одређује место деце у друштву, али на начин који представља неки вид поетске сакрализације⁶ мотива биолошке, социјалне и психолошке заштите деце. Делујући као патријархални идеал и норматив, вербатолошки посматрано – ова је песма првенствено упућена одраслима, имплицитно указујући на невеселу слику стварности.

а) Директно, дакле, адресирајући одраслима и институцијама: држави и њеном уставном уређењу – Јовановић своју песму комуниколошки оптимализује као стиховну форму упозорења:

Свака земља узалуд постоји
и узалуд рађа своје свеце,
и њен радник узалуд се зноји
ако земља није – ЗЕМЉА ДЕЦЕ!

Сменом катренских строфа по начелу структурног паралелизма, те одабиром речи и конструктивних решења у стиховима – поетски дискурс се

6 Исп. о појму сакрализација у: Симић 2001: 196-198, 200.

градацијски успиње до поенте о смислу напретка државе оличеном у рађању деце и бриге о њима:

Свака земља узалуд постоји
и узалуд рађа своје свеце,
и њен радник узалуд се зноји
ако земља није – ЗЕМЉА ДЕЦЕ!

С бројевима ципела и блуза
држава ће непрекидно расти,
као што ће због дечијих суза
најснажнија морати пропасти.

Благо земљи где деца старима
уступају места у трамвају,
благо земљи где дечјим стварима
прва места у УСТАВУ дају.

а1) Транслокацијом и стилском контекстуализацијом елемената административног стила, пре свега на лексичком и синтагматском плану – исп. *држава, усјав, члан број један, њравима вођен и овлашћен*, а потом и на плану глаголских перформатива – исп. *да њројласи ДРЖАВУ ДЕТЕТА*, – песма доживљава свој вербатолошки епилог, изречен дескриптивним директивом (*Нека ова њесма буде...*) о уставној заштити деце:

Нека ова песма буде залог
да у УСТАВ ставе децу света:
члан број један, између осталог,
да прогласи ДРЖАВУ ДЕТЕТА!

а2) Уз то, микромотиви ДРЖАВА ДЕТЕТА, ДЕТЕ ОВОГ СВЕТА, ДЕЦА СВЕТА, ЗЕМЉА ДЕЦЕ и УСТАВ маркирани су и графички, те и на плану легибилности песме бивају акцептабилни. Такође, ове лексеме и колокације представљају не само информативне фокусе сваке строфе, већ формално-позиционе маркере сваког строфичног блока, са тенденцијом постављања у финалну позицију и укључења у риматски образац:

САЊИВО ДЕТЕ ОВОГ СВЕТА / ПРОГЛАШАВАМ ДРЖАВУ ДЕТЕТА
УЗАЛУД РАЂА СВОЈЕ СВЕЦЕ / АКО ЗЕМЉА НИЈЕ – ЗЕМЉА ДЕЦЕ
УСТУПАЈУ МЕСТА У ТРАМВАЈУ / ПРВА МЕСТА У УСТАВУ ДАЈУ
ДА У УСТАВ СТАВЕ ДЕЦУ СВЕТА / ДА ПРОГЛАСИ ДРЖАВУ ДЕТЕТА

Оваква конструктивна решења доприносе еуритмији, уз комбиновање са другим еквипотентним стиховним обрасцима:

А) апроксимација у виду структурног паралелизма:

Благо земљи где деца старима
уступају места у трамвају,
благо земљи где дечјим стварима
прва места у УСТАВУ дају.

Б) компарација сразмерне (пропорционалне) једнакости семантички опонентне лексике:

С бројевима ципела и блуза
држава ће непрекидно р а с т и,
као шито ће збој дечијих суза
најснажнија морати њ р о њ а с њ и.

В) инцитивна (подстицајна) симетрија у оквиру дескриптивне строфичне императивности:

Нека ова песма буде залог
да у УСТАВ с њ а в е д е ц у с в е њ а:
члан број један, између осталог,
да њ ро њ л а с и Д Р Ж А В У Д Е Т Е Т А!

а3) Тиме се на један тематски допадљив начин преплићу биолошки, социолошки, али и културолошки закони и приоритети, изражени поетским идејама, а не сликама. Очигледно је да је поетска порука кодирана у форми дескриптивне наративизације, а не у наративизацији дескрипције. Стиховне текстеме се не визуализују нити се озвучавају, оне просто изграђују идеју.

б) У стиховну дискурзију ове песме сем административних инкорпориране су и форме религијског дискурса – исп. *Блајословом јосјодњим њочашћен*. Интересантна је и њихова дистрибуција на плану глобалне стиховне структуре – религијска варијација микротеме заузима иницијалну позицију (прва строфа), а административно-правна – финалну (последња строфа). Цикличност структуре са поменутом варијацијом функционално-стилских интерполата, подржава и варијација персонално-прагматичке форме финалних стихова прве и последње строфе: 1. лице једине верификатива и перформатива: *њрољашавам – ДРЖАВУ ДЕТЕТА* / 3. лице једине волитива и директива (*члан број један Усњава*) *да њрољаси ДРЖАВУ ДЕТЕТА*.

б1) Идејност оличена у држави која је створена по мери детета, за дете, те и њему првенствено припада – један је од најзначајнијих стилских потенција ове песме, пре свега због консеквентне тематске вертикализације у строфама. То у првом реду чини композицију песме чврсто и складно грађеном, а у томе значајну подршку пружа и строфична организација: пренос структурно-смисаони из једног стиха у други чини Јовановићеве стихове у овој песми строфом контекстуализоване и смислом надовезивачке. То је, с друге стране, строфе учинило заокруженим и осамостаљивим целинама. Експресивност се овде остварује првенствено екскламативним стиховима:

проглашавам – ДРЖАВУ ДЕТЕТА!
ако земља није – ЗЕМЉА ДЕЦЕ!
да прогласи ДРЖАВУ ДЕТЕТА!

Антропоморфизам или персонификација врло је чест фигуративни поступак:

Свака з е м љ а узалуд постоји
и узалуд р а ђ а своје свеце...

С бројевима ципела и блуза
д р ж а в а ће непрекидно р а с т и...

2.1. Након ове микроанализе песме „Држава детета”, за коју бисмо могли рећи да мотивски представља репрезент Јовановићевог стихованог опуса за децу – уводимо макроаналитички репертоар из четири збирке песама које су социјалним мотивом сондиране. Најнепосредније се овом тематском корпусу придружује следећа Јовановићева песма – „Грађани државе детета” (*Држава дејтеџа*, 34), са јасније израженом алегоријском формом. У вербатолошком облику опомене песник упозорава – опет транслоцираним и транскодифицираним језиком администрације: *држава, грађансџиво, грађани* – одрасле и друштво да децу не виде и не познају:

Људи ће многе границе прећи,
не осећајући, не видећи –
Државу деце, њено пространство,
ни упознати њено грађанство.

А потом, у виду апела – даје савет:

Њено грађанство упознаћете
када упознате рођено дете...

2.2. Велики је број песама у Јовановићевим збиркама које поетски разматрају однос деце и родитеља, инсистирајући на социјалном моменту пре свега, али и на етичком и психолошком.

а) У овој тематској скупуни стихова поћи ћемо од песме „Упознати дете” (*Моја омиљена књија*, 7), где се спознавање деце поставља не само као општи педагошки императив, већ и као васпитачева духовна сатисфакција:

Упознати дете – дужност света!
Лепет душе, анђеоски немир...

Упознати дете, дужност свима!
То већ значи – имати уз себе
пријатеља међу анђелима
и Господа што бди поред тебе.

И овде се не могу превидети религијски мотиви – *анђели, анђеоски немир, Госјод* – који ни у овој песми, ни иначе у Јовановићевој поезији за децу нису догматично активирани у изградњи идејне потке стихова. Религијски мотиви песнику служе за успостављање контролног хуманизацијског поступка, а примарни остају породица и друштво.

б) Песма „Дете није за под мајчин скут” (*Моја омиљена књија*, 46-47) етаблира социјално-психолошки врло значајну тему, а то је осамостаљење деце, однос родитеља према одрастању деце:

Дете није
за под мајчин скут.
Свако дете
мора на свој пут.

.....
Позлати му
стазу било коју,
биће срећно
тек кад нађе своју.

Формално гледано, у овој песми налазимо симетрично смењивање стихова од четири, пет и шест слогова, док је већина Јовановићевих песама исписана у десетерцу. Антитетичким мисаоним поступком, те и постављањем лексема или синтагми супротног значења у антиципирану позицију, тј. у финалну, и њиховим гласовним дозивањем, тј. римом (*мајчин скут* наспрам *свој љуш*, *стаза било која* наспрам *своја*) – песник једноставним формативним поступком врло ефектно шаље поруку родитељима, адресирајући је првенствено мајкама.

МАЈЧИН СКУТ – СВОЈ ПУТ
стаза БИЛО КОЈА – СВОЈА

Додуше, *мајчин скут* се овде метонимијски и метофорички дешифрује као родитељски дом, али и као општа психо-социјална несамосталност.

в) Исти се мотив развија – у друкчијим тематским околностима и на друкчијем језичком терену – у песми „Захтевам” (*Држава дејтења*, 23):

Захтевам парченце своје баште,
да разгранам пупољчиће жеља,
да не будем само цвет из маште
у саксији својих родитеља.

Однос родитеља према деци насликан је као револт, а у форми дечјег захтева. Индиректна директивност овде је језички реализована помоћу перформатива *захтевам*, а дескриптивни предмет захтева експлициран је помоћу метафорички покренутих мотива из природе:

ДЕТЕ – ЗАХТЕВАМ = ПАРЧЕНЦЕ СВОЈЕ БАШТЕ, ДА РАЗГРАНАМ ПУПОЉЧИЋЕ ЖЕЉА

ДЕТЕ – ДА НЕ БУДЕМ ≠ ЦВЕТ ИЗ МАШТЕ У САКСИЈИ СВОЈИХ РОДИТЕЉА

У виду најчешће оствареног начела стиховног обличења мисли, песник и овде симетрично вођеним семантички супротстављеним конструкцијама – остварује стилско начело комплементарности и комплетизације: исп. *своја баштења / саксија својих родитеља, пупољчићи жеља / цвети из маште*.

г) У песми „Батине” (*Држава дејтења*, 13) дезавуисана је једна традиционална васпитна метода, са имплицитним упутом на њену сврсисходнију алтернативу (*воља, речи*):

Батине су недостатак воље
родитеља што не зна боље...

Батине су
недостатак речи
који само боли, а не лечи.

Ова је песма потврда да у Јовановића форма није примарни предмет стилизације: овде налазимо четварац, шестерац и десетерац. Дужина стихова само је пратилац експланаторно-интензификационе снаге песникове идеје, резултат је редувантно-релевантних мисаоних акцената његових. Она је

очигледан симптом наративизације песничких мотива и чврсте структурне заокружености строфа – о чему је више било речи у анализи песме „Држава детета”. Стихови су овде естетизоване дефиниције батина, у структурној форми копулативне метафоре. Дефиниенци су маркирани управном речи именичких синтагми *недостигајак* (*недостигајак воље.../ недостигајак речи...*) у позицији предикатива.

д) Мотив родитељске посесивности – *Дете није само моје – твоје, дете је и нешто сасвим своје* – присутан је и у песми „Задатак родитеља” (*Моја омиљена књија*, 24):

Дете није неч’је цвеће лично –
дете цвета само породично.
Дете није само моје – твоје,
дете је и нешто сасвим своје.

Уз то, и овде очигледно – у Јовановића цвеће као метафора за децу има идиоматски карактер, тј. етаблира се као лајтмотив или топос.

ђ) Психо-менталну разлику између родитеља и деце Раде Јовановић – у виду изоморфично постављених опонентних стихова – вербализује кроз мотив сањарења у песми „Сањари” (*Држава деце*, 31):

Дете је сањар, може се рећи –
дете машта чак и кад бдије.
Родитељи су сањари већи
али сањају досадније.

У строфама чије су полуструктуре комуникативно самосталне реченице, песник антитезу подиже до нивоа продубљеног контраста, тј. парадокса:

Дете сањари колико жели,
испуни тиме свој мали дан.
Родитељ сања свој живот цели
и никако да испуни сан.

Јовановић је у овом строфичном блоку успео успоставити најпре контраст између глагола *сањари* (*дете сањари колико жели*) и *сања* (*родитељ сања свој живот цели*), а затим му оне постају текстеме за вербализацију смисла малог и конкретног (*испуни тиме свој мали дан*) насупрот бесмислу великог и неодређеног (*сања свој живот цели – и никако да испуни сан*). С правом се може рећи да је Јовановићева поезија намењена родитељима – то је естетизовани педагошки практикум у стиховима. Али је материја овде са друкчијим дидактичким усмерењем: од васпитаника према васпитачима.

е) Проблем садашњег цивилизацијског тренутка Јовановић најбоље приказује кроз мотив телевизираног родитеља – немали је број песама у којима се са одвратношћу уводи ТВ – он је као чудовиште постављен између детета и родитеља. Тако је и у песми „Кад је било полувреме” (*Држава дејше-ша*, 45):

Кад је било полувреме,
док ТВ рекламе лете,
један тата нађе време
да загрли своје дете.

Опомена је ово родитељима и друштву у целини због непрепознавања механизма дехуманизације и његових последице по дете.

2.3. У круг социјалних мотива спадају и они који се односе на школу. Јовановић децу позива на учење, на љубав и поштовање према учитељу.

а) У песми „Учитељица” (*Моја омиљена књија*, 30) та се идеја поетизује кроз слику природе – у којој је учитељица цвет, а деца пчелице:

Знање цвета.
Деца су пчелице,
а цвет – у лику
учитељице.

Ово је једна од краткослоговних стиховних форми, са метафоризацијском транспозицијом карактеристичном за Јовановићев поетски језик – реч је о копулативним метафорама (*деца су пчелице, цвети је у лику учитељице*) са секундарном антропоморфизацијом, као и о метафоризацији насталој дезаутоматизацијом колоциране предикације (знање цвета).

б) Неке Јовановићеве песме изграђене су на једном наративном моменту, а то је догађајност. Један од школских догађаја јесте онај који ишчитавамо из наслова песме „Неоправдан изостанак” (*Звездана*, 16-17):

„Пола сата, ђаче, касниш...
Где се смуцаш, шта ли смишљаш?!
Сад пред свима да објасниш
шта то чиниш и умишљаш?”

Стилском варијацијом интензитета, тј. апострофом, и у тону грдње – наставник најпре прозива ђака (*Пола сата, ђаче, касниш... Где се смуцаш, шта ли смишљаш?!*), а затим га и позива на ред (*Сад пред свима да објасниш шта то чиниш и умишљаш?*); и све у тону приповедања, тек по неком ритмском маркеру – можемо рећи и у тону опевања ситуације.

2.4. У круг тема из дечјег живота спадају и оне посвећене практичним питањима.

а) Такво једно питање јесте хигијена – опевана у песми са духовитим насловом „Дављеник” (*Док је чекам*, 22):

И плусну талас у моје лице,
загњурих се у белу пену.
Мој нос попут подморнице
забоде се у тврду стену.

Руке ме боле, ноге не раде...
Цео се живот у воду просу.
Ал' тад ме мајка диже из каде
и даде пешкир да бришем косу.

Доживљај купања – приказан из дечје перспективе и исказан у 'ја позицији' – обележен је страхом (*Руке ме боле, ноге не раде... Цео се животи у воду просу*), а завршен комичним спасавањем (*Ал' тад ме мајка диже из каде и даде пешкир да бришем косу*).

б) Листи овде препознатих тема из дечјег свакодневног живота придружује се и понашање у саобраћају, као у песмама „Два најбоља друга – опрезност и ти” (*Моја омиљена књија*, 58-59) и „Размисли” (*Звездана*, 48):

Несрећа и туга,
С пута беже сви,
Кад крену два друга –
Опрезност и ти.

Када пут прелазиш,
ма са киме била
мораш да се пазиш
од _____

Једном виду практичног дечјег понашања, овде у саобраћају – песник подучава дете уводећи га у логичко мишљење: у првом примери – путем антропоморфизације апстрактне именице *ојрезности*, а у другом – лексичком погађалицом именице *аутомобил*, у контексту текстеме *пазиши*.

в) Читава палета појмова из света предметности и непосредног човековог окружења – *руке, саи, чејка, шелевизор, једра, чамац, шипара, брод*, и сл. – активирана је у одгонетаљкама, као у песмама „Размишљанка” (*Држава дејеша*, 26-28) и „Размисли” (*Звездана*, 47-49):

Увек можеш боље и без пуно муке ако имаш воље и две вредне _____	Мене буди мама ил' старији брат, а устајем сама кад зазвони _____	Бити сликар то је уметност баш ретка. Ако купиш боје уз њих иде _____	Сви серије прате, Какав ружан призор! Ја седим крај тате, он уз _____
---	--	--	--

Када ветар дуне Љубитељ је вода. Има тело, врат и жице, Вуче мреже, рибу лови,
она шире недра, Има крму, прамац, музика се у њој ствара, палуба му под.
па се снагом пуне. са веслима хода налик кућици за птице дигне сидро па заплочи,
То су бродска _____ а зове се _____ али зове се _____ зовемо га _____

2.5. Блиске дечјој психи, а блиске и свакодневном животу детета јесу животиње: домаће најчешће – као пас у песми „Коска” (Звездана, 30):

Није гладан ал’ је сву ноћ тражи.
Тој коски је баш висока цена,
јер у срцу мог пса она важи
као нека топла успомена.

Ту су, затим, ситна животињска бића као глиста, најављена насловом као митска, тј. „Аждаја кукавица” (Док је чекам, 18):

Један од оних малих јунака
.....
Јуче је усред боровњака
Ископао велику змију.
.....
Та аждаја са две главе!
.....
А глиста, шта ће – изви се вешто,
.....
Да л’ рече ништа ил’ рече нешто...

Изневереност очекивања постиже се у вербатолошкој спреси наслова и садржаја, тј. диктума и модуса. А основ логичке неадекватности описа чини варијација квантитета, хоћемо рећи хиперболично преименовање глисте у аждају, уз пратећи атрибутив кукавица. Сем поменутог метасемичног померања, овде налазимо и пример метаплазматичног дистрибуирања глаголске и прономиналне негације, те и палеолошко поигравање одричним и неодређеним заменицама: *Да л’ рече нишџа ил’ рече нешџо* (наместо: *нишџа не рече / рече нешџо*).

Животиње су и најчешћа логичка одгонетка у Јовановићевим песмама размишљанкама. У песми „Зоо-врт” (Моја омиљена књија, 10) и „Одгонетни” (Звездана, 18-19):

„Доста ми је Нила, У бари се бели,
муве, смрад и воњ... ножицама пљуска,
За Крушевац идем! Гусан за њом вели
рече нилски _____ Каква дивна _____

И мени је стварно досадио Нил. На Расину хоћу! – рече кроко _____	Залуд зоо-врт граде и решетке шрафе, ако не доведу бар две три _____”.
--	---

Дете интерактивно перципира песму, оно, надомештајући испуштене лексеме-појмове на местима римизираним – сем што проверава своја знања о животињским врстама, вежба се у препознавању еуфоније и еуритмије, постаје нека врста коаутора.

3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. У раду је анализирана социјална мотивска структура у стихованом стваралаштву Радета Јовановића – и то у песмама за децу и у песмама о деци за одрасле. Корпус нашег истраживања чиниле су четири збирке – *Док је чекам*, *Звездана*, *Држава дејшеја* и *Моја омиљена књија* – и утврђено је да је први жанровски арсенал далеко бројнији од другог.

1.1. Што се тиче језичке грађе употребљене у изградњи мотивских структура – може се рећи да је најактивнији структурни слој синтагматско-синтаксички, док је лексика мотивски релевантна посебно у оним песмама у којима се путем лексеме идентификује одређени логички појам (као у песмама одгонетаљкама). У осталим песмама, лексеме су са својим семантичким опсегом упуслене на синтагматском плану на тај начин да – сужавањем или конкретизацијом неког лексиконског значења или транспозицијом таквог значења – вербализују неки исечак стварности као мотив-слику или мотив-наратив. У том поступку једнако су функционално активне и глаголске и именске речи, те, иако статистички гледано доминирају именице и придеви, може се утврдити да је Јовановићева поезија оглагољена.

1.2. Што се, пак, тиче тематске стратификације речи у Јовановићевој поезији – интересантно је да се дају разделити тачно у оне тематске разреде какве смо већ успоставили препознајући главне мотиве. То само наводи на један општији теоријски закључак – да је у свакој оствареној језичкој структури (стиховној или приповедној, уметничкој или неуметничкој), реч носилац теме (посредством мотива, слика или појмова). То су обично оне речи римом захваћене, обично именице и обично, квантитески посматрано – краће. У сваком случају, то су речи деци познате.

1.3. Што се тиче морфологије мотива – постоји потпуна аналогија међу овим жанровским врстама, тј. и у песмама за децу и у песмама о деци за одрасле препознајемо исте мотивске вербативе или дескриптиве: социјалне, етичке, психолошке, религијске и историјске.

2. Тематску доминанту и у једном и у другом кругу песама чине социјални мотиви. Они се поетизују на три начина: (а) контекстуализују се као главна и једина идеја, обично са поентом у виду поруке; (б) дивергентно се разводе и доводе у контакт, на споредној идејној линији, са другим поменутих мотивима; (в) паралелно се постављају са неким од горепоменутих мотива, при чему та два и три делују сада у сноповима асоцијација. Последња два композициона решења заправо су најчешћа, јер је мотивски 'чистих' песама најмање, а уз то – социјални мотиви врло често песнику служе као фон, тј. нарацијска или дескрипцијска позадина за етаблирање каквог другог мотивског еталона. На крају, социјални мотиви у нашој су интерпретацији најшире и схваћени – овде смо уврстили све појаве које у ширим друштвеним координатама одређују дечји живот: природну и социјалну средину у најширем смислу, те породицу, школу, као и сложен свет предметности са којима дете долази у контакт, и помоћу којих спознаје себе и свет око себе.

3. Песник сасвим ретко опева неки социјални мотив остављајући га без психолошке димензије, и без етичког ознаковљења. Јовановићеви етички мотиви – правда, истина, поштење, и сл. – са своје стране, редовно су синсемантични са религијско-хришћанским. Тако сложено постављеном мотивском мрежом песник захвата једноставне теме из дечјег живота, градећи деци прихватљиве версолоске структуре, а нама истраживачима остављајући да препознамо сложену кодираност њихових порука.

ИЗВОРИ

- Јовановић (2004): Раде Јовановић, *Док је чекам*, Београд: Витез.
Јовановић (2005): Раде Јовановић, *Звездана*, Београд: Витез.
Јовановић (2006): Раде Јовановић, *Држава дејтеја*, Крушевац: Благовесник.
Јовановић (2008): Раде Јовановић, *Моја омиљена књија*, Крушевац: Благовесник.

ЛИТЕРАТУРА

- Велек, Ворен (1974): Rene Velek, Ostin Voren, *Теорија књижевности*, Београд: Nolit.
Вуковић (1996): Novo Vuković, *Увод у књижевност за дјecu и омладињу*, Podgorica: Unireks.
Денић (2012): Сунчица Денић (ур.), *Књижевности за децу и њена улоја у васпитању и образовању деце ђредшколској узрасја*, Врање: Учитељски факултет.
Ерић (2008): Добрица Ерић, *О њесмама и ауџору*, У: Јовановић 2008: 74-78.
Јакобсон (1966): Роман Јакобсон, *Линџвистика и џоеџика*, Београд: Нолит.
Јовановић Симић, Симић (2015): Јелена Јовановић Симић, Радоје Симић, *Вербајџолоџја*, Београд: Јасен.

- Ковачевић (2003): Милош Ковачевић, *Грамајичке и стилистичке теме*, Бања Лука: Књижевна задруга.
- Ковачевић (2011): Милош Ковачевић, *Стилска значења и зрачења*, Ниш: Филозофски факултет.
- Ковачевић (2015): Милош Ковачевић, *Стилистика и драматика стилских фигура*, Београд: Јасен.
- Лешић (2011): Зденко Лешић, *Језик и књижевно дело*, Београд: Службени гласник.
- Лотман (1976): Јуриј Лотман, *Структура уметничког текста*, Београд: Полит.
- Марковић (1991): Слободан Ж. Марковић, *Закони о књижевности за децу*, 5. изд., Београд: Научна књига.
- Милинковић (2010): Миомир Милинковић, *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Петковић (1975): Новица Петковић, *Језик у књижевном делу*, Београд: Полит.
- Петровић (2011): Тихомир Петровић, *Увод у књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре / Ниш: Свен.
- Попадић (2005): Недељко Попадић, *Предговор*, У: Јовановић 2004: 7-11.
- Русо (1950): Жан Жак Русо, *Емил или О васпитању*, Београд: Знање.
- Симић (1997): Радоје Симић, *Увод у филозофију стила*, Београд: Универзитет у Београду.
- Симић (2001): Радоје Симић, *Општа стилистика*, Београд: НДСЈ и Јасен.
- Симић (2010): Радоје Симић, *Стилистика српског језика*, Београд: НДСЈ и Јасен.
- Црнковић (1980): Milan Crnković, *Dječja književnost*, Zagreb: Školska knjiga.
- Шмит (1999): V. H. O. Šmit, *Razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ivana R. Jovanović
University of Belgrade
Faculty of Philology
PhD student

LANGUAGE PICTURE OF SOCIAL MOTIVES IN RADE JOVANOVIĆ'S POETRY FOR CHILDREN

Summary: The author analyzes motivational material of Rade Jovanović's poetry for children and identifies a range of thematically classified motifs according to the spheres of life, with the emphasis on the dominant ones, which are family and family values. Regarding compositional and linguistic-stylistic procedures, the author notes that Jovanović's metaplastic and metasemic procedures are reduced to those stylistic operations that are not strange to everyday speech, that is, to metaphorization and anthropomorphization (i. e. personification). These ways of stylization – as the author concludes – also defined the choice of verbalization procedures, therefore the narrativization of description often coincides with the descriptivization of narration.

Social motives represent the thematic dominant in Jovanović's poetry for children. They are poetised in three ways: (a) they are contextualized as the main and only idea, usually with a point in the form of a message; (b) divergently separated and brought into contact, on a side-by-side idea line with other motives; (c) are paralleled with some of the abovementioned motifs, with the two and three being associated in groups. The last two compositional solutions are actually the most common, because motivationally 'pure' poems hardly exist and social motives often serve as a narrative or descriptive background for establishing other motivational factors.

Finally, we analyzed the social motives in the most comprehensible way – we have included all the phenomena that define children's life: natural and social environment in the widest sense of the word, family, school, as well as everything else children come in contact with, in order to become familiar with themselves and the world around them.

Key words: Rade Jovanovic, motive, poetry, stylization, metaphor, personification.

II-a КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ
У 21. ВЕКУ – МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ

Душанка В. Поповић

УДК 371.3::821

Универзитет Црне Горе

Филолошки факултет у Никшићу

Студијски програм за српски језик и јужнословенске књижевности

РЕЦЕПЦИЈА УМЈЕТНИЧКОГ ТЕКСТА КАО ПОДУЧАВАЊЕ И ПОДСТИЦАЈ ЗА ПИСАНО СТВАРАЛАШТВО УЧЕНИКА

Сажетак: Књижевноумјетнички текст у настави језика и књижевности одувјек се користио као полазиште за писано стваралаштво ученика. Интерпретација таквих текстова и њихова рецепција од стране ученика нуклеус је наставе књижевности на свим узрастима, а њен завршни корак јесте управо стварање текстова по угледу на читане. У актуелним црногорским програмима намијењеним настави матерњег језика и књижевности, у обје цјелине (настава језика и настава књижевности) истакнут је циљ који се односи на стварање усмених и писаних текстова по угледу на читане, што значи да је читава област усменог и писаног изражавања инкорпорирана у ове двије кључне области.

Постоји много начина да књижевноумјетнички текст буде снажан стимуланс у процесу подучавања креативном писању, и на основношколском и на средњошколском нивоу. У овом раду првенствено ћемо се бавити утицајем књижевности за дјецу на писано стваралаштво ученика основне школе.

У процесу интерпретације дјела важан је начин на који га ученици доживљавају и разумију, чему у великој мјери доприноси наставник. Вјештим вођењем и добрим процјенама он уводи ученике у кључне компоненте текста, остављајући могућност за лично ангажовање и допринос у коначном разумијевању дјела и обликовању његовог значења. Рецепција текста и његово разумијевање кроз интерпретацију и анализу омогућава да ученици од најмлађег узраста уочавају структуру дјела и његове основне карактеристике: ликове, хронотоп, облике изражавања, посебност стила и језика, идеје које носи и др.

Многе активности које се реализују током интерпретације текста истовремено су својерсна припрема и посебна вјежба за његову продукцију. Тако се у процесу израде плана читаног текста, кроз његову подјелу на логичне цјелине и њихово насловљавање, уочава његова композициона структура, што, између осталог, подразумијева уочавање начина на који су пасуси распоређени у односу на кључну идеју текста, те како се она развија од почетка текста до његовог завршетка. Такви текстови узор су и за одређени облик изражавања – опис, причање, приповиједање, дијалог, монолог... Упознавање језика дјела, уочавање посебности стила различитих аутора, као и посебности књижевноумјетничког израза уопште, упућују ученике на посебности умјетничке употребе језика и специфичности књижевноумјетничког стила, чије ће одреднице на млађем школском узрасту дјелимично уочити, а касније

детаљније упознати. Богатији рјечник ученика такође је резултат интензивног читања и бављења књижевноумјетничким текстовима.

Осим наведеног, теме писаних вјежби и задатака неријетко су инспирисане управо прочитаним дјелом, његовом садржином или идејама које носи. Као завршни корак рецепције дјела, језичка продукција ученика често је и показатељ колико су претходни кораци урађени темељито и успјешно.

Кључне ријечи: књижевноумјетнички текст, рецепција, писана продукција, подучавање, подстицај.

УВОД

У актуелним предметним програмима намијењеним настави матерњег језика и књижевности у основној школи, подручје усменог и писаног изражавања инкорпорирано је у двије кључне области на које је програм, условно речено, подијељен: наставу језика (рецепција неумјетничких текстова и стварање текстова по угледу на читане, граматика и правопис) и наставу књижевности (рецепција књижевноумјетничких текстова и стварање текстова по угледу на читане, књижевнотеоријски појмови, филмска и позоришна умјетност). Програм се заснива на комуникативном приступу у изучавању и спознавању језика и књижевности, што подразумева развој четири компоненте језика: слушање, говорење, читање и писање. На тај начин обје цјелине обухватају и подручје усменог и писаног изражавања, тј. подручје усмене и писане језичке продукције.

Познато је да је ова подјела условна и да књижевне од језичких садржаја у наставном процесу готово да није могуће одвојити. Области су повезане и неодвојиве самом чињеницом да се у основи обје налази језик, те да се читањем умјетничких и неумјетничких текстова упознају и разумеју његове двије базичне употребе – умјетничка и неумјетничка. Са обје употребе језика ученике треба упознати. Способност, вјештина и знање ученика да продукују једну и другу врсту текста управо показују квалитет и успјешност рада на њиховој интерпретацији и рецепцији.

Истраживање наставе писаног изражавања у основним школама у Црној Гори¹ показало је да готово половина испитиване популације (ученици трећег циклуса) међу активностима које се реализују на часовима матерњег језика и књижевности бира и на прво мјесто поставља читање и анализу умјетничких текстова (44,44%). Стварање писаног текста позиционирано је на трећем мјесту, испред стварања усмених текстова и читања и анализе неумјетничких текстова.

¹ Истраживање је реализовано у црногорским основним школама из све три регије: јужне, средишње и сјеверне. Анкетирано је 210 ученика трећег циклуса из 14 основних школа. У свакој школи одабрани су представници разреда из различитих одјељења и различитог успјеха из предмета Матерњи језик и књижевност.

Сматрамо да су, за тему којом се бавимо, релевантни и одговори ученика на питање које се односило на рангирање активности које се реализују као припрема за стварање усменог и писаног текста. Иако у одговору није било истакнуто на коју врсту текста се односи, чињеница да је највећи проценат ученика (23,38%) изабрао опцију „највише ми одговара када се ослоним на претходно читани текст”, као и резултати претходног питања, упућују нас на закључак да ученици увиђају, препознају и, надамсе, у самом чину стварања осјећају важност рецепције умјетничког текста за њихову писану продукцију.

Претходне резултате представили смо јер показују да ученици јасно препознају значај који читање умјетничког текста и рад на њему, односно његова рецепција, има за њихово писано стваралаштво. То је важно полазиште за нашу даљу анализу и разматрање, иако добра пракса и вјешто повезивање ових подручја од стране наставника то стално и доказује.

Достизање културе писања важан је циљ наставе матерњег језика и књижевности у школи, а њени показатељи јесу: обликовани графички систем, степен усвојености правописне норме у цјелини, степен усвојености граматичке норме стандардног језика на морфолошком, синтаксичком и лексичком нивоу, степен усвојености стилистичке норме, знања о тексту (законитостима његовог обликовања), степен критичког односа према свом и туђем тексту, способност уочавања и вредновања значајки текста и способност уочавања грешака у њему (Росандић 2002: 15). Потпуно смо на становишту да се путем наставе књижевности, односно њеним најважнијим дијелом – читањем и интерпретацијом умјетничких текстова, у великој мјери подстичу, подржавају и достижу наведени чиниоци културе писања, односно писаног изражавања.

1. КЊИЖЕВНОУМЈЕТНИЧКИ ТЕКСТ И ЊЕГОВЕ ПОСЕБНОСТИ

Књижевноумјетнички текст обично настаје као резултат посебног надахнућа његовог ствараоца. Било да је искључиво производ талента и божанских сила (Платон: 53) или само имитација свијета око себе (Аристотел 2008: 57), или и једно и друго, умјетнички текст је вишезначна језичка творевина чији је задатак да својом формом и суштином плијени и обузме читаоца претварајући га у саучесника у стваралачком чину којем је тешко назрети крај. Он се, дакле, одвија у слиједу у којем се, кроз динамичан процес и језичко збивање, нижу језички знакови који се коначно актуелизују и испуњавају у самом читању добијајући тако своје коначно остварење, па је чин рецепције кроз који пролази читалац готово једнако активан као и чин његове продукције (Лешић 2008: 80).

Језик је у умјетничком тексту два пута кодиран – један код је садржан у природном језичком изразу, а други је књижевноумјетнички. Његово прихватање је стога спорије, а његова информативна моћ већа (Лотман 2004). За књижевноумјетнички стил карактеристична је сликовност и конкретност, као особине које га супротстављају појмовном и апстрактном стилу научног језика; такође, емоционалност која упућује не само на логично разумијевање, већ на осјећања, што се препознаје у избору изражајних средстава; исто тако, ритмичност која може бити карактеристична како за поезију тако и за прозу; најважнија његова одлика свакако је слобода коришћења свих језичких средстава, чак слобода кршења одређених норми стандардног језика, што у осталим стиливима није допуштено (Солар 2012: 85).

Стваралац који настоји да емотивно, рефлексивно, когнитивно и на друге начине покрене и заокupi пажњу читаоца неоспорно треба да посједује одређено књижевно-теоријско и лингвистичко образовање, да стекне одређено „занатско” познавање процеса писања које континуирано надограђује, те да и сам буде активан читалац. Јединствен по својој природи, али и по начину на који уводи конзументе у свијет дјела, умјетнички текст постаје и посебан узор, мотивација и инспирација за настанак сличних језичких творевина. Колико ће тај тренутак бити искоришћен у школи, зависи од тога да ли онај ко подучава и води ученике кроз процес стварања зна да га препозна и умјешно искористи.

2. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА И РЕЦЕПЦИЈА УМЈЕТНИЧКОГ ТЕКСТА

Књижевноумјетнички текст у настави матерњег језика и књижевности одувијек се користио као полазиште за писано стваралаштво ученика. Читање и интерпретација таквих текстова и њихова рецепција нуклеус је наставе књижевности на свим узрастима, а њен завршни корак јесте управо стварање текстова по угледу на читане. Књижевноумјетничким текстом могуће је на више начина успјешно подучавати и подстицати мале и младе ствараоце за стварање литерарних текстова. Кроз читање, интерпретацију и рецепцију умјетничких текстова ученици се могу систематски и континуирано уводити у вјештину креативног писања и опскрбљивати знањима неопходним за успјешну писану језичку продукцију.

У процесу прихватања дјела посебно је важан начин на који мали и млади читалац актуелизује вишезначну језичку творевину каква је књижевноумјетнички текст. Анализа текста може започети искључиво од ученичких представа које они обликују на основу личног разумијевања и доживљаја. Наставник треба да познаје тај непосредни доживљај текста, како би могао да допринесе његовом развоју и усавршавању и тако утиче на стицање

искусније читатељске способности која омогућава цјеловитији литерарни доживљај. При томе треба оставити простор и за оне дјелове које ученици сами истичу – као њихов лични допринос и активно учешће у процесу коначног разумијевања дјела и обликовања његовог значења (Гросман 2010: 153). Цјеловитији литерарни доживљај омогућава сагледавање више (или свих!) компоненти прочитаног дјела, тако да пружа веће могућности за разумијевање његовог настанка, па истовремено и за подучавање стварању текста.

Током интерпретације у школи ученици се уводе у кључне сегменте дјела, док се његова слојевитост изучава у складу са узрастом, односно психолошком зрелошћу да одређена значења разумију и прихвате. Процес рецепције дјела може бити веома подесан тренутак за анализу умјетничких поступака које ће ученици примјењивати приликом сопственог стварања. На тај начин, он постаје и процес током којег се ученици за тај чин припремају и подучавају и, истовремено, подстичу за продуковање својих текстова.

Методичари истичу да књижевна анализа уводи ученика у рашчлањивање дјела и проживљавање сваке важне појединости у њему, уводи га у процјењивање његових вриједности и пружа доказе о тим вриједностима, њиховој љепоти и снази, уводећи га тако у стваралачки процес једног умјетника, учећи га, истовремено, како се пише (Димитријевић 1969: 13). Такође, да читање књижевноумјетничких дјела ученицима пружа могућност да уоче шта је то у писању посебно вриједно, да упознају посебности поетског језика и различите облике казивања, да запазе и процијене ситуациону подешеност исказа, као и стилогена мјеста и стваралачке поступке у одређеном дјелу (Николић 2009: 740). Читање књижевноумјетничких дјела, исто тако, доприноси развијању ученикове осјетљивости за посебност његова израза, што утиче на учениково језичко изражавање, па је самим тим у функцији његовог сталног унапређивања (Висинко 2010: 132).

3. АКТИВНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ И РЕЦЕПЦИЈЕ УМЈЕТНИЧКОГ ТЕКСТА КОЈЕ ДОПРИНОСЕ УСПЈЕШНОМ СТВАРАЛАШТВУ УЧЕНИКА

Читајући прозни књижевноумјетнички текст који се готово увијек развија континуирано, ученици уочавају да се његова свеукупна концепција разликује од живе ријечи и текстова чија је намјена другачија. Ученици „осјећају” његову унутрашњу уређеност реченица, њихову уравнотеженост, симетричан однос, ритмичко понављање еквивалентних синтаксичких сегмената, његову уређеност и стилизованост (Лешић 2008: 167), препознајући већ од првих сусрета са таквим текстовима, а разумијевајући кроз књижевно образовање, да они доносе и захтијевају посебан приступ предмету о којем се пише.

На основу анализе ставова методичара који су се мање или више бавили овом облашћу и реализовали одређена истраживања, затим, на основу личног искуства из наставе и њеног континуираног праћења, наводимо чиниоце интерпретације текста који се сврсисходно могу искористити за подстицај и подуку ученика за креативно стварање стилски, садржајно и граматички коректног текста:

- уочавање композиције читаног текста – израда плана
- уочавање ликова
- хронотоп
- уочавање различитих облика изражавања и стваралачких поступака
- језик и стил дјела, изражајна средства
- богаћење ученичког рјечника
- тематика писаних састава
- уочавање карактеристика књижевне врсте или жанра.

Уочавање композиције читаног текста – израда плана. – Активност подјеле текста на логичне цјелине и њихово насловљавање ученицима омогућава уочавање више кључних сегмената те језичке творевине: његове композиционе структуре и начина њеног развијања; уочавање слиједа догађаја, односно принципа по којем је грађа распоређена (хронолошки, ретроспективно...); уочавање редослиједа идеја и њихове хијерархијске уређености; уочавање кључне идеје текста и њеног развијања помоћу споредних појединости; уочавање главне мисли у сваком пасусу и начина на који се она развија; уочавање логичних веза међу цјелинама у тексту, као и начина на које су повезане.

Са вјежбама композиције у редовној настави почиње се од тренутка када се прочитани текст дијели на логичне цјелине и свакој цјелини даје наслов у односу на његову садржину. Збир тих наслова чини план прочитаног текста. Израда плана (композиције) прочитаног текста заправо је вјежба сажимања, а сажимање је веома ефикасна стратегија читања и учења које доприноси разумијевању текста и помаже ученику у надзирању разумијевања, при чему је важно ученике подучити како се сажима (Висинко 2010: 159).

Анализирајући како добар писац структурира своје дјело, ученици уче како да стварају план за властити текст, логично промишљајући о сваком његовом сегменту. Као тематско-садржајна окосница дјела, план је преглед његове структуре, обично заснован на неком начелу (хронолошком, проблемском, тематском, вредносном, аналитичком, синтетичком, панорамском...) и утолико је функционалнији. Усмјереним читањем и другим

облицима рада на књижевноумјетничком дјелу, вјежбама препричавања с различитим задацима, израдом састава по задатом и самостално сачињеном плану, усвајајући тако и одређена знања из текстне лингвистике, ученик развија и способност управљања властитом говорном праксом на нивоу вјештине функционалног усмјеравања композиционе структуре једноставнијег приповједног текста (Гудељ-Велага 1990: 156).

Уочавање ликова. – Сусрет са умјетничким дјелом сусрет је и са његовим ликовима: ко су они, како изгледају, какве су им карактерне особине (спољашњи и унутрашњи опис), шта у дјелу раде (функција ликова), какви су односи између њих и како то утиче на радњу дјела и његову динамику, ко је главни лик, ко су споредни ликови, када се ко у дјелу појављује и зашто баш тада... Откривање одговора на ова питања кроз анализу и рецепцију умјетничког текста не треба препустити случају: још у процесу планирања наставник треба да означи дјело погодно за уочавање одређеног сегмента у грађењу лика и његовом мјесту и улози у цјелокупном дјелу, како би током интерпретације усмјерио пажњу ученика на поменуте појединости и планирао одговарајућа вјежбања. На примјер, за уочавање начина портретисања лика Николић (2009: 741) предлаже кратку причу (*Јаблан, Бриле, Сурово срце...*) у којој се систематски анализирају сви видови испољавања личности као и становишта са којих их писац посматра.

Истраживања показују да ученици основне школе у своје приче уводе ликове из познатих прича – на млађем узрасту више да би се дружили са јунацима приче, док предадолесценти како би ријешили своје потешкоће због осјећања одбачености, несхваћености, усамљености и слично (Висинко 2000: 556). У периоду вјежбања за писано стваралаштво, то треба прихватити као креативно преузимање, што у ствари и јесте.

Хронолош. – Узорно у књижевноумјетничком дјелу за младе ствараоце јесте и уочавање временско-просторне повезаности унутар приповједног текста, као и начин и значај повезивања времена и мјеста на којем се радња одвија, односно цјелокупног контекста у којем бораве и дјелују ликови из приче. Током рада на умјетничком тексту ученици се упућују и на различите начине приказивања простора у којем се одвија радња, његове затворености или отворености, изглед екстеријера и ентеријера и њихове симболике (ако је има), постојање и представљање осјећања и различитих емотивних стања која се вежу за простор и вријеме или их ова два чиниоца дочаравају на посебне начине и сл. Указивање на повезаност ових елемената својеврсна је прилика да се ученици упуте у промишљање о мјесту и времену догађаја у сопственој писаној креацији, њиховом значењу и значају – за ликове, радњу приче, идеје које носи, писца и читаоце, односно за дјело у цјелини.

Уочавање различитих облика изражавања и стваралачких вјештина.
– Облици изражавања, посебно у основношколској настави, одређују и врсте

писаних састава: опис, наратија, осјећајно размишљање и, за разлику од књижевноумјетничког текста у којем се ови облици изражавања преплићу и смјењују, у школским задацима они су посебан облик вјежбања (Живковић 2001: 227, 229). Читање књижевноумјетничког текста и његова рецепција помаже ученицима да разумију различите облике изражавања: када, како и са којом сврхом описивати (проучавање узора за портретисање лика, опис пејзажа, града, интеријера, екстеријера, мртве природе, животиње, биљке...). Читајући дјело ученици запажају врсте описа (субјективни и објективни, статични и динамични, визуелни, аудитивни, ольфактивни, густативни, тактилни), уочавајући три његове кључне особине: запазити карактеристичне појединости онога што се описује, добро их распоредити и имати лични став (мисаони и емоционални) према предмету који се описује (Живковић 2001: 227, 228). Затим, уочавају и разумију како се опис у тексту комбинује са приповиједањем, извјештавањем, тумачењем и другим облицима изражавања, као и која изражајна средства при опису највише користити. Истраживања показују „да су за учениково писано стваралаштво с исходиштем у књижевноумјетничком тексту најдрагоцјенији описи, настали по узору на оне из приче” (Висинко 2000: 559). Говорећи о језику у настави изражавања и стварања, Тежак истиче вјежбе уочавања језичких карактеристика описа, дијалога и монолога у књижевноумјетничким текстовима (Тежак 1998: 636).

Исто тако, ученици читајући умјетничка дјела препознају, анализирају и уче када и како приповиједати. У ученичким задацима обично се очекује логичан и хронолошки редослијед излагања као нека врста вјежбања, док у књижевноумјетничким дјелима умјетници прекидају приповиједање описима, рефлексијама, дијалозима ликова, уметањем одређених епизода, ретроспективно приповиједају и сл. Зависно од узраста ученици ће констатовати наратора у приповједном тексту, препознајући приповиједање у првом и приповиједање у трећем лицу. Наратор у причи може заузимати више наративних позиција, које, такође, зависно од узраста, ученици могу препознати, али не можемо очекивати да их смишљено и циљано користе у сопственом тексту². Ученици основне школе нијесу довољно зрели да ову врсту изражавања примјењују као искусни књижевници, а тако је и са осјећајним размишљањем које захтијева емотивно казивање о некој личности или догађају (Живковић 2001: 229, 230).

Очигледно да је да ова врста анализе захтијева добру процјену и припрему наставника – од избора умјетничког текста до осмишљавања конкретних наставних ситуација које треба да уроде плодом. Талентовани ученици сигурно ће успјешније комбиновати различите облике изражавања

² Деперсонификовани субјект који прича причу, анонимни приповједач, објективни или спољашни приповједач, ограничени приповједач, субјективни или унутарњи приповједач и непоуздани приповједач (Лешић 2008: 256).

током стваралачког писања, а примјена принципа индивидуализације и овдје ће допринијети унапређењу стваралачких способности ученика.

Савремена наука о књижевности дијалогу посвећује посебну пажњу као једном од темељних поступака обликовања књижевних дјела и као једном од проблема комуникације међу људима – како, зашто, и у којој мјери можемо разумјети друге људе који имају сасвим другачије, чак супротстављене и различите мисли и осјећања (Солар 2012: 315). У дјелима намијењеним за читање у школи и код куће могуће је пронаћи довољно монолошких и дијалогских секвенци прикладних за уочавање и разматрање специфичности и функције ових облика изражавања, као и за вјежбање конкретне примјене на основу ученог и утврђеног на часовима књижевности.

Ученици се угледају на пишчеве стваралачке поступке и облике казивања – како бирати и комбиновати ријечи, како обликовати слике и исказе, те како распоређивати појединости и са којег становишта (Николић 2009: 742). Истовремено у могућности су да констатују како писац користи интерпункцију и зашто баш на тај начин, те како је они могу користити у свом тексту.

Језик и стил дјела, изражајна средства. – Упознавање језика дјела, уочавање посебности стила различитих аутора, као и посебности књижевно-умјетничког израза уопште, упућују ученике на специфичности умјетничке употребе језика. Одреднице овог стила ученици ће учити још на млађем школском узрасту, док ће се у наредним разредима њима темељније бавити; у складу са тим развијаће се и њихове способности примјене тог стила.

Током рецепције умјетничког текста треба упућивати ученике на уочавање и разумијевање употребе стилских изражајних средстава – стилских фигура и ширих језичких изражајних могућности. Коначно, циљ анализе изражајних средстава једног дјела није само да се она препознају у пишчевим исказима, већ да се одговарајући стилски поступци усвоје и примијене у властитом усменом и писаном изражавању (Николић 2009: 743).

Стил је израз индивидуалности, начин на који појединац користи језик и његова средства. С циљем уочавања изражајних средстава и стила писца, методичари већ одавно предлажу читање „с оловком у руци” и вођење билежака о књизи, као и активно и истраживачко читање умјетничког дјела (Димитријевић 1969; Николић 2009; Ивић, Гајић, Маљковић, Кошничар 2013). Да би постали ствараоци, ученике је нужно развијати у компетентне читаоце, што подразумева стицање читалачког искуства, као и развој сензибилности и књижевног укуса кроз естетско и истраживачко читање (Ивић, Гајић, Маљковић, Кошничар 2013: 17). Пажњу ученика треба усмјерити на стил писца, на издвајање лијепих и стилски узорних мјеста, анализирајући при томе повезаност садржине и форме. Процијенити да ли је стил снажан, живописан, духовит, гдје и како то препознају и која мјеста га најбоље илуструју, по чему се разликује од свакодневног говора, какав је говор

приповједача, а какав ликова, у чему се састоји живописност приповиједања и сл. У процјени стила ученицима је потребно помоћи, а у којој мјери – зависи од узраста. Истовремено, ученик може поредити свој стил и текст у цјелини са оним који тренутно чита, упоређујући мјеста која анализира у дјелу признатог и познатог писца са истим таквим мјестима у свом раду.

Ученици често у сопственим текстовима подражавају стил писца чије дјело тренутно читају. Подражавање стила добрих писаца јесте угледање на изврсне стилисте, вјежбање током којег се уочавају и осјећају карактеристике њиховог стила. На тај начин ученик се учи вјештини писања коју духовним развијањем, стеченим искуством, размишљањем и, наравно, пишући, стално унапређује, па се самим тим ослобађа таквих узора и постаје самосталан. Најталентованији ученици могу достићи високе циљеве, док ће остали научити да пишу пристојно, јасно, прецизно и стандардним језиком (Димитријевић 1969: 16, 17).

Бојаћење ученичкој рјечника. – Важан резултат интензивног читања и бављења књижевноумјетничким текстовима јесте развој и богаћење ученичког рјечника. Познато је да ученици располажу активним и пасивним рјечником, при чему активни рјечник обухвата ријечи које ученици користе приликом изражавања, док пасивни рјечник чине ријечи које ученик познаје и разумије, али их не користи.

Велики број нових ријечи ученици науче управо путем читања текстова различитих врста на часовима матерњег језика и књижевности. Овај дио рада приликом интерпретације текста јако је важан, јер обезбјеђује његово разумијевање и отвара могућност даље анализе. Након што ријеч упознају и објасне њено значење у контексту на часовима интерпретације, важно је организовати посебна вјежбања током којих ће ученици имати прилике да је примјењују, процјењују њену адекватност за одређени контекст, њену стилску вриједност и могућа пренесена значења. Такође, препознају њену вишезначност и појављивање у текстовима различитих стилова. На тај начин ученици стичу рецептивно и продуктивно познавање ријечи које омогућава њен прелаз из пасивног у активни ученички рјечник.

У настави књижевности лексичке вјежбе везане су уз интерпретацију и разумијевање књижевноумјетничког текста и обично су у функцији рецепције дјела (разумијевање ријечи и емотивно-мотивацијска функција ријечи и др.), као и семантика ријечи, њена стилистичка употребност (Гудељ-Велага 1990: 114). Методичари предлажу велики број лексичких вјежби чијом се примјеном систематски може утицати на развој ученичког рјечника³. Такође истичу да их треба реализовати на предлошцима текстова, било да се полази од текста к језичком изражавању ученика или обрнуто. Учениково учење

3 Тежак 1996: 374–394; Илић 1998: 554–559; Николић 2009: 752–749; Росандић 2002: 111–152; Висинко 2010: 86–90.

језика стицањем властитог искуства у вези с ријечима заправо је урастање у језик, што је пут спознаје свијета (Гадамер 2002: 35). Лексичке вјежбе и игре, колико се год користиле у процесу увјежбавања, саме по себи не осигуравају да ће ученици сами знати стварати цјеловит текст. Стога је, осим рецепције, нужно и редовно бављење стварањем цјеловитих текстова или потпуних цјелина тј. дјелова текста (нпр. увода, закључка) (Висинко 2010: 93). За методу наставе стваралачке писмености најзначајније су вјежбе актуелизације и вјежбе употребе ученичког лексика (Гудељ-Велага 1990: 118).

Конечно, рецепцијом књижевноумјетничких текстова ученик добрим дијелом усваја стандардни језик исправљајући кроз сопствену језичку продукцију дијалекатска одступања језичке заједнице из које долази.

Тематика писаних састава. – У методичким теоријама и наставној пракси књижевноумјетнички текст је, осим учениковог личног и друштвеног живота, те природе и завичаја, значајно извориште тема за ученичку говорну и писану продукцију. Теме писаних вјежби и задатака често су инспирисане управо прочитаним дјелом, његовом садржином или идејама које носи. Тематика читаних дјела литерарни је подстицај за приказивање доживљене стварности – добро познавање књижевног дјела, а нарочито ликова, мотива и поступака у њему, омогућава да се погодне теме изводе из свих важнијих сижејних елемената умјетничке структуре (описи природе, изношење мисли и осјећања, расположења, сјећања, карактерне особине...). То је завршни корак када се из рецепције прелази у продукцију.

Теме из грађе коју нуди књижевност дају се ученицима са различитим намјерама: да, подстакнути књижевним текстом, износе сопствена запажања и размишљања о појавама из живота, да коментаришу посебно значајне и сажете мисли (афоризме, сентенце), да на свој начин дограде „мјеста неодређености” у књижевним текстовима, односно попуне „празна мјеста” у њима и да изнесу сопствени поглед на поједине књижевне феномене или шире комплексе изучаване грађе (Илић 1998: 621).

„Уметнички свет побуђује код читалаца аутобиграфску перспективу и изазива сећања на личне доживљаје, виђену предметност и познате особе. Зато се поводом прочитаних дела ученици упућују да приказују тематику која је асоцирана уметничким доживљавањем” (Николић 2009: 745).

Уочавање карактеристика књижевне врсте или жанра. – Сама интерпретација током које се наставник на одређеном узрасту, зависно од програма, мора осврнути на књижевну врсту којој дјело припада, пружа ученицима могућност упознавања и разумијевања карактеристика те књижевне врсте, као и њихове примјене током креације сопственог текста. Имајући на уму различитост дефинисања књижевне врсте, рода и жанра кроз историју књижевности, а зависно од епоха и стајалишта која су заузимали теоретичари књижевности, филозофи и књижевници који су тиме посебно бавили,

приликом интерпретације текста, као и подучавања креативном писању, не треба заборавити да „врста” није апсолутна категорија, већ се дефинише према другим врстама које постоје истовремено и које заједно с њом чине систем врста једног времена. У модерној теорији књижевних врста, више од „теорије родова” прихваћена је теорија и историја жанрова, у којој се жанр посматра као динамична и историјски промјенљива категорија, која се дефинише колико по присуству толико и по одсуству одређених стваралачких поступака, а која је нужно увезана у стваралачке односе према другим врстама које постоје истовремено с њом (Лешић 2008: 291, 301). С обзиром на контекстуалну условљеност такве подјеле, што доказује развој књижевне умјетности и теорије кроз епохе, у овом дијелу треба се задржати на основним карактеристикама тј. на ономе што ученици основношколског узраста могу разумјети када је у питању рецепција и продукција књижевноумјетничког текста.

4. ДОДАТНА РАЗМАТРАЊА

Подстицање и подучавање ученика за писану језичку продукцију путем књижевноумјетничког текста одувijek је било присутно у настави матерњег језика. Продукција текста је, по логици ствари, наставак његове рецепције, но, желимо овим разматрањем подсјетити и истаћи потребу интензивнијег упућивања ученика на узорне стваралачке поступке приликом рада на одабраном тексту, као и прихватање чињенице да и само читање књижевноумјетничког текста јесте учење у више праваца.

У настави се углавном претпоставља да ученици спонтано прихватају књижевноумјетничко дјело као узор за сопствено стваралаштво, те се стога не поклања довољно пажње систематском и планираном упућивању на узорне сегменте дјела, на њихово издвајање и наглашавање током самог процеса рецепције. Указивање на узорност појединих сегмената читаног књижевноумјетничког текста, или текста као цјелине, обично се дешава на посебним часовима, у оквиру посебних вјежбања, када се издвајају нпр. посебно успјели облици изражавања (описи, дијалози) или дјелови композиције текста, а ријетко се на то упућује током саме интерпретације. Сматрамо да доживљај текста не треба прекидати нити нарушавати током његове рецепције, но током планирања и припремања наставе треба осмислити начине на које се ученици могу усмјеравати тако да у самом процесу анализе препознају поступке коришћене у тексту као моделе за сопствено стваралаштво. Дакле, и током процеса рецепције планирати и организовати вјежбања на темељу онога што у конкретном дјелу, у односу на ову област, ученицима може бити узорно.

Један од начина јесте да се, приликом планирања на годишњем и мјесечном нивоу, добро проучи какве све могућности учења и подучавања на пољу усменог и писаног ученичког изражавања пружа одређени књижевноумјетнички текст и, сходно томе, предвиди потребан број часова. Ту могућност пружају предметни програми у којима су књижевноумјетнички текстови у прва два циклуса само предложени (што значи да није обавезно планирати интерпретацију свих текстова понуђених у програму), док је укупан број часова намијењен настави језика и књижевности подијељен само на наставу језика и наставу књижевности, па их у оквиру ове двије области наставник може распоређивати сходно потребама ученика са којима ради. У трећем циклусу постоји канон, али је већина текстова, такође, предложена. Оваква флексибилност програма управо помаже наставнику да у процесу подучавања сврсисходније искористи текст намјењујући му онолико часова колико процјењује да ученицима може бити занимљиво и корисно.

У процесу подучавања ученика за креативно стваралаштво важна је спознаја да читање књижевноумјетничких дјела доприноси даљем развоју њихових фантазијских способности које, пак, утичу на развој аналитичког мишљења, способности предвиђања, комбинаторних способности и способности разумијевања самог себе и других људи. Познавање могућности приповједног уређивања, међусобног повезивања и освјетљавања перцепцијски често неповезаних догађаја и ликова, каквим се служи књижевно приповиједање, значајно доприноси развоју наведеног. Обликовање доживљаја ријечима је, наиме, истовремено процес њиховог уређивања на посебан начин, које омогућава само језик, тј. способност приповједног уређивања властитог искуства (Гросман 2010: 74, 75). Књижевноумјетнички текстови нуде и откривају многе могућности таквог уређивања, па њихово читање обезбјеђују уочавање, разумијевање и вјежбање и ове димензије стваралаштва. Оваква врста вјежбе помаже ученицима да у својим писаним радовима досегну оригиналност, онолико колико је то на одређеном узрасту у основној школи могуће.

Не треба заборавити ни утицај фиктивног искуства које мали и млади читаоци стичу читајући књижевноумјетнички текст, а посебно на основношколском узрасту када је њихово непосредно животно искуство прилично скромно. Истраживачи истичу да умјетнички увјерљиво искуство преточено у ријечи може бити цјеловитије у смислу потпунијег приказа свих елемената и дјелова који га чине (Хардинг 1968), што доприноси да буде разумљивије од непосредног искуства, које је обично фрагментарно и неразумљиво. Зато читаочево фиктивно искуство настало читањем често постаје дио његове представе о стварности (Гросман 2010: 70, 71, 72). Иако заступамо становиште да ученици најбоље пишу о темама које црпу из властитог искуства, фиктивно искуство стечено читањем може бити снажна подршка

успјешности ученика у стварању текста, у односу на његову већ поменућу компоненту.

И коначно, као завршни корак рецепције књижевоумјетничког дјела, језичка продукција ученика често је и показатељ колико се у претходни кораци урађени темељито и успјешно.

ЗАКЉУЧАК

Ученици високо позиционирају читање и анализу умјетничких текстова као омиљену активност на часовима матерњег језика и књижевности, те као припрему за њихову писану језичку продукцију. Стога рецепцију књижевоумјетничког текста, која је одувјек била актуелно полазиште ученичке писане продукције, треба још више искористити у процесу подучавања за успјешно ученичко стваралаштво.

Рецепција књижевоумјетничког текста омогућава подучавање и подстицај ученика за писано стваралаштво на више начина. Посебно смо истакли израду плана читаног текста када ученици путем анализе узора развијају способност планирања, структурирања и развоја текста, затим упознавање различитих облика изражавања и стваралачких поступака, уочавање ликова, начина њиховог портретисања и њихове улоге у дјелу, разумијевање функције хронотопа као значајне одреднице догађаја у дјелу, упознавање специфичности књижевоумјетничког стила и његових изражајних средстава, као и тематике и жанровске структуре умјетничког дјела. Свака од наведених ставки тема је за нека наредна истраживања и сваку је могуће посебно разматрати са теоријског и практичног становишта.

Књижевоумјетничка дјела инспиришу ученике, уводећи их у познату предметну стварност, на другачије начине од уобичајених, покрећу емоције, сјећања и искуства додајућу нова и посредна. Затим, отварају могућност уочавања, анализе и вјежбања свих елемената потребних за њихову конструкцију, те на тај начин додатно охрабрују ученике да стварају и при томе, упркос угледању, дају одређени и нови квалитет. Улога наставника у том процесу је веома значајна, а успјех ученика у овом подручју често показатељ и мјера успјешног бављења књижевношћу, дакле, читањем и рецепцијом књижевоумјетничких дјела.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (2008): Aritostel, *О песничкој уметности*, Београд: Dereta.
- Висинко (2002): Karol Visinko, Utjecaj vrhunske dječje priče na pisano stvaralaštvo učenika, *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – izazovi na početku XXI stoljeća*, Zagreb–Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 553–562.
- Висинко (2010): Karol Visinko, *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskog jezika. Pisanje*, Zagreb: Školska knjiga.
- Димитријевић (1969): Radmilo Dimitrijević, *Osnovi teorije pismenosti*, прерађено и допуњено издање, Београд: „Vuk Karadžić”.
- Гадамер (2002): Hans Georg Gadamer, *Čitanka* (priredio Jean Grondin, preveo Sulejman Bosto), Zagreb: Matica hrvatska.
- Гудељ Велага (1990): Zdenka Gudelj Velaga, *Nastava stvaralačke pismenosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Гросман (2010): Meta Grosman, *U obranu čitanja, čitatelj i književnost u 21. stoljeću*, Zagreb: Algoritam, Traduki.
- Живковић (2001): Драгутин Живковић, *Теорија књижевности са теоријом писмености*, Београд: „Драганић”.
- Илић (1998): Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси – методика наставе*, друго, прерађено и допуњено издање, Нови Сад: Змај.
- Илић, Гајић, Маљковић, Кошничар (2013): Павле Илић, Оливера Гајић, Миланка Маљковић, Софија Кошничар, *Читањем ка стварању – стварањем ка читању*, Нови Сад: Градска библиотека, Прометеј.
- Лешић (2008): Zdenko Lešić, *Teorija književnosti*, Београд: Službeni glasnik.
- Лотман (2001): Jurij Mihajilovič Lotman, *Struktura umjetničkoga teksta*, Zagreb: Alfa.
- Николић (2009): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, 5. допуњено издање, Београд: Завод за уџбенике.
- Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole* (2017): Podgorica: Ministarstvo prosvjete, Zavod za školstvo.
- Платон (без године издања): Платон, *Гозба или о љубави*, изабрана дела, Београд.
- Росандић (2002): Dragutin Rosandić, *Od slova do teksta i metateksta*, Zagreb: Profil.
- Солар (2012): Milivoj Solar, *Teorija književnosti sa rječnikom književnoga nazivlja*, Београд: Službeni glasnik.
- Тежак (1996): Stjepko Težak, *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Zagreb: Školska knjiga.
- Тежак (1998): Stjepko Težak, *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*, Zagreb: Školska knjiga.

Dušana V. Popović

University of Montenegro

Faculty of Philology in Nikšić

Department for Serbian Language and South Slavic Literature

RECEPTION OF A LITERARY TEXT AS A TEACHING METHOD AND ENCOURAGEMENT FOR STUDENTS' WRITTEN PRODUCTION

Summary: Literary artistic texts in teaching language and literature have always been used as a starting point for students' creative writing. The interpretation of these texts and their reception by students is the very essence of teaching literature at all ages, and the final step in teaching should be the creation of texts similar to those that have been read. In current Montenegrin curricula for teaching mother tongue and literature, one of the main goals (both in teaching language and literature) is related to oral and written production based on students' readings.

There are many ways in which literary works can be used in teaching to upgrade students' creative writing, both at primary and secondary level of education. This paper primarily deals with the influence of literature for children on written production of elementary school students.

Students' experience and understanding of a literary text is very important; therefore, the role of the teacher is crucial for the interpretation. Using the proper teaching methods, the teacher introduces students to the key components of a text, encouraging them to take part in the interpretation and to contribute to understanding of the text. Reception and understanding of a text through the interpretation and analysis allows students, from a very early age, to become familiar with the structure of a literary work and its basic characteristics: characters, chronotope, forms of expression, uniqueness of style and language, main ideas, etc.

Different teaching activities in the interpretation of a text can serve as a good basis for students' written production. The lesson plan for the analysis of a text should include several units, each of them having its own title; this allows students to distinguish the compositional structure of the text, i. e. the different ways in which the paragraphs are arranged, and to understand the key idea and its development from the beginning to the end of the text. Such texts can also serve as a model for particular forms of expression – description, storytelling, narration, dialogue, monologue... Lower primary children should be able to, at a very basic level, be familiar with the language of literary works, identify stylistic characteristics of different authors, as well as the specific features of literary expression in general; in higher grades the analysis should be deepened. Intensive reading and analysis of literary works also result in the enrichment of students' vocabulary.

In addition to this, written exercises and tests should be based on students' readings. As a final step in the reception of a literary work, students' oral and written production is often an indicator that shows to which extent the previous steps were done thoroughly and successfully.

Key words: literary text, reception, written production, teaching, encouragement.

Тиодор Р. Росић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 821.163.41.09-32(082.2)
371.3::821.163.41

ПРИСТУП АНТОЛОГИЈИ САВРЕМЕНЕ СРПСКЕ ПРИПОВЕТКЕ

Ајсџиракџи: У раду се¹, применом аналитичко-синтетичког и аналошког метода, теоријско-методички приступа тумачењу савремене српске приповетке. Текст је настао на основу ауторовог антологијског избора, теоријског приступа савременој српској приповеци и методичке обраде приповедака. Аналитички се приступа највреднијим делима жанра српске савремене приповетке, намењене ученицима 8. разреда и апострофирају њени велики стилско-језички дometri, лепота, иновативност, тематско-мотивска разгранатост. Следи, потом, методичка обрада збирке приповедака, у складу са претходно датим истраживачким задацима и поделом на групе.

Кључне речи: нарација, карактеризација ликова, језичкостилска средства.

1.

Теоријско-методичком тумачењу савремене српске приповетке приступљено је захваљујући антологијском избору методички обрађене лектире за 8. разред основне школе². Избору је приступљено на основу естетских критеријума, али и уз поштовање принципа усклађености и узрасне примености ученика и њихове потенцијалне способности ка развијању радозналости и креативности.

Изабране су приповетке: Бранка Ђопића „Поход на мјесец”, Антонија Исаковића „Риба”, Александра Тишме „Хиљаду и друга ноћ”, Милорада Павића „Руски хрт”, Миодрага Булатовића „Огњене јабуке”, Драгослава Михаиловића „Гост”, Светлане Велмар-Јанковић „Улица Господар-Јованова”, Данила Киша „Прича о печуркама”, Мома Капора „Успели момци”, Милисави Савића „Голуб”, Мирослава Јосића Вишњића „Прича о дуду”, Радована Белог Марковића „Ако”, Давида Албахарија „Приче које један другом причамо”, Радослава Братића „Свађа”, Јована Радуловића „Бомба” и Александра Гаталиће „Глад”³.

1 Рад је урађен у оквиру пројекта 178014: „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

2 *Антологија савремене српске приповетке*, приредио Тиодор Росић, Прима, Горњи Милановац, 2017.

3 У наредно издање *Антологије* свакако треба укључити и изузетну причу „Коза” Ђамила Сијарића (*Приче код воде – изабране њијовейке*, Српска књижевна задруга, Београд,

На теоријском нивоу, на основу језичких стилско-обликовних параметара, одредиће се појам савремене приповетке у контексту савремене књижевности, маркирати њене поливалентне поетичке одлике, тематско-мотивско богатство, иновативност и простори слободе. Примениће се, природно, аналитичко-синтетички и аналошки метод.

На методичком нивоу полази се од сазнања да су ученици оспособљени за самосталну анализу књижевноуметничких дела и процену језичко-стилских и естетских вредности овог жанра. Имају критички однос у проблемском приступу делу и писцима. Поседују основне представе о савременој књижевности. Биће испоштовани главни параметри методичке обраде, укључујући и обраду текста помоћу истраживачких задатака, што подразумева разматрање: тематско-мотивских доминанти у антологији, карактеризацију ликова и језичко-стилске одлике приповедака.

Рад има за циљ да допринесе бољем теоријском разматрању и осавремењавању методичког приступа збирци приповедака у настави, односно унапређивању наставне васпитно-образовне праксе.

Главни задатак рада је да се укаже на тематско-мотивске одлике савремене српске приповетке, њене разнородне обликовне поступке, али и на предности иманентно-методичке интерпретације текстова савремене прозне уметности.

2.

Сваки антологијски избор, па и овај у *Антологији савремене српске приповећке*, треба да буде заснован на јасним изборним начелима, дефинисаном корпусу и вредносним судовима.

Приповеци као прозној врсти у савременој српској књижевности припада посебно место. Највећи српски писци остварили су трајне књижевне вредности у овом облику приповедања. Није, међутим, лако одредити границе савремене српске књижевности, па, самим тим, и приповетке.

Појам савремене српске књижевности најчешће је одређиван ванкњижевно – према друштвено-историјским околностима. Тако је, рецимо, она одређивана према напуштању тзв. соцреализма, почетком педесетих година XX века.

Савремену српску приповетку можемо одредити и дефинисати као жанр у систему прозних жанрова, стилских опредељења и вредности. Не треба је одређивати ванлитерарно, већ на основу унутартекстуалних чињеница, исказа и начина казивања.

1982), писца из муслиманско-бошњачког миљеа, чије се дело тематско-мотивски и обликовно мора посматрати и у контексту српске књижевности; ког, како је казао песник Исмет Реброња, „без српске књижевности не би било” – „Куле с латице примуле”, предговор; у: *Латице њримуле*, поезија Бошњака у Србији и Црној Гори, Арка, Смедерево, 2003, стр. 7.

Поетика истакнутих појединаца такође значајно утиче на профилисање савремене српске књижевности, а самим тим и приповетке⁴.

Прави стваралачки заокрет представља објављивање књиге приповедака Антонија Исаковића *Велика деца* (1953). Приповетке у тој књизи поетиком наговештаја, скепсе, сумње и елиптичним исказом, представљају радикалну новину у савременој српској приповедачкој уметности. Без обзира што је Исаковић писац егзистенцијалне тескобе и страха, стрепње, сумње и неверице (Росић 2015: 58), изабрана је његова приповетка „Риба”. Она је примерена узрасно-интелектуалним и емоционалним способностима ученика, а естетски спада у прворазредна остварења.

Миодраг Булатовић је следећи велики иноватор савремене српске књижевности и жанра приповетке. Објављивање његове књиге *Ђаволи долазе* (1955), представља почетак нове развојне етапе у савременој српској приповедачкој уметности. Она траје и данас.

Овај антологијски избор приповедака није, међутим, прављен да се прикажу преломна места у развоју српске приповедачке прозе након Другог светског рата, већ да се представе највреднија дела тог жанра примерена ученицима осмог разреда основне школе, велики стилско-језички домети савремене српске приповетке, њена лепота, иновативност, тематско-мотивска разгранатост.

На почетку је дата прелепа приповетка Бранка Ћопића „Поход на мјесећ”, а на крају „Глад” Александра Гаталице. По годинама рођења, писце ових творевина дели пола столећа – први је рођен 1915, други 1964. године, а опет, по природи наратива могле су да се нађу у истој књизи. Ћопић је класик изворног приповедања које никада не губи значај, а други постмодернистичког казивања, присутног поткрај XX и почетком XXI века.

Заступљени су писци разноврсних поетика и њихове тематско-мотивски разноврдне приповетке. Није, дакле, било генерацијске искључивости, пристрасности, залагања за одређен приповедачки концепт у оквиру савремених приповедачких токова.

Одабране су приповетке оних најстаријих писаца који су заокружили своје приповедачко дело – попут Ћопића и његове психолошки изнијансиране приповетке „Поход на мјесећ” из чувене његове књиге *Башића сјезове доје*, преко приповедака мајстора елиптичног приповедања Антонија Исаковића, писца рационалне опсервације смиреног и постојаног стила Александра Тишме⁵, представника фантастичког приповедања Милорада Павића, фантазмагоричне гротеске Миодрага Булатовића, који реактуализује

4 У том погледу значајно је објављивање романа Михаила Лалића *Лелејска јора* (1957), *Далеко је сунце* (1951) Добрице Ћосића, *Прољећа Ивана Галеба* (1957) Владана Деснице.

5 Палавестра, *Осам векова српске књижевности*, преузето 21.1.2017. са сајта: https://www.rastko.rs/knjizevnost/nauka_knjiz/palavestra-osamvekova_c.html

„модернистичко искуство апсурда и гротеске” (Пантић 2005: XL); магичног неореализма Драгослава Михаиловића, документарно-историјске приче Светлане Велмар-Јанковић, модерне документарне деконструкције Данила Киша, књижевне мистификације Милисави Савића, сложене једноставности Моме Капора, књижевне поетизације Мирослава Јосића Вишњића, ироничног отклона Радована Белог Марковића, постмодернизма Давида Албахарија, до источнохерцеговачке митопоетике Радослава Братића, далматинскозагорске поетике Јована Радуловића и приповетке Александра Гаталице, представника оних најмлађих писаца васпитаваних на борхесовској лектури, а који се намећу провокативношћу свога дела.

Има естетски, дакле, веома успешних књижевноуметничких дела постмодернистичке књижевности, насталих превасходно из поступка мистификације, жанровског синкретизма и деконструкције – дела Милорада Павића, Данила Киша, Давида Албахарија, Милисави Савића. Али није било какав постмодернистички поступак и гаранција вредности дела. Често се иза деконструкције, жанровско-стилског синкретизма, фрагментарности, алогичног и неповезаног казивања крије испразна игарија, одсуство талента и одсуство језика с естетском функцијом (Росић 2015: 18). Заиста се види поетичко богатство српске прозе друге половине XX и прве деценије XXI века (Недић 2014: 185).

Уместо поетичке искључивости, у *Антологији* су заступљени писци различитих стваралачких опредељења. Биране су приповетке писаца за које се може утврдити да припадају поетици умерено традиционалног исказа и обнови неправедно запостављене прошлости, неомодернистичке приповетке, авангардне и постмодернистичке. Нису, међутим, могли да буду заступљени и сви највреднији писци савремене српске приповедачке прозе. Због обима, тематских ограничења или непримерености узрасту, изостављене су приповетке Борислава Пекића, Данила Николића, Живојина Павловића, Видосава Стевановића, Бранимира Шћепановића. Антологичар посебно жали за изузетном новелом Бранимира Шћепановића „Оно друго време”. Обимом и наративом непримерена је узрасту. Остаје да буде заступљена на неком вишем узрастном нивоу.

Било како, *Антологија савремене српске њриповећке* сведочи о великом богатству српског приповедачког стваралаштва од друге половине XX и у првој деценији XXI века. Она сведочи о високим естетским дометима и обликовном богатству овог жанра савремене српске прозе.

3.

Антологија која је пред читаоцем представља избор најлепших приповедака савремених српских писаца. Намењена је ученицима завршног разреда основне школе. Ученици треба да савладају, разумеју и интерпретирају

одабране текстове. Дело овакве намене, након читања, треба код њих да подстакне доживљавање, разумевање и вредновање приповетке као књижевне врсте.

Посебност ове књиге је у томе што већина изабраних текстова раније није била објављивана у уџбеницима, без обзира што су дати текстови антологијског значаја.

У оквиру тематско-мотивских и језичко-стилских модела интерпретације, ученицима на претходном часу треба да буде дат налог да прочитају приповетке које су објављене у антологији. Наставник пре радних налога и истраживачких задатака, у оквиру методичког приступа приповедној прози, ученике подсећа на основне одлике прозе, приповедања, наратије у првом и трећем лицу, дескрипције, дијалога, структуре приповетке, на језичкостилска средства.

Ученици, подељени у групе, добијају посебно припремљене истраживачке задатке да би се припремили за интерпретацију приповедака. Дају им се упутства шта и како да бележе у дневник читања. Дају им се радни налози:

1) Прочитајте приповетке у *Антологији савремене српске приповећке* како бисте били спремни да о њима говорите на часу.

2) Шта је заједничко текстовима у књизи?

3) По чему се текстови разликују?

4) Издвој приповетке које су за тебе најбоље! О чему се у њима казује?

На часу обраде, након емоционалне контекстуализације, најаве наставне јединице, приступа се провери утисака о прочитаним приповеткама:

1) Какав утисак су на тебе оставиле прочитане приповетке?

2) Шта те је у књизи изненадило?

3) Шта си сазнао о приповеткама савремених српских писаца?

Приступа се потом интерпретацији збирке приповедака, у складу са претходно датим истраживачким задацима и поделом на групе.

I Истраживачки задаци прве групе – Тематско-мотивске доминанте у антологији:

- Издвој доминирајуће теме у приповеткама из антологије.
- Која је приповетка за тебе тематски најзанимљивија?
- Каква расположења и мисли у њој доминирају?
- Шта ти се допада у приповеци „Риба” Антонија Исаковића?
- Упореди тему приче Бранка Ћопића „Поход на мјесец” са темом

приповетке „Прича о дуду” Мирослава Јосића Вишњића!

- Издвој најлепше описе у првој и другој приповеци!
- Шта је заједничко у приповеткама Јована Радуловића и Радослава Братића? По чему су оне различите?
- Издвој кључне мотиве у прочитаним приповеткама!
- О чему се приповеда у приповеци Давида Албахарија „Приче које један другом причамо”, а о чему у причи Радована Белог Марковића „Ако”?
- По чему су приче Давида Албахарија и Радована Белог Марковића блиске?
- О чему се приповеда у приповеци Мома Капора „Најбоље године и друге приче”? Има ли чега блиског са приповетком Давида Албахарија?
- Зашто је интересантна приповетка Александра Гаталице „Глад”?
- По чему је посебна приповетка Светлане Велмар-Јанковић „Улица Господар-Јованова”?
- Шта је то што издваја приповетку Милорада Павића „Руски хрт”?
- Какву тему обрађује Александар Тишма у приповеци „Хиљаду и друга ноћ”, а какву Драгослав Михаиловић у приповеци „Гост”? Шта је слично, а шта различито у те две приповетке?
- Шта је најзбудљивије у приповеци Миодрага Булатовића „Огњене јабуке”?

II Истраживачки задаци друге групе – Карактеризација ликова у приповеткама антологије:

- Наведи главне ликове у прочитаним приповеткама!
- Издвој најупечатљивији лик у приповеци која ти се највише допада!
- Какве спољашње особине ликова откриваш у приповеци „Риба”, а каква је њихова унутрашња природа?
- У којој приповеци физичка карактеризација непосредно утиче на унутрашњу?
- Наведи ликове који су за тебе психолошки најупечатљивији!
- Издвој позитивне и негативне ликове у Булатовићевој приповеци „Огњене јабуке”!
- Какав је портрет миша у Михаиловићевој приповеци „Гост”?
- Издвој негативне и позитивне ликове у Савићевој приповеци „Голуб”!
- Шта је слично међу ликовима Радослава Братића и Јована Радуловића?

– Шта мислиш о главном јунаку Милорада Павића, а шта о јунаку Александра Гаталице? Имају ли они ичега сличног?

III Истраживачки задаци треће групе – Језичко-стилске одлике приповедака:

– Које облике приповедања и у којим приповеткама можеш да издвојиш приповедање у 1. и 3. лицу?

– Наведи приповетке у којима је присутно хронолошко приповедање и издвоји приповетке са ретроспективним приповедањем.

– Има ли приповедака и приповедања мешовитог типа, где се приповедање гради на супротстављању садашњости прошлости и реалног времена иреалном?

– Наведи главне одлике у приповедању Бранка Ђопића. Одреди главна својства језика у његовој приповеци.

– Покушај да класификујеш форме приповедања у приповеткама антологије.

– Какву форму приповедања примењује Милисав Савић у приповеци „Голуб”, а какву Драгослав Михаиловић у приповеци „Гост”?

– Које су главне одлике приповедања у краткој прозној творевини Данила Киша „Прича о печуркама”?

– Какви су описи пожара у Булатовићевој приповеци „Огњене јабуке”?

– Издвој најлепше описе у Савићевој приповеци „Голуб”!

– Шта можеш да кажеш о дескрипцији у приповеци Мирослава Јосића Вишњића „Прича о дуду”?

– Какав је однос пишевог говора и говора ликова у приповеткама Бранка Ђопића, Драгослава Михаиловића, Мома Капора, Милисав Савића, Мирослава Јосића Вишњића, Албахарија и Гаталице?

– Шта је специфично у језику приповедака Јована Радуловића и Радослава Братића?

– Какве просторне односе можеш да издвојиш у приповеткама на основу кретања главних јунака: отворен, затворен, линеаран, раван, вертикалан?

– Издвој приповетке са најлепшим описима!

– Која приповетка у антологији, по теби, има најсложенију композицију?

4.

Применом аналитичко-синтетичког метода, тумачена је збирка изабраних приповедака савремених српских писаца. Теоријско-методички је приступљено тумачењу *Антиологије савремене српске приповетке*.

Књижевно-критички је одређен појам савремене приповетке и њене стилско-језичке доминанте. Приступљено је, потом, иманентној, теоријско-методичкој обради репрезентативних узорака савремене српске приповетке, намењене за изучавање у 8. разреду основне школе. Изнет је закључак да је избор примерен доживљајно-сазнајним могућностима ученика.

Уместо доминантног ванкњижевног тумачења (према друштвено-историјским околностима), савремена српска приповетка тумачена је на основу њеног језичког материјала, стилског богатства и иновативних поступака.

Методичкој обради збирке приповедака приступљено је са иманентно-методичких позиција, уз поштовање аутономије књижевног текста. Обрада је дата с циљем унапређења васпитно-образовне праксе, а зарад утицаја на естетску, моралну и идејну свест ученика и постизања што бољих васпитних и образовних резултата.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Антологија савремене српске приповеике, приредио Тиодор Росић, Горњи Милановац: Прима, 2017.

Недић (2014): Марко Недић, Поетички плурализам српске прозе: Тридесет година књижевних сусрета, зборник *Савремена српска проза*, Трстеник.

Пантић (2005): Михајло Пантић, Предговор, у: *Антологија српске приповеике XIX века*, Београд: Источник.

Предраг Палавестра, *Осам векова српске књижевности*, на сајту: https://www.rastko.rs/knjizevnost/nauka_knjiz/palavestra-osamvekova_c.html

Росић (2015): Тиодор Росић, *Иманентно-критичке и методичке интерпретације*, Јагодина: Факултет педагошких наука у Јагодини.

Tiodor R. Rosić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

METHODOLOGICAL APPROACH TO AN ANTHOLOGY OF SERBIAN SHORT STORIES

Summary: Using the analytical-synthetic method, the paper analyses the *Anthology of Contemporary Serbian Short Stories*. The notion of contemporary short story and its stylistic characteristics were analysed from the point of view of literary critic. It is concluded that the choice of short stories is appropriate to students' experience and cognitive abilities. The contemporary Serbian short story was not analysed from extra-literary point of view, but on the basis of its lexical richness, style and innovativeness.

The paper also presents methodological aspects of interpretation of the best contemporary Serbian short stories, prescribed by the 8th grade primary curriculum. The goal of the interpretation is to make a positive influence on students' esthetic and moral consciousness, in order to achieve better educational results.

Key words: narration, characterisation of literary characters, language and stylistic devices.

Снежана П. Марковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::821
371.385-057.874

САМОСТАЛНИ СТВАРАЛАЧКИ РАД УЧЕНИКА НА ЧАСОВИМА КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ (ТЕОРИЈА И ПРАКСА)

Апстракт: Повод за овај рад била су запажања студената о часовима књижевности којима су присуствовали током једнонедељне праксе у јагодинским основним школама. Анализе часова указале су на раскорак који постоји између наставне теорије и праксе. Највећа одступања од методички заснованих модела наставе књижевности запажена су у области самосталног рада ученика на тексту. Ученици су недовољно ангажовани у рефератској и истраживачкој настави. Индивидуално, истраживачко читање, којим се ученици припремају за аналитичко-синтетички разговор о књижевном тексту, реализује се као тихо читање са јединим задатком да ученици подвуку непознате речи или као увежбавање и припрема за изражајно читање. Подстицаји за читање и истраживачки задаци, који имају за циљ да пажњу ученика усмере према битним елементима текста, потпуно су изостали на часовима. Тиме је битно умањена могућност остваривања задатака наставе књижевности, као и њена ефикасност.

Кључне речи: настава књижевности, самостални стваралачки рад, реферат, истраживачки задаци, домаћи задаци.

1. САВРЕМЕНА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ – ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

О значају наставе српског језика и књижевности говоре најбоље комплексни, садржајни и обимни циљеви и задаци који су пред њу стављени. Израженије од наставних циљева других предмета, они одражавају васпитне идеале друштва, јер су књижевни текстови који су укључени у наставне програме изабрани, између осталог, и због своје васпитне, етичке вредности. Оспособљавање ученика да правилно говоре, читају и пишу, да разумеју и тумаче језичке и књижевне појаве, темељ је развоја језичког и литерарног сензибилитета, способности доживљавања и разумевања естетских и етичких вредности, укупних интелектуалних моћи и низа позитивних моралних

особина. Посебност наставе књижевности садржана је у чињеници да има пресудан значај на развој опште културе ученика и формирање његове личности (Илић 2006: 17).

О савременој настави књижевности могуће је судити на основу неких врло конкретних показатеља – криза читања је, из године у годину, све актуелнија, резултати писмености изазивају све већу забринутост, а резултати образовних постигнућа петнаестогодишњака на испитивању PISA 2012. године показали су да 33% ученика није достигло ниво функционалне читалачке писмености (Павловић Бабић, Бауцал 2013).

Настава књижевности одвија се, већ дуже време, између планом и програмом зацртаних циљева и задатака и савремених трендова у образовању који се тичу првенствено увођења савремених образовних технологија, захтева за ефикаснијом наставом, инклузијом у настави и сл. (Илић 2015; Андевски 2015; Картал 2016). Неслућени развој образовних технологија, нови модели и облици рада и, пре свега, захтев да се наставни садржаји и настава у целини учине што забавнијим и интересантнијим, учинили су да се методолошка и методичка утемељеност наставе књижевности не доживљава као основа, већ као нешто што је, на изванредан начин, превазиђено. Уместо према утврђеним, и у пракси осведоченим, методичким системима, настава се усмерава према иновативним облицима рада и наставним средствима. На бројним семинарима стручног усавршавања учитељи стичу компетенције за организовање иновативне, индивидуализоване, интерактивне, инклузивне, сарадничке, откривалачке и креативне, једном речју, ефикасне наставе (Илић 2015: 26).

Ова сазнања, али и искуства из наставне праксе, подстакла су нас да студенте треће године, учитељског смера, упутимо да током праксе, на часовима књижевности, прате етапе обраде или утврђивања књижевног текста и да уоче у којој мери модел рада у пракси поштује методички заснован, нормативни модел обраде књижевног текста. Пажњу студената усмерили смо и према активностима учитеља и ученика и њиховој продуктивности на часу.

Студенти су у анализама упоређивали етапе које су уочили на часу са етапама нормативног модела обраде књижевног текста, а потом и активности учитеља и ученика на часу са циљем да уоче које су активности и на који начин утицале на остварење циљева часа. Анализе су, посредно, указале да између теорије и праксе, у већини случајева, постоји битна разлика. Зато ћемо се вратити на почетак приче и на место наставе књижевности у наставним програмима за прва четири разреда основне школе.

2. НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ У ПРОГРАМСКИМ ДОКУМЕНТИМА

У оквиру обједињеног циља наставе српског језика и књижевности у основном образовању, истакнуто је да настава књижевности у млађим разредима основне школе треба да ученике упозна са одабраним књижевним делима и да их оспособи за њихово доживљавање и тумачење. Циљ и смисао наставе књижевности је да продуктивно унапређује, развија и усавршава читалачке способности ученика, рафиниран читалачки укус, љубав према читању и читалачке потребе, не само у настави него и изван ње.

У том смислу, пред наставу књижевности стављени су следећи задаци: развијање осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности; оспособљавање ученика за самостално читање, доживљавање, разумевање и свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова; поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста; развијање потребе за књигом и поступно овладавање начином вођења дневника прочитаних књига; подстицање ученика на самостално језичко литерарно стваралаштво, као и ваннаставних активности – литерарне, рецитаторске секције и сл. (*Наставни програм за први, други, трећи и четврти разред основне школе 2002, 2004, 2005*).

Наведени задаци указују да се увођење ученика у свет књижевних дела доживљава као озбиљан и важан задатак сваког учитеља, чија успешна реализација представља темељ изградње не само књижевне, већ и опште културе сваког ученика.

У наставним програмима за сваки разред дефинисан је начин реализације основног циља, а међу оперативним задацима наставе српског језика за сваки од прва четири разреда истакнут је задатак поступног *оспособљавања ученика за самостално тумачење основне предметној књижевној текстовима* (осећања, фабула, радња, ликови, поруке, стилогеност језичког израза). Посебно је указано на значај развијања и усавршавања две врсте читања – наглас и у себи, као увод у разговор о тексту. Наглашена је важност усмереног читања са претходно датим задацима, који се односе на откривање карактеристика ликова (поступци, речи, изглед, особине), радње, догађаја, описа и језичко-стилских слика. Истакнут је функционални значај усмереног читања јер оно омогућава да ученици брзо разумеју садржину текста и пронађу податке о лику, осећањима, начинима њиховог приказивања, описима и сл.

Задаци пред које учитељ ставља ученике требало би да ученике подстакну да откривају, запажају, издвајају, тумаче, процењују и закључују, да истражују текст и уживају у том истраживању, а још више у саопштавању свега онога што су открили. Од ученика се, као активних и свесних

учесника наставе, очекује да на часовима књижевности самостално износе своје утиске о прочитаном, заузимају став о појединостима и речито обрађују своја запажања, да откривају поруке и доминантне језичко-стилске карактеристике књижевног текста. Зато посебну пажњу треба посветити оспособљавању ученика за самостални рад на тексту, слободно изражавање и изношење сопствених запажања и то у све три радне етапе: пре часа, на часу и после часа.

На основу свега, може се закључити да су програмским документима јасно и прецизно дефинисане улоге учесника наставе, циљеви и задаци које треба остварити и начин њиховог остварења.

У време када су настали поменути програмски документи, а реч је последњим деценијама прошлог века, постојао је висок степен сарадње и усаглашености ставова између састављача наставних планова и програма са једне и методичара наставе српског језика и књижевности са друге стране, посебно када је у питању карактер наставе. У програмским документима истиче се захтев да интерпретација књижевног дела на часу буде оригинална, естетски мотивисана, свестрано усклађена са наставним циљевима, да има кохерентност и поступност и да се тумачењем водећих вредности дело проучи у целини, једном речју да у настави буде заступљен иманентни приступ делу. У овим захтевима препознају се идеје водећих методичара тога времена. Истовремено је постајало све јасније да наставна пракса заостаје за развојем теорије, на шта је указивано у бројним радовима.

Професор Милија Николић указивао је на догматски карактер наставе, која гуши индивидуалност и потискује стваралачко мишљење (Николић 2006: 70) и на нужну промену позиције наставника – у традиционалној настави књижевности он је имао улогу предавача, односно преносиоца личних искустава о књижевном тексту, а у савременој настави он је квалификовани посредник у комуникацији између текста и ученика.

Вук Милатовић, Павле Илић, Драгутин Росандић и др. истицали су неопходност промена у настави књижевности и потребу да она постане креативна и стваралачка. Вук Милатовић залаже се за методолошко изграђивање методике, за теоријску интерпретацију дела као предрадњу добре методичке интерпретације и теоријски засноване и осмишљене активности наставника (Милатовић 2011: 257).

Драгутин Росандић указује на то да је наставник кључни фактор успешне наставе јер он својим ангажовањем омогућава функционисање литерарно-дидактичке комуникације, тако што у току припремања, као и у реализацији, предупредује евентуална негативна дејства чинилаца наставе на однос између ученика и књижевног дела и осмишљава могућности за приступе свим садржајима наставе (Росандић 1988: 267).

И у програмским документима и у методичким радовима указивано је, дакле, на неопходност промене позиција наставника и ученика у настави књижевности и на потребу да се ученик оспособи за самостални и стваралачки приступ књижевним делима, што ће допринети да настава књижевности постане истраживачка и стваралачка. Наглашавана је веза између самосталног рада и стваралаштва у настави књижевности – једно произлази из другог и нераскидиво су повезани.

3. САМОСТАЛНИ СТВАРАЛАЧКИ РАД УЧЕНИКА

Крајем 20. века самостални стваралачки рад ученика методичари су првенствено везивали за успешног, креативног учитеља, односно његову способност да своје ученике припреми за самостални рад и омогући испољавање њихових стваралачких могућности. Истицана је изузетна улога учитеља као интерпретатора и организатора наставе књижевности, а посебно у развијању самосталног и стваралачког рада ученика (В. Цветановић, А. Јовановић, М. Вучковић, Ђ. Лекић). Самосталан рад ученика организоваће способан учитељ, онај који је свестан своје улоге у припремању ученика за самостални рад и стварању услова у којима ће његови ученици моћи да испоље своје стваралачке могућности. „Није реч о продукцији у оквиру датих наставних садржаја, како би се превазишла репродукција као најнижи и недовољан облик поседовања пасивних знања, него је пре свега реч и о правом стваралаштву, које иде корак даље и надограђује или иновира наставну материју“ (Цветановић 1995: 185).

Професор Павле Илић примећује у савременој настави књижевности две изражене тенденције: „писац све више уступа место своме тексту, а наставник свом ученику“ (Илић 2006: 209). Запажање да наставник на часу себи додељује само онолико места колико му је неопходно да усмерава ученике на активан и стваралачки рад при изучавању књижевног текста, праћено је закључком да је усмеравање ученика на самостално истраживање и сагледавање вредносних чинилаца текста сложенији посао од сопственог излагања о њима.

Колико су оваква теоријска усмерења присутна у наставној пракси, односно колико су ученици подстакнути и усмерени према самосталном раду, показале су анализе часова које су студенти пратили.

Најпре да одговоримо на питање шта се све у методици наставе књижевности сматра самосталним ученичким радом. Професор Милија Николић сматра да су то поједини облици наставног рада као што су вежбања, домаћи задаци, рефератска настава и истраживачки задаци, који се једним именом могу назвати *мешовитим самосталних ученичких радова* (Николић

2006: 69). Свака од наведених активности реализује се у различитим етапама рада на часу или код куће, а заједничко им је да су везане за текст и да подразумевају различита, писмена или усмена, усмерења и саопштења. Такође, свака од ових активности подстиче и развија различите способности ученика.

Метода самосталних ученичких радова је, дакле, планирана, методички припремљена и стимулисана активност. Она, са једне стране, подразумева интензивније испољавање свесне активности и стваралачког учешћа ученика, а са друге, активности учитеља у смислу стваралачког усмеравања ученика, подстицања, помоћи и посебног вредновања оригиналности и креативности.

Имајући у виду да се рефератска настава реализује најчешће на почетку часа, у оквиру емоционално-интелектуалне припреме ученика, почећемо од овог облика самосталног рада ученика. Указаћемо на теоријско одређење, а потом и на податке који говоре о присутности ове врсте самосталног рада ученика на часовима које су студенти пратили.

Реферати су посебна врста усмених или писмених ученичких радова који су најчешће везани за књижевно дело или живот и стваралаштво писца (Николић 2006: 70). Основни циљ реферата је да мотивише ученике за читање и тумачење књижевног дела на часу.

У разредној настави најчешће је присутан реферат о животу и стваралаштву писца који има за циљ да ученицима помогне да створе уверљив и позитиван доживљај књижевног ствараоца, али и да осветли детаље из живота писца који би могли да побољшају рецепцију и да, посредно, пробуде читалачка интересовања ученика према осталим остварењима писца. Реферат најчешће припрема учитељ са циљем да њиме мотивише ученике за читање, тумачење и доживљавање књижевног текста. Теме реферата везаних за књижевни текст, посебно када је у питању одломак романа или драме, бројне су и разноврсне: садржај романа или драме чији одломак се обрађује, интересантне појединости везане за време и околности настанка, прва издања, награде, илустрације, екранизације и сл. Откривање непознатих детаља из живота књиге или њеног ствараоца ученике може да мотивише за продубљенији приступ и доживљај одломка или целовитог текста и да пробуди читалачка интересовања према другим делима. Песме и приче које ученици читају и тумаче на часовима књижевности најчешће припадају некој надређеној целини – збирци песама, односно прича, народној или ауторској књижевности и сл., па се и поводом тога могу одабрати интересантне теме за самостални рад ученика.

У припреми и изради реферата могу да учествују и ученици – индивидуално или као чланови групе. Избор неколико ученика који ће добити задатак да припреме реферат на исту тему, функционалније је решење од избора

само једног ученика, јер ће постојати могућност да се организује разговор у коме ће бити коментарисани сви реферати. Корисност таквог разговора је многострука – ученици који су припремали реферате могу да уочавају како су њихови другови приступили реализацији истог задатка и упоређују и процењују предности и мане свог приступа, док су остали ученици у могућности да, промишљајући сваки реферат, запажају садржаје и начин њиховог излагања у реферату и критички процењују њихову успешност. Рад на изради реферата подстиче истраживачки дух ученика, креативно мишљење, способност критичког читања, запажања и издвајања података који су од значаја, умешност њиховог комбиновања, способност језичке обраде података и прилагођавања нивоу разумевања осталих ученика, способност презентовања итд. Могли бисмо закључити да је овај облик самосталног рада један од начина да се подстакну и развију бројне и значајне способности ученика.

Рефератска настава се може реализовати и групним обликом рада. У том случају у изради реферата учествује једна или више група које чини од три до пет ученика. Рад у групи развија сараднички однос међу ученицима, способност прилагођавања, али и борбе за добре идеје и предлоге, способност аргументовања, критичког и објективног промишљања и доношења закључака. Учешће више група са истим задатком пружа могућност да ученици међусобно коментаришу своје радове и да се на тај начин уче анализи и критичком мишљењу. Та иста ситуација омогућава организовање гласања и избора најбоље припремљеног реферата, што ученике додатно мотивише за рад, али и учи да објективно процењују и просуђују о раду својих другова.

Реферат се најчешће саопштава усмено, али уколико постоје техничке могућности може се припремити и приказати у форми презентације. Могућност укључивања фотографија, видео и аудио записа у наставу подстиче пажњу ученика, доприноси занимљивости, а самим тим и успешности наставе.

Посебно важном чини нам се чињеница да су, у изради реферата, ученици истовремено самостални истраживачи и креатори, односно стваралаци нечега новог што ће бити резултат не само истраживања, већ и промишљања и креативног осмишљавања и ангажовања.

Улога учитеља у мотивисању ученика за рефератску наставу је велика. Он осмишљава и бира теме које ће предложити ученицима, сугерише изворе информација, коментарише са ученицима могућности и начине њиховог укључивања у реферат. Основу свих планова чини јасна слика о могућностима, способностима и интересовањима сваког ученика, што омогућава индивидуални приступ. Једном речју, без учешћа учитеља нема квалитетне припреме и реализације рефератске наставе. Он подстиче мисаоно и радно ангажовање ученика и координира појединачне и заједничке активности

ученика. Оваква настава, стручно оријентисана и когнитивно активирајућа, у којој наставници помажу ученицима да обраде компликоване, али савладиве задатке, може да одговори захтевима савременог времена (Илић 2015: 27).

Анализе часова показале су да је рефератска настава, као облик самосталног рада ученика, у јагодинским основним школама недовољно заступљена. Прецизније, само на једном часу, у оквиру интелектуално-емоционалне припреме, ученица, којој је учитељица то дала за задатак, својим друговима је говорила о животу и раду писца чији су текст у наставку часа читали и тумачили.

Сматрамо да је важно запазити да реферат као облик самосталног рада ученика одговара савременим моделима добре наставе коју карактеришу „разнолик и захтеван индивидуални рад, кратке, маштовито обликоване фазе индивидуалног рада које су прикладно формулисане и које имају примерен ниво захтева“ (Андевски 2015: 38).

Читање, доживљавање и тумачење књижевних текстова су сложене и садржајне радње, па ученике треба мотивисати да их што целовитије остварују (Павловић 2008: 68). Један од начина јесте упућивање ученика у самостално истраживачко читање, задавањем истраживачких задатака.

Читање у себи или тихо читање је други облик самосталног рада ученика на књижевном тексту. У првом и другом разреду ово читање назива се и „усмерено или читање са усмерењима/подстицајима“, а у трећем и четвртном разреду „истраживачко читање“. Павле Илић истиче значај истраживачког читања јер оно подстиче активан однос ученика према делу, максимално доживљајно, фантазијско и рационално ангажовање ученика, па се њиме у настави обрађују и најсложенији наставни садржаји (Илић 2006: 212). Истраживачки задаци су важна тема наставне теорије и праксе, посебно њихова функционалност.

Милија Николић сматра да се истраживачки задаци могу звати и припремни, јер подразумевају подстицање и методичко вођење ученика током припремања и тумачења кроз сложен свет књижевног дела и омогућавају такву организацију мишљења о књижевном делу која ће обезбедити подробније истраживање и дуже памћење његовог смисла (Николић 2006: 273).

Истраживачким задацима се индивидуализује рад ученика и остварује лични сусрет ученика са књижевним текстом. Читање као продуктивна радња и истраживачки задаци као усмерења у читању, у јединственој су вези која се остварује једино ако су оба чиниоца присутна. Ученици, а често и учитељи, како су то показале анализе студената, прецењују ефекте интерпретативног читања, као првог сусрета ученика са књижевним текстом. Ослањајући се на основна, површна запажања и уметнички доживљај који је књижевни текст изазвао код ученика, учитељи почињу анализу текста, питањима која се везују за доминантне тачке – ликове, радњу, простор и време.

На тај начин одузимају ученицима драгоцену прилику да се сами сусретну са текстом, да уживају у самосталном читању чији темпо зависи од тога шта сваки ученик буде запажао као лепо, интересантно, узбудљиво, смешно и сл. Током читања у себи остварује се свесна активност ученика, која развија запажање, које ће омогућити анализу, повезивање, упоређивање, тражење узрока, сагледавање последица, разумевање и процењивање поступака ликових и њихових веза са особинама и још много тога у зависности од тога ком роду и којој књижевној врсти текст припада.

Индивидуалним истраживачким читањем остварује се чулна имагинација и омогућава да ученици у својој машти оживе изглед ликових, ток догађаја, простор у коме се одвија догађај и сл. Ученици овог узраста имају потребу да све што читају „преведу“ у конкретне слике и тек тада се јавља доживљај и разумевање.

Самостално читање се, према анализама студената, реализује у наставној пракси на два начина: ученици читају текст без икаквог упутства или читају текст са задатком да подвуку непознате речи. Искуства из праксе су показала да ученици често журе да први прочитају текст не обраћајући при том ни мало пажње садржају, већ само механички изговарајући речи. То је последица увежбавања читања у првом, па и почетком другог разреда, када се читањем књижевних текстова проверава и показује способност тачног и брзог читања. Потврда овог манира је чињеница да се, посебно када се обрађују лирски и драмски текстови, најпре реализује, више пута, изражајно читање, а тек после тога анализа текста. Тихо читање које се реализује на овај начин не омогућава учешће ученика у продуктивном аналитичко-синтетичком разговору о тексту јер нису припремљени за њега. Зато се у припремањима ученика за тумачење истрајно инсистира на доживљајним, истраживачким, критичким и проблемским облицима и типовима читања који максимално осамостаљују ученике, подстичу оригиналне читалачке утиске и доживљаје и продуктивне интерпретације (Павловић 2008: 69).

Истраживачки задаци припремају и оспособљавају ученике за самостално читање, доживљавање и тумачење књижевног дела, што је програмом зацртан циљ наставе књижевности. Њима се систематично стимулише и изоштрава читалачка пажња. Упутствима за истраживачко читање ученици се обучавају за разноврсне облике и типове читања, подстичу да читање остварују на стваралачки начин, односно да доживљавају, запажају и проучавају доминантне естетске компоненте књижевних текстова. Оспособљавањем ученика за истраживачко читање у разредној настави ученици се припремају за наставу књижевности у даљем школовању и за сложене методичке радње, као што су проучавање и тумачење ликових, композиције, приповедачког поступка, језичко-стилских карактеристика дела, мисли, идеја и порука. Континуирани развој способности ученика омогућава да се

развијају и унапређују стечена знања и вештине, да у раду напредују, да слободно учествују у разговору са наставником и са другим ученицима, размењујући читалачка искуства и доживљаје.

И овом облику самосталног рада ученика претходе активности учитеља. Тихо или читање у себи може се реализовати на часу као истраживачко или усмерено читање једино уколико су ученици добили од учитеља усмерења, односно истраживачке задатке који их воде кроз текст током читања. Усмерења, односно задаци, могу бити диференцираних захтева и индивидуализовани, уколико за тиме постоји потреба. Као један од облика самосталног рада, истраживачко читање пружа прилику да сваки ученик испољи личне способности и наклоности, али исто тако и учитељу да индивидуализује поједина читалачка усмерења и захтеве и да их прилагоди способностима ученика. Ученици ће са пажњом, односно истраживачки, читати текст и запажати основне структурне елементе, њихове односе, узрочно-последичне везе, језичко-стилске поступке и сл. уколико им се одређеним задацима или усмерењима скрене пажња на то. Ученици имају потребу да разумеју смисао радњи које обављају, а то се посебно односи на поновно читање текста чију су садржину већ чули. Зато је потребно мотивисати их за „појачану рационалну усмереност и критичку радозналост према тексту“ (Николић 2006: 252).

Формулација истраживачких задатака је врло важна јер од ње зависи са колико ће пажње и преданости ученици читати књижевни текст и размишљати о њему (Николић 2006: 273). Мишљење свих методичара је да је у формулисању истраживачких задатака потребна вештина, стручност и умешност наставника.

Истраживачким читањем подстичу се разноврсне мисаоне активности ученика. Током истраживачког читања ученици издвајају и повезују своја запажања, организују своје мисли и на тај начин се припремају да учествују у аналитичко-синтетичком разговору о тексту. Пажљиво читање и издвајање (подвлачењем или записивањем у свесци) речи и реченица које су пробудиле утиске, мисли и емоције, пружа ученицима могућност да летимичним погледом сагледају најважније елементе текста и да лако нађу образложење за своја запажања. Истраживачки задаци који од ученика захтевају да поједине ликове, слике и догађаје замисле и оживе унутрашњом чулношћу, појачавају спонтаност пријема и доживљаја текста, али истовремено подстичу способност ученика да маштају и визуелизују језичке знакове. Док ученици читају текст, они размишљају како ће и шта ће одговорити на поједина питања и трагају за речима и реченицама којима ће на уверљив начин представити своја запажања, размишљања и утиске, чиме се остварује функционално повезивање предметних подручја (књижевности и културе изражавања), али и природна веза између самосталног и стваралачког рада.

Ученици разредне наставе се у истраживачко читање упућују најчешће на самом часу обраде књижевног текста, али се, уколико то обим и садржајност текста захтевају, истраживачки задаци могу саопштити и пре часа, у писаној форми. Задавање задатака за истраживачко читање које ће ученици реализовати код куће омогућава да ученик чита и истражује текст сам, а да резултате свог рада саопштава на часу усмено или писмено. Овакав начин рада функционалан је посебно када се обрађују одломци романа. Добра припремљеност наставника за обраду уметничког текста, према мишљењу Милије Николића, видљива је у начину на који ће своје ученике истраживачки усмерити према тексту. Важно је када ће и како учитељ ученицима дати истраживачке задатке – да ли неколико дана пред обраду текста или дан уочи часа; записане на папиру или усмено саопштене; индивидуализоване или опште. Јединство радних налога које учитељ осмисли и мисаона и емоционална активност ученика у припремању услови су за продуктиван, истраживачки и успешно вођен аналитичко-синтетички разговор о тексту.

Путем истраживачких задатака ученици се непосредно мотивишу за читање, доживљавање и тумачење, обучавају се да остварују врсте и типове читања који су примерени посебностима уметничког света дела, као и да током читања активно примењују знања, вештине и способности интерпретирања књижевних дела (Павловић 2008: 93). Резултати до којих ученици дођу самосталним радом постају основа за аналитичко-синтетички разговор о тексту и за даља размишљања и сазнања. Управо у томе крије се важност истраживачких задатака за наставу књижевности. Када њих нема, настава се своди на изношење импресија о тексту и разговор поводом текста. Њихово одсуство даје за право површном, шаблонском разговору о тексту који има за циљ издвајање теме, ликова и њихових особина и порука текста. Траг тог разговора остаје записан у свесци, али недостаје, од њега много важнији, траг који остаје у свести.

Трећи облик самосталног рада ученика на књижевном тексту везан је за домаће задатке. Павле Илић дели домаће задатке у настави књижевности на дугорочне и краткорочне. Прва врста домаћих задатака односи се на читање домаће лектире и свих обимнијих књижевних дела. За њихову реализацију потребно је више времена, али и сталног мотивисања ученика за „*системајско* и *ваљано* читање књижевних дела“ (Илић 2006: 165). Истакнута запажања указују на специфичност читања и рада на књижевном тексту код куће који је потребно примењивати и у разредној настави.

Потреба за домаћим задацима постоји када се на часу не могу реализовати сви садржаји, али првенствено да би се рад ученика наставио и по завршетку наставе.

Домаћи задаци у настави књижевности имају првенствено потребу да ученике поново упуте на књижевни текст који је обрађен на часу и то из

више разлога и са различитим циљевима. Постоје задаци репродуктивног и продуктивног типа.

Репродуктивни задаци не траже велики напор, али су често, баш због тога, заморни и неинтересантни. У ту врсту задатака спада препричавање. Ученик може дословно да репродукује текст, а може и да уноси неке измене (причу препричава у првом лицу, из угла једног од ликова, или са измењеним редоследом догађаја, итд). Такво препричавање има стваралачки карактер. Вук Милатовић наводи 14 облика препричавања (Милатовић 2011: 333). Стваралачки карактер имају и домаћи задаци као што су причање под утицајем књижевног текста, причање на основу сажете фабуле, или описивање јунака или догађаја из обрађеног текста, онако како их је ученик доживео и замислио.

У настави књижевности често су присутни краткорочни задаци: учење песме напамет; припремање за изражајно читање обрађеног текста; припремање за доживљајно читање драмског текста. Често се повезују књижевна и ликовна уметност, па ученици добијају задатак да илуструју песму или причу коју су читали на часу. Без обзира што домаћи задатак представља самостални рад ученика, улога учитеља у доброј реализацији је врло важна. Учитељ не задаје само задатак, већ и упућује ученике како да то ураде и на тај начин доприноси њиховом оспособљавању за самостални рад.

Студенти су уочили да су после обраде лирске песме ученици добијали задатак да песму препишу у свеску и науче напамет за следећи час. Ако је на часу обрађиван прозни текст, најчешћи домаћи задатак је препричавање, а у случају драмског текста домаћи задатак је увежбавање изражајног читања. Није било захтева да се реплике ликова науче напамет. Без обзира на врсту текста, ученици су најчешће добијали за домаћи задатак да одговоре на питања у радним листовима или радној свесци. У неколико случајева, ученици су имали задатак да код куће запишу тему, ликове, особине ликова и поруке текста. Врло је присутан предлог да ученици илустрацијом искажу свој доживљај обрађеног текста. Тиме се остварује захтев савремене наставе да се што више успоставља корелација између предмета, али је питање да ли је илустрација продуктиван наставак рада на тексту.

Домаћи задаци су врло важан облик самосталног рада ученика који, као и друга два поменута облика, може имати стваралачки карактер ако се ученици упуте у продуктиван начин њихове реализације.

Настава књижевности тежи да ученике оспособи за активан, свестан и стваралачки приступ књижевним делима. Зато је неопходно подстицати, унапређивати и развијати спектар активности и задатака којима ће ученици бити упућени да самостално, истраживачки и са осећањем радости читају и размишљају о књижевним текстовима које читају. Тако ће се на најбољи начин припремити за наставу књижевности јер „обраде наставних јединица

(...) у суштини остварују сами ученици уз наставничково упућивање и подстицање“ (Николић 2006: 259).

4. ЗАКЉУЧАК

Овим радом желели смо да укажемо на неусаглашеност програмских и теоријских одређења самосталног стваралачког рада ученика у настави књижевности и његове реализације у разредној настави. Становишта састављача наставних планова и програма, са једне, и методичара који су се бавили или се баве наставом српског језика и књижевности, са друге стране, идентична су када су у питању задаци наставе књижевности и, посебно, значај оспособљавања ученика за самостални рад у настави књижевности. Захтев да се истраживачком наставом ученици оспособе за самостално, ангажовано и доживљено читање и тумачење књижевних дела, истакнут је још пре више од четири деценије, али је у пракси недовољно остварен. Истовремено је указано и на велики значај учитеља/наставника у том процесу и на потребу да се подигне ниво свести и одговорности према реализацији циљева и задатака наставе српског језика и књижевности. Неопходно је да учитељ буде стваралачки оријентисан у свом раду, стручно упућен и оспособљен за планирање и реализацију наставе која ће развити истраживачке, стваралачке и креативне капацитете ученика (Цветковић 1995: 56).

Теоријска разматрања овог проблема указују да настава књижевности није и не може бити стереотипна, шаблонски постављена и једнообразно заснована, већ да изискује далеко више креативности, стручности и методичке оспособљености него што се то у пракси појављује. Кључни фактор успешности наставе јесте добра припремљеност, најпре учитеља, а потом и ученика. Свестрано проучавање конкретних радних околности и посебности књижевних текстова помаже учитељу да осмисли и организује одговарајуће методичке радње и активности којима ће ученике припремити за читање и тумачење књижевног текста. Тиме ће, у великој мери, бити обезбеђени услови за остваривање васпитних, образовних и функционалних циљева наставе књижевности.

Некритично прихватање савремених трендова у образовању и једнообразно примењивање иновација у моделима рада и наставним средствима, без обзира на карактер наставних садржаја, потиснули су свест о традицији образовања и досадашњим достигнућима српске наставне теорије и праксе. Нажалост, јер у њима постоје добра решења и за проблеме савремене наставе књижевности.

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски (2015): Милица Андевски, Успешно учење и поучавање: шта заиста делује?, *Учење и настава*, год. 1, бр. 1, Београд: Klett друштво за развој образовања, 31–46.
- Илић (2015): Миле Илић, Учење и поучавање у ефикасној настави, *Учење и настава*, год. 1, бр. 1, Београд: Klett друштво за развој образовања, 11–30.
- Илић (2006): Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Нови Сад: Змај.
- Милатовић (2011): Вук Милатовић, *Методика наставе српској језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
- Наставни план и програм за први и други разред основне школе* (2002): Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Наставни план и програм за трећи разред основне школе* (2004): Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Наставни план и програм за четврти разред основне школе* (2005): Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Николић (2006): Милија Николић, *Методика наставе српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Павловић (2008): Миодраг Павловић, *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*, Београд: Завод за уџбенике.
- Цветановић (1995): Владимир Цветановић, Самостални и стваралачки рад у обради књижевноуметничког дела, у: В. Цветковић, В. Милатовић, А. Јовановић (прир.), *Методика наставе српској језика и књижевности: избор текстових за студенте учитељских факултета*, Београд: Учитељски факултет, 185–197.

Snežana P. Marković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

STUDENTS' INDIVIDUAL WORK IN LITERATURE CLASSES IN LOWER PRIMARY GRADES (THEORY AND PRACTICE)

Summary: The paper analyzes student teachers' opinions of the literature classes they attended during their one-week teaching practice at local primary schools in Jagodina. The task in which a discrepancy between didactical assumptions and practice appears is the approach to text analysis, performed as an individual task. The individual, independent reading activity, as a way of preparing pupils for analytical-synthetic discussion of a literary text, was carried out through silent reading with a single assignment given to the pupils to underline the unknown words or through practicing expressive reading. Reading incentives and research tasks, which should draw pupils' attention to the important elements of a text, were completely neglected in the classes. Therefore, the possibility of achieving teaching goals and effectiveness in teaching literature is significantly reduced.

Key words: teaching literature, students' individual work, students' presentations, research tasks, home works.

Маја М. Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::821-93
821.09-93

ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У РОМАНУ ЗА МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ

Апстракт: У раду се упоредном анализом истражују жанровске одлике које усмеравају карактеролошку предодређеност књижевних јунака у романима за децу заступљеним у наставним програмима за млађе разреде основне школе. Разматра се рецепцијски капацитет читаоца који се у наставним околностима први пут среће са тумачењем романа за децу. Закључује се како је подстицање ученика да се систематски припремају пратећи истраживачке смернице, задатке и налоге, односно реализујући истраживачки пројекат, један од поузданих методичких путева у интерпретацији књижевних јунака у роману за млађи школски узраст.

Кључне речи: књижевни јунак, роман за децу, млађи школски узраст, рецепција, тумачење, истраживачки пројекат.

О НЕКИМ ЖАНРОВСКИМ ОДЛИКАМА РОМАНА ЗА ДЕЦУ

Роман за децу на феномену игре, као иманентном чиниоцу дечје природе, заснива своју тематику, па се отуда као један од поетичких захтева поставља и то да јунаци морају деловати истинито и уверљиво. Без обзира на обим и потенцијално разгранату фабулу, у романима за децу често се предочава само исечак литерарне судбине јунака, један период детињства концентрисан око неког важног догађаја или низа каузалних ситуација, што ипак не имплицира непродубљено обликовање ликова главних актера. Приказ дечје дружине и колектива као централне фигуре јавља се „као нека врста топоса у дечјем романијерству” (Залар 2007: 109–113), с тим што су такви романи углавном предвиђени за читање и тумачење у старијем основношколском узрасту. Ми ћемо се усмерити на карактеристике јунака у романима које наставни програм предвиђа за обраду у млађим разредима основне школе: *Алиса у Земљи чуда* и *Бела Грива* – читају се цели, док се из *Бескрајне њриче* и *Малој Принца* – читају и интерпретирају одломци, који би требало да репрезентују целину и мотивишу на читање комплетног дела. Покушаћемо да истакнемо која то жанровска својства поменутих романа

условљавају заједничке одлике јунака, односно које се њихове особине и поступања издвајају као најочљивије на карактеролошкој платформи.

У наслову романа за децу, слично као у многим причама или бајкама, истиче се лично име главног јунака,¹ чиме је он одређен као доминанта уметничке структуре. У романима из корпуса који истражујемо ликови деце су носиоци догађаја и идеја,² док ликови одраслих функционишу углавном као катализатори дечјих поступака, мисли и осећања (Залар 2007: 109–113). У Гијоовом роману *Бела Грива* деда Еузебио и гардијан Антонио помно и брижно прате шта чини и доживљава дечак Фолко, покушавајући да га охрабре или заштите од невоље оличене у лику-опоненту суровог, неумољивог, безосећајаног, подругљивог и пакосног газде ергеле. Мали Принц после сваког сусрета са одраслима увек исто закључује – чудни су и необични – наглашавајући притом различитост између деце и одраслих у поимању света. У исто време биљке говоре и воде аутентичан и богат унутрашњи живот, за разлику од испразне, једноличне и аутоматизоване егзистенције људских ликова са којима се Мали Принц сусреће. Поједини ликови животиња или оживљених предмета обликовани су аналогно људским типовима: зец који увек жури симболише савременог човека опседнутог протицањем времена, гусеница је директна и превише одрешита у коментарима, Краљица Срце безобзирна и надмена јер располаже инструментима власти, мачка недоследна и непредвидива, непостојана у поступцима (*Алиса у Земљи чуда*); лисица је мудра и осећајна (*Мали Принц*); бели коњ припада раси господара, не уклапа се у чопор, од оних је „с бубицама у глави” (*Бела Грива*).

Један вид иницијације младих јунака у свет одраслих заједничко је језгро романа за децу о којима говоримо, са изузетком Егзиперијевог *Малої Принца*, где одрасли приповедач, пратећи младог јунака, заправо покушава да сачува дечју страну свог бића не би ли тако спасао искрену осећајност и реконструисао хијерархију истинских животних квалитета. Кроз узбудљива и гранична искуства они упознају живот и уче како да савладају страх од непознатог. Тиме се остварује „висок степен комуникативности са читаоцима” (Георгијевски 2007: 220) јер су догађаји уверљиво мотивисани и резултирају спонтаним исповедањем о психолошким и емотивним променама у деци-јунацима који настоје да сазнају тајну трајних животних истина.

Алисино споро падање у зечју рупу, еквивалентно стању утонућа у сан и Бастијанов улазак у Фантазију захваљујући магији читања, донекле и Фолков прелазак из мочваре у менаду или силазак Малог Принца на Земљу

1 Алиса, Мали Принц и Бела Грива главни су јунаци истоимених романа.

2 Лик дечака Фолка у роману *Бела Грива* појављује се као напоредни главни јунак; уз Алису ту је и Бастијан Балтазар Букс у *Бескрајној њричи*; једино се Мали Принц одређује као лик који долази из посебног света, али је антропоморфизован и готово се ни по чему у спољашњем изгледу не разликује од осталих ликова из дечјег света.

– представљају сусрет са новим универзумом. *Овде доле је све другачије*, каже Алиса. Између њеног заспивања и буђења „догађају се сновне авантуре јунакиње. Она жури бијелог зеца, пропада кроз његову рупу у подземни свијет, тамо се налази у вртovima, дворцима, чудесним дворанама; доживљава необичне метаморфозе, сусреће се с бизарним лицима из свијета маште и животињског свијета, води бесмислене разговоре на чајанкама, учествује као карта у игри карата итд.” (Вуковић 1996: 191). У Ендеовој *Бескрајној џиричи* композиција се такође заснива на уласку у чудесан амбијент Фантазије, посредством књиге намењене повлашћеном читаоцу, а завршава се повратком у стварност где се открива да је Бастијан Балтазар Букс заправо свега један дан био одсутан из свакодневног животног ритма јер се зачитао на школском тавану. Долазак и одлазак Малог Принца уоквиравају приповедни простор тог романа а Фолкова упорна потрага и жудња за необичним белим коњем разрешава се коначним пријатељским сједињењем и спокојем у смрти под водом.

Авантуристика и пустиловност подразумевани су супстрати романа за децу и произлазе из примарне дечје потребе за сталним кретањем и променом, упознавањем неког и нечег новог и необичног, која се у романескном изразу трансформише у акционост – јунаци путују, истражују, лутају³. М. Бахтин објашњава да хронотоп сусрета има висок емоционално-вредносни интензитет; са њим је повезан хронотоп пута јер се сусрети у роману обично дешавају на путу (пут као место за случајне сусрете) и „то је тачка заплета и место одвијања догађаја”; „овде могу настати свакојаки контрасти, срести се и уплести различите судбине”; дистанце се ту руше, „метафоризација пута разноврсна је и вишеплана, али основни стожер је протицање времена” (Бахтин 1989: 373). Мали Принц се, путујући, среће са краљем, уображеном, пијаницом, пословним човеком, фењерцијом, географом. *Алиса у Земљи чуда* наилази на разнолике ликове и проживљава низ бизарних ситуација; Бастијан осим са Месечевим дететом остварује непосредне контакте и са другим чудноватим бићима, док су Фолкови сусрети реалистички мотивисани: просторно раздвајање и приближавање дечака и младог коња дешава се захваљујући сталним обостраним преласцима из мочварног предела у простор менаде или на граничном подручју између та два пејзажа.

Алисино питање с почетка романа *А каква ми је ѿо књија без слика и разјовора?* заправо упућује и на Керолове стваралачке поступке – основни елемент структуре је слика, а кључна/доминантна приповедна техника је сте разговор (Висинко 2009: 103). Кроз дијалог са осталим ликовима и унутрашњи монолог главна јунакиња Алиса учи, преиспитује се, усваја савете, доноси закључке, усавршава своје вештине и врлине. Нараторов говор

3 И. Залар примећује да се топос пута уграђује у фабуларни ток – „учесталост путовања као основни агенс фабуле” (Залар 2007: 109–113).

у првом лицу Мали Принц коментарише и дијалошки допуњава. Пошто је дијалог редукован, приповедни међупростор испуњава се поукама о наређивању, покоравању, поштовању прописа и томе како је неопходно бавити се нечим другим, а не самим собом. Фолко води замишљене разговоре са Белом Гривом док покушава да га пронађе и спасе. И Бастијанове су реплике у дијалогу са Месечевим дететом / Детињом царицом веома елиптични јер ту добија кратка упутства, смернице и чудесан дар који ће му омогућити да оствари све што пожели. Јунаци се причањем које је непосредно усмерено ка другој међусобно приближавају. Зато се и појављује мотив припитомљавања: Еузебио припитомљава ластавицу, Белу Гриву умирује дечаков глас, пријатељски поглед и додир и сасвим је неочекивано како коњ Камарје, један од оних шћо беже од човека, кројко слуша овој дечака, као да одувек живе заједно. У Малом Принцу змија каже да је човек усамљен и међу људима, а лисица да треба припитомљавати и стварати везе, бити потребан другима: *Човек ујозна само оне ствари које љријићоми [...] Ако желиш љријићеља, онда ме љријићоми.* Дијалошка форма казивања функционише, дакле, не само као један од претежних облика казивања у роману за децу из одабраног корпуса, него истовремено усмерава и конституише значењски слој текста. Разговором се успостављају животно пресудни контакти и зато се на проблемско питање *Да ли човек сам бира љријићеље за себе?* постављено у Гијоовој Белој Гриви одмах даје афирмативан одговор који гласи: *Без сумње.*

1.1.1. ЖАНРОВСКА ПРЕДОДРЕЂЕНОСТ ЈУНАКА У РОМАНУ ЗА ДЕЦУ

Иако се у романима, које као лектиру читају млађи основци, прати само исечак реалног времена, односно један краћи период у ком су догађаји згуснути и наглашено драматични, видљива је тенденција да се на неки начин заокружи процес карактеризације главних јунака. Услед фреквентних сусрета, дијалога, интензивног промишљања о себи и ономе што се дешава, актери романа за децу доживљавају изванредан степен преображаја. Чудновате физичке промене које Алиса трпи у исти мах су и вид прилагођавања контексту и околностима, па телесна трансформација утиче на поступке и тип интеракције са осталим јунацима. Керолова јунакиња прекорева себе кад схвати да је нешто непромишљено учинила и запитана је над сопственим идентитетом: *да ми је знаћи, јесам ли се љреко ноћи љроменила? [...] Све ми се чини да сам била нешћо мало друјачија! Добро, ако нисам она исћи, ља ко сам онда, љодоју, ја? Е шћо је баш љрава зајонетика!* Постепено постаје више самокритична, учи се стрпљењу, аргументованије полемише и не плаши се да супротстави своје мишљење. Проживљавањем најнеобичнијих догађаја и сусрета, у измаштаном простору Фантазије који му се, као

пасионираном читаоцу изненада отворио (*сћирасиј Басијијана Балтиазара Букса биле су књије*), јунак добија самопоуздање које му је у обичном животу недостајало, што пресудно и квалитативно боље мења његов однос са оцем и доприноси да дани детињства постану срећнији. Судећи по наслову, бели коњ би требало да се одреди као главни јунак романа *Бела Грива*, али се Фолко појављује као упоредни доминантни књижевни лик у том роману. Тиме што самоиницијативно закорачује у простор Камарге, дечак-јунак заправо покреће своје скривене снаге и његова се племенитост и издржљива упорност очитују као узорне особине у хуманом чину спасавања племените животиње. Дечакова унутрашња трансформација дешава се поступно, и све је видљивија како се приближава крај романескне приповести, док се дете дивљег коња преображава у вођу чопора у тренутку симболично обележеном продорним звуком грмљавине над мочваром.

Јунаци романа из одабраног корпуса предодређени су, дакле, да учествују у низу напетих и неизвесних авантура како би дошли до важних спознаја и пренели их читаоцу. Иако се у њиховом литерарном портрету не дешавају суштинске карактерне промене, ипак је видљиво да стечено искуство надграђује емоционално-етичку основу карактеролошких профила јунака и да захваљујући томе они унеколико надрастају оквире лика успостављене на почетку романа.

1.2. ЧИТАЛАЦ-ПОЧЕТНИК И РЕЦЕПЦИЈА РОМАНА ЗА ДЕЦУ

„Занимљиво приповедање можда је најстарија особина романа. С тајном чије разрешење нестрпљиво очекујемо, па понекад завирујемо у сам крај да бисмо дознали о чему се заправо ради” (Петковић 2007: 208). Без обзира на време настанка, извесно је да је и роман за децу „стољећима познат по својој магичној моћи, заокупља дјечји дух, увлачи се својим садржајем у дијете, интегрира се с њим” (Залар 2007: 109). Као жанровске специфичности ове врсте романа углавном се издвајају „занимљив мотив, релативно упрошћена радња, збивања, динамика, неуједначен ритам и једноставна наративна” (Петровић 2011: 294). По концепцији су најближи класичном реалистичком роману, препознатљиви по традиционалном приповедању и фабулирању, док игра и хумор чине њихово тематско-структурно језгро.⁴ Роман за децу је прилагођен узрасним читалачким афинитетима⁵ где је фокус усмерен на

4 „Његова форма, налик дужој приповеци, није строго кодификована. Ако су испрва романи имали за тему детињство и јунаке из света фауне, те грађу прагматичне оријентације, савремена романескна продукција гравитира садржинској естетици, као што су дом, дружине, бекство деце од куће и школе, школа, журке” (Петровић 2011: 294).

5 У намери да установи разлику у термилошким одређењима, И. Залар сматра како би требало „да романом за децу назовемо све те граничне жанрове (авантуристички,

догађајни ток, акцију и пустиловност јунака. Актери се врло често јављају као група, испољавају колективно немирење са друштвеним конвенцијама и обичајима и најчешће имају предводника – вођу дружине.

Међутим, у романима које у школском програму најпре упознају читаоци-почетници јунаци су индивидуално профилисани, што свакако утиче на композицију и узрочно-последични след догађаја, као и на поруке којима се такво прозно дело обраћа најмлађим реципијентима. Што је у дечјим романима мање наметнуте дидактике и приказивања деце у искривљеној оптици, то су они данашњем читаоцу привлачнији. Модерност и атрактивност савремени роман за децу настоји да постигне и деструкцијом жанра.⁶ У њима има и пасажа са поузданијим, зрелијим, уозбињеним наративним гласом, критички расположеним према ономе што се у сећању на детињство кристалише. Уз домишљање и резонерске одјеке, и дијалози „који имају изузетан значај у роману” предиспонирају начин рецепције и указују „на то да је свако уметничко дело *окренуто из себе* према слушаоцу-читаоцу, и у извесној мери антиципира његове могуће реакције” (Бахтин 1989: 376, 387).⁷

С обзиром на то да се „читање романескног штива очитује [се] као сложен емоционално-мисаоно-фантазијски процес” (Росандић 2005: 454), поставља се питање шта читаоцу-почетнику отежава рецепцију романа предвиђених за наставно изучавање, односно шта се постиже навикавањем на читање опширније епске форме. Свакако је дужина романа у односу на друге приповедне врсте једна од препрека на које а priori наилази читалац млађег основношколског узраста. Могуће је и да се неки други чиниоци испрече и спорадично омету читалачки пријем и разумевање романа, као што је случај са *Алисом у Земљи чуда*: „Дакле, из Каролове приче провирују типично енглески дух, хумор, елементи традиције и сл. То, свакако, увећава могућност рецепције тог дијела на енглеском језичком подручју, али смањује на другој страни. [...] Каролов стих се ослања на нонсенс и на специфичну

повијесни и знанствено-фантастични), који и нису искључиво дјечји, али су дјеци, барем данас, посебно блиски, прихватљиви и разумљиви, а *дјечјим романом* или *правим дјечјим романом* требало би назвати она остварења у којима су актери радње, односно главни ликови дјеца, те су написани једноставним и разумљивим језиком и стилем” (Залар 2007: 109–113). Истовремено, и „врстовне посебности романа увјетују и посебност његова читања и примања (доживљавања и разумијевања)” (Росандић 2005: 454).

6 И. Залар напомиње како се ни у једној од бројних систематизација и типологизација не помиње дечји роман и да се вероватно сматра подврстом морално-дидактичког романа иако се савремени роман за децу увелико дистанцира од морализирања и дидактицизма, дакле наглашава „заборављеност тог жанра у књижевној знаности, његово неучавање, па и омаловажавање” (Залар 2007: 109–113).

7 „За успјешно провођење интерпретације романа на сату претпоставља се познавање рецепцијских могућности. Интерпретација претпоставља (прогнозира) могуће облике поистивјеђивања са свијетом романа, могуће облике дистанцирања, негирања и супротстављања. А сви су ти облици понашања пред текстом отворени и пожељни” (Росандић 2005: 459).

метафорику енглеског језичког израза. Приповиједање је пуно звучних фигура, игре ријечима, каламбура, језичких експеримената, испрекидано је нонсенсним стиховима и сл. Истина, дјеца у принципу воле нонсенсне лудорије, игру на бази формалне логике, воле необуздану фантазију која не поштује правила реда, али много тога им ипак није познато, а доста тога и у преводу нестане” (Вуковић 1996: 193). Коментар који наводимо и данас је актуелан у наставној пракси, али будући да је Керолов роман једна од најчистанијих и најпревођенијих књига за децу широм света, у припремној фази читалац мора добити неопходна објашњења која узимају у обзир контекст – предисторију настанка романа, специфичну социокултурну подлогу чији се рефлексии препознају у ауторском коментарисању, тумачење одређених алузија на догађаје карактеристичне за време и простор у коме је роман настајао. „Све у свему, морамо се потрудити да анализирамо карактерне особине сваког јунака или јунакиње, као и њихове поступке, пре свега у контексту у којем су они представљени, а тек онда тражити значење ових карактерних особина на начин који превазилази контекстуалне границе. [...] Контекст је важан за разумевање значења. Када уводимо дечју лектуру из других земаља, неки термини и концепти могу бити непознати читаоцима. Где год је могуће, читаоцима би требало обезбедити одговарајуће информације везане за вокабулар и концепте. То може бити интегрисано у причу, фусноте или речник” (Синг, Лу 2003).

Привлачне илустрације и графички дизајн књиге такође помажу у одржавању читалачке пажње. „Сликовни материјал у вези са књижевношћу за дјецу одавно је достигао такав значај да су многи писци нарочиту пажњу посвећивали управо илустрацијама објављених књига. Посебно је та тежња за повезивањем двију умјетности честа појава у млађим разредима” (Вучковић 2014: 397). Не сме се, притом, занемарити естетска релевантност илустрација које визуелно поткрепљују описе, догађаје или књижевне ликове. Оне „доприносе бољем схватању књижевног дела једино ако и саме имају врхунску уметничку вредност, па служе као нов и дубљи изазов читалачкој машти” (Николић 1992: 140).⁸

Уз спонтано интересовање за развој фабуле, читаоци млађег узраста увјежбавају читање с прекидима, надовезивање и памћење раније прочитаних делова романа.⁹ Они прате јунака у више нанизаних епизода, формирају

8 „Висок квалитет илустрација у сликовницама не само да допуњују писани текст већ и пружају читаоцима, нарочито оним најмлађим, алтернативни начин разумевања приче. Иако уметнички стил и начин презентовања могу да варирају, важно је да ти стилови буду верни ликовима и контексту који одсликавају. Док анализирате илустрације, обратите пажњу на то како су ликови приказани (нпр. да ли сви исто изгледају или су сви исто обучени)” (Синг, Лу 2003).

9 „За текст који узимамо да читамо обично кажемо да у њега улазимо, да по њему напредујемо или да се враћамо на оно што је раније било. Крећемо се, дакле, по тексту”

осетљивост за уочавање развојног лука у његовој литерарној судбини, опажају поступност и слојевитост у конструисању лика. Уочавају везу између тока догађаја и етичко-психолошког профила јунака и пошто је увек више јунака у интеракцији, увиђају да је могуће диференцирати их на епизодне, позадинске и јунаке из сенке. „Сваки читатељ/читатељица успоставља свој читатељски код, свој индивидуални читатељски контекст у који укључује свијет романа”, а „што је читатељ/читатељица млађи/млађа, емоционално је реагирање на потицаје у роману јаче, доминантније” (Росандић 2005: 457, 461).

1.3. ИСТРАЖИВАЧКИ ПРОЈЕКАТ ЗА ТУМАЧЕЊЕ ЈУНАКА РОМАНА У МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Истраживачки пројекат се може посматрати и као низ специфично уланчаних захтева у обради књижевних ликова, а „поставља се тако да се истакне оно што је битно, што је неопходно усвојити као трајно знање (или умење)” (Мркаљ 2011: 22). М. Николић у оквиру истраживачких задатака за тумачење књижевног дела предлаже и план за проучавање јунака који би садржао физички портрет, морални и психолошки лик и мотивисање судбине јунака (Николић 1992: 149). У том смислу је његова примена целисходнија у старијим разредима основне школе¹⁰, али свакако не треба одустати од идеје да се и за завршни разред млађег школског узраста повремено конципирају сложенији методички прилази носиоцима догађаја и идејног смисла у књижевноуметничком делу. Уколико је наставна интерпретација књижевних ликова до четвртог разреда била методички утемељена, заснована на доследном уважавању и препознавању свих битних чинилаца који учествују у карактеролошком сликању јунака, не би требало да се појаве сметње у реализацији ове врсте истраживачког рада.¹¹ У пракси се истраживачки пројекат оствари у онолико варијаната колико има часова на којима га примењујемо, али притом ваља имати у виду фреквентност коришћења и оправданост употребе оваквих задатака (Мркаљ 2011: 23).

(Петковић 2007: 206). Могли бисмо да кажемо како наведени цитат илуструје и почетне читалачке „сударе” са обимним романескним текстовима, где се и зачињу стратегије читања и савладава вештина кретања по тексту на основу смерница које сам текст сугерише и које млађи читаоци постепено уче да препознају.

10 „Слике које се нижу и створења која се у њима појављују могу бити предметом ученикова стваралачкога фантазијског мишљења и емоционалног очитовања, а истраживачка су читања за искусније реципијенте” (Висинко 2009: 104).

11 „Истраживачки задаци представљају најзначајнији вид подстицања ученика да систематизују своја запажања, сазнања и саопштавања о делу. Оваква систематска и студиозна припрема ученика најчешће почиње код куће и у том случају истраживачки задаци обично имају опсег и карактер *истраживачког пројекта*” (Јовановић 1998: 36).

Припрема за тумачење романа, који представља обимнију епску форму, захтева рад код куће, уз „упутства” за читање. Такви припремни задаци остављају ученицима довољно времена да неометано маштају, замишљају јунаке, догађаје и амбијент у роману, да критички размишљају и обликују аргументе којима ће поткрепити властите ставове. „Проблемска теорија наставе романа приступа роману као отвореној структури која садржи опћељудске проблеме. Ти опћељудски проблеми позивају читаатеља/читаатељицу на критичко читање, критичку рефлексију и актуализацију” (Росандић 2005: 456). И млађи читаоци су спремни да искажу збир својих афективних и рационалних реакција на проблем са којим се јунак суочава, чак и када су приповедне епизоде разгранате или организоване у поглавља, као што је то случај у романескном штиву, јер такав композициони склоп на посебан начин мотивише читалачку радозналост. Практична и економична писана форма концепта за истраживачки приступ јунацима романа моделује се спрам интересовања и афинитета већине ученика. Селектују се питања и подстицаји који ће мотивисати њихове расположиве емоционално-интелектуалне и опсерваторске способности и потенцијале.

Једно од важних подручја савремене методике књижевности јесте и проблем мотивације за читање романескног штива. Методе анимирања и мотивације у данашњој настави романа требало би да надвладају и потисну прописивање и прескриптивност (Росандић 2005: 454, 458). Функционалност наставног проучавања одломака романа, што се у методичкој поставци означава и као „фрагментарна концепција”, огледа се у неговању читалачке културе кроз појачавање мотивације за читање целовитог романа и подразумева минуциознији „приступ мањим целинама, одабраним одломцима из романа” (Росандић 2005: 454). Романи *Мали Принц* и *Бескрајна њрича*, као што је већ поменуто, представљени су у читанкама за четврти разред основне школе репрезентативним одломцима. „Егземпляр модерно структурираног романа као просторне и обухватне епске форме јесте *Мали Принц* Антоана де Сент Егзиперија” (Петровић 2011: 294). Критички погледи на роман за децу у овом Сент-Егзиперијевом роману предочавају да се у њему литерарно дочарава „смисао за невино и наивно, спонтано доживљавање свијета” (Залар 2007: 109–113). Ендеов роман говори о Бастијановом путовању кроз необичну земљу Фантазију и афирмише снагу имагинације која се оваплоћује у сусрету с књигом. Роман се заправо састоји из два композициона круга – први стратум је реалистички мотивисан и непосредније повезан са стварношћу коју живе и главни јунак и читаоци, а следећи слој је улазак у хипостазирани свет чудесног, у који приступ и посебне задатке добија јунак, а читаоци постају његови пратиоци и подршка на ободу где се стварно и фантастично дотичу у маштовитој литерарној игри.

Уколико избегнемо проблематизовање избора романа и њихових одломака за млађеразредни ниво наставе књижевности и програмску заступљеност у односу на друге прозне жанрове, закључујемо да се увођење ове приповедне врсте очигледно усклађује са интелектуално-емоционалним капацитетима малих читалаца. Прецизније, жанровске особине романа за децу захтевају реципијента са развијенијим читалачким компетенцијама, претпостављају способност за почетни ниво самосталног истраживачког читања, обично са бележењем најважнијих појединости, и истрајавање читаоца-почетника у процесу који се састоји из неколико временски дисконтинуираних фаза – од мотивације за проналажење и читање романа, до самог чина интерпретације на наставном часу.

ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин (1989): Mihail Bahtin, *O romanu*, Beograd: Nolit.
- Висинко (2009): Karol Visinko, *Dječja priča – povjest, teorija, recepcija i interpretacija*, Zagreb: Školska knjiga.
- Вуковић (1996): Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Nikšić: Unireks.
- Вучковић (2014): Дијана Вучковић, О илустрацији у основношколској настави књижевности, *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 397–411.
- Георгијевски (2007): Христо Георгијевски, Модеран романескни говор, у: Марјановић–Ђуричковић, *Књижевност за децу и младе у књижевној кријици*, књига 2, Краљево: Libro company, 214–221.
- Залар (2007): Иво Залар, Дјечји роман – што је то?, у: В. Марјановић, М. Ђуричковић, *Књижевност за децу и младе у књижевној кријици*, књига, Краљево: Libro company.
- Јовановић (1998): Виолета Јовановић, *Поезија Јована Дучића у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мркаљ (2011): Зона Мркаљ, *На часовима српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петковић (2007): Новица Петковић, *Словенске њеле у Грачаници: Оједи и чланци о српској књижевности и култури*, Београд: Завод за уџбенике.
- Петровић (2011): Тихомир Петровић, *Увод у књижевност за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Росандић (2005): Dragutin Rosandić, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Синг, Лу (2003): *Exploring the Function of Heroes and Heroines in Children's Literature from Around the World* by Manjari Singh and Mei-Yu Lu <https://www.ericdigests.org/2004-1/heroes.htm> 21.12.2016.

Маја М. Dimitrijević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Methodology and Didactics

NOVEL CHARACTER ANALYSIS IN LOWER ELEMENTARY GRADES

Summary: By means of comparative analysis, the paper deals with genre characteristics which influence the creation of literary character profiles in the novels for children prescribed by lower elementary curricula. We have analyzed young readers' ability to understand a literary work, since literature classes represent their first experience with the analysis of a children's novel and its characters. It can be concluded that a systematic preparation, based on instructions, tasks and guidelines for a research project, represents a reliable didactic method of the analysis of literary characters in lower elementary grades.

Key words: literary character, children's novel, lower elementary grades, reception of a literary work, analysis, research project.

Бојана Б. Удовичић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу
Студент докторских студија

УДК 371.3::821-93
821.163.41.09-93-31 Милинковић М.

ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП САВРЕМЕНОМ РОМАНУ ЗА ДЕЦУ (Миомир Милинковић: *Воденица код Три јарца*)

Апстракт: Проблемско проучавање романа у настави омогућава висок квалитет интерпретације и вишеструко ангажовање ученичких знања, умења, искустава и стваралачког мишљења. Изазивање проблемских ситуација омогућава ученицима да се суочавају са изазовима и самостално проналазе решења и одговоре.

У раду се, на конкретном примеру интерпретације романа *Воденица код Три јарца* Миомира Милинковића, показује како се проблемским приступом роману могу остварити васпитнообразовни и функционални циљеви наставе. У роману је описан живот сеоске, школске деце, чије село изненада посећују ванземаљци, киднапују два ученика и претварају их у чипове. Креативним говором, комбинацијом реалног и фантастичног, аутор је на модеран и савремен начин понудио садржаје који су блиски свету младих реципијената. Овај савремени роман о одважном дечјем колективу, иновативне и динамичне фабуле, са вешто описаним ликовима, благим хумором и ненаметљивом педагошком поруком, мотивише ученике да самостално откривају проблемска жаришта и покрећу своју радозналост, креативност и машту.

Кључне речи: проблемски приступ, роман, дечја дружина, настава, интерпретација.

1.

По предметном програму за српски језик и књижевност, роман *о дечјим дружинама* обрађује се у шестом разреду осмогодишње основне школе. Оптимално време за реализацију предвиђа три школска часа. Циљеви обраде романа односе се на ширење ученикових сазнајних видика, формирање властитог погледа на свет, развијање способности доживљајног читања, уочавање мотива за понашање књижевних ликова, обликовање маштовитих представа књижевног простора, разликовање аутора од приповедача и уочавање књижевних перспектива. С друге стране, ови романи су блиски деци и тематиком и ликовима, тако да је на наставнику да организује час тако да сваки ученик изрази своје мишљење, јер искуство показује да су ученици, претходно добро мотивисани за читање, препуни утисака и коментара.

Роман *Воденица код Три јарца* Миомира Милинковића¹ је савремени роман за децу о дечјим дружинама, настао из пишевог уверења да деца у одређеном тренутку свог одрастања имају потребу за авантуром, доказивањем зрелости и самосталности, што их наводи да се удружују у колектив и заједничким снагама остварују циљеве. Аутор романа прати оквире раније описаних дечјих дружина, али уноси иновације у овај жанр, у „погледу теме, фабуле и ликова” (Ристановић 2013: 391). Наизглед сасвим обична дечја дружина сусреће се са потпуно необичним, фантастичним, ванземаљским ликовима попут оних у бајкама, који одводе двоје школске деце у намери да их претворе у чипове, што су и раније радили са децом из других средина. У причи не учествују само овоземаљска бића, већ и ванземаљци, биљке полиглоте, животиње које разумеју и говоре језиком људи. Догађаји су изложени прегледно и занимљиво, са функционалним заплетом који интригира и ефектним расплетом. Вођена вештим и занимљивим језиком романописца, деца овај роман читају у једном даху. Пролазећи кроз двадесет и три приче проживљавају све невоље којима су изложени главни јунаци, боре се са њима и на крају деле радост срећне завршнице.

Циљ рада је да се дефинишу основни принципи проблемског приступа у обради романа, али и да се помогне наставнику да унапреди свој рад и применом различитих механизма подстакне и упути ученике у разумевање вишеслојне структуре романа, у циљу богаћења и унапређивања наставне праксе.

Главни задатак рада је да се укаже на високе естетске домете савременог романа *Воденица код Три јарца* Миомира Милинковића и на неке од могућности за његову методичку интерпретацију.

2.

Роман је веома сложена уметничка структура, како због обимности, сложености тематско-проблемске грађе, вредносних чинилаца и захтева наставне интерпретације, тако и због бројних литерараних проблема које намеће током читања и проучавања. Сви вредносни чиниоци у тематској структури романа међусобно се прожимају, допуњавају, надовезују и усло-вљавају, што омогућава оригиналне рецепцијске и сазнајне путеве и различите могућности проучавања у настави. Текст романа има интеграциону улогу и око себе окупља и групише одговарајуће садржаје из различитих

¹ Историчар књижевности Миомир Милинковић је рођен у Буковику код Прибоја, 1948. године. Као универзитетски професор радио је на Учитељском факултету у Ужицу. Објавио је многобројне књижевнокритичке студије и научне радове. Од белетристичких дела издвајају се збирка песама *Краљевство за децињство*, за коју је добио награду „Сима Цуцић”, за *Травку вечности* добио је награду „Паун Петронијевић”, потом *Лей у свету*, *Писмо јалебу*, збирку приповедака *Шара на глану*, и др. Овај роман (*Воденица код Три јарца*) је његов првенац.

предметних подручја, али због узрасних ограничења у тумачењу је потребно показати доста инвентивности и упорности да се ученици оспособе да поступно уочавају, препознају и образлажу основе његове предметности. Тумачење романа веома је деликатан и захтеван програмски задатак, заснован на читању „које је прва претпоставка у сазнавању и интерпретацији књижевног уметничког дела” и предуслов за разумевање и правилну рецепцију (Смиљковић, Милинковић 2008: 83).

Решавање проблемских ситуација један је од начина да се изразе креативне и стваралачке могућности наставног процеса. Основни циљ проблемске наставе књижевности је „мисаоно ангажовање ученика, односно оспособљавање ученика за самосталан стваралачки рад, за развијање њихових истраживачко-стваралачких способности у току обраде уметничког текста” (Милатовић 1996: 42). У интерпретацији романа проблем може да проистиче из образлагања уметничког доживљаја, поступка којим су обликоване композиција, тематска грађа, ликови, или из порука, теза и неких других вредносних елемената дела. Проблемски облик могу добити и „захтеви да се открива функционалност облика приповедања, уметничка улога наратора, да се упоређују ликови, поједине важне сцене” и слично (Бајић 2000: 116). Такође, бројне „умјетничке слике које имају пренесено, тј. метафорично, алегорично и симболично значење, могу бити повод за разматрање разних проблемских вишезначности (Ђуричковић Калезић 2014: 298). Овим могућности проблемског проучавања романа нису исцрпене, већ су само наговештене неке од њих. Налажење и решавање проблема „зависи од учениковог читалачког искуства, интелектуалних способности, од способности да открива и решава проблеме” (Милатовић 2013: 323). Проницањем у срж појединих проблемских сегмената, ученици могу отворити читав низ паралелних, међусобно повезаних проблема, који се односе на етичка, егзистенцијална, морална питања, животне ставове и дилеме. Успостављањем овакве дискусије на часу, подиже се ниво логичког закључивања ученика, интуитивности, унапређује се запажање, култура изражавања и дају се смернице за практично решавање свакодневних, животних ситуација.

Час књижевности, заснован на проблемском приступу, има специфичну унутрашњу организацију и обухвата следеће фазе: стварање проблемске ситуације, дефинисање проблема и метода рада, самостални истраживачки рад ученика, анализа и корекција резултата рада, нови задаци за самостални рад ученика. Павле Илић упозорава да би те фазе и њихов редослед кроз који пролази наставни час, организован по овом систему, требало узети само начелно, јер би „стриктно придржавање назначене организације таквог часа и инсистирање на свакој фази и њиховом редоследу, увек и по сваку цену, водило ка њеном шематизовању и формализацији” (Илић 2006: 99). Поступак проблематизовања има променљиву структуру, изграђену од

радњи чији избор и комбиновање зависе од врсте проблема, усклађених са обликом рада и категоријом стваралачког решавања проблема. Важно је нагласити да имплицирање проблемских ставова намеће индивидуалност у доношењу закључака и формирању судова. Сваки интерпретатор дело доживљава на себи својствен начин, тако да ће и проблеми бити другачији и сагледани са различитих гледишта. Пишући роман, као компактну целину, писац је рекао све што је желео рећи. Структура романа је погодна за различита тумачења, јер стално провоцира читаоца да у складу са индивидуалним карактеристикама (узрасном, искуством, психичком структуром личности, временском дистанцом са које се роман посматра) открива нове видове рецепције и поновним читањем добија другачије одговоре. Да је роман отворена структура за различита тумачења, а истовремено и затворена, мистична целина, сведоче речи Милије Николића који пише: „Књижевно дело не нуди отворене и формулисане проблеме, већ само пружа поводе за њихово постављање. Сва проблематика која је обликована као уметничка предметност, већ је добила своја коначна решења... Сва наша проучавања, анализе и интерпретације уметничких текстова само су спољашња мисао и у књижевном делу не могу ништа да помере и промене” (Николић 1992: 106).

Карактеристично за проблемску ситуацију је то што истовремено укључује и познато и непознато, „а пажња ученика је усмерена према непознатом, које актуелизује познато и чија синтеза доводи до формулације проблема” (Гајић 2004: 52). Проблемски задаци, засновани на аналитичком приступу роману, намећу образлагање утисака изазваних читањем дела, анализу књижевних ликова, уочавање језичко-стилских особености, идеја, симболике, сликовитих уметничких призора, стваралачких погледа на живот и слично. Ако избегнемо површинско сагледавање романа, сваки значајније обликован сегмент може се наметнути као проблем. При уочавању, формулацији и решавању проблема, инсистира се на самосталности ученика, при чему им се омогућава да истражују, греше, покушавају, откривају и, уз сталну мисаону активност, постепено решавају проблеме. Тако њихов пут до сазнања неће бити праволинијски, већ вијугав и испреплетан мрежом проблема који ће отежавати долазак до циља, а стечена знања биће трајнија, спремна да се трансфером интегришу у друге области и нађу своју практичну примену.

У проблемском приступу улога наставника књижевности видно се мења у односу на улогу у традиционалној настави. Раније је наставник био предавач или интерпретатор, а сада постаје организатор наставног процеса, који благовремено припрема ученике за анализу романа, усмерава их да нађу суштину књижевног дела, да разумеју појединости које са њим егзистирају, подстиче на креативност и каналише начин и редослед излагања. Проблемским приступом, савремена настава књижевности афирмише и ствара самосталног, креативног и активног ученика.

3.

Радња романа је смештена у амбијент живописног планинског села² у Србији, које потреса вест о нестанку двоје деце којима се након излета у околној шуми губи сваки траг. Стари млинар прижељкује да му се из иностранства врати син са породицом и настави његов занат и живот у селу. У међувремену, Земљу посећују чудна бића која киднапују двоје деце у намери да их претворе у чипове. Желе да завладају нашом планетом и становништво претворе у роботе. Тај план разоткрива сложна дечја дружина, у чему им велику помоћ пружају пси Шарко и Гаров. Након бројних заврзлама, успевају да ослободе другове и отерају ванземаљце одакле су и дошли. Деци се на крају придружује и унук старог млинара, који се са родитељима враћа у село, решен да заврши школу у завичају и настави дедин занат.

Самим почетком романа и сликом села, напуштених предела, необрађених њива и запуштених ливада, небриге мештана за село које је у непосредној близини града, писац изражава жал за временима када је село живело, одисало лепотом, плодношћу, веселим жагором деце у школском дворишту, чега више нема. Одумирање српских села, старих заната, нестаје са последњом генерацијом људи који живе у њему. Жеља писца је да се то промени и овим романом покушава да приближи деци данашњице чари и лепоте живљења на селу. Патњом старог млинара настоји да пробуди свест младих читалаца да се запитају куда води овај свет ако нам младе генерације одлазе у свет трагајући за бољим животом, напуштајући корене, заборављајући порекло и традицију. Да би прича о одумирању села била блиска данашњем читаоцу, писац уводи дијалог млинара Боже и новинара који посећују самоуслужну воденицу и праве репортажу о њој. Мотив воденице није случајно приказан у роману. Он представља дуговечност, трајање, очување, нашу традицију, дух пријатељства и заједништва и није чудо што се баш ту деца окупљају и што у једном делу романа воденица представља замену за школску клупу и место где деца проводе највише времена. По неком старом веровању и причању о воденицама, дознајемо да их посећују виле, вештице и чудна онострана бића, зато писац баш у воденици скрива ванземаљца који потом постаје прави дечак.

Окупљену дружину одржава заједнички циљ у коме доминира снага колектива и другарства. Да је писац поносан и везан за српску традицију и корене, говори нам и назив дружине коју Чекатало назива Коло. Инспирацију за назив дружине дечак је нашао у игри. Док су се играли „Иде маца око

2 „Некада је у селу живело неколико стотина људи, а данас ту има више кућа него становника. Иако је десетак километара од града, на пролазнике оставља утисак напуштеног насеља у коме је мало живота, а исувише корова, запуштених ливада и необрађених ораница. Уназад деценију-две у школи је учило више од двеста ђака, а сада их је свега тринаесторо.” (Милинковић 2013: 5)

тебе” дошли су на идеју да дружину назову Коло. Оно симболизује воденички точак који се окреће, коло је круг и Земља је округла и круг се креће и све је у круговима. Али оно што је део нашег традиционалног фолкора управо је *коло*. Овај назив може представљати и пишчеву намеру да укаже на нераскидивост веза међу друговима, на пријатељство које руши све препреке.

Ликови у роману су веома разноврсни, како по узрасту, тако и по нивоу знања, навикама и карактеру. Писац паралелно приказује однос позитивних ликова (учитељица Бојана) и негативних (учитељ Јоле). У самој дружини деца су приказана као веома одговорна, зрела, без међусобних несугласица. Као посебна вредност овог романа истиче се подједнако добар и изражен опис и дечака и девојчица. Милинковић је цео свој радни век провео са децом и омладином, па је управо то разлог што је у понашању ликова приметио и забележио толико појединости и специфичности које настоји приближити читаоцима. Ту се не мисли само на однос дружине према учитељима, родитељима, или одраслима уопште, реч је о међусобним односима деце пубертетског узраста која на један суптилан начин изражавају емоције. Аутор на посебан начин, уз присуство хумора, истиче дечју радозналост, маштовитост, склоност шалама, али указује на њихову озбиљност и очекивану одговорност када су у питању озбиљне колективне акције.

Иновативност овог романа огледа се у појави ликова из света маште и фантастике. Ванземаљци који киднапују Дару и Жарка, појава њихове летелице, савремена технологија, импресионирају машту младих читалаца. Појава ванземаљаца који планирају инвазију на Земљане, како би их клонирали и претворили у роботе који ће уништити живи свет на земљи, који ће искористити рудна налазишта и минерале за просперитет свог народа, закупља пажњу младих рецепијената. Они будним оком прате радњу у ишчекивању будућих догађаја. Посебно је импресиван лик дечака Ника, кога су ванземаљци киднаповали и претворили у чип, који ради у њиховој летелици, претварајући другу децу у чипове и оспособљавајући их да извршавају наређења ванземаљаца. Он је највише помогао дружини у расветљавању проблематике везане за чипове и дао је допринос у ослобађању друге деце. Необично су приказани сеоски пси Гаров и Шарко, који говори више језика, разуме говор животиња, биљака, људи, али и ванземаљаца. Ова необична особина дата псу указује на повезаност деце са животињама. Доста мистичних бића срећемо у два поглавља романа („Златни град” и „Чудесни бунар”), која по речима Цвјетина Ристановића „искачу из главног тока радње и представљају самосталне епизоде, са доста елемената класичне бајке” (Ристановић 2013: 103). Чак је и место у ком је радња приказана, Манитанов до, сама по себи мистична, застрашујућа, улуви страх и језу онима који се у њему нађу. За тај предео везане су бројне приче и легенде још из доба турске владавине.

Поред ових необичних ликова, посебну пажњу привлачи лик учитеља Јола. Његовим појављивањем у роману писац настоји па прикаже друштвене прилике времена у ком је роман настао. Сам назив странке у коју је учлањен, Странка дугих прстију, симболично представља његов положај у друштву. То је један корумпиран, зловољан и недобронамеран човек, жељан положаја, позиције, човек који је одлучан да оствари своје интересе не питајући за цену. Своје недолично понашање изражава и односом према деци, тако што их бије, малтретира и понижава, а то код њих изазива анимозитет и непослушност, па чак и револт. Учитељ Јоле својим понашањем у многоме подсећа на учитеља Паприку из Ћопићевог романа *Орлови рано леће*. Пошто родитељске молбе и приговори на понашање учитеља нису имали одјека код директорке Јоке Кркобабић, која није вратила учитељицу Бојану у школу, родитељи су решени да сами нешто предузму. Наиме, одлучују да децу не шаљу у школу, већ да, уз договор са учитељицом Бојаном, код старе воденице организују наставу и независно од школе, а директорка покреће тужбу. Писац наводи: „У историји дечјих несташлука дешавало се да ђаци избегавају школу, па чак да се одмећу у хајдуке или пирате, али да им родитељи сами забране да долазе на наставу – е то досада нико у свету није забележио” (Милинковић 2013: 22).

Кроз несвакидашњу и динамичну радњу, зачињену дозом хумора, а посредством вешто описаних ликова, писац нуди ненаметљиве педагошке поруке. Прича о млинару Божи који је у старости остао сам на селу провлачи се кроз цео роман и указује на поразне последице одласка младих из села и замирање српског села које је стожер нашег друштва. Вест да се Божин син враћа из Канаде и његова намера да обнови воденицу и отвори млекуру у којој би запослио раднике даје наду и наговештава извесну обнову живота у селу. Ипак тај појединачни случај не даје много оптимизма, али подстиче на размишљање. Колективна и удружена снага јача је од појединачне и писац указује колико су слога и заједништво важни у сваком послу ког се прихватимо.

Поред необичних ликова и догађаја, роман је прожет дозом хумора и шале. Хумор је благонаклон, безазлен и има забављачку функцију, али у појединим деловима и васпитну. Понекад хумористички делови служе да би се унела разиграност у роман, појачала динамика и ведрина. Реакције смеха произлазе из различитих ситуација и односа. На самом почетку романа, на један шаљив начин приказује се разговор млинара Боже са новинарима. Божа збија шале на свој рачун и препричава догађаје из своје младости које памти. Реч је о мишу Грицку који му је изгрицкао бркове док је пијан лежао у кревету. Стихови које Чекетало на излету смишља зраче позитивним дечјим хумором, који није нападан нити вулгаран, већ питак, благ и допадљив, искрен и близак деци:

„Гледао сам одраније
Како Јоле ђаке бије.
Кад је на њих много љут,
Танак му је врбов прут.
Тад их редом шала није,
Млати питком бураније!
До срца нас то уболо,
Па створисмо своје Коло.
Јер ми више шала нисмо,
Од када се удружисмо.” (Милинковић 2013: 27)

Дозу хумора примећујемо и у односу Зоре и Чекетала, где увиђамо симпатије међу школским друговима. Њихово свакодневно задиркивање и негирање заљубљености не пролази неопажено од стране другара, што Часлава наводи да осмисли стихове:

„Чекетало, Чекетало
То сви знамо, нема збора -
Највише се њему свиђа
Другарица наша Зора!” (Милинковић 2013: 104)

Као и у већини других савремених романа за децу, и овде је реченица кратка, без сложених граматичких и синтаксичких структура. Колико писац познаје дечју психологију сведочи начин приповедања који је близак младим читаоцима, тако да они лако могу да се поистовете са главним ликовима и ситуацијама кроз које пролазе. Смењују се дијалози и монолози, уз присуство хумора, што радњу чини пријемчивом деци. Писац на један непосредан, сликовит начин преноси своје мисли и осећања. Углавном су употребљене речи које деца свакодневно користе, али има и оних за чије значење морају тражити објашњење: „жрвањ”, „чибук”, „злостављати”, „самопоуздање”, „декламује”, „турски караван”, „полиглота”, „неприкосновени ауторитет”, „просперитет”, „експонати”, „апсорбују”, „модулатор” и друге.

У роману су присутне брзалице, загонетке као што су: „Ја прођох по крај злокотлокрпове куће, где злокотлокрп котле крпи, а злокотлокрповица ручак кува; око њих триста и троје злокотлокрпчади”, „На једна врага уђеш на двоја изађеш. Кад мислиш да си ушао, ти си у ствари изашао”; фразеологизми: „Моја судбина је у мојим рукама”, „Лако се научи оно што се воли”, „Не бери бриге”, „Само да су живи и здрави”, „У ђавољској се кочији провозала, дабогда!”, „Слеп код очију”, и сл. Као што доликује дечјој литератури, језик овог романа обилује персонификацијом. Оживљавањем објеката, предмета, писац ствара један посебан свет у ком су предмети доживљени као жива бића. Тако је „пој камена испуњавао и подизао Ђорђа”, „школско

двориште бивало веселије”, „сунце се нагињало брду”, „воденица је душу дала” и слично. Дело обилује метафорама, које су блиске младом реципијенту, а најзанимљивије су: „као киша око Крагујевца”, „рукопис ти је као да су ти чавке скакале по свесци”.

4.

Ученици добијају задатак да прочитају роман *Воденица код Три јарца* Миомира Милинковића и припреме одговоре на истраживачке задатке. Оспособљени су за самосталну анализу књижевноуметничких дела и процену естетских, језичких и стилских вредности дела. Упознати су са радом аутора и имају критички однос у проблемском приступу роману. На часу који претходи обради романа, ученици су подељени у групе, добили су истраживачке задатке и радне налоге да прочитају роман и припреме се да о њему говоре. Неопходно је да у дневник читања забележе утиске о прочитаном роману, издвоје његове основне одлике, забележе неки најзанимљивији део, а затим приступе изради истраживачких задатака.

1. Образложите проблеме којима се у роману писац уметнички бави.
2. Забележите податке о ликовима, њиховим поступцима и особинама.
3. Забележите пишчеву поруку.
4. Издвојите и запишите напознате речи.

Пошто су ученици благовремено добили глобалне и конкретне задатке, основни део рада на проучавању дела обавиће код куће. На час ће доћи припремљени, тако да ће моћи активно и стваралачки да тумаче књижевно дело и излажу о појединим питањима.

Артикулација часа:

Уводни део:

Прочитали сте роман М. Милинковића *Воденица код Три јарца*; Свако од вас доживео га је на свој начин. Шта вас је у роману посебно узбудило и подстакло на размишљање? Када прочитате наслов романа, на шта помислите? О каквој воденици је реч?

Истицање циља часа: на овом и наредном часу, ми ћемо изучавати роман *Воденица код Три јарца*:

Главни део часа:

Издвајање проблемске ситуације:

Ово је роман првенац савременог дечјег писца Миомира Милинковића. Хајде да покушамо на основу досадашњих информација и дискусија да

формулишемо самостално бар један проблем (а може и више). Ученици дају предлоге: Који су то уметнички чиниоци дела? Шта чини уметничку вредност дела? Како се она може протумачити?

Формулисање проблема:

САГЛЕДАВАЊЕ УМЕТНИЧКИ ВРЕДНИХ ЧИНИЛАЦА РОМАНА *Воденица код Три јарца*

Да бисмо решили постављени проблем разложићемо га на уже проблеме и приступити његовом решавању. Ученици настоје да обухвате различите аспекте проблема и записују их у свеске. Закључујемо: У циљу анализе уметничке вредности Милинковићевог приповедања, треба истражити:

- Тему, поруку, мотиве;
- Структурне елементе дела, композицију;
- Уметничке поступке;
- Језик и стил писца.

Следи самостални истраживачки рад ученика. Радиће у групама, свака група добиће радни листић са различитим истраживачким задацима.

1. група

Испитајте шта је инспирисало писца да напише овај роман.
Протумачите наслов романа. О каквој воденици је реч?
Размислите и одговорите какво значење роману даје воденица.
Одредите место и време вршења радње у роману.
Пронађите у роману и прочитајте како је писац описао село Раван.
Опишите што сликовитије главни догађај у роману.
Шта се на крају дешава са Жарком и Даром?

2. група

Ко је главни лик романа?
Ко је вођа дружине?
Наведи још неке чланове дружине.
Који су позитивни, а који негативни ликови у роману?
Утврдите како су обликовани ликови у роману?
У чему се састоји сукоб мештана (родитеља) са учитељем Јолом, директором, властима? Како бисте тај сукоб посматрали из угла детета, а како из угла одраслог човека?

Опишите како бисте ви дали допринос у спасавању деце, да сте члан дружине Коло.

3. група

Како је дружина открила где се налазе киднапована деца?

Зашто су пси помогли деци када нису хтели да их приме у дружину?

Опишите лик Шарка.

Испитајте да ли је писац у приповедању знао да се приклони језику својих ликова (да се у говору са њима мање-више идентификује)? Пронађите примере.

Пронађите хумористичка места и утврдите изворе хумора.

4. група

У овом роману има и бајковитих елемената. У којим поглављима срећемо елементе класичне бајке? Образложи.

Кроз какве авантуре деца пролазе у овим поглављима?

Које су пишчеве поруке? Наведи и образложи.

Замислите да сте новинари и да треба да направите репортажу о овом роману. Који од ликова бисте изабрали за саговорника? Направите кратак интервју са њим.

Након завршеног рада, представници група извештавају, остали допуњавају и коригују одговоре.

Домаћи задатак: Написати састав из перспективе Жарка и Даре. Шта се њима догађало од тренутка када су киднаповани, како су се осећали, о чему су размишљали, шта су схватили и научили, да ли су се променили и како?

5.

Методичка обрада савременог романа *Воденица код Три јарца* Миомира Милинковића, заснована на начелима проблемске наставе, усмерена је на процењивање уметничке и естетске вредности текста. Ученицима су дати поуздани критеријуми за процену и анализу текста и упутства за рад у циљу развијања критичког односа према тексту и подстицања ученика да самостално решавају проблеме и пронађу најбоље начине за њихово решење.

Овај савремени роман поседује дозу иновативности у модерном начину казивања, у погледу тематике и ликова, што свакако завредњује пажњу младих читалаца и богати њихово сазнање. Традиционални елементи на које се писац ослања задовољавају сегмент поучности у роману, не занемарујући сегмент игре који забавом поучава. Све то упућује нас да закључимо да би роман у будућности могао да нађе место у школским програмима као део изборне лектире у другом циклусу образовања.

ИЗВОР

Милинковић (2013): Миомир Милинковић, *Воденица код Три јарца*, Београд: Booklend.

ЛИТЕРАТУРА

- Бајић (2000): Љиљана Бајић, *Методички урилази књижевноуметничком делу*, Београд: Књижевност и језик.
- Гајић (2004): Olivera Gajić, *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Илић (2006): Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Нови Сад: Змај.
- Калезић Ђуричковић (2014): Софија Калезић Ђуричковић, Савремени методички приступ роману, у: Грујић, Арсенијевић (ур.), *Методички дани: Комјенције васпитача за друштво знања*, Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 296–305.
- Милатовић (1996): Вук Милатовић, *Књижевно дело Иве Андрића у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић (2013): Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд: Учитељски факултет.
- Николић (1992): Milija Nikolić, *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ристановић (2013): Цвијетин Ристановић, Роман о дјечијој дружини, *Детинство*, 3/2013, Нови Сад, 102–104.
- Смиљковић, Милинковић (2008): Стана Смиљковић, Миомир Милинковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање-Ужице: Учитељски факултет.

Bojana B. Udovičić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Užice
PhD student

PROBLEM-BASED APPROACH TO A CONTEMPORARY NOVEL FOR CHILDREN

(Miomir Milinkovic: *Vodenica kod Tri jarca*)

Summary: Problem-based approach in teaching literature offers a high quality of interpretation and enhances children's abilities, knowledge, experiences and creative thinking. Through problem-based situations, students face challenges and deal with them more effectively by finding solutions on their own.

In this paper, on the example of the interpretation of the novel *Vodenica kod Tri jarca* (*The Three Goats Mill*) by Milorad Milinkovic, the author presents a way of using the problem-based approach to achieve educational and functional teaching goals. This novel depicts the life of children in a village, suddenly visited by aliens. The aliens abduct two children and turn them into chips. Milinkovic combines realistic and fictional elements to write a modern and creative story whose content is close to young readers. This contemporary novel depicts a group of very brave children; the plot is innovative and dynamic, the characters are well-described and the moral of the story is subtle but strong – all these facts can motivate students to deal with problems and enhance their curiosity, creativity and imagination.

Key words: problem-based approach, novel, group of children, teaching, interpretation.

Мирјана М. Чутовић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК 371.3::821-93
821.163.41.09-93-31 Милинковић М.

СТВАРАЛАЧКИ ПРИСТУП САВРЕМЕНОМ РОМАНУ О ДЕЧЈИМ ДРУЖИНАМА

Апстракт: У раду се разматра могућност тумачења романа о дечјој дружини *Воденица код три јарца* Миомира Милинковића. Тумачење се темељи на продуктивним методама савремене наставе и заснива се на стваралачком и истраживачком приступу књижевном делу које подразумева добру комуникацију између ученика, књижевног текста и наставника. Примарни циљ оваквог приступа књижевном делу је самосталан истраживачки рад ученика како би што свеобухватније, систематичније и доследније разумели, самостално прочитали и тумачили роман.

Као чиниоци ауторовог схватања социјалне стварности данашњег српског села, у роману се разматрају реални и фантастични ликови и догађаји, њихови односи и међусобна зависност. Поседна пажња је посвећена идеји окупљања у дечју дружину која својом довитљивошћу успева да победи надмоћнијег од себе.

Кључне речи: савремени роман, стваралачки приступ, фантастика, истраживачки задаци.

УВОД

У савременој методици наставе књижевности неопходно је стварати предуслове за успешну интерпретацију књижевних дела, јер, анализирајући књижевне текстове, „постављамо темеље књижевне културе ученика, основе естетског укуса, а у знатној мери утичемо на њихове филозофске, моралне ставове и опште образовање у целини” (Маринковић 2000: 173). Избор одговарајућих методолошких и методичких приступа свакако је услов за успешну интерпретацију књижевног дела. Поштујући став методичара да се интерпретацијом књижевног дела никада у потпуности не исцрпљују сви важнији аспекти књижевног текста и да су, према Милатовићу, методе, принципи и методички поступци само „алати” за тумачење књижевног дела, јер не постоји „једна јединствена, начелна и општеприхваћена метода или методологија тумачења књижевног дела” (Милатовић 2013: 276), неопходно је функционално одабрати методолошки приступ који се примењује током наставне интерпретације књижевног дела. Мишљење многих методичара је да се од наставе књижевности очекује да буде актуелна, а од методике да

омогући стицање функционалних знања, у складу са променама у научним областима које користи (Николић 1992; Смиљковић, Милинковић 2008; Стишовић-Миловановић 2011).

Стваралачким и истраживачким приступом књижевноуметничком делу у савременој настави ученицима се омогућава да целовито сагледају све аспекте књижевног текста. Поштујући достигнућа савремене науке, настава књижевности, применом стваралачких поступака у настави, реализује одређене наставне циљеве: 1) развијање способности стваралачког мишљења; 2) оспособљавање ученика за самостални рад на књижевном делу; 3) развијање способности за истраживачки рад; 4) оспособљавање ученика за самообразовање; 5) подстицање радозналости; 6) развијање критичког односа према књижевном делу (Милатовић 2013: 306).

Кисић (1999) сматра да су савремене методе и инвентивни приступи у обради књижевних садржаја допринели да се са „више сигурности и познавања улази у језик и садржај, у скровити и тајанствени свет уметничког дела” (Кисић 1999: 172). Методички осмишљеним и организованим увођењем ученика у свет књижевних дела и побуђивањем интереса за читање књижевних дела спонтано се развијају рецепцијске способности младих читалаца и врши се њихово „обликовање” путем текстова које читају. Наставник је тај који позитивно подстиче ученичко интересовање бирајући теме које су за њих актуелне, блиске и занимљиве јер прича, према Бетелхајму, „мора забављати и побуђивати дечју радозналост како би задржала његову пажњу, мора му помоћи да развије свој интелект и мора бити у складу са његовим стрепњама и тежњама” (Бетелхајм 1978: 19).

Једна од тема која привлачи дечју пажњу и која је често присутна у књижевности за децу је тема дечјих дружина. Међу првим романима о дечјој дружини који се појавио крајем 19. века, тачније 1876. године, био је роман Марка Твена *Доживљаји Тома Сојера* (*The Adventures of Tom Sawyer*), а затим и његов роман *Доживљаји Хаклбери Фина* (*Adventures of Huckleberry Finn*) из 1884. Од тада тема дечје дружине је фреквентно увршћена у литературу за децу, а по угледу на његов модел јављају се и други писци са својим романима о дечјим дружинама. У оваквој врсти романа деца су чланови одређених дружина и она, удружујући се и опонашајући одрасле, доказују своју зрелост и одговорност. Размишљајући о томе Љуштановић истиче да је „роман дечје дружине умногоме везан за општу идеју колективизма” (Љуштановић 2004: 124).

Знајући да велики проблем у савременој настави књижевности представља и начин на који ћемо ученицима приближити одређено књижевно дело, али тако да га они перципирају као актуелно, занимљиво, блиско и корисно, покушали смо да тему дечјих дружина ученицима приближимо на примеру савременог дечјег романа *Воденица код Ђири јарца* Миомира

Милинковића. Роман је погодан је за остваривање вишеструких циљева наставе књижевности. Одабрали смо га јер пружа могућност да се са ученицима разговара о неопходности удруживања и стварања сложеног колектива, као и о његовом значају.

УЛОГА ФАНТАСТИЧНИХ ЕЛЕМЕНАТА У РОМАНУ ВОДЕНИЦА КОД ТРИ ЈАРЦА

Овај роман чији су ликови и догађаји смештени како у обичан, реалан свет, тако и у свет маште и фантастике, на прво читање би се могао сврстати у лагано и лако читљиво штиво са пуно живописних предела руралног амбијента, који подсећају на роман Бранка Ђопића *Орлови рано леће* или на неке друге романе о дечјим дружинама као што су *Хајдуци* Бранислава Нушића или *Доживљаји Тома Сојера* Марка Твена. Оно по чему се овај роман разликује од поменутих јесте увођење ванземаљаца у радњу романа, као и неких других фантастичних елемената. По томе, „шире схватано, има особине књижевног дела које садржи иреалне, чудесне и надстварне елементе” (Поповић 2007: 210), који нарушавају законе свакодневног света. У овом роману писац је, очигледно, желео да прати интересовање савременог детета чија је пажња окренута непознатом у сфери космоса, водећи рачуна о историјској димензији и „ужем значењу појма фантастично које подразумева фикције у којој је могућно и немогућно, природно и натприродно, стварно и нестварно испреплитано” (Поповић 2007: 210).

Иако је у питању роман са тематиком дечјих дружина, Милинковић успешно компонује авантуристички роман са елементима бајке, с тим што се кроз цео роман провлачи истинита нит наше социјалне стварности која је неухватљива, која „клизи између прстију као живи песак.” У роману Милинковић истиче и проблем дневнополитичких дешавања и актуелну социјалну стварност данашњег друштва, пад наталитета, као и изумирање српског села. Отуда и запитаност аутора романа која се односи на „прикривање немогућности да се разреши енигма живота и објасни усуд човекове пролазности” (Милинковић 2013а: 71). Према његовим речима „писац прибегава свету фантастике у којој обитавају иреална бића, јер сматра да у том свету, можда, открива себе или бар делић своје подсвесне природе” (Милинковић 2013а: 72). Цветан Тодоров је мишљења да „фантастично омогућава да се прекораче извесне границе”, а „уплитање натприродног чиниоца увек изазива разарање система унапред утврђених правила и у томе налази себи оправдање” (Тодоров 1987: 150–157). Према речима Мишића, „савремена фантастика обухвата оно подручје маште где се сусрећу стварност и легенда, модеран свет и митски свет” (Мишић 1996: 274). И у Милинковићевом

роману можемо запазити да се фантастика заснива на архетипским представама о човековим односима са космосом и силама које у њему владају, али се корени могу наћи у заједничком скровишту митских праслика. Деца, чланови дружине Коло, ослобађајући планету Земљу од освајача из свемира, истовремено оживљавају и стару легенду о заборављеном римском граду.

Како у фантастичној прози, тако се и у овом роману, поред реалних људских ликова, појављују и јунаци из света флоре и фауне, као и иреална бића. Истовремено, оно што је за децу било тешко и опасно искушење, за псе Шарка и Гарова могло би се рећи да је била авантура. Травка их је упутила на пећину за коју нико у селу није знао да постоји. На том путу су наилазили на дубодолине које су са муком прелазили, на високе литице које су морали да заобилазе, али нису одустајали. Нешто незадрживо терало их је даље. С друге стране, када у непознатом простору Златног града Чекетало, Часлав и Зора прелазе фантастични пут који води до бунара са лековитим извором, на ком их чека чувар чудесне воде, њима највише помаже управо њихова дечја природа, искуство радознале деце, знање и добро васпитање. Једноставним проласком кроз процеп у зиду пећине који се отвара једном у сто година, а за који је ова тројка случајно сазнала, обични људски пут претвара се у зачарани хронотоп у коме више не важе земаљски закони физике. Уколико се не врате у тачно одређено време и уколико не испоштују правила понашања, остаће заувек у напуштеном граду. Одважна тројка се није уплашила непознатог пута, већ је храбро корачала уз помоћ белоглавог супа, изасланика врховног господара света и његовог чувара планина и ливада, тежећи свом циљу.

Пешикан-Љуштановић истиче да уколико прихватимо поделу простора у фантастичном роману за децу на реално могући простор, обликован у границама физичких закона који важе у оквирима реалног света и на простор који је други и другачији, онда је једна од основних функција пута да непосредно или посредно повезује ове просторе (Пешикан-Љуштановић 2014; Пешикан-Љуштановић 2016). Тако се и у овом роману реално могући пут, попут шумске стазе којим лутају Жарко и Дара, претапа у опасан пут кроз пећину на којем наилазе на своје отмичаре. Амбивалентност пута у фантастичном роману за децу не зависи превасходно ни од његове дужине ни од усмерења. Са становишта јунака, сасвим обичан, свакодневни пут може имати посебно значење (Пешикан-Љуштановић 2016: 144–146). За Косту и његове чланове дружине тај пут има много дубље значење и јесте не само пут авантуре, већ и пут ка избављењу од агресије непозваних придошлица. Деца јунаци успевају да на крају свог пута остваре неку врсту социјалног и психолошког помака, јер успевају да ослободе своје другаре и сви остају у селу да заврше основну школу, а тако помажу и својој учитељици Бојани да остане у селу јер се повећава број ученика са Ником и деда

Божовим унуком Ђорђем. „Јунаке романа, поред незаобилазне радозналости и авантуристичког духа, под велом игре и игровности, одликује веома изражена хумана црта, потреба да се помогне другарима, али и одраслима који нису ни слутили опасност која се надвила над селом” (Пантовић 2014: 184).

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РОМАНА ВОДЕНИЦА КОД ТРИ ЈАРЦА

„Популарност драматичних, авантуристички интонираних и уз то специфично фантастичних садржаја одувек су посебно били привлачни за младе” (Вуковић 1996: 312), јер управо дела која садрже „дозу фантастичног и привлачног постепено утичу на отварање ученика ка свету књижевноуметничког текста чији је рецепијент” (Мркаљ 2014: 52).

Роман *Воденица код три јарца* је погодан за остваривање вишеструких циљева наставе књижевности (оспособљавање ученика за доживљавање, разумевање и тумачење романа; развијање способности ученика за разумевање садржаја романа; уочавање теме, главног мотива, порука, времена и места догађаја, као и уочавање стварних и нестварних ликова у роману и њихових особина и међусобних односа; развијање љубави према књизи; стварање навике за активним читањем; уочавање значаја дружења и развијање смисла за друштвени живот и колективизам; подстицање дечје креативности и стваралачких способности). Такође, овај роман може подстицајно деловати на дете пружајући му могућност самосталног истраживачко-стваралачког рада. У стваралачкој игри оно ће поредити реалност и фантастику, машту и стварност и тако формирати своју свест младог читаоца за друга сложена животна искуства. Да би се стваралачки поступак обраде овог романа успешно извео било је неопходно извршити одређену припрему, која је подразумевала припрему наставника и припрему ученика. Стваралачка активност наставника огледала се у припремању и детаљном сагледавању структуре романа, као и уочавању проблемских ситуација. Такође, активност наставника подразумевала је и усмеравање ученичких стваралачких активности подстицајним питањима. Припрема ученика односила се на усмеравање њихове истраживачке пажње, кроз активности у решавању стваралачких задатака. Осим подстицаја на пажљиво читање књижевноуметничког дела, стваралачка настава треба да понуди и одређене мотивације које ученика доводе у ситуацију да стваралачки реагује, „да преображава и сређује раније стечена искуства, да безобличним стварима и појавама даје облик, да развија аналогije, да се отвара према властитом доживљавању, тј. да се потврђује као стваралачко биће” (Росандић 1986: 209).

Као добар предуслов за стваралачку наставу књижевности Милатовић (2013) наводи примену различитих облика рада и истиче да групни облик рада представља један од услова квалитетне савремене наставе књижевности. Према његовом мишљењу, групни облик рада, поред других облика рада (рад по нивоима различите сложености и рад помоћу сазнајних категорија), даје најбоље резултате. И аутор овог рада се одлучио за примену групног облика рада, па су и истраживачки задаци, сходно примењеном облику рада, тако конципирани.

У оквиру припреме ученика за тумачење, ученици су упућени на самостално (истраживачко) читање, неколико недеља пре обраде романа, уз давање одређених истраживачких задатака, „упутстава” за читање. Улога истраживачких задатака је да ангажују ученике да откривају, уочавају, истражују, закључују и да им помогну да роман, који представља обимнију епску форму, сагледају као јединствену уметничку целину и вредност. Николић (1992) и Милатовић (2013) наводе да истраживачки задаци морају бити „јасни, прецизни и методички осмишљени”. У оквиру истраживачког читања ученика Цветановић у својим наводима истиче да истраживачко читање: (1) поспешује самостални али и креативни рад ученика; (2) истраживачко читање је веома сложено и тражи изузетну активност ученика; (3) истраживачке задатке је потребно добро осмислити и припремити јер од тога зависи шта ће се на крају добити; (4) истраживачке задатке није нимало лако одредити, као што није лако ни мотивисати ученике да крену у овако иницирани рад (Цветановић 1996: 74). Соче (Соче 2010) запажа да су покретачи проблемске и стваралачке наставе истраживачки задаци и да проучавање књижевноуметничког дела постаје привлачније и занимљивије управо њиховом применом.

Због подробније интерпретације романа, ученици добијају различите истраживачке задатке, међутим пожељно је дати и неке сличне захтеве ради подстицања дискусије између група: Број три је присутан у многим народним бајкама, предањима и обичајима. Покушај да се сетиш наслова неких од њих које си прочитао или слушао, а затим пронађи и подвуци у роману Воденица код три јарца места када је употребљен број три. Издвој реално од фантастичног у овом роману и уочи стварне и нестварне ликове. Опиши деда Божову воденицу и објасни њен значај за село. Пронађи и обележи места у роману када дружина успева да уз помоћ своје радозналости, проницљивости и храбрости преброди низ искушења у која запада. Да ли се роман завршио као што си и очекивао? Образложи своје мишљење.

Пре почетка тумачења романа на часу, ученици ће током самосталног читања, уз помоћ истраживачких задатака развијати самосталност у раду и формирати одређена запажања о делу. Као мотивациони подстицај за овакав методички приступ читању и тумачењу романа, препоручљиво је

прочитати одломак, јер је то један од начина да се освеже утисци ученика и да се спонтано уведу у интерпретацију.

„Иако вам је чудан мој изглед, ја сам људско биће. Прво желим да вам пренесем поздрав од Жарка и Даре, а потом да вам кажем нешто о летилицы. Ако ме сачувате од ванземаљаца, летилица се не може подићи увис. Остаће заувек на месту где се и сада налази. Прошле године су ме свемирци киднаповали наомак сиротишта, када сам се враћао из школе. Претворили су ме у један од чипова који се налазе у командном систему свемирске летилицы. Свој људски лик и људски говор могу вратити тек након три дана, али се за то време могу одиграти догађаји који су пресудни за судбину ваших заробљених другова...” (Милинковић 2013б: 71).

Како би што конкретније проникли у дечје импресије о прочитаном роману, после емоционалне паузе постављамо питања: На који начин је овај роман подстакао вашу радозналост да размишљате о неким другим планетама? Како сте се осећали док сте читајући роман сазнавали за лошу намеру непозваних придошлица у вези са отетом децом? Шта мислите, због чега су пси Шарко и Гаров били толико упорни у свом циљу да помогну у спасавању заробљене деце и становника села?

1. група

Размислите по чему се овај роман разликује од бајке? Одредите тему романа. Анализирајте ликове учитељице Бојане и учитеља Јола. Објасните на који начин извршавају своје професионалне обавезе и какав је њихов однос према деци и родитељима. Сматрате ли оправданим окупљање деце код старог млина и њихово масовно изостајање са редовне наставе? Објасните међусобну повезаност чланова дружине Коло. Шта сте очекивали да ће се догодити са децом која су изненада нестала, као и са децом која су се удружила и пошла у потрагу за њима? Како је и када Жарку помогла његова радознала природа?

2. група

Који је главни догађај у роману? Опишите га што сликовитије. Које су околности утицале на формирање дечје дружине Коло и ко су били њени чланови? У роману се наводи да су пси Шарко и Гаров заједничко добро свих мештана. Шта подразумева та њихова улога? Како објашњавате да су пси Шарко и Гаров и поред тога што нису били чланови дружине урадили много за село и отету децу? На који начин их је травка упутила на пећину и какав је био пут до пећине? Објасните зашто пси нису одустајали и шта их је незадрживо терало даље.

3. група

Шта су ванземаљци намеравали да ураде са планетом Земљом и њеним становницима? Пронађите и истакните места у роману када можемо рећи да постоји истинска опасност по јунака. Објасните улогу бунтовне али ви-спрене дечје дружине Коло која успева да снагом сваког појединачног члана дружине осујети намеру ванземаљаца. Које особине испољавају чланови дружине Коло? Да ли сте очекивали да се отета деца другачије избаве и на који начин? Шта вас је највише у роману изненадило? Упознајте се са ликом дечака Ника и објасните какву улогу добија његов лик у роману. Прибележите неколико питања о летици и придошлицама, која желите да поставите дечаку Нику.

4. група

Објасните како су деца удружујући се у дружину Коло направила по-двиг. Издвојте места у роману када су се главни ликови налазили у безизлазним ситуацијама, али и места када су се сасвим неочекивано, на невероватан начин, избављали из неприлика. Како бисте ви помогли девојчици Дари, ученици првог разреда, да сте учитељ? Пронађите два описа сеоских предела. Упоредите их. Који дечји поступци су вас задивили, а које не оправдавате? Ко је био у Златном граду? Кроз какве су авантуре прошли посетиоци? Да сте случајно на месту јунака ове приче, да ли бисте се ви усудили да кренете у напуштени град и зашто? Да ли вас је крај романа изненадио?

5. група

Присетите се како су се деца осећала када су приметила да им је двоје другара нестало у шуми? Како су становници села реаговали на нестанак деце? Пронађите што више глагола које је писац употребио за опис потраге свих становника села за несталом децом. Истакните којим својим поступцима деца у овом роману показују да се залажу за праве људске вредности? Ко је по вашем мишљењу имао одлучујућу улогу у спасавању нестале деце? Обратите пажњу на све чланове дружине Коло, а посебно размислите о узроцима узбудљивог и вратоломног путовања Чекетала, Часлава и Зоре. Који ликови су вам били најмање симпатичан? Које су поруке романа?

Одабрана методичка структура часа подразумевала је групни рад где је свака група радила различите примерене задатке, а након тога је уследило и извештавање група. Представници група су читали одговоре на постављена питања своје групе, док су остали ученици пажљиво слушали и, по потреби,

допуњавали и кориговали одговоре. Поруке романа су проистекле из дискусије о томе колико је важно помоћи пријатељима у невољи, посебно ако су сви сложни.

ЗАКЉУЧАК

Читањем и анализирањем књижевних дела постиже се комплексно упознавање књижевности, развијање посебних рецепцијских способности, као и складан развој личности. У делима која припадају књижевности за децу аутори, инспирисани маштом, развијају дечји идентитет, подстичу њихову креативност и омогућавају ефикасније поимање стварности. Истичући популарност текстова у којима се преплићу реално и фантастично, аутори деци стављају на увид однос фантазија–реалност, где она развијају свој систем опажања, мишљења и осећања. Мркаљ (2013) сматра да заслуга за популарност таквих прича првенствено припада „главном јунаку – хероју који је способан да превазиђе све препреке и дође до жељеног циља, разреши проблеме са којима се непрестано суочава” (Мркаљ 2013: 286).

Свакако да деца имају и своје разлоге зашто им се допадају текстови у којима се преплићу реалност и машта, а роман *Воденица код шри јарца* је управо један такав роман који подстиче и развија дечју машту, истовремено указујући на могућа решења неких проблема. Чланови дечје дружине Коло својом проницљивошћу успевају да реше проблеме на које наилазе и успевају да се супротставе знатно јачем непријатељу.

Роман о дечјој дружини, тумачењем на часовима српског језика, деци враћа детињство, па је управо и разлог више да се овој врсти романа посвети више пажње, а стваралачким и истраживачким приступом књижевном делу поспешује се свеобухватније, систематичније и поузданије тумачење романа.

ЛИТЕРАТУРА

- Бетелхајм (1979): Bruno Betelhajm, *Značenje bajki*, Beograd: Jugoslavija.
- Вуковић (1996): Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, drugo izdanje, Podgorica: Unireks.
- Кисић (1999): Угљеша Кисић, Естетски и образовни захтеви у интерпретацији уметничких садржаја у читанкама за основну школу, у: Н. Лакета (ур.), *Вредности савременој уџбеника III*, Ужице: Учитељски факултет, 171–177.
- Љуштановић (2004): Јован Љуштановић, *Дечији смех Бранислава Нушића*, Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача.

- Маринковић (2000): Симеон Маринковић, Методика креативне наставе српског језика и књижевности, *Београд: Креативни центар*.
- Милатовић (2013): Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд: Учитељски факултет.
- Милинковић (2013а): Миомир Милинковић, Јунаци у романима фантастичне и научно-фантастичне садржине – компаративни приступ, *Дейинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXIX/2, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 71–78.
- Милинковић (2013б): Миомир Милинковић, *Воденица код три јарца*, Београд: Bookland.
- Мишић (1996): Зоран Мишић, *Критика јесничког искуства*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Мркаљ (2013): Зона Мркаљ, Методолошке основе за проучавање лика хероја у бајкама намењеним млађем школском узрасту, у: С. Денић (ур.), *Књижевности за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*, Врање: Учитељски факултет, 286–294.
- Мркаљ (2014): Зона Мркаљ, Одломак као самосвојни текст у наставној интерпретацији књижевноуметничког дела, у: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевности за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 49–59.
- Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пантовић (2014): Сања Пантовић, Нескривено а заборављено земаљско благо, *Уздалица: часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке*, XI/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 183–185.
- Пешикан-Љуштановић (2014): Љиљана Пешикан-Љуштановић, Простор у фантастичном роману за децу – нацрт типологије на примерима из савремене српске прозе, у: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевности за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 11–34.
- Пешикан-Љуштановић (2016): Љиљана Пешикан-Љуштановић, Хронотоп пута у фантастичном роману за децу, *Лицеум*, XXII/16, 143–159.
- Поповић (2007): Тања Поповић, *Rečnik književnih termina*, Београд: Logos Art.
- Росандић (1986): Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Смиљковић, Милинковић (2008): Стана Смиљковић, Миомир Милинковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет, Ужице: Учитељски факултет.
- Соче (2010): Sanja Soče, Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi, *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga istraživanja te medijske kulture*, 8(1), 73–89.
- СТИШОВИЋ-МИЛОВАНОВИЋ (2011): Ана Стишовић-Миловановић, Савремени и класични методички поступци у настави српског језика и књижевности, у: М. Ковачевић (ур.), *Наука и њојина*, Пале: Филозофски факултет, 453–467.
- Тодоров (1987) Svetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, Beograd: Rad.
- Цветановић (1996): Владимир Цветановић, *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*, Београд: Vobex.

Mirjana M. Čutović
University of Kragujevac
Teacher Training Faculty in Užice

A CREATIVE APPROACH TO A MODERN NOVEL ON CHILDREN'S GROUPS

Summary: The paper discusses the possibilities of interpreting Miodir Milinković's novel *Vodenica kod tri jarca* (*The Three Goats Mill*), a contemporary novel on children's groups. The interpretation is based on modern effective methods in teaching and on creative research approach to a literary work, which implies a good communication between students, literary text and teacher. The primary goal of this teaching approach to a literary work is to incite students to individual research activities in order to acquire comprehensive, systematic and consistent understanding of a novel, to be able to read and interpret it.

The author depicts social reality of contemporary Serbian village through both realistic and fictional characters and events, their relationships and mutual dependence. Special attention is given to the notion of children's group which uses its skillfulness to win a far superior opponent.

Key words: contemporary novel, creative teaching approach, fiction, research tasks.

Биљана С. Солеша
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Студент докторских студија

УДК 371.3::821.163.41-93-32
371.314.6

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У ИНТЕГРАТИВНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У раду се разматра један од могућих иновативних модела у настави књижевности за децу, примена интегративне наставе, познате дидактичке иновације и наставне стратегије, чија примена знатно подиже квалитет наставе. У интегративној настави се повезивањем наставних садржаја из више предмета омогућава динамичност и интердисциплинарни приступ датој проблематици и побољшава наставни процес. Оваквим приступом учењу се наглашава интелектуални, друштвени, емоционални и естетски развој и подржава целовит развој ученика.

Примену интегративне наставе приказујемо на примеру обраде приповетке *Граг* Јанка Веселиновића, која је наставним програмом предвиђена за обраду у четвртог разреда основне школе. У уводном делу даје се осврт на опште особине интегративне наставе са указивањем на њене предности. Средишњи део рада даје приказ међупредметног повезивања кроз интеграцију наставних садржаја из предмета Српски језик, Природа и друштво, Ликовна култура и Музичка култура. У завршном делу рада даје се увид у могућа међупредметна повезивања наставе књижевности за децу у млађим разредима основне школе. Истичу се запажања, позитивни ефекти, потреба и значај укључивања овог модела у наставни процес.

Циљ рада јесте указивање на могуће интегрисање наставних садржаја књижевности за децу са осталим наставним предметима у основној школи, осветљавање добрих страна овог иновативног модела, као и мотивисање наставника за примену овог вида наставе.

Кључне речи: књижевност за децу, настава, иновације, интеграција, интердисциплинарни приступ.

1. ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА

Потребе и захтеви образовања у 21. веку подразумевају честу трансформацију образовног система и наставних метода. У нашем образовном систему је још увек веома присутна традиционална предавачко-репродуктивна настава са доминантним фронталним обликом рада, наглашеном централном предавачком улогом наставника. Иако ефекти овакве наставе свакодневно вишеструко показују своје слабе стране, иновативни приступи

настави још увек нису заживели. Савремене идеје о целовитом и интегрисаном образовању подразумевају међупредметно повезивање путем тематске наставе, примену разноврсних наставних метода, начина учења и оцењивања. Један од иновативних модела јесте интегративна настава. У свету, овај наставни модел није више иновација, док је у нашој образовној пракси још увек реткост. Интегралност наставе подразумева функционалну повезаност и хармоничну целину свих елемената наставног процеса: садржајних, психолошких, сазнајних, социолошких, организационих (Вилотијевић 2016: 249). Интегративна настава се различито термилошки одређује, али је објашњење готово идентично. Тако срећемо термине: *целовитости наставе*, *концентрација наставе*, *корелација наставе*, *скупина наставе* (Вилотијевић 2016: 256). У методикама Драгутина Росандића и Павла Илића наилазимо на термин *корелацијско-интеграцијски систем*, односно, систем. Драгутин Росандић истиче да се овај систем утемељује на повезивању сродних предмета. Тако језичко-уметничко подручје повезује (интегрише) наставне предмете из језика и уметности. Корелацијско-интеграцијски методички систем успоставља појам корелата/еквивалента који омогућују успостављање веза и односа између различитих уметности, тј. уметничких дела из различитих подручја (Росандић 2005: 206). Павле Илић наглашава да корелацијско-интеграцијски систем постоји у пракси и да се не може избећи, јер се заснива на природној вези међу сродним садржајима, који припадају различитим наставним предметима. Том својом природношћу овај систем се наставној пракси намеће као њена неопходна, унутрашња логичка законитост. Ствар је само у томе да се реално сагледа у ком виду и у ком облику је примена овог система практично могућа. Циљ оваквог изучавања градива је сагледавање појава, које се изучавају из перспективе различитих наставних подручја, предмета и васпитно-образовних области. Комплекси градива којима се приступа корелацијско-интеграцијски могу бити шири и ужи. Примена корелацијско-интеграцијског система наставе захтева велику инвентивност у обради међусобно сродних садржаја из различитих уметности (и наука) и вишеструку стручност наставника. Осим корелације са различитим уметничким областима, могуће су корелације и са друштвеним и природним наукама. Тема односа човек–природа, на пример, захтева корелацију са различитим природним и друштвеним наукама, чиме се интегрисани комплекс још више усложњава (Илић 2006: 99–100).

Ауторка Лејк наводи да је интегративна настава примењена методологија и језик више дисциплина с циљем преиспитивања централне теме, проблема или искуства; комбиновање неколико школских предмета у један активан пројекат по угледу на начин на који деца савладавају предмете у реалном свету; нови начин мишљења; образовање засновано на идеји преноса знања употребом модела мишљења (Лејк 1994). Примена интегративне

наставе омогућава растерећење информативног преоптерећења проистеклог из захтевних наставних програма. Главна покретачка снага овог модела јесте уверење да комбинација тема, предмета или пројеката омогућава ученицима увид у повезаност наставних предмета (Контарди и др. 2000).

Детаљније одлике интегративне наставе изнете су у *Моделима развијајуће наставе II* Младена и Наде Вилотијевић. Посебно су наглашени циљеви, важност, предности, разлози за примену овог наставног модела. Разлози за интегративни приступ настави су вишеструки. Брзи техничко-технолошки и укупни друштвени развој намеће прожимање више научних дисциплина. Преношење знања из једне дисциплине у другу доприноси успешнијем решавању различитих задатака. Применом интегративног приступа свет се поима у његовој целовитости сагледавањем животних појава из различитих углова, различитим методама и средствима. Осим тога, природа сазнајног процеса је таква да он није омеђен појединачним научним дисциплинама, него се одликује интегралношћу. Интегративни приступ јесте спој рационалног и емоционалног, научног и уметничког у процесу учења. Интегративна настава доприноси интелектуалном развоју ученика, њиховом оспособљавању за целовито доживљавање и схватање света, формирању умећа за конструктивно решавање проблема различитог нивоа сложености. У настави су могуће интеграције садржаја који говоре о објективним појавама окружења (вода, ваздух, земља, годишња доба) и разним врстама човекове делатности. Могуће је и потребно објединити знања о научним појмовима, законима, теоријама, системима активности. Интегративну наставу је могуће остварити припремом и реализацијом интегрисаних часова. Основа за интегрисани (спојени) час може бити проблем, теорија, метода или објекат проучавања. То могу бити одабрани садржаји, знања, вештине, вредносне оријентације, религије, митологија. Интегративна настава није настава предавачког типа, већ интерактивни процес у коме наставник и ученици међусобно сарађују. Ово је и тематска настава. Под наставном темом се у интегративној настави подразумева обимна и сложена целина којом су обухваћени и груписани сродни садржаји из једног или више предмета. Садржаји могу бити и различити, главно је да постоји заједничка нит која их повезује. Интеграција може бити унутарпредметна и међупредметна (Вилотијевић 2016: 265–277). Вилотијевић наводи да је за успешну примену важно да наставник најпре детаљно проучи наставни програм и уочи теме које су повезане, односно, везе са природно-хуманистичким и уметничко-естетским подручјем при избору теме. У изборним целинама ваља пронаћи водећу идеју која ће повезивати садржаје. Важно је извршити селекцију садржаја, као и избор садржаја ван наставног програма који подржавају и доказују основну идеју, назначити прикладан дидактички материјал, сачинити избор метода и облика који ће бити коришћени (Вилотијевић 2016: 282–286).

Циљ интеграције јесте стварање целовите слике света код ученика, што се постиже повезивањем сродних садржаја различитих наставних предмета у целину која се тумачи. Оваквим радом се појачава и осигурава интелектуални и морални развој ученика и њихова способност да појаве у окружењу посматрају у међусобној условљености и повезаности (Вилотијевић 2016: 256–258). На личност ученика се не сме гледати као на нешто статично и непроменљиво, нити као на циљ који се увек може и мора постићи, већ као на нешто динамично, што настоји да оствари и развије и оплемени себе самог (Ђорђевић 2012: 72). Развијају се начини учења који подстичу код ученика тражење нових решења, те се они тако припремају за целоживотно учење. Кључни елементи интегративне наставе су укључивање више предметних наставника у наставни процес, истовремено проучавање различитих предмета, укључивање ученика у пројектне активности, реализација наставних садржаја путем двочаса или целог наставног дана.

Интегративно учење подразумева сагледавање различитих димензија једног проблема, сагледавање из различитих углова и са различитих страна (Ђорђевић 2007: 77). Предности интегративног приступа су у томе што се појачава и усвајање функционалних знања, подстиче креативност и интелектуална радозналост ученика, даје подршка у разумевању суштине наставних садржаја, ученици се укључују у планирање, припрему и реализацију активности, даје се више времена за вредновање активности, омогућава се тимски рад наставника и подстиче међупредметно повезивање (Радојичић Лукић 2011: 369). Циљеви интегративне наставе су и подстицање креативности и интелектуалне радозналости, пружање помоћи у разумевању суштине наставних садржаја, ефикасно усвајање функционалних знања, укључивање ученика у планирање, припремање и реализацију активности, осигуравање обостраног задовољства ученика и наставника, афирмација тимског рада наставника, као и оснаживање наставника за међупредметно повезивање (Радојичић Лукић 2011: 372). Наведени циљеви се поклапају са захтевима савремене школе, те би овакав приступ требало да постане пракса у нашем образовном систему.

Квалитет интегративне наставе се огледа у дубљем савладавању садржаја из различитих области. Осим тога, предности су и у томе што се интегративном наставом појачава интелектуални ангажман ученика. Код ученика се богати речнички фонд, усавршава говорни и писани стил. Инсистира се на емоционалном развоју ученика, коришћењем књижевних, музичких, ликовних и других уметничких остварења. Осим наведених предности, посебно је важно што се овим приступом избегавају непотребна понављања, штеди време и енергија, знања су продубљенија и систематизованија, применљива у животној свакодневници. Појаве се не посматрају изоловано, већ се поштује њихова комплексност. Настава је разноврснија, емоционално

богатија, значењски и интелектуално вреднија (Вилотијевић 2016: 279). Интегрисани час подразумева примену различитих наставних метода које подстичу учеников стваралачки рад. Такође, интегративна настава обухвата и више облика наставног рада (индивидуални, у паровима, групни, фронтални) (Исто: 291).

Могући су различити видови обједињавања наставних садржаја, те се тако интегришу садржаји предмета који улазе у исту образовну област, или сродни садржаји из различитих наставних предмета. Интеграције су могуће и код садржаја међусобно удаљених области. У млађим разредима основне школе, садржаји књижевности за децу се најчешће интегришу са садржајима природе и друштва (или света око нас), из ликовне или музичке културе, али и са садржајима изборних предмета. У старијим разредима наставу књижевности је могуће успешно интегрисати са садржајима из историје, географије, верске наставе, информатике. Могућности интеграције у средњошколској настави су још веће, с обзиром на то да, осим историје и географије, садржаји књижевности се веома успешно могу интегрисати са наставом психологије, социологије, филозофије и сл.¹

Многи домаћи истраживачи иновативних наставних модела су истакли предности, неопходност и недовољну заступљеност интегративне наставе у наставном процесу. Овај наставни модел ефикасно повезује знања и чини их примењивим у свакодневном животу (Кнежевић 2012: 61). Захтеви савремене школе намећу потребу да се овај вид наставе имплементира у свакодневну наставну праксу (Адамов, Олић, Халаши 2012: 12). Ученици веома мотивисано и позитивно реагују на овакав вид рада. Интересовање за увођење овог модела наставе се повећава, али јединствени приступ проблему интеграције у нашем образовном систему још увек не постоји (Спреммић 2007: 77). Без обзира на то да ли постоји државна стратегија, када је овај модел наставе у питању, или не, велику промотерску улогу у примени свих иновативних модела могу имати директори школа (Ђорђевић 2007: 79). Добре стране интегративне наставе као што су динамичност, интердисциплинарност и функционалност знања важно је на време препознати, јер ће се тако на време доћи до квалитетних помака у наставном процесу, који ће ученике припремити за целоживотно учење (Радојичић Лукић 2011: 377). Осим предности, наведене су и отежавајуће околности. Наташа Дробњак наводи да су за успешну интегративну наставу веома важне формиране вештине читања, писања и рачунања, одговарајући број уџбеника, као и прaviлан увид у могућности интегрисања наставних садржаја (Дробњак 2007:

1 Могућност обраде приповетке *Ветар* Лазе Лазаревића у интегративној настави међупредметним повезивањем садржаја српског језика и књижевности, психологије, здравствене неге и хигијене са здравственим васпитањем у другом разреду средње медицинске школе видети у: Биљана Солеша, Интегративни приступ обради приповетке „Ветар” Лазе Лазаревића, *Школски час*, 1/2017, Београд, 16–34.

88). У сваком случају, сви аутори су сагласни да је примена интегративне наставе у нашем систему недовољна, најчешће у разредној настави која, природно, пружа више услова за њену реализацију.

2. ОБРАДА ПРИПОВЕТКЕ ГРАД ЈАНКА ВЕСЕЛИНОВИЋА У ИНТЕГРАТИВНОЈ НАСТАВИ

Ученици четвртог разреда обрађују одломак из приповетке *Град* Јанка Веселиновића. Обради одломка се може приступити на више различитих начина. Могуће је да одломак често постаје „самостална“ уметничка целина која се издваја из дела из кога потиче или се враћа у сложени уметнички свет из ког је проистекла. Одломком се најчешће истиче једна ситуација, важан догађај или епизода из књижевноуметничког текста (Мркаљ 2014: 50). Наведени одломак илуструје ток једне природне непогоде. Из перспективе наставе књижевности, опредељење за интегративну наставу проистиче из позитивног утицаја ове наставе на истраживачко читање. Различитим видовима мотивисања, подстицања и усмерења, олакшава се доживљавање и разумевање књижевног текста, али, тек са изграђеном способношћу да истраживачки читају текст, ученици постају заинтересовани истраживачи естетских чињеница и активни учесници у тумачењу текста (Марковић 2014: 454). Када је у питању интердисциплинарно истраживање, оно у настави књижевности има крајње прагматску намену: олакшано коришћење лектире (Росић 2006 : 49).

Интегративни приступ обради приповетке *Град* Јанка Веселиновића у нашем случају подразумева међупредметне везе наставних предмета: Српски језик, Природа и друштво, Ликовна и Музичка култура. Интегришу се наставне теме: књижевност, сусрет с природом, сликарски материјали и технике, слушање и стварање музике.

Циљеви часа јесу да се интерпретацијом приповетке *Град* уоче значајне појединости у опису природе (откривање чулних дражи: визуелних, акустичких, кинетичких, тактилних). Затим, оспособљавање ученика за самостално тумачење основне предметности књижевног текста; уочавање и именовање садржинских целина у прозним текстовима и стварање плана; оспособљавање за самостално доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела; систематизација знања о природним појавама из претходног разреда, развијање осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности, подстицање ученика на самостално језичко, ликовно и музичко стваралаштво.

Примењују се наставне методе: текст, аудио-визуелна, истраживачка. Од наставних средстава могуће је применити, осим уџбеника, CD,

фотографије, слике, музичке инструменте. Већ је наведено да интегративна настава подразумева комбинацију облика рада, те овде примењујемо, осим фронталног, и групни и индивидуални рад. У даљем току наводимо истраживачке задатке по предметима.

Српски језик

1. Прочитајте одломак из приповетке *Град* који се налази у Читанци.
2. Издвојте делове текста и сваком делу одредите наслов. (Могући наслови целина: Спарни летњи дан на селу, Олуја и град, Село после непогоде).
3. Издвојте непознате речи, уколико их има и нису објашњене у Читанци.
4. Објасните могућа значења речи „град“ (наставник објашњава улогу акцента у значењу ове речи).
5. У тексту издвајајте описе. Одаберите који бисте желели да прочитате.
6. Пронађите сликовите изразе и врсте речи у описима. Издвојте придеве у тексту.
7. Размислите зашто се каже да је језик књижевног дела сликовит.
8. Запазите присуство/одсуство ликова у тексту.
9. Упоредите изглед предела пре и после непогоде.
10. Уколико сте доживели (видели) град, олују, спарину, спремите се да то испричате. У тексту издвојте опис који је најближи вашем доживљају.
11. Покушајте да одредите чијим очима је виђена непогода у тексту. Ко говори и у ком лицу?
12. Прочитајте када је живео писац приповетке *Град*.

Природа и друштво

1. Шта знате о граду као природној појави?
2. Објасните како настаје град.
3. Зашто је град штетан?
4. Како се човек може штитити од ове појаве? Опишите како изгледа (ако сте видели) противградна мрежица.
5. У тексту *Град* човек се од града није заштитио. Размислите зашто. (Осврните се на време када је живео писац).
6. Наведите остале природне непогоде које су штетне и опасне по човека.
7. Како се човек штити од осталих природних непогода?
8. Коју сте природну непогоду доживели? Опишите.

Ликовна култура

Илустрација приповетке *Град* техникама акварел, темпера или пастелне боје. Ова етапа часа је осмишљена као групни облик рада. За време израде радова ученици могу слушати музику или природне звукове кише, олује, грмљавине који се емитују са CD-а. Време израде радова: 20–30 минута.

Задаци по групама:

1. Прва група – први део текста акварелом (пастелним бојама): Животиње описане у тексту;
2. Друга група – први део текста акварелом (пастелним бојама): Биљке и човек;
3. Трећа група – темпера боја: Невреме и олуја;
4. Четврта група – темпера боја: Село после града.

На крају етапе следи естетска анализа и избор најбољих радова.

Музичка култура

Како ученици од трећег разреда свирају на једноставним инструментима (металофон, мелодика, синтисајзер), задатак им је да покушају да музички дочаравају прочитани текст.

1. Самостално се определите који ћете део текста музички представити.
2. Саставите малу, кратку композицију која ће музички дочарати град, кишу, олују, спарину (по избору). Време компоновања је 15–20 минута. Неколико ученика свира своје композиције, након тога следи разговор и избор најбољих.

3. КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У ИНТЕГРАЦИЈИ СА ИЗБОРНИМ ПРЕДМЕТИМА

Увидом у садржаје наставног програма за млађе разреде основне школе и садржаје књижевности за децу, закључује се да су могућности за планирање и организовање интегративне наставе разноврсне.² Садржаји предлога за могућу примену овог наставног модела најчешће подразумевају

2 У *Моделима развијајуће наставе* Младена и Наде Вилотијевић дати су примери интеграције предмета Природа и друштво са другим предметима у оквиру којих се налазе и садржаји из српског језика, односно књижевности за децу, у трећем разреду (Вилотијевић 2016).

интеграцију српског језика, природе и друштва, музичке и ликовне културе, што смо у наведеном примеру и представили. Међутим, интеграције су могуће и са изборним предметима. У даљем току, осим интеграције српског језика са обавезним предметима, дајемо предлог укључивања и изборних предмета у овај наставни модел у четвртном разреду основне школе, уверени да прихватање овог модела наставе не би представљало проблем ученицима у том узрасту.

1. Светлана Велмар-Јанковић, *Злајно јајње*

Међупредметне везе: Српски језик, Природа и друштво, Ликовна култура, Музичка култура, Народна традиција

Српски језик: Светлана Велмар-Јанковић, *Злајно јајње*

Природа и друштво: Прошлост српског народа

Ликовна култура: Илустрација текста

Народна традиција: Употреба предмета у прошлости

Музичка култура: Химна Светом Сави

2. Драгомир Ђорђевић, *Има једна Марија*

Међупредметне везе: Српски језик, Музичка култура, Од играчке до рачунара, Народна традиција

Српски језик: Обрада песме *Има једна Марија* Драгомира Ђорђевића

Музичка култура: *Има једна Марија*, учење по слуху

Од играчке до рачунара: Цртање Марије из песме *Има једна Марија*

Народна традиција: Упознајмо неке игре из прошлости

3. Народна прича *Најбоље задужбине*

Међупредметне везе: Српски језик, Природа и друштво, Ликовна култура, Од играчке до рачунара, Веронаука, Музичка култура

Српски језик: Обрада текста *Најбоље задужбине*

Природа и друштво: Прошлост српског народа

Ликовна култура: Цртамо речима, илустрација текста

Од играчке до рачунара: Сазнај ко је био Свети Сава, а ко Вук Караџић

Веронаука: Свети Сава

Музичка култура: Свети Сава

4. Михајло Пупин, *Од њашњака до научењака*

Међупредметне везе: Српски језик, Природа и друштво, Народна традиција

Српски језик: Обрада текста *Од њашњака до научењака* Михајла Пупина

Природа и друштво: Делатност људи

Народна традиција: Традиционални облици транспорта и транспортна средства

5. Бранко Ђопић, *Месец и њејова бака*

Међупредметне везе: Српски језик, Ликовна култура, Од играчке до рачунара

Српски језик: Обрада песме *Месец и њејова бака* Бранка Ђопића

Ликовна култура: Илустрација песме *Месец и њејова бака*

Од играчке до рачунара: Сазнајемо путем интернета о Месецу као небеском телу.

ЗАКЉУЧАК

Наведеним примером обраде приповетке *Граг* у интегративној настави покушали смо да укажемо на велики потенцијал овог наставног модела, чија примена у настави књижевности за децу има вишеструке предности. Ангажована су чула ученика, увежбава се моћ запажања, активира се ученичка машта и афирмише креативност. Овај наставни модел наставнику омогућава бољи увид у рецепцију текста кроз ликовне, музичке и вербалне илустрације ученика, те се тиме директно примењује рецепционоестетичка метода, која у троуглу писац–дело–читалац указује на важну улогу читаоца и ученике уверава да су њихова мишљења вредна пажње, занимљива и важна. Наставник је тај који трага за моделима који развијају критичко мишљење, машту, креативност и љубав према књижевности. Подстицањем истраживачког читања формирају се будући активни читаоци. Наведеним задацима ученичка пажња се усмерава према доминантним вредностима књижевног дела, те се пасивни слушаоци претварају у активне сараднике и истраживаче. Квалитет читања ученика зависи од наставне интерпретације. Пошто је популарност књижевности данас у опадању, важно је уверавати најмлађе ученике да је читање занимљиво, узбудљиво, изазовно и подстицајно како за мисаоне активности, тако и за све видове креативности.

ЛИТЕРАТУРА

- Адамов, Олић, Халаши (2012): Јасна Адамов, Станислава Олић, Тибор Халаши, Мултидисциплинарни ученички пројекти – пример интегрисања садржаја у оквиру теме „Здрава исхрана“, у: *Минијројекти у настави интелектуалних природних наука и математике 2*, зборник радова, Сомбор: Педагошки факултет, 9–22.
- Вилотијевић, Вилотијевић (2016): Младен Вилотијевић, Нада Вилотијевић, *Модели развијајуће наставе II*, Београд: Учитељски факултет.

- Дробњак (2007): Nataša Drobniak, *Integrativna nastava, Obrazovna tehnologija*, 1-2, Beograd: EDUKOMP, 81-91.
- Ђорђевић (2007): Vesna Đorđević, *Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava)*, *Obrazovna tehnologija*, 4/2007, Beograd: EDUKOMP, 76-97.
- Ђорђевић (2012): Јован Ђорђевић, *Схватања о педагошким иновацијама – теорија и пракса, Годишњак за 2012. годину*, Београд: Српска академија образовања, 63-75.
- Илић (2006): Павле Илић, *Српски језик и књижевности у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
- Кнежевић (2012): Мара Кнежевић, *Настава српског језика и књижевности у корелацији са наставом природе*, у: *Минијројекти у настави интелектуалних природних наука и математики 2*, зборник радова, Сомбор: Педагошки факултет, 55-63.
- Контарди, Фол, Флора, Ганди, Тредвеј (2000): Gina Contardi, Michelle Fall, Gina Flora, Jodi Gandee, Carrie Treadway, *Integrated Curriculum, A Group Investigation Project*, EDP 603, Fall, 2000, доступно на: http://www.users.miamioh.edu/shermalw/edp603_group3-f00.html, приступљено: фебруар 2017.
- Лејк (1994): Kathy Lake, *Integrated curriculum. School improvement research series*, Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, доступно на: www.Nwrel.org/archive/sirs/8/c016.html, приступљено: 20.03.2017.
- Марковић (2014): Снежана Марковић, *Прича из живота и о животу писца као подстицај за читање и тумачење књижевних текстова у разредној настави*, у: *Књижевности за децу у науци и настави*, зборник радова, Јагодина: Факултет педагошких наука, 453-467.
- Мркаљ (2014): Зона Мркаљ, *Одломак као самосвојни текст у наставној интерпретацији књижевноуметничког дела*, у: *Књижевности за децу у науци и настави*, зборник радова, Јагодина: Факултет педагошких наука, 49-61.
- Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник, 2/2006.
- Радојичић Лукић (2011): Жељка Радојичић Лукић, *Интегративна настава у савременом образовном процесу*, *Образовна технологија*, 4/2011, Београд: ЕДУКОМП, 367-378.
- Росић (2006): Тиодор Росић, *О методу напоредног текстуалног представљања*, *Узгачница*, год III, бр. 1-2, Јагодина: Педагошки факултет, 41-52.
- Росандић (2005): Dragutin Rosandić, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Спремић (2007): Ana Spremić, *Integrativna nastava, Obrazovna tehnologija*, 1-2, Beograd: EDUKOMP, 74-80.

Biljana S. Soleša
University of Niš
Faculty of Philosophy
PhD student

LITERATURE FOR CHILDREN IN INTEGRATIVE TEACHING

Summary: The paper discusses one of the possible innovative models in teaching literature for children, the integrative teaching approach, a well-known didactic innovation and teaching strategy which increases the quality of teaching. The contemporary philosophy of education is based on the idea that teaching should be integrated and comprehensive, and it implies a concept of teaching that enables cross-curricular connections through thematic teaching, application of various teaching methods, learning and assessment methods. The integrative teaching connects teaching contents from multiple subjects and allows dynamic and interdisciplinary approach to the given problem, which improves the teaching process. This approach to learning straightens intellectual, social, emotional and aesthetic development and supports the overall development of students.

In this paper, the integrative teaching approach is presented on the example of the analysis of the story *City* by Janko Veselinović, which is prescribed by the fourth grade primary curriculum. The introductory part gives an overview of the general features of integrative teaching, pointing to its advantages. The central part of the paper gives an overview of cross-curricular integration between different subjects – Serbian Language and Literature, Nature and Society, Fine Arts and Music. In the final part of the paper, an insight into the possible cross-curricular connections of teaching literature for children in lower primary grades is given, with the emphasis on the positive effects and importance of introducing this teaching approach.

The goal of the paper is to point out the possibilities of integrating children's literature with other subjects in lower primary grades, highlighting the positive aspects of this innovative model, in order to motivate teachers to introduce cross-curricular connections.

Key words: literature for children, teaching, innovation, integration, interdisciplinary approach.

Ана Љ. Петровић Дакић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет у Београду

УДК 371.3::821.163.41-93
371.3::811.163.41-028.31

АЗБУЧКО, БОГДАН, ВЕСЕЛКО, ГОРАН И ДРУЖИНА – ПРОЗНИ ПРИСТУП ПИСМУ

Апстракт: У раду се анализирају и пореде три новија прозна дела дечје књижевности које везује заједничка тематска нит – азбука. На примеру књига *Чудесни њодвизи Азбучка Првој у тридесетј слова* Дејана Алексића, *Словне њриче* Весне Видојевић Гајовић и *Аврам, Бојдан, воду њазе* Владиславе Војновић сагледавају се приступи различитих аутора истој теми – испитује се каквим се све језичким, стилским и композиционим средствима писци служе како би деци, својој публици, на разне начине приближили учење слова. Секундарно, наведена дела могу за циљ имати и да читаоце упознају и с разним слојевима лексике – за децу непознатим речима, архаизмима, неологизмима – али и да у њима створе осећај за стваралачку моћ језика и пробуде маштовите дечје игре језиком и у вези с језиком, те се и на то приликом анализе обраћа пажња.

Кључне речи: азбука, слова, дечја књижевност, Дејан Алексић, Весна Видојевић Гајовић, Владислава Војновић.

Описмењавање деце изузетно је важан задатак, у којем не учествује само стручни кадар у школи, него на његово остваривање утиче и породица, која је детету пружила неко знање и пре самог првог сусрета са словима, а и током тог процеса може помоћи како на плану мотивације, тако и на плану самог учења. Томе служе и књижевна дела која за тему имају алфавет, а која су писали и познати дечји писци – ту су, рецимо, песме „Симина азбука” Бране Цветковића и „Вукова азбука” Душана Радовића. Но, она су старија и релативно ограниченог обима.

Овај рад ће проучавати неколико прозних дела која су се појавила у претходне две године. Књиге *Чудесни њодвизи Азбучка Првој у тридесетј слова* (краће: АП) Дејана Алексића и *Аврам, Бојдан, воду њазе* (краће: АБВГ) Владиславе Војновић јесу књиге А и Б шире едиције Службеног гласника – „Азбучни ред”, а *Словне њриче* (краће: СП) Весне Видојевић Гајовић јесу седма књига библиотеке „Дечја књига” Радио телевизије Србије.

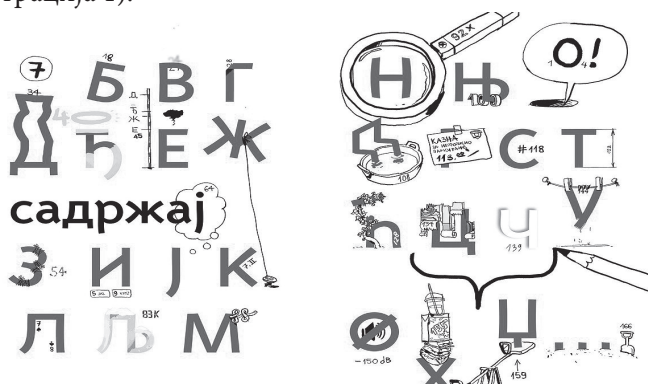
Дела која чине корпус овог рада, наравно, немају примарну, али ни секундарну улогу у настави – она су, посебно због нешто ширег обима, намењена читању код куће – те се пред њих ни не могу стављати исти захтеви као

пред букваре, почетнице и лингвометодичке текстове у њима. Но, она ипак имају, намерне или ненамерне, веће или мање додире с наставом читања и писања и користе се – свесно или интуитивно – неким истим средствима. Треба узети у обзир да велики број деце (Милатовић 2011: 44, и другде) научи бар да чита пре поласка у основну школу, па ове књиге њима и њиховим родитељима могу користити било као мотивација у учењу код куће, било као припрема за учење писања у школи.

После описа структуре сваке од књига и редоследа излагања слова у њима, као и кратког приказа ликова и сижеа, прећи ће се на оно што нас највише занима – анализу приступа који свако од ових дела има у вези са словима. Тај приступ се види не само кроз однос према самим словима него и преко илустрација, разних стилских фигура, али и преко односа са грамастиком и многим језичким појавама, па ћемо се и тога дотаћи. Овакве књиге ће деци скоро сигурно бити први сусрет с неким метајезичким остварењем (наравно, тај метајезик је прилагођен узрасту и прикривен), па је то прилика да се читаоци/слушаоци лагано упознају с различитим језичким могућностима. Занимљиво је на разним местима видети ауторску инвентивност која је потакнута кроз ограничења саме теме.

РЕДОСЛЕД И СТРУКТУРА

Све књиге, очекивано, имају по 30 поглавља. Она прате азбучни редослед, што одудара од оног који се поштује у школи приликом учења слова (Милатовић 2011: 144, 194). Мање одступање од тога јавља се у *Аврам, Бојдан, воду тазе*, где се, као резултат узбудљивих догађаја, неколико слова при крају књиге/азбуке испремешта, па поглавља иду следећим редом: т, ћ, Ц, Ч, у, ф, х, ц, ш¹ (Илустрација 1).



Илустрација 1.

1 У Садржају је њихово право место, као и све остало, духовито илустровано, а и у основном тексту је на премештање скренута пажња, па се тиме на неки начин поништава „грешка” и мали читаоци/слушаоци се не наводе на погрешан пут.

С обзиром на то да су две књиге из едиције Службеног гласника романи, тј. да је радња у њима изложена мање-више линеарно, оне не би могле лако у родитељском дому послужити као пратилац часова и градива које деца у школи пређу. За разлику од њих, пошто *Словне ѝриче* функционишу као збирка међусобно невезаних прича, епизодичне су, па се могу читати и на прескок. Евентуална позивања на позицију одређеног слова у азбуци не утичу претерано на саму причу изложену у одређеном поглављу.

ЈУНАЦИ И СИЖЕ

У АП централни ликови су цар, неименован до последњег поглавља, и његов учитељ, а главна приповедна нит везана је за царево описмењавање, потакнуто тиме што је као неписмен био насамарен. Лик који се не јавља стално, али који покреће радњу кад год се јави (у поглављима А, К, Њ; Ч, Џ, Ш), јесте преварант. Други „негативац”, пре природна пошаст, јесте уш словождерка, која једе слова из књига. Цар има више негативних особина на почетку: није ни писмен ни мудар, али јесте ташт, лаковеран и себичан. Но, те особине су дате комично, што отупљује оштрицу негативности и цар их, на путу да савлада преваранта и азбуку и тиме постане Азбучко Први, превазилази или бар ублажава. У томе му помажу и његове баба и жена, учитељев учитељ, ризничар, кувар Дарданије и слуга Глигорије. Све је дато уз много хумора, који, иако у књизи намењеној деци, није „плитак”.

Главна јунакиња и приповедач у АБВГ је девојчица Меланија. Она се сусреће и бори са словима и разним изазовима одрастања – природним појавама; спољним светом; кућним љубимцима; кућним пословима; здрављем; одговорностима. Но, пре свега се књига бави Меланијиним односом према другим људима, који могу бити добронамерни и злонамерни и, без обзира на прву особину, више или мање пријатни. Сама јунакиња је виспрена, самосвесна – можда понекад и превише с обзиром на интелектуалне способности својих другара, вршњака.

Око ње је њена породица, чије су нетрадиционалне црте многобројне, те помињемо тек неке: мајка јој је у Италији, на студијама, а оца никад није упознала; о њој се брине не баш расположена баба Бојана, која планира своју сахрану и жели да буде у гробу одвојеном од дединог и којој ју је оставила теовирана и пирсована тетка Емилија, која је, опет, отишла да ради на броду, где ће затруднети с белгијским посластичарем, црнцем. О њој се брину још и Соц, социјални радник, деда Брана, бабин дечко, и сликар алкохоличар. Ту су и католички попа, са својим знањем разних области и другари – Шаца, који је спор, себичан и суров према животињама, Дуња, о којој се прича да једе перле и Влада, усвојеник. Иако кад се скупе на једно место делују

претерано, ипак су све те друштвено обележене одлике природно и добро уведене у причу.

За разлику од поменутих романа, СП немају једног главног лика, већ свака од глава има причу и ликове за себе. Међу њима има деце која уче да пишу, али то није правило. Приче су већином посвећене деци (нпр. оне о словима Г, Д, Е, Љ, Ђ...), али и одраслима (Ђ, Њ), животињама (Ј), предметима (С, Ш) или самим словима (Л, Р). Догађаји се смењују брзо, а узрочно-последичне везе су понекад снолике.

Мотивација за учење слова варира између ликова. Док цару стално требају спољашњи подстицаји („[Цар] је у својој неписмености просто уживао. Није морао да сриче и цифра досадна писма, имао је слуге који су му читали приче пред спавање, а законе је ионако сам донео, па их је знао напамет. Милина једна!” (АП: 7)), Меланија је сама прилично мотивисана за то и чак замера на прикривеним покушајима одраслих да је усмере ка учењу („Знам да ме нешто мунта с тим што прича, ваљда ме мами да учим слова. Као да ја то и овако нећу. Па, нисам ја Шаца!” (АБВГ: 13)). Пошто у СП нема једног главног лика, а и не занимају се сви ликови учењем азбуке, не може се превише говорити о њиховој (не)мотивисаности.

Језик, у свим својим појавним облицима и са свим својим слојевима, најповлашћеније место има у АП, јер док код других књига слова на неких начин служе само за одбројавање поглавља, али не утичу на саму радњу, у књизи Дејана Алексића слова и језик су у самом њеном центру. Цар почиње да учи јер га неписменог варају и преварант и сналажљиви поданици. Осим преваранта, велику невољу доноси и уш словождерка, која прети да све књиге претвори у сликовнице тако што ће појести речи из њих. Да уништи уш, цару помаже мудрац из села у којем сви говоре пословицама, а као клопку би требало да користе *Речник непостојећих речи* („јер када уш поједе слова из неке од тих речи, сместа цркава и остаје мртва до краја живота!” (АП: 125)); пошто њега нема, у томе им послужи језичка игра – једући реч *ушишай*, уш у ствари поједе и саму себе.

ИЛУСТРАЦИЈЕ

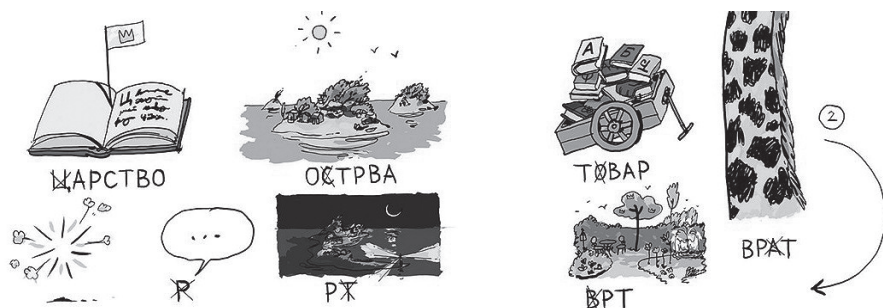
Приликом учења слова, илустрације у књигама намењеним томе имају већу улогу него у онима неког другог типа, те и на њих треба обратити пажњу у овој анализи. Притом, не само што се илуструју сама слова, него оне могу чисто визуелно или, чешће, у комбинацији с текстом, приказати и неке језичке појаве. Такође, илустрације се могу користити и да би деца на њима тражила у тексту поменуте ствари и именовала их, чиме вежбају свој речник.

Обе књиге у издању Службеног гласника илустровао је Лука Тилингер. У књизи А едиције „Азбучни ред” – *Чудесним поодвизима Азбучка Првој у тридесетј слова* – приметна је јака надреална црта. То има своју добру и лошу страну: може подстаћи дечју машту, но некој деци може представљати и проблем. Понешто од онога што је приказано на сликама везано је за догађања у причи, али то је пре изузетак но правило. Пошто су илустрације бројне, врло маштовите, довитљиве и изузетно разноврсне, поменућемо их тек неколико: на странама 24–25, под словом Г, могу се видети Гутенбергов гулаш, грилована географија, густо сок од Гугла, гурмански гигабајт гарниран горгонзолом (Илустрација 2); другде су зјаломери; „словолов” с необичним словима; код слова Ж све приказано је жуте боје и почиње на Ж (жуманце, жуто светло на семафору, жирафа, па и „жута минута”) или у себи има два К, од којих је једно обрнуто, па заједно дају Ж (кликер, качкаваљ). Кроз читаву књигу су често успут приказани предмети на одређено слово: авион, ауто, ананас, ајкула; банане, боровнице, брескве, бадеми, бродови, бицикли; лонац, лопта, лубеница, лаптоп и сл., па се од деце може тражити да покушају да их именују.



Илустрација 2.

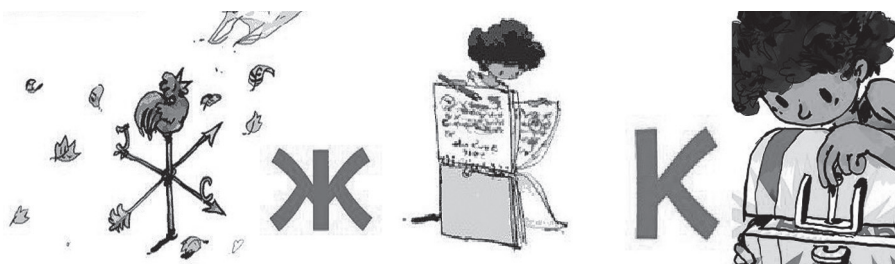
Неке од илустрација служе и језичким играма или као приказ неких језичких појава: на стр. 30–31 дати су ребуси с понеким од слова – рецимо, ту је дуга којој недостаје део, уместо кога стоји слово У, а салама је исецкана тако да између њених делова стоје С, Л и М; на стр. 104–105 је игра с уклањањем појединих слова – царство → острва → товар → врат → врт → рт → р → ø, која се уклапа и у радњу саме приче, у којој слова нестају из књига (Илустрација 3); пример шатровачког је на 110. страни; „доказе неписмености”, истакнуте масним слогом, видимо на 115. страни – ципела (с обрнутим Л), камијон, мердевине. Оне могу бити подстицај деци на питања, а старијима на објашњења у вези с датим појавама.



Илустрација 3.

Потези за писање одређеног слова су доследно суптилно илустровани кроз њему посвећено поглавље, а понекад су неки и експлицитно праћени одговарајућим линијама. С обзиром на суптилност, та страна илустрација можда неће значити толико за децу, али и даље представља врло занимљиво уметничко решење, посебно због тога што није пренаглашено.

Иако је Тилингер илустровао обе књиге из едиције „АзБучни ред”, оне се ипак међусобно разликују. Сам стил цртежа је конзистентан и увек има ауру надреалности, али је у *Аврам*, *Бојдан*, *воду њазе* оно што је илустровано унеколико реалније или бар везано за фабулу. На сликама уз текст можемо видети тамнокосу Меланију како, уз предмете и бића поменуте у тексту, најчешће некако ступа у контакт са словима: преко типки бакине писаће машине успиње се ка малом, расплаканој слову Б; како би га утешила, касније му доваља типку с великим Б; преко шамлица, хоклица, те обичних и високих столица загледа преко ивице странице ка следећем поглављу; храни пилиће док ветроказ личи на Ж; са предметима који су изгубили метафорички зуб или нешто њему слично (сунце с поломљеним зраком, клавијатура без дирке, чешаљ и зупчаник с поломљеним зупцима) чека код зубара; листа календар, чији листови попримају облик К; прецртава с компјутерског екрана мазгу коју јој је мама нацртала; седи на рамену „роботу” из приче (у ствари, вероватно Соцу, маскираном кутијама) и с њим мами свраке; затвара ковчег са словима, клином правећи прво слово Ц, а потом Ш од браве (Илустрација 4).



Илустрација 4.

Кроз читаву књигу на сликама се јављају и разни кулинарски састојци, пошто Меланијина баба зарађује кувајући за своје абоненте, а и доста се нових слова упознаје у контексту јела која почињу на њих. На 49. страни је и илустрација родословног стабла ружа, с различитим одликама које се с колена на колена преносе – наоко успутна илустрација, али се њена важност за причу временом све више и више открива.

Као илустратор *Словних ѝрича* за РТС издаваштво радио је Предраг Пеђа Тодоровић. Он своје слике жели да што више засити словом које је тема одређене главе: слова су персонификована, она су доста очигледни елементи свега што се налази на слици. Рецимо, док је у позадини Вавилонска кула, писано мало В и виолински кључ разговарају, штампано В се огледа у огледалу, изнад којег је лептир, чија су крила у причи упоређена с два В, а исто слово служи и као једра ветрењаче. Свуда се тежи ка томе да се све варијанте прикажу – и велика и мала, и штампана и писана слова.



Илустрација 5.

Фонт који се користи у два издања Службеног гласника је ћириличан, бесерифни, лакши за учење јер даје само основне црте слова. Свако поглавље

тих двеју књига почиње новим словом датим у црвеној боји. То су штампана слова – у АП су она доследно велика, а у АБВГ мало и велико слово увек долазе у пару. Поред њих се у АП даје илустрација редоследа потеза при писању одређеног слова, а у АБВГ у „наслову” има и, некад мање а некад више реално, поигравања обликом неког слова.

Фонт у СП је серифни. У поглављу о слову В одабрани фонт чак утиче и на сам садржај приче: у њој се помиње да мало писано В певуши и да је зато од њега касније настао виолински кључ. То не функционише у потпуности јер то слово у књизи, чак и кад је у курзиву, није много другачије од „обичног” В. Поглавља у СП почињу насловом одређене приче, чије прво слово често, али не увек, одговара слову у азбуци које је тема тог поглавља: „Аристид и Агава” (А), „Гроздана, Георгина и Горан” (Г), „Његованова њива” (Њ), „Јелечкиње-барјачкиње” (Е), „Брат и сестра” (И), „Татина љуљашка” (Љ), „Бувља шала” (Ш).

За фонографички метод, који се огледа у повезивању облика слова с обликом неких предмета (Милатовић 2011: 77), примера има у свим књигама. Осим илустрација, које су већ поменуте, томе служе и сами текстови. Код АП се поређење слова с неком стварном појавом јавља спорадично, у АБВГ је нешто чешће, а у СП без изузетка, што има своје последице. Повезивања су у АП и АБВГ природнија од оних у СП јер је постојала слобода да се од тога и одустане ако се не нађе одговарајуће поређење: „Слово Б слову А окренуло леђа. [...] Ставило шаку на чело и броји слова” (СП: 10). Меланија из АБВГ чак и изазива претеривања овог метода: „Бако, ово В неће моћи с вишњама. Уопште не личи на две спојене вишње. Вишње немају усправну равну страну” (АБВГ: 24).

Нека поређења су иста код више аутора: у АП су на слици приказани велико штампано А, врх пера и врх оловке (АП: 12), а у СП је експлицитно написано: „Слово А личи на врх лизалице, врх ципеле, врх оловке, врх копла. Увек је реч о неком врху” (СП: 7). Слово Р је и у АП (102) и у АБВГ (118) представљено као В без „стомачића”. Слово С има додирних тачака у свим књигама: у АБВГ је попут кифле (118), у АП је као пола ђеврека (107), који је послужио за О, а на то се наставља опис из СП, где је С као О, само му недостаје један делић круга (64). Што се тиче облика слова, једно успело поређење на ширем плану направила је Владислава Војновић (АБВГ: 45) када је повукла паралелу између малих и великих слова с једне стране и одраслих животиња и њихових младунаца с друге – некад могу да личе једни на друге (мачке), некад не (папагаји). Интересантно је и то што су нека мала слова као велика „само кад би сишл[а] једну степеницу ниже од родитеља” (нпр. Р и У, АБВГ: 118, 144).

СТИЛСКЕ ФИГУРЕ

Као што је очекивано, с обзиром на то да су у питању фигуре засноване на понављању гласова онога што је словима представљено, најчешће стилске фигуре заступљене у свим анализираним делима јесу асонанца и алитерација. Оне се јављају најчешће приликом навођења речи које почињу одређеним словом²:

АП: балон, балерина, биљка, буздован, балван, буре, баба, брука, боровнице; рука, риба, рог; фењер, фрула, фока, фантазија, фино; цеп, цезва, цем, цин...

АБВГ: абонент; Бојана, Брана, Београд, буре, баук, болесна, боји; жаба, жао, Жаклина, Жужа, жица, животиња; кнедле, кифлице, кисело тесто, квасац, пекмез од купина, касапница, келераба, крменадле, киша, купус са „крпицама” (= флексицама); љуљашка, љубичица, љубичасто, људи; попа, попадаја, пас, подигне, пилетина, папагај, питала, потрчала, памет; умак, уво...

СП: Аристид, Агава, азбука, Атлантски океан, аха, Атлантида, алава, ајкула, алева; гураво, грубо, гордо, гацало, Гроздана, гуска, Георгина, Горан, главна, град, Голубац, гаче, гракће, гавран, Грактало; слово, састави, савет, себи, свеска, сваштара, сама, све, сваки, свет, страница, сланица, со...

Највише таквих примера има Весна Видојевић Гајовић, која се труди да сваку од својих прича у потпуности засити иницијалном алитерацијом/асонанцом с одговарајућим словом. Најмање их је код Дејана Алексића, а најприродније су уведени код Владиславе Војновић.

Но, алитерације и асонанце се могу јавити и другде, ван иницијалне позиције, а понекад су и некако наглашене. У примерима са словима ван иницијалне позиције предњачи Владислава Војновић:

АП 96: брОдОлОмОм

АБВГ: баааака, даааала, компјутераа (А); баобаџ, абонент, тараба (Б); ружно (Ж); ваљушка (Љ); попа, попадаја, папагај (П); буба, бубањ, буре (У).

Тога је Меланија, опет, свесна: „То А није увек на почетку неке речи, него се свуда завлачи” (АБВГ: 10), а од ње се при учењу не тражи само да смисли речи које почињу на неко слово, него и оне у којима је то слово у медијалном или финалном положају – притом се не рачуна наведени *баобаџ*, него само *абонент* и *џараба*. Опет, на томе се не инсистира: „Шта се завршава на Б, нисам ни успела [д]а смислим” (АБВГ: 19), што је добро, јер се дозвољава да се јунакиња речи природно сети – према *Малом Принцу*, бабиним муштеријама или огради око куће.

2 Ове фигуре су фигуре понављања гласова, а не слова, али ћемо, пошто је нагласак на учењу слова, као и на могућности да се деци у прочитаном графички знакови покажу, у оквиру рада ради уштеде простора уместо двојног решења „слова/гласова” користити само „слова”.

Она исто тако примећује за Њ да мало речи почиње на то слово, али да је чешће у средини, а „још чешће” на крају (АБВГ: 100): њушка, њањав, њакати : свиња, клиња, гриња, Соња, њоња, муња, пуњач, жбуње, труње, камење : коњ, воњ, гуњ, огањ, вргањ, тигањ, лењ. Мада бисмо пре рекли да је Њ најчешће у средини речи, ово запажање исто тако отвара простор да се пажња скрене на оно што се учи, а да се то учини релативно природно. Такође, овакво набрајање може помоћи да се створи осећај за одређене заједничке (у овом случају творбене) црте неких речи, макар и несвесно.

С друге стране, код Дејана Алексића су алитерације и асонанце коришћене не као производ набрајања, већ пре као циљ саме себи:

- На шта мислите? – куцну учитељ о сто, не би ли се цар пренуо.
- На шта? Ташта.
- Ташта? Свашта.
- Јашта, баш та ташта. (АП: 84)

Такође, бранила му је да срче супу сувише гласно, а зна се да нема ништа слађе од слане супе која се слатко срче. (АП: 84)

Цар се једва савладавао да сам са стола смакне и сасвим слатко смаже скоро седам сувих слова С. (АП: 108)

Било би цаба цангризати око цепног цина. (АП: 146)

ЛЕКСИКА

У покушају да се илуструје употреба сваког од слова у речима, посебно на највидљивијем, првом месту, мора се наићи код неких слова на ограниченост броја речи које одговарају ономе што се тражи, а које су истовремено деци познате и блиске. Од, рецимо, слова Ћ, Њ, Џ нека нису фреквентна уопште (Џ), нека нису фреквентна на почетку речи (Ћ, Њ), а речи које на њих почињу су далеке од дечјег искуства (Ћ). Узевши то у обзир, аутори морају увести неке мање познате речи, често архаизме или историзме, богатећи тиме – ако се свему правилно приступи – дечји речник.

Као што је раније поменуто, најзасићеније речима с одређеним словом јесу књиге *Аврам*, *Бојдан*, *воду њазе* Владиславе Војновић и *Словне њриче* Весне Видојевић Гајовић. Док В. Видојевић Гајовић због епизодичности и ограниченог простора, као и жеље за засићењем поглавља словом којем је оно посвећено, нема много места за објашњење мање познатих речи, В. Војновић свакој од њих, посебно ако је на неки начин необична или далека од дечјег искуства, с много пажње даје контекст: *адоненџи* су гости који Меланијиној баби плаћају да им кува; *ђерђеф* и *ђердан* су прво описани, па

тек онда именовани; прави се екскурзија ван града, на канал Дунав–Тиса–Дунав, како би Меланија лично видела „чудновату ствар на Ђ” (АБВГ: 41), *ђерам*, који је потом такође описан; *ђинђуве* су изједначене с познатим *йерлицама*, а *ђилкош* с нерадником или ленштином, чему је мало касније додата и сема лепоте, итд.

Д. Алексић има и речи, попут *ушйай*, које објашњава дајући им праву дефиницију, али има и оних, попут речи *ушук*, којима даје погрешне дефиниције ради некога ефекта у причи („[Утук] је најопасније шумско чудовиште у овим крајевима. Ноге му до земље, леђа отпозади, а глава између ушију...” (АП: 64)). То није проблем код околионализама, пошто се са њима читаоци не могу сусрести касније у животу, али је могуће да ће овакве погрешне дефиниције деца запамтити и да ће оне за њих и касније важити јер неће имати превише прилике да их исправе.

Околионализми се јављају у свим трима књигама, а иако су ограничене употребне вредности, они показују стваралачку моћ и аутора и, што је деци важније, језика уопште:

АП: Ветрословослав, словождерка, Крпуслатострој (= *Речник нейосйојећих речи*, које следе), препелодофрљ, штифштуфна, цврцибуљ, шпелдрцна.

АБВГ: гутуткијански (= језик гутутки), крпице (= као околионални синоним за јело флекуце), виирати (у поређењу са „персирати”), јаојаст (дан пун „јао”) и сл.

СП: бадаваџијско семе, багрем мастило, барабар лозица, добичава бараберија (нови фитоними), ногуле (штуле за продужење ногу).

Како би се објасниле нове речи, могу се, као код Владиславе Војновић, уместо дефиниција користити и синоними (уз већ наведене, ту су и, на пример, „старинска реч” *масйа* = *шира* = „сок од грожђа” и *умак* = *сос*). Јављају се и низови релативних синонима, као они за разне облике људског гласања (уз алитераџију):

– Крив је! – крикну К.

– Дангуба! – дрекну Д.

– Готован – гракну Г.

– Врдалама! – викну В.

[...] сукнуо је судија С.

[...] – Тражим најтежу казну! – торокну тужилац Т. (АП: 114)

или низови врста ципела и звукова које оне производе у СП (89): снешуе, чизме, каљаче : нануле, јапанке, апостолке, сандале : папуче, патофне...; шљапка, шкрипуће, тапка, клепеће, јауче, цвили...

Може се говорити и о успостављању и вежбању хиперонимских и (ко) хипонимских односа кроз претходно наведене низове, али и оне као што је низ птица које спадају у живину (кокошке с пилићима, ћурке, патке, гуске) и оних које спадају у „птице-птице” (папагај, канаринац) у АБВГ (51). Чак је имплицитно дотакнута и тема граница између разних категорија, које нису увек чврсте, тиме што је на пауна, који се уклапа у бакино одређење живине „Све што хода по дворишту, а не лети”, коментар био „Па, он баш не”.

Лексика везана за претке објашњена је у АП преко царских портрета, до колена наврдеде (49), а у АБВГ преко одласка на гробље, до колена чукундеде и чукундабе (46).

Фразеологизми су чести у обема књигама Службеног гласника. У АП се чак читаво поглавље о слову Ж одвија у селу чији становници важе за мудре људе јер говоре у фраземима (најчешће пословицама) – а навешћемо тек по неколико њих јер нису уже везани за сама слова:

АП: цару цареву, нико се није научен родио, из љута цара сила проговара, паде мрак на очи, видевши да је враг однео шалу, где кашика звецка, брига је малецка, ћутање је злато...

АБВГ: правити се Тоша, трепће као сврака на југовину, расту као печурке после кише, бити (коме) на врх главе, с неба па у ребра, гледати (у нешто) као теле у шарена врата, изводити бесне глисте и др.

Као и иначе, Владислава Војновић своје фразеологизме објашњава или изазива, често их гледајући кроз очи своје младе јунакиње и схватајући их стога у првом тренутку буквално.

ОСТАЛЕ ЈЕЗИЧКЕ ПОЈАВЕ

Док су *Чудесни подвици Азбучка Првој* књига у којој језик има повлашћено место што се радње тиче, *Аврам, Богдан, воду ђазе* је књига најбогатија разноврсним језичким појавама јер се у њој, осим досад поменутог, јављају још и посебни слојеви лексике попут жаргона (*мунџајџи, џенџирајџи, џиракљача* за комшиницу), благих вулгаризама (*дује, џуза*, с објашњењем: „Ружне речи могу да охрабре човека, то сам приметила кад сам ишла ноћу у ве-це”, АБВГ: 25), кулинарске лексике (уз претходно наведено и: *џиданица, џулаш, џрилијаш-џорџа, џилав, џилећи џајрикаш* и сл.).

У тој књизи се такође највише пажње обраћа на граматику и њене термине, историју језика, персирање. Ауторка уводи вокале као „слова за незатворена уста” (АБВГ: 60), али и наглашава разлику између гласа и слова: „Сто пута сам ти рекла да се слово не говори него да се пише. А да се изговара

глас. Глас је исто што и слово, само кад није написано...” (АБВГ: 145). Преко католичког попе помиње и искључне реченице као оне које почињу на „а” (АБВГ: 146), мада то није у складу с важећом терминологијом. Исти попа, у разговору с баком, говори и о томе да је Аделунг, а не Вук, увео принцип писања „Пиши као што говориш” (АБВГ: 146–147), контрастирајући *йежо* с француским *йеуіеоїї*.

Учење слова могу олакшати и мнемотехнике, по којима је АБВГ и добила име. После увода у којем су преко „свађе” бабе и православног попе уведена стара имена слова, следи неколико верзија мнемотехника – „Аврам, Богдан воду газе добри ђаци. Ева жена зими и једе колаче. Луди људи Марко, Никола, Његош овог пролећа сретеше Тићу Ђирића у фијакеру хтедоше целом чаршијом цаба шетати”, уз варијанту где су уместо Еве ту „ђаци еројски који живе зими као лопови” (АБВГ: 75). Има и архаичнија верзија – чика Сима, Дуњин отац, каже да је код његовог деде ишло: „Ајде, брате Видоје, гледај доле ђаволе, ено жене змајеве испод јеле криваје, луди људи мислили нашу њиву орати, Петар рече Спасоју тражи ћерку убаву, фини храну цареву, чисти цаду широку” (АБВГ: 76).

„Игра” с проширивањем реченица, попут оних које постоје и на часовима у школи, налази се на странама 95–96 *Азбучка Првој*: од „бродски прозорчић” лагано се, преко „круна на глави цара чији је лик на новчићу у џепу морнара који гледа кроз бродски прозорчић” и других долази до „бродски прозорчић на лађи која је на грбу што краси круну на глави цара чији је лик на новчићу у џепу морнара који гледа кроз бродски прозорчић”. У једној од *Словних йрича* постоји игра-задатак за именовање слова.

Јављају се и језичке игре невезане за слова, попут оних с прилозима *сада* и *јосле* у АП:

– Можете ако је то *сада* после. А пре после имамо посла. (АП: 108)

- Је л’ сада после?
- Није. Још је сада.
- Кад ће да прође сада?
- Кад почне после.
- А кад ће да почне после?
- Кад прође сада.
- И кад ће то да буде?
- После. (АП: 108)

- Је л’ стигло после? – упита он учитеља.
- Ваше Величанство, после је већ одавно прошло.
- Значи, опет је сада?
- Јесте, али само што се није завршило. (АП: 112)

РИМА

Рима је још једна од појава које истовремено могу приближити деци слова и друге ствари које треба научити, али оне могу и саме себи бити циљ. Јављају се најчешће у *Азбучку Првом*, релативно равномерно кроз читав текст и увек истакнуте курзивом:

– Е, баш волим кад се жеље сложе, слово Е се и певати може. (АП: 37)

– Насред царског друма украо сам глатко
Неписменом цару од купина слатко.
Недавно му мазнух с дукатима врећу,
Да крадем од цара ја престати нећу. (АП: 66)

– Чекић чука чук-чук-чук,
Четку чека чивилук,
Чичком чачка чанче
Чупаво чобанче. (АП: 139)

– Нек се пева и нека се слави,
Азбука је у царевој глави;
Преваранте надмудри и смрви –
Наша дика, Цар Азбучко Први! (sic! АП: 154)

Све може да прође
и све има рок
Све пропасти може,
само слова – јок! (АП: 155)

У *Аврам, Бојдан, воду ђазе* рима се јавља у оквиру цитата – у „Ђаволима” Ђорђа Марјановића/Јарбола и у Змајевој „Песми о Максиму”, датој у целисти – али и бабини гости имају неколико римованих реплика (ради уштеде у простору дате су скраћено):

- Шаца долази само радним данима [...] а викендом јок!
- Ево ти један цмок за тај јок!
- Боље ме онда води на сок!
- Рима!? То је за мене шок!
- Имате овде сок ком ће да прође рок!
- А кинески тигањ се зове вок.
- Аааа, био је један филозоф који се презивао Лок.
- То целој причи даје чудан ток.
- Чок. (АБВГ: 32)

Иако су све коришћене речи мање познате, увек су дефинисане и одговарају говорнику – Лока, рецимо, помиње католички попа, који иначе служи

као извор општих информација, а Дуњин чок као постојећу реч брани њен тата, говорећи да је у питању део кола, сауг. Меланија и бака се и саме, „као оног дана за ручком”, играју римом, развијајући Меланијин (и читаочев/слушаочев) осећај за то шта рима јесте. Бака задаје реч, на коју Меланија даје римован одговор: *зуб – сџуб, улица – фрулица, њрафика – њрафика...* Занимљиво је и то што кад јунакиња на *ласџа* одушевљено одговори с *красџа*, бака то не одобрава и објашњава: „Ласта и краста нису баш нека рима јер ласта има дуго а, чујеш лааааста као да лети, а краста кратко а, чујеш краста”. Тиме се и експлицитно, а ипак деци прилагођено, указује на важност акцената за риму. На крају *џасџа* може са *красџа*, а за *ласџа* ни једна ни друга не налазе одговарајућ одговор све док се бака не сети архаизма *масџа*, што је прилика да се и он објасни.

*

**

Разматране три књиге пружају нам прилику да сагледамо како се кроз прозна дела деци може, на разне начине, приближити учење слова, али и како им се преко опште теме могу приближити и неке уже, а важне за њихов језички развој – пре свега осећај за богате стваралачке и изражајне могућности језика. Аутори – користећи стилске фигуре, пре свега алитерацију и асонанцу, језичке игре, риму, као и илустрације – упознају децу са словима, многим лексичким слојевима, али и односима с другим људима и светом који их окружује.

ИЗВОРИ

- Алексић (2015): Дејан Алексић, *Чудесни њодвизи Азбучка Првој у џридесетј слова*. Илустровао Лука Тилингер, Библиотека „Уметност и култура”, колекција „АзБучни ред”, књига А, ур. Горан Петровић, Београд: Службени гласник.
- Видојевић Гајовић (2015): Весна Видојевић Гајовић, *Словне џриче. Свако слово има своју џричу*. Илустровао Предраг Пеђа Тодоровић, Библиотека „Дечја књига”, 7. књига, ур. Драган Инђић, Београд: Радио телевизија Србије.
- Војновић (2016): Владислава Војновић, *Аврам, Бојдан, воду џазе*. Илустровао Лука Тилингер, Библиотека „Уметност и култура”, колекција „АзБучни ред”, књига Б, ур. Горан Петровић, Београд: Службени гласник.

ЛИТЕРАТУРА

- Милатовић (2011): Вук Милатовић, *Методика наставе српској језика и књижевности у разредној настави*, прир. Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић, Вишња Мићић, Београд: Учитељски факултет.
- Цветановић, Јанићијевић, Мићић (2010): Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић, Вишња Мићић, Методички аспекти савременог буквара, *Буквари и букварска настава код Срба*, Београд: Педагошки музеј, 287–305.

Ana Lj. Petrović Dakić
University of Belgrade
Faculty of Education

AZBUČKO, BOGDAN, VESELKO, GORAN AND THE GANG – TEACHING LETTERS THROUGH FICTION BOOKS

Summary: The paper analyses and compares three recent children's fiction books that share the same thematics – the alphabet. On the example of *Čudesni podvizi Azbučka Prvog u trideset slova* by Dejan Aleksić, *Slovne priče* by Vesna Vidojević Gajović and *Avram, Bogdan, vodu gaze* by Vladislava Vojnović, we presented three different approaches to the same subject. We paid special attention to linguistic, stylistic and compositional devices used by the three authors to encourage children to learn the alphabet. Additionally, the goal of the books is to introduce children to different lexical layers – unknown words, archaisms, neologisms – and to help them become acquainted with the creative power of language, creative use of language and language games. These issues were discussed in the paper as well.

Key words: alphabet, letters, children's literature, Dejan Aleksić, Vesna Vidojević Gajović, Vladislava Vojnović.

Драгана Р. Гавриловић-Обрадовић
ОШ „Ђура Јакшић”, Каћ

УДК 371.3::811.163.41
371.333

Вујадин Г. Здравковић
ОШ „Јован Поповић”, Нови Сад

НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ИЗОКРЕНУТОЈ УЧИОНИЦИ

Сажетак: Развој ученичких стваралачких потенцијала и креативних ставова ограничен је традиционалном организацијом наставе, у којој ученик има улогу објекта. Заменом традиционалног предавања интерактивним активностима ученика на часу, могуће је позитивно утицати на ефикасност наставног процеса.

Јединствени, футуристички облик учења под називом *изокренућа настава* обједињује компјутерски подржано и персонализовано учење са повећаном активношћу ученика током школског часа.

Изокренућа учионица је нови наставни принцип рада у ком ученици усвајају нова знања гледајући видео лекције, најчешће код куће, а као таква базирана је на учениковом самосталном раду. Такав модел наставе мења положај ученика у образовно-васпитном процесу и додељује му улогу субјекта.

У раду је дат приказ наставне јединице, односно обраде граматичких садржаја у млађим разредима основне школе, реализованих по концепту изокренуте наставе.

Кључне речи: изокренута учионица, изокренута настава, видео предавања, ученици.

УВОД

Један од иновативних концепата наставе који је познат у свету, а код нас само селективно и спорадично, јесте *изокренућа учионица/настава*.

Изокренута учионица (Flipped Classroom) је начин учења у ком ученици усвајају нова знања гледајући видео лекције, углавном код куће. Оно што је некада био домаћи, ученици сада раде на часу са наставником. Наставник, уместо да предаје градиво, „води” ученике и подстиче њихову интеракцију. Ученици долазе спремни на час, јер су се већ упознали са темом, тако да на часу могу да решавају проблеме, примене научено и да се баве практичним радом.

Почеци оваквог начина учења датирају из деведесетих година 20. века. Сада се и код нас успешно примењују тамо где постоје технички услови за то и где постоји воља наставника.

СТИЦАЊЕ ЗНАЊА У ШКОЛИ НИЈЕ ЕЛЕМЕНТАРАН, већ посредован процес. Комуникација између ученика и наставне грађе се врши посредством и посредовањем наставника. Наставник врши функцију медијатора између ученика и образовног програма. И у условима високе техничке опремљености педагошког рада наставник остаје главни „мотор” образовноаспитног рада, а што претпоставља и захтева висок степен његовог образовања и праћење иновативних процеса. Масовна примена модерних техничких средстава у настави је разлог да се место и улога наставника у образовноаспитном процесу измени, али не и да се он њима замени.

Дејство које на развој младих и обликовање младе личности и у савременим условима врши наставник не може се ничим заменити. Дobar учитељ, наставник и професор су основна вредност сваког образовноаспитног система.

Пошто први контакт са градивом остварују пре школског часа, ученици постају спремни за примену стеченог знања унутар учионице. На почетку часа разјашњавају се могуће нејасноће, након чега следе активности попут решавања проблема, дискусија, дебата, експеримената и симулација (Davies, Dean, Ball 2013; Kim et al. 2014; Calimeris, Sauer 2015).



Слика 1. Схематски приказ односа изокренуте наставе према традиционалној

Према појединим ауторима (Hamdan et al. 2013), током изокренутог учења наставник премешта ниже нивое Блумове таксономије образовних циљева (памћење и учење) из учионице и омогућава ученицима да, у индивидуалном окружењу, савладају концепт градива. Касније, током школског часа, наставник и ученици могу да се фокусирају на циљеве вишег нивоа, као што су примена, анализа и креација. Због овакве организације рада, изокренута настава има високу педагошку вредност, што доказују и бројна истраживања. Различити аутори до сада су закључили да овај модел наставе „помаже наставнику при оспособљавању ученика за критичко мишљење”

(O'Flaherty, Phillips 2015), „узрокује да ученици постану отворенији за сарадњу са вршњацима” (Strayer 2012), „позитивно утиче на ставове ученика према процесу учења” (Chao, Chen, Chuang 2015) и „побољшава постигнућа ученика” (Day, Foley 2006; Schultz et al. 2014; Stone 2012; Tune, Sturek, Basile 2013). Истраживања показују и да већина ученика има позитивно мишљење о изокренутом учењу након примене овог модела наставе (Johnson 2013; Lage, Platt 2000; Schultz et al. 2014; Zappe et al. 2009). Такође, изокренута учионица позитивно утиче на самосталност ученика током процеса учења (McLaughlin et al. 2013; Strayer 2009) и омогућава наставнику да, на часу, обједини већу количину градива (Mason et al. 2013).




ИЗАБРАНА НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА

Видео предавање

Направљен је видео снимак, на тему „Субјекат и предикат”. При избору слика и текста коришћени су *Чийанка* и *Радна свеска за српски језик* за 2. разред, аутора Наташе Станковић-Шошо, Маје Костић и Јелене Срдић (Нови Логос, 2016), које ученици и користе у настави. Трајање снимка је око 5 минута. Претходно смо родитељима на родитељском састанку, а ученицима на часу, објаснили како функционише нова наставна метода и да ће видео предавања (снимке) добити путем мејлова.

У наредном сегменту рада, дат је приказ неколико слајдова из видео снимка на тему „Субјекат и предикат”.

Полазни текст за обраду наставне јединице „Субјекат и предикат” је песма „Чиме се ко брани”, а задатак за ученике је и био да уоче чиме се ко, од поменутих животиња у песми, брани.

ЧИМЕ СЕ КО БРАНИ	
	<p>Зубима се брани вепар, Срна бежи као ветар, Оштре нокте мачка има, Во се брани роговима. Јеж бодљикав капут има, Да пркоси душманима. Чело овна тврдо ли је, Може вука да убије. Лукавством се брани лија, А отровом шарка змија, Жаба врло вешто рони, Пред родом се у вир склони.</p>
	
	

Слика 2. Песма „Чиме се ко брани” (део видео снимка)

Затим су ученици на конкретним примерима учили да се субјекат и предикат одређују следећим питањима: субјекат – КО РАДИ?, предикат – ШТА РАДИ?.



Слика 3. Субјекат и предикат (део видео снимка)

Ученици су се, кроз видео лекцију, присетили и врста речи – именица и глагола.



Слика 4. Врсте речи (део видео снимка)

Активностии током часа

- Кратко понављање наученог;
- Провера домаћег задатка;
- Групни рад ученика;
- Презентовање резултата рада.

На крају видео лекције, ученици су добили и домаћи задатак да напишу по једну обавештајну, упитну и узвичну реченицу, као и да одреде субјекат и предикат у њима.

ДОМАЋИ ЗАДАТАК



Напиши обавештајну, упитну и узвичну реченицу. Плавом бојом заокружи субјекат, црвеном бојом заокружи предикат.

Пример:

(Никола) пажљиво (црта) на папиру.

Зашто (Јована) није (дошла) ?

Нека (он) сада (устане) !



Слика 5. Домаћи задатак (део видео снимка)

Групни рад ученика. Ученике смо, према образовним стандардима постигнућа за наставну област *Грамађика и лексикологија*, поделили на три различите групе. Образовни стандарди на основном нивоу подразумевају да ученици треба да препознају врсте речи (именице и глаголе), субјекат и предикат и да препознају врсте реченица по комуникативној функцији. Сходно набројаним стандардима за основни ниво, формулисана су најједноставнија и најопштија питања за прву групу ученика. Образовни стандарди за средњи ниво подразумевају да ученици одређују врсте речи (именице и глаголе), одређују субјекат и предикат као главне чланове реченица и одређују врсте реченица по комуникативној функцији и по потврдности. С обзиром на захтеве образовних стандарда средњег нивоа, формирали смо групу чији су задаци били конкретнији и одређенији у односу на задатке основног нивоа. Трећа група решавала је задатке напредног нивоа. Образовни стандарди тог нивоа су усмерени на разумевање и примену стеченог знања, да ученици именују врсту речи и главне делове реченице, да употребљавају речи у основном и пренесеном значењу, као и да промене облик променљивих речи према задатом критеријуму.

Након предвиђеног времена за групни рад (око 15 минута), уследило је презентовање резултата рада. Свака група је саопштила своја питања и одговоре које је дала, уз могућност допуњавања од стране ученика из других група.

ЗАКЉУЧАК

Изокренута учионица представља комбинацију ефикасних метода, средстава и извора знања. Предности изокренуте наставе се огледају у следећем:

- Видео предавања су кратка;
- Ученици гледају видео снимке када су расположени за рад;
- Забавно је и нови медији су интересантни ученицима;
- Могућност индивидуализације наставе у многим фазама рада.

Развој информacionих технологија узроковао је велике промене у свим аспектима људског живота. Дигитална револуција променила је начин производње и дистрибуције информација, што је била основа за настанак нове образовне парадигме засноване на информационо-комуникационим технологијама. Због тога су класичне методе преношења знања данас у великој мери потпомогнуте или замењене методама базираним на примени персоналних рачунара и интернета (Вигњевић 2009). Модерном друштву неопходан је васпитно-образовни систем обухваћен футуролошком димензијом, који припрема ученике за информатичко окружење. Изокренута настава је само један вид наставе, који би у будућности могао да има много значајније место у васпитно-образовном систему.

ЛИТЕРАТУРА

- Вигњевић (2009): Н. Вигњевић, *Е-образовање и системи за ујрављање курсевима*, мастер рад, Београд: Универзитет у Београду, Математички факултет.
- Дејвис, Дин, Бол (2013): R. S. Davies, D. L. Dean, N. Ball, Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course, *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563–580.
- Деј, Фоули (2006): J. A. Day, J. D. Foley, Evaluating a Web Lecture Intervention in a Human–Computer Interaction Course, *IEEE Transactions on Education*, 49(4), 420–431.
- Џонсон (2013): G. B. Johnson, *Student perceptions of the Flipped Classroom*, Okanagan: University of British Columbia.
- Ким, Ким, Кера, Гетман (2014): M. K. Kim, S. M. Kim, O. Khera, J. Getman, The Experience of Three Flipped Classrooms in an Urban University: an Exploration of Design Principles, *The Internet and Higher Education*, 22, 37–50.
- Лејд, Плат (2000): M. Lage, G. Platt, The Internet and the Inverted Classroom, *The Journal of Economic Education*, 31(1), 11–11.

- О'Флаерти, Филипс (2015): J. O'Flaherty, C. Phillips, The Use of Flipped Classrooms in Higher Education: A Scoping Review, *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95.
- Срдић, Станковић-Шошо, Костић (2016): Јелена Срдић, Наташа Станковић-Шошо, Маја Костић, *Радна свеска уз уџбенички компљети за Српски језик*, Београд: Нови Логос.
- Станковић-Шошо, Костић (2016): Наташа Станковић-Шошо, Маја Костић, *Уз речи растемо – Чиианка за други разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
- Стрејер (2012): J. Strayer, How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation, *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.
- Стоун (2012): В. В. Stone, Flip Your Classroom to Increase Active Learning and Student Engagement, *Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*, Madison, Wisconsin, USA.
- Шулц, Дафилд, Расмусен, Вејгман (2014): D. Schultz, S. Duffield, S. C. Rasmussen, J. Wageman, Effects of the Flipped Classroom Model on Student Performance for Advanced Placement High School Chemistry Students, *Journal of Chemical Education*, 91(9), 1334–1339.
- Тјун, Стурек, Бејзил (2013): J. D. Tune, M. Sturek, D. P. Basile, Flipped Classroom Model Improves Graduate Student Performance in Cardiovascular, Respiratory and Renal Physiology, *Advances in Physiology Education*, 37(4), 316–320.
- Хемден, Мекнајт, Мекнајт, Арфстром (2013): N. Hamdan, P. McKnight, K. McKnight, K. Arfstrom, *A Review of Flipped Learning*, Flipped Learning Network.
- Калимерис, Сауер (2015): L. Calimeris, K. M. Sauer, Flipping out about The Flip: All Hype or Is There Hope?, *International Review of Economics Education*, 20, 13–28.
- Чао, Чен, Чуанг (2015): C. Y. Chao, Y. T. Chen, K. Y. Chuang, Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education, *Computer Applications in Engineering Education*, 23(4), 514–526.

Dragana R. Gavrilović-Obradović

Primary school "Djura Jakšić", Kač

Vujadin G. Zdravković

Primary school "Jovan Popović", Novi Sad

TEACHING SERBIAN LANGUAGE IN FLIPPED CLASSROOM

Summary: The development of students' creative potentials and creative attitudes is limited by the traditional organization of teaching, in which students are passive learners. By replacing traditional lectures with interactive classroom activities, it is possible to obtain higher efficiency of teaching process.

A unique, futuristic form of learning, called *flipped learning*, combines computer-based and personalized learning with increased student activity during school hours. The flipped classroom is a new teaching method in which students acquire knowledge by watching video lessons, most often at home and, as such, the method encourages students to become independent learners. This teaching method replaces the traditional teacher-centered with student-centered education, which gives students an active role.

The paper presents a grammar lesson plan for lower primary school, carried out with the use of principles of flipped classroom.

Key words: flipped classroom, flipped learning, video lectures, students.

II-8 КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ
У 21. ВЕКУ - КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИ
ПРИСТУПИ

Јованка Д. Денкова
Универзитет „Гоце Делчев”, Штип
Филолошки факултет
Катедра за македонски јазик и книжевност

УДК 821.163.3.09-93 Николова О.
821.163.3.09-93

СЕМЕЈСТВОТО И СЕМЕЈНИТЕ ВРЕДНОСТИ ВО СОВРЕМЕНАТА МАКЕДОНСКА КНИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦА И МЛАДИ НА ОЛИВЕРА НИКОЛОВА

Аисираќи: Во трудот се осврнуваме на современата македонска книжевност за деца и млади, поконкретно на прашањето за семејството и семејните вредности кои се негуваат во истото. Во трудот ќе се задржиме на дела од македонската книжевност за деца и млади од македонскиот автор Оливера Николова во кои ликовите/протагонистите покажуваат позитивни вредности во релациите со останатите луѓе. Преку ваквите ликови и дела, треба да им се помогне на децата и младите да градат релации во согласност со нивните семејни вредности, да им помогнат да го разберат значењето на поддршката во семејството, и да препознаат како овие семејни вредности кои треба да се негуваат од најраното детство ќе им помогнат да надвлдаеат одредени пречки или предизвици со кои ќе се сретнат во понатамошниот живот. За таа цел, ќе се разгледуваат текстови во кои експлицитно се третираат теми од современиот живот и современото живеење, како развод на родители, посвојувања, пороците на денешницата, конфликти во семејството, смрт во семејството, периодот на адолесценцијата, улогата на постарите (родителите, бабите и дедовците) при негување на овие вредности и сл. Бидејќи книжевноста за еден од најефективните начини да се воспитуваат младите генерации, ќе се издвојат дела од современи македонски автори во кои се негуваат позитивните вредности, како толеранцијата, разбирањето, воспитанието, вниманието кон другиот итн.

Клучни зборови: семејство, семејни вредности, книжевност за деца и млади, Оливера Николова.

ВОВЕД – ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМОТ СЕМЕЈСТВО

Семејството може да изгледа како едноставен концепт, но не постои едноставна дефиниција на семејството. Во својата најосновна смисла, едно семејство е група на поединци, кои имаат правна или генетска врска, но за многу луѓе, семејството ќе значи многу повеќе, па дури и едноставна идеја на генетски врски може да биде покомплицирана отколку што изгледа.

Вистинското семејство им овозможува на своите членови емоционално и духовно сродство преку: заеднички вредности, верувања и традиции, заеднички искуства и активности, безусловна и неосудувачка поддршка. Постојат случаи каде повеќе индивидуи се поврзани во групи на луѓе кои им пружаат емоционална и духовна врска како семејството, иако немаат легални или крвни врски меѓу себе. Такви се црковните заедници, студентските братства и сл. Дефиницијата за семејството постојано еволуира и секоја личност може да го дефинира семејството на различен начин зависно од врските кои ги има со останатите луѓе во нејзиниот живот. Со тек на времето семејството се менува, па така се менуваат и продлабочуваат и неговите семејни вредности. Секој член кој е вистински член на тоа семејство ќе помогне за да го збогати.¹ Семејните вредности, понекогаш наречени и фамилијарни вредности, се традиционалните и културните вредности (вредност што се пренесува од генерација на генерација во семејствата) кои се однесуваат на семејството во поглед на неговата структура, функција, улоги, верувања, ставови и идеали. Во општествените науки, социолози го користат и терминот „традиционално семејство“, кој се однесува токму на животната средина за воспитување на детето која социолозите ја идентификувале порано како норма. Овој термин „традиционалното семејство“ подразбира семејство од средна класа со глава на семејство – татко и мајка домаќинка, во чии рамки се подигаат нивните биолошки деца. Секое отстапување од ова семејство-модел се смета за „нетрадиционално семејство“ (Panasenکو 2013: 79–98). Во изминативе 50 години, семејната структура се промени драматично. Денес постојат следниве типови на семејни структури, со тоа што одредени семејства можат да фигурираат во повеќе категории, значи границите меѓу нив не се многу јасни. Нуклеарното семејство е традиционален тип на семејна структура. Овој тип на семејство се состои од двајца родители и деца. Овој тип на семејство долго време се сметаше за идеален за одгледување на децата. Во ваквите семејства децата се здобиваат со сила и стабилност од двајцата родители. Семејството со еден родител се состои од еден родител кој одгледува едно или повеќе деца, било да е тоа татко или мајка. Овој тип на семејства е најголемата социјална промена во однос на семејната структура. Ваквите семејства е обично од позатворен тип и неговите членови наоѓаат начин заеднички да ги решат проблемите. Иако овие семејства се соочуваат со многу проблеми од типот на грижа и чување на децата, сепак многу од нив имаат помош од роднини и пријатели. Проширеното семејство се состои од двајца или повеќе возрасни кои се поврзани, според крвна врска или брак и кои живеат во ист дом. Оваа семејна структура вклучува повеќе роднини кои живеат заедно и кои работат со иста цел, како подигање на децата и извршување на семејните обврски.

1 <http://family.lovetoknow.com/definition-family>

Многу вакви семејства вклучуваат и роднини, братучеди, тетки, баби и дедовци. Овој тип на семејни структури можат да се формираат и заради надминување на финансиски тешкотии или заради постари роднини кои не се во состојба да се грижат сами за себе. Бројот на ваквите семејства се зголемува сè повеќе. Додека повеќето луѓе кога зборуваат за семејство мислат на семејства кои задолжително подразбираат деца, постојат парови кои не можат да имаат или избираат да немаат деца. Овој тип на семејства без деца не спаѓаат во традиционалните стандарди поставени од општеството. Тие најчесто се состојат од маж и жена кои живеат и работат заедно. Често пати тие имаат миленичиња или имаат блиски контакти со нивните внуци како замена за нивни сопствени деца. Скоро половина од браковите завршуваат со развод и многу од овие индивидуи решаваат да се премажат/преженат. На тој начин се создава посвојувачко семејство, кое вклучува две различни семејства кои се обединуваат во нова заедница. Овие семејства се состојат од од нов сопруг и сопруга и нивните деца од претходните бракови или врски. И овој вид на семејства се чести како и нуклеарното семејство, иако тие имаат повеќе проблеми, од типот на потребен период за прилагодување и прашања поврзани со дисциплината. Членовите на ваквите семејства треба да научат да соработуваат со бившите партнери за да функционира семејството. Денес постојат многу семејства во кои бабите и дедовците ги одгледуваат своите внуци од различни причини. Според некои статистики, секое четиринаесетто дете е одгледано од неговите баба или дедо и родителите не се присутни во животот на детето. Ова може да е последица на смртта на родителите, зависност, напуштање или несоодветни родители. Многу баби и дедовци во вакви случаи мора да се вратат на работа или да најдат дополнителни извори на приходи кои ќе им помогнат во подигањето на нивните внуци. Не постои точен или погрешен одговор околу тоа кој е најдобар тип на семејство. Сè додека во семејството има љубов и поддршка меѓу неговите членови, тоа ќе биде успешно и ќе напредува.²

ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМОТ СЕМЕЈНИ ВРЕДНОСТИ И ВИДОВИ

Според Dictionary.com, „семејните вредности“ се дефинираат како „морални и етички принципи кои традиционално се одржуваат и пренесуваат во семејството, и тоа чесноста, лојалноста, трудољубивоста и верата”.³ Според Merriam-Webster, „семејни вредности“ се вредности од традиционален и конзервативен карактер кои се одржуваат за да се промовира стабилно

2 <http://family.lovetoknow.com/about-family-values/types-family-structures>, пристапено на 18.08.2015

3 <http://dictionary.reference.com/browse/family+values>.

функционирање на семејството и да се зајакне структурата на општеството.⁴ Потоа, според OxfordDictionaries, „семејни вредности” се вредностите кои традиционално се научиле или засилиле во рамките на семејството, како што се високи морални стандарди и дисциплина.⁵ Семејните вредности ги вклучуваат сите идеи за тоа како сакате да го живеете вашиот семеен живот, и тие често се пренесуваат од претходните генерации. Тие можат да помогнат во дефинирањето на однесување во различни ситуации, да им помогнат на младите да се направи добар избор, да се зацврсти врската што вашето семејство ја има. Постојат повеќе типови на семејни вредности, класифицирани како:

А) социјални (мир, правда, слобода, еднаквост, почит, неповредување на другите и застанување на страната на оние кои не можат сами да се бранат, одвојување на време за волонтирање во својата заедница, да се биде да-режлив и чесен кон другите, да се учествува во тимска работа и сл.);

Б) политички (еднаков третман кон сите луѓе без разлика на нивната етничка, расна и религиозна припадност, како и сексуалната ориентација, патриотизам, отвореност кон нови видици и можности, почитување на правото и оние кои го спроведуваат, напорна работа за успех и сл.);

В) религиозните вредности се однесуваат на очекувањата кои ги имаат луѓето за себе и останатите базирани на нивната вера. Иако секоја вера има свои верувања, сепак сите се однесуваат на тоа да се покажува сочувство кон оние на кои им е потребно, да се однесуваме кон другите како што сакаме да се однесуваат кон нас, континуирано духовно и интелектуално надградување, скромност, почит и ненасилно однесување во односите со другите);

Г) работните вредности ги вклучуваат сфаќањата и филозофијата на работата, финансиите, и како всушност ги трошите вашите пари. За децата, овие вредности подразбираат како тие се однесуваат кон училиштето и нивното образование (тимска работа, вложување максимален напор во работата/учењето, штедење, наоѓање начин за да се изразат идеите и креативноста, гордост кон постигнатото, образованието да биде приоритет, однос на почитување кон колегите, муштериите и авторитетите, да се има чувство дека нашата работа придонесува во општеството);

Д) моралните вредности се нашите индивидуални вредности за тоа што ние мислиме за она што е добро или лошо. Тие се основата врз која ги носиме нашите одлуки (чесност и благородност, храброст, трпеливост, издржливост, преземање на лична одговорност);

4 "family values". Merriam-Webster. Merriam-Webster, Inc., пристапено на 18.08.2015.

5 Oxford Dictionaries. Oxford University Press, пристапено на 18.08.2015

Ѓ) рекреационите вредности се однесуваат на сите активности кои ја вклучуваат играта и забавата. Тие ја зајакнуваат блискоста во семејството, можностите за учење, создава спомени, се подобруваат социјалните вештини (организирање заеднички семејни забавни игри, организирање заеднички одмори и сл.).⁶ Според Susie Duffy, семејството е конзистентна социјална заедница која се состои од родители и децата кои ги одгледуваат, а семејните вредности таа ги дефинира како вредности кои семејството ги развива и кои се основа за тоа како децата ќе учат, ќе растат и ќе функционираат во светот.⁷

Токму заради важноста која семејството ја има за развојот на децата, во овој труд ќе се разгледува семејството и семејните вредности како најважен сегмент од општеството во кој идните генерации се оспособуваат за функционирање во рамките на истото. Оваа тема ќе се разгледува преку примери од современата македонска книжевност за деца и млади, при што ќе се задржиме на дела од македонската книжевност за деца и млади во кои ликовите/протагонистите покажуваат позитивни вредности во релациите со останатите луѓе. Преку ваквите ликови и дела, треба да им се помогне на децата и младите да градат релации во согласност со нивните семејни вредности, да им помогнат да го разберат значењето на поддршката во семејството, и да препознаат како овие семејни вредности кои треба да се негуваат од најраното детство ќе им помогнат да надвладаат одредени пречки или предизвици со кои ќе се сретнат во понатамошниот живот. За таа цел, ќе се разгледуваат текстови во кои експлицитно се третираат теми од современиот живот и современото живеење, како развод на родители, посвојувања, пороците на денешницата, конфликти во семејството, смрт во семејството, периодот на адолесценцијата, улогата на постарите (родителите, бабите и дедовците) при негување на овие вредности и сл. Бидејќи книжевноста за еден од најефективните начини да се воспитуваат младите генерации, ќе се издвојат дела од современи македонски автори во кои се негуваат позитивните вредности, како толеранцијата, разбирањето, воспитанието, вниманието кон другиот итн.

СЕМЕЈСТВОТО И СЕМЕЈНИТЕ ВРЕДНОСТИ ВО ДЕЛАТА НА ОЛИВЕРА НИКОЛОВА

Романот *Бели сџайки* од Оливера Николова (Николова 1993) ни открива една детективска завера во семејството на двајцата близнаци Костадин и Александар Капац. Овде се потенцира презафатеноста на родителите,

6 <http://family.lovetoknow.com/list-family-values>, пристапено на 15.08.2015

7 <http://www.parentiq.com/news/DefiningYourFamilyValues.asp>, пристапено на 15.08.2015

таткото е виден и славен фудбалер, а мајката – новинарка: „Новинарка во телевизиско студио, со работно време што и оневозможуваше целосно да им се посветува на своите близнаци” (11). Освен тоа, постојано низ романот се провлекува и желбата да се сокријат непријатните настани од мајката, која по препорака на кардиолог: „му советуваше за измореното срце на Наталија” и препорачува таа „да води помирен живот, без секакви стресови и нервози” (12). Во дејствието на романот, бидејќи се работи за проширено семејство, како активни учесници се вклучени и двајцата дедовци, едниот од мајкина и другиот од татковата страна, кои како соколи бдеат над своите внуци. Заплетот на романот е поврзан со екскурзијата во Преспа на која треба да одат основците, но само најдобрите по успех. Кај еден од нивните соученици со слаб успех тоа раѓа завист, од која се изродува една измислена интрига за некаква наводна опасност која му се заканува на таткото-фудбалер. Низ целата таа трка да се направи она што е најдобро, да се заштитат најблиските, се вклучуваат и дедовците, и соучениците, па и комшиите, а младите со својата пожртвуваност, организираност и сериозност, бидејќи тоа го налага ситуацијата, израснуваат во зрели млади луѓе, па дури и оние кои застраниле заради зависта, се враќаат на вистинскиот пат. Во семејството Капац се негуваат меѓусебната почит, толеранција, грижа за здравјето на мајката, грижа за безбедноста на таткото, а пред сè и над сè, доминира грижата за децата и создавање на позитивна семејна клима во која тие ќе израснат во зрели и сестрани личности со уметнички афинитети. Токму загриженоста за здравјето на мајката, раѓа заштитнички однос кон неа, со желба таа да се заштити од негативни работи, а од друга страна, близнаците преземаат акција за спасување на таткото од опасноста која му се заканува. Тоа говори за позитивното влијание на силната емоционална поврзаност во рамките на едно семејство.

Романот *Преминој не е осветлен* (Николова 2013) третира и социјална тема, темата на детето сираче кое живее во Дом за деца без родители. Преголемата желба за семејство и топол дом го прави податлив за измамникот кој му се претставува како негов татко. За среќа, истовремено со тоа, Соколе се запознава со семејството на Игор, дванаесетгодишник, разгален единец, кој од самото запознавање со Соколе чувствува недоверба кон него: „Тој на лик беше мошне симпатичен и мил, во однесувањето пак учтив и воспитан, внимателен спрема секого, но мене токму тоа ме одвраќаше од него. Тие норми на воспитувањето, на кои и мене ме подучуваа, ми изгледаа како најсигурен пат кон вистинско ропство. Секој што ги прифаќаше ми заличуваше на папагал или на лицемерник што се крие зад нив. Не верував дека, едноставно, може да постои младо суштество коешто сака да биде учтиво и воспитано, или сето тоа да го прифаќа доброволно. Соколе ми изгледаше ненормално, со еден збор” (8). Соколе ќе биде топло дочекан и често покануван

во семејството на Игор (форма на посвојувачко семејство), за да изврши и одредено позитивно влијание врз Игор, како што се надева неговата мајка: „А мислев дека позитивно ќе влијае на нашиот Игче... – Тој да влијае позитивно на нашиот Игче! Ама се занесуваш ти, Анка! Никој не успеа нашиот Игче да го измени, па тој!” (19). И во овој роман, желбата за топло семејство, ќе се покаже како потенцијално опасна за малиот Соколе, но истовремено, во семејството на Игор во кое владее отворена и искрена комуникација, тој ќе го пронајде тој дом.

Романот *Мојот звук* (Николова 2013) за свој главен јунак го има момчето Панче, основец, кој е во епицентарот на адолесценцијата. Блиска до срцето му е девојчето Лиле, но немајќи храброст да и пристапи, на сон често разговара со неа. Во „разговорите” Лиле му објаснува дека секое тело произведува свој звук. Живеејќи сам со родителите во помал град – Гевгелија, на самиот југ од Македонија, затоа што постарата сестра е на студии во Скопје, Панче се чувствува осамен и отсуството на личност со која би разговарал за многу работи и прашања кои го мачат, ги заменува со разговорите на сон со Лиле. Но, кога и тие разговори не му ги даваат одговорите на дилемите, а со родителите не знае како да разговара, со воз оди кај сестра си во Скопје, и по нејзината расеаност сфаќа дека таа има некој во својот живот, момчето Петар. Јунакот на овој роман е оригинален по многу нешта. Тој не сака да биде како другите деца околу, него да собира сликички, да разменува марки и сл. Кога неговата сестра му подарува фотоапарат, Панче решава да направи албум со знаменити луѓе, но знаменити само за него, т.е. албум од луѓе кои му значат и кои ги почитува. Се разбира, дека адолесценцијата, не би била специфична ако не е проследена со турбулентни чувства, па Панче решава да направи пресврт во својот живот и да му се приближи на светот на возрасните. Од тие причини, си ја одржува личната хигиена, оди во диско, но пробува да пие и пуши, за да сфати дека тоа сепак не е за него. Неговата индивидуалност е силно изразена и кога за Нова година решава да седи дома сам, за сепак да се предомисли во последен миг, зашто сфаќа дека сака да биде „првак”, ама попусто му е ако нема никој до него да го види. Децата кои растат во семејна околина со посиромашно емоционално искуство покажуваат нарушувања во љубовта и самопочитта и покажуваат недоверба и агресивност кон другите (Singh, Ollendick, Singh 2002). Дистанцираноста на Панче од сите членови во семејството произлегува од неговата желба за самостојност, што е типично за процесот на растење и созревање. Но, истовремено, низ тој период во кој тој очигледно трага по свој идентитет, тој и бара позитивни примери кои ќе му послужат како урнек на кој би се угледал. Од тие причини произлегува неговата желба за албум со знаменити луѓе. А тој албум повторно е исполнет со членови од неговото семејство, кои претходно му изгледаа безлични и „недостojни” за неговата почит. Како

што романот се ближи кон својот крај, така и Панче почнува да ги разбира постапките на луѓето околу себе, па почнува да ја сфаќа и својата сестра студентка и нејзиното момче.

Романот *Девојките на Марко* (Николова 2001) го открива израснувањето на малиот Славе, кој од преголема љубов кон постариот брат, прифаќа да ги забавува неговите девојки, додека овој е со својата вистинска девојка. Се разбира, Славе не знае дека брат му всушност му ги наметнува овие обврски за малиот Славе да не му пречи додека е на седумдневно војничко отсуство. Во обидите да не ги повреди девојките, Славе им посветува максимално внимание, се шета со нив, ги носи на базен, во слаткарница, на кино, итн. Во тие негови „обврски”, семејството му ја пружа максималната поддршка и сите имаат разбирање за неговото испланирано време за составноците, како и финансиските средства кои му се потребни за да ги прошета сите девојки на постариот брат. Заедничките собири при пречекувањето и испраќањето на братот во војска откриваат една здрава семејна атмосфера во која малиот Славе ги има сите предуслови да израсне во здрава личност.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДБИ

Од разгледаните четири романи, напишани од современата македонска писателка за деца и млади Оливера Николова, мошне евидентно е дека во македонската литература за деца и млади се посветува големо внимание на пишување на дела во кои се истакнуваат позитивните вредности на семејството, особено негување на позитивните семејни вредности. Во литературата за деца често пати се портретираат ликови на деца сираци, напуштени деца, посвоени деца и сл. и заедничко кај сите нив е што најчесто тие се насликани како „проблематични” индивидуи, кои имаат одредени емоционални или проблеми во однесувањето, можат често да почувствуваат бесстрав, вина, срам. Секако дека сите деца заслужуваат да имаат семејство кое ќе ги сака и ќе се грижи за нив, па затоа и при толкувањето на дела од книжевноста за деца и млади во училиштето, наставниците треба да посветат посебно внимание на овие теми.

Се разбира, дека согласно современите глобални социо-културни, културолошки и економски промени доаѓа до изместување на семејната структура, а со тоа и на семејните вредности, или барем нивна трансформација во поинаков вид. Тоа резултира со сè поголем број на разводи, на необврзувачки/неформални семејни заедници, истополови бракови и сл. Од тие причини, денес во социологијата, антропологијата, психологијата и други науки, сè повеќе се посветува внимание на прашањето на меѓусебните односи меѓу членовите на семејството.

ЛИТЕРАТУРА

- Друговац (1996): Миодраг Друговац, Книжевност на безусловниот континуитет, *Македонската книжевност за деца и младина*, Скопје: Детска радост.
- Китанов (2007): Блаже Китанов, *Литература за деца*, Штип: Педагошки факултет „Гоце Делчев”.
- Китанов, Марјановиќ (2007): Блаже Китанов, Воја Марјановиќ, *Литература за деца и млади, кн.2*, Штип: Педагошки факултет „Гоце Делчев”.
- Николова (1993): Оливера Николова, *Бели сџајки*, Скопје: Детска радост.
- Николова (2001): *Девојкиџе на Марко*, Скопје: Култура.
- Николова (2013а): *Преминот не е осветлен*, Скопје: Детска радост.
- Николова (2013б): *Мојот звук*, Скопје: Детска радост.
- Панасенко (2013): N. Panasenko, Czech and Slovak Family Patterns and Family Values in Historical, Social and Cultural Context, *Journal of Comparative Family Studies*, 44 (1), 79–98.
- Петрова Горгева, Кирова (2014): Emilija Petrova Gorgeva, Snezana Kirova, Family structure and Behavior Disorders in Students in Primary Education in Macedonia, *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 18,1, 8–32, <http://eprints.ugd.edu.mk/11206/>
- Синг, Олендик, Синг (2002): N. N. Singh, T. H. Ollendick, A. N. Singh, *International perspectives on child & adolescent mental health*, Vol. 2, Oxford: Elsevier Science.

ИНТЕРНЕТ ИЗВОРИ

<http://family.lovetoknow.com/definition-family>, пристапено на 18.08.2015

<http://family.lovetoknow.com/about-family-values/types-family-structures>, пристапено на 18.08.2015

<http://dictionary.reference.com/browse/family+values>, пристапено на 18.08.2015

„family values”. Merriam-Webster. Merriam-Webster, Inc., пристапено на 18.08.2015.

Oxford Dictionaries. Oxford University Press, пристапено на 18.08.2015

<http://family.lovetoknow.com/list-family-values>, пристапено на 15.08.2015

<http://www.parentiq.com/news/DefiningYourFamilyValues.asp>, пристапено на 15.08.2015

Jovanka Denkova

„Goce Delčev” University in Štip

Faculty of Philology

Department for Macedonian Language and Literature

FAMILY AND FAMILY VALUES IN THE CONTEMPORARY MACEDONIAN LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH BY OLIVERA NIKOLOVA

Summary: This paper focuses on contemporary Macedonian literature for children and youth exploring the issue of family and family values nurtured in literature. The paper pays attention to novels for children and youth written by Macedonian author Olivera Nikolova in which the characters/protagonists show positive values in relationships with other people. The characters and their deeds should help children and young people build relations in accordance with positive family values, help them understand the importance of family support, and recognize how these family values, that need to be nurtured from early childhood, will help overcome certain obstacles or challenges they will meet in the future. For this purpose, we analysed the texts that treat themes of modern life and modern living, such as divorce, adoption, vices of today, family conflicts, death in the family, adolescence, the role of elders (parents, grandparents) in fostering these values, and so on. Since literature is one of the most effective ways to educate young generations, this paper focuses on the works of contemporary Macedonian authors that foster positive values such as tolerance, understanding, consideration.

Key words: family, family values, literature for children and youth, Olivera Nikolova.

Милутин Б. Ђуричковић

УДК 821.163.41.09-1 Попадић Н.

Висока школа за васпитаче струковних студија

Алексинач

ПОЕЗИЈА НЕДЕЉКА ПОПАДИЋА ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

Ајсџраки: У овом раду биће речи о последњој песничкој књизи *Пошаљи више џу џоруку* Недељка Попадића (1961), која се појавила у издању Витеза (Београд, 2014). Ради се, углавном, о новим песмама, али и о неким старим антологијским насловима препознатљивим из претходних књига. Обогаћено фотографијама са интернета, обимним предговором Љубомира Ђорилића, поговором Миле Мутавцић, као и кратким изводима из књижевне критике о поезији Недељка Попадића, ово издање представља вредан и значајан издавачки подухват, који још једном потврђује да се ради о аутору из самог врха наше савремене поезије за децу и младе. Једна од главних карактеристика и поетичких особености Попадићеве лирике јесте њена жанровска флексибилност и хибридноста, односно могућност да стихове са подједнаким интересовањем могу читати и деца и одрасли читаоци.

Кључне речи: дете, поезија, игра, родољубље, љубав, интима.

Једно велико поглавље у савременој српској поезији за децу завршава се са Драгомиром Ђорђевићем, а друго пак започиње са Недељком Попадићем (1964) и његовом разнородном лириком за младе. Модерној поезији Попадић је удахнуо нову свежину, изражајну виталност и самосвојност, а када је о утицајима реч онда се донекле може говорити о извесним паралелама и заједничким својствима са Љ. Ршумовићем и Д. Ђорђевићем. Прихвативши модернистичка начела тзв. београдске школе песника (игра, хумор, нонсенс, каламбури), Попадић је за релативно кратко време издио у сам врх читаности и популарности, освајајући тако срца и пажњу читалаца, а не/ретко и књижевне критике (В. Марјановић). Објавио је следеће књиге:

- *Ко ће клолна да насмеје* (1992),
- *Тајна, немој да будеш ловац* (1993),
- *С нама више нема шале* (1993),
- *Победа* (25 издања, тираж 200 000),
- *Дечак и џланина* (1996),
- *Срце служи да се дружи* (1996, 1997),
- *Три јаблана* (1998),
- *За сва времена* (2001),

- *Сав сам од сјајакла, сав сам од ђене* (6 издања),
- *Чему служи срце* (2001),
- *Ја сам твој друј* (2003),
- *Песме* (2006),
- *Београдски Том Сојер* (2007),
- *Сан* (2008).

Приредио је и неколико зборника: *Најлејше из Вићеза 1–3* (2009, 2010, 2014), *Вићезов фестивал поезије за децу – Најлејше ђесме за децу учесника фестивала* (2006), *Сви у најаг – сјорјски цвѣтњик* (2005), *Избор из савремене књижевности за децу и антологију 111 љубавних ђесама* (1998). Заступљен је у заједничкој књизи поезије *Крила вићезова* (2003) са Трифуновићем, Ршумовићем, Зупцем и Одаловићем. Такође, присутан је у многим антологијама савремене српске поезије за децу и младе, у лектури, читанкама и сл. Покретач је и оснивач Београдског фестивала писаца за децу „Витезово пролеће”. Оснивач је и главни и одговорни уредник књижевног часописа за децу *Вићез* (2001). Добитник је значајних награда и признања („Витез од Чарапаније”, „Златно звонце популарности Стара маслина”, „Булка”, „Песников прстен”, „Вукова повеља”). Многе песме су му компоноване и награђиване на дечјим музичким фестивалима. Покренуо је едицију „Дечја литература” у издавачкој кући Дата статус из Београда. Био је оснивач и уредник часописа за децу *Злајно ђеро* у Бањалуци. Скоро све песме објавио је у *Полијици за децу*.

Изградивши сопствену и препознатљиву поетику, Попадић негује модеран и савремен песнички говор, у коме лирски субјект има изразито дечије гледиште, које је у зависности од ситуације типизирано или индивидуализовано. Кроз шалозбилну игру, педагогију слободе и међусобно уважавање дечијег/младачког бића, овај песник ствара својеврсну историју и митологију урбаног детињства, у коме су живот и љубав, породица и родољубље на првом месту. Као добар познавалац психолошког и емотивног профила данашње деце и омладине, Попадић њиховом свету приступа отворено и једноставно, са љубављу и дубоким уважавањем, поштујући све етичке и друге феномене који детињство и младост чине таквим каквим заиста јесу. По својој популарности, естрадном призвуку и рецепцијском феномену, Попадићева лирика за децу и младе је врло пријемчива и комуникативна, понекад антићевски обојена, а директни сусрети са читаоцима су прави уметнички и сценски доживљаји. Његова поезија има наглашену наративну димензију, у смислу да се у њој нешто прича и укратко приповеда на духовит, сетан, интиман или социјално-критички начин, да би се тек на крају, након многих заплета, недоумица, реторичких питања и психолошке напетости, успоставило коначно решење и одговор/порука на одређену

тому. То показује и „Морнарска песма”, која има дванаест нумерисаних кратких целина и својом структуром умногоне подсећа на поему.

У обимном и надахнутом предговору „Мајсторски рукопис емоција Недељка Попадића” Љубомир Ђорилић, поред осталог, наглашава да емоционалност чини главно лирско обележје ове поезије. „Све Попадићеве песме из ове књиге одликује емоционална мушка еуфорија. И кад опевају размену љубавних порука, љубави неизречене, изненада пробудене, скривене у најдубљој дубини душе. Свака љубав из Попадићеве песме скрива бисере на дну великог океана неспокоја. Попадићев заљубљени јунак не таји љубав пред другима, али пред њом да, јер би могла да изгуби нешто од своје лепоте и драме ишчекивања њене љубави. У ишчекивању се лирски јунак осећа час тријумфално, час безвредно, али важно...” (8).

У поговору „Песме љубави и родољубља Недељка Попадића”, Мила Мутавцић апострофира патриотизам и националну димензију, при чему се исказује забринутост актанта због судбине своје земље. „Песник је мајстор дескрипције. Строфе су мелодичне, захваљујући укрштеној рими. Ритам сваког стиха је прецизан и то песму чини певљивом. Посебан квалитет његових песама подразумева да ће у њима свако моћи да препозна себе, али ће их најбоље доживети само они који их чују у извођењу аутора. Тек тада је то за публику прави уметнички доживљај – празник” (151). Слично запажа и Воја Марјановић: „Свуда: на промоцијама књига, у школским салама, на свечаним приредбама, на фестивалским скуповима, у интимним атмосферама учионица, на палуби брода, у кафанској средини, на трговима и песничким седељкама – свуда је ова песма освајала слушаоце. Овај песник не само да има шта да каже својим стихом, он уме то и да каже” (Марјановић 1997: 9).

Ова књига, такође, обухвата и кратке изводе појединих књижевних критичара, песника и професора: Матије Бећковића, Воје Марјановића, Душка Крмпотића, Спасоја Граховца, Раше Попова, Рајка Јоличића, Јасмине Станковић, Саше Божовића, Младенке Батинић, Александра Аранђеловића и Слободана Станишића. Књижевна критика је, ипак, остала дужна Недељку Попадићу, јер његова поезија својим квалитетом и уметничким вредностима то и те како заслужује. Осим Воје Марјановића, скоро нико се часно ни озбиљно није бавио његовим књигама. Занимљиво је, такође, да се Попадић, осим у поезији за децу и младе, није огледао ни у једном другом жанру или врсти. Од прве до (за сада) последње књиге остао је веран и доследан својој поетици, свом стваралачком путу и тематици.

Оно што се већ на први поглед запажа у његовој поезији за децу и младе јесте наглашена интима и субјективни тон, али, са друге стране, и судбинска преокупираност општељудским и историјским питањима (Косово, Србија, свет). На моменте нежна и суптилна, а истовремено духовна и танана, Попадићева лирика има и трагова немирења са постојећим стањем,

па отуда потичу бројни елементи бунта и пркоса („Борбена”, „Без наслова”). Без икаквих подела на идејно-тематске целине, складно римовани и версификацијски доведени скоро до перфекције, Попадићеви стихови сеизмографски бележе сваку значајну промену, доживљај и појаву из унутрашњег и спољашњег света, што се поима као својеврстан лирски дневник или каталог збивања у песниковој души.

Иако се ради о новим и старим песмама („Три јаблана”, „Чему служи срце”), овај избор (154 стране) представља неку врсту песничке рекапитулације из различитих фаза развоја (1992–2014). Примећује се, ипак, да је у појединим Попадићевим збиркама (*Београдски Том Сојер, Ко ће кловна да насмеје, Три јаблана, Чему служи срце*) доминантна знатно већа доза игре и хумора, инфантилизма и оптимизма, док у овом за сада последњем наслову и те како доминирају елементи критицизма и ангажованости, бунта и родољубља („Поскупела струја, вода... / Косово ће да се прода”).

То донекле говори да је аутор у тесној стваралачкој спреси са временом и простором око себе, па и ако се обраћа деци и младима, он то чини етички одговорно и врло промишљено. Обухватајући драматичност и неизвесност историјског тренутка и националног искушења, песник је свакако на страни деце, али, такође, и правде, и истине, и нескривеног патриотизма, чиме испољава висок степен моралности и интелектуалне снаге. Но, и поред тога, његови стихови нису пуке тираде, жалопојке и јадиковке, већ надахнути усклици пуни оптимизма, химничности и животне узвишености:

*Устај! Даље! У даљине!
Није ми ње, није жао.
Постајојши да њеваш сине...
Песме сам њи, њесме гао!*

Другим речима, песме у себи садрже снажан печат времена у коме су настале, што је својствено малом броју песника за децу и младе (Ерић, Одаловић). Попадић тиме показује свој стваралачки и етички однос према историји и традицији, те према животу и свакодневном окружењу, потврђујући да је „прави песник увек у служби народа” (Црњански). Изједначивши поезију и живот као личну судбину („Од очаја па до сјаја”, „Не питај”), Попадић не/свесно нагиње ка стваралаштву за одрасле, при чему открива своја духовна и лирска расположења, са полемичким и бунтовничким тоновима против актуелног друштвено-политичког поретка у земљи и свету („Шта сам све рекао једном царинику”).

У овим песмама све врви од живота и снаге, од љубави и ведрине, а понекад и сете и меланхолије (често бризне у плач). У тематско-мотивском смислу доминирају следеће целине:

- а) љубавна („Моја љубав”, „Живела Ана”, „Име њено”),
- б) родољубива („Наша песма”, „Борбена”),
- в) социјална („На семафору”),
- г) историјска („Карађорђе”),
- д) религијска („Молитва”, „Разговор са Богом”),
- ђ) породична („Из сна”, „Никад нећу одрасти”),
- е) хумористичка („Фебруарска песма”),
- ж) спортска („Гол”, „Никад више”),
- з) интимистичка („Морам да дођем”, „Још”, „Е ово неће”),
- и) симболичка („Мишеви туђе животе живе”, „Феникс”),
- ј) поучна („Неки те не воле људи”, „Шта је образ”)...

Љубавно осећање је, међутим, једно од опсесивних у овој књизи, те певање у првом лицу јединине дочарава закупљеност младог заљубљеног дјића, које у складу са достигнућима савремене техничке цивилизације (СМС поруке, фејсбук, твитер) успоставља неопходну комуникацију са вољеном особом („Пошаљи више ту поруку”, „Фејсбушка песма”). У таквом колоплету стварног и нестварног, урбаног и модерног, одиграва се емотивна драма двоје младих, која је типизирана, сва у ишчекивању и психолошкој напетости да се огласи друга страна:

*Поруку ми она шаље
да је хладно и да зеде.
А ја ћућим, мудро слућим...
Одговорим: - И ЈА ТЕБЕ!*

Укрштањем хуморног и озбиљног, конкретног и апстрактног, Попадић се једним делом приближава поезији за одрасле, што његовим баладама даје посебан смисао и значење („Нема више Павла аласа”, „Мој професор стари”). Јесењински искрено и топло, а разбарушеним слободним стихом налик Преверовом, Попадић описује свеколике догађаје и доживљаје из свог детињства, као и прве љубави из доба младости („Морам да дођем”, „Док чекам да дође из позоришта”). Дионизијски распеван, темпераментан и дубоко емотиван, он поседује богату доживљајну перцепцију за разнородна збивања у личном (детињство, младост) и колективном животу (породица, школа, стадион). Сугеришући психолошке промене у детињој и младалачкој души, песник тиме истовремено указује и на укупна егзистенцијална и етичка дешавања у свом окружењу („Е ово неће”). Иако се ради о песмама за децу и младе, овде је утицај колективно несвесног прилично изражен, а појаве и представе из физичког света преносе се на раван дечије перцепције и знатижеље. Таква семантичка слојевитост и дуалистички приступ одређеним темама и мотивима обележени су микро и макро пројекцијама, односно

положајем јединке (песника) и завичаја (града) у ововременом тренутку.

Архетипске слике (Карађорђе), митски садржаји (Косово) и савремена збивања (Србија) чине битне поетичке одреднице Попадићеве поезије, у којој врло снажно бивствује и *homo religiosus* („Молитва”):

*Нек бескућници скровишиће нађу!
Обуздај буру, сачувај лађу.
Где јод да бесни – ујаси вајру!
Сјаси њалају, цијанску шајру...*

*Горе, доле!
Десно, лево!
Помози свима,
Маријо Дево!*

Ова јединствена и антологијска песма, са кратким рефреном који се понавља четири пута, предочава ауторов однос и хуманистичку визију према свим људима, без обзира на њихову веру и расу, порекло и језик. Универзалне духовне вредности овде и те како долазе до свог пуног изражаја и значења, при чему поједине стихове доживљавамо као опомену и позив на љубав и разум, мир и толеранцију. Актуелизацијом текућих догађаја, песма за децу и младе подиже се на већи семантички ниво, који не само да повећава ефекат симболичког дејства, већ указује на успелу синтезу свакодневног и историјског, митског и инфантилног („Галеб”, „Брод”). Песников активизам недвосмислено указује на антиномију добра и зла, а све то кроз хуманистичку визију и одбрану основних људских вредности („Чему служи срце”).

На тај начин се показује брижност као обавеза према будућим покољењима и судбинама других, што заправо означава ангажовање и висок степен песникове самосвести. Показујући да је песник „свест свог времена”, Попадић уједно разматра и поједине етичке ставове, које јасно именује и конкретизује (Хашим Тачи), без обзира на то да ли се обраћа младом или одраслом читаоцу. Отворен и наивно искрен према свима, првенствено према себи и свету око себе, песник досеже висок домет имагинативно-интуитивних понирања у материју којом се бави, потврђујући још једном да је реч о универзалној метафори о детету, односно о човеку и његовом удесу и положају у свеколиком свету отуђености („Нишава”). Кроз ту и такву призму детињство није приказано као аркадија, бајковити простор или безбрижна оаза игре и среће, већ, напротив, као сурово и немилосрдно попреште, тј. арена, у којој поред благости и добротe има много зала и суровости. Отуда у Попадићевој поезији доста сете, меланхолије и сумора, али у томе нема незнања, моралног клонућа и песимизма („Бежи од мене”).

Ова књига потврђује Бодлерову мисао да је уметност само поновно нађено или сопственом вољом успостављено детињство. Наиме, Попадићев свет детињства се изједначава са конкретним и историјским светом, као својеврсним духовним простором, у коме се властита животна искуства пројектују кроз инфантилизацију и оживљавање давно минулих слика, које Башлар назива „нашим најлепшим пејзажима”. У Попадићевој поезији има доста (ауто)биографских елемената у буквалном и пренесеном значењу, што значи да се кроз поједине стихове може пратити његов животни пут, сазревање и прерастање у свет одраслих („Од очаја па до сјаја”, „Чекање”). Носталгични повратак детињству открива одређене социјалне односе и манифестације, према којима аутор није остао равнодушан и затворених очију (*Ма није важно што што нас деле, / ни што ће рамије нове да сјаве...*). Људска саосећајност и идентификација са судбинама оних који нису у могућности да се бране представља идеал и значајну семантичку окосницу појединих песама, у којима се уверљиво постиже непосредност доживљаја и фигуративна сликовитост („Три јаблана”, „Морском псу”).

Сентиментална и исповедна поезија Недељка Попадића пуна је слутње, стрепње и немира, са меланхоличним погледима на живот, што и није толико својствено поезији за децу и младе. Па ипак, у тематско-мотивском репертоару преовладава оптимизам и вера у љубав и лепоту, истину и правду, са реминисценцијама и ретроспективним погледом у прошлост („Карађорђе”) и критичком нотом према садашњости („На семафору”).

Таквим приступом песник потврђује Елиотову тежњу ка традицији, при чему се, у ствари, постиже симболичка трансформација ширег етичког искуства, које је данас деци и младима и те како потребно. Лична и колективна драма подигнути су на општи ниво, мада у многим песмама нема толико имагинације или фантазмагорије колико је реч о збиљи, о лирским реконструкцијама и реалистичким детаљима из нашег свакодневног живота. Поједини наслови, заправо, настали су неким поводом или пригодом, па отуда у себи носе обележја одређеног тренутка и трагова у њему („Гол”, „Шта сам све рекао једном царинику”). У оваквим стиховима фактографски је описан сензибилитет тинејџера и фудбалских навијача, чија су искуства и психологија масе дочарани врло упечатљиво и аутентично.

Естрадни песнички исказ, довољно комуникативан и непосредан, а са друге стране лишен свега непотребног и сувишног, обезбедио је Попадићевој поезији бољу пријемчивост, спонтаност и препознатљивост, што уједно чини и њену основну одлику. Поезију за децу и младе Недељка Попадића прожима и интегрише судбина народа и друштва (*Нисам на њућем кад тамо ућем / и све се ојетџ Срдија зове!*), па се стога може условно говорити о тзв. привиду документарности и ангажованости, која илуструје човекову „борбу непрестану” и етички активизам.

Овим издањем Попадић је још једном потврдио да је изузетан и расан песник за децу и младе, који ствара споро и полако и који већ има свој формиран и јасно профилисан свет детињства, пун игре и хумора, љубави и ведрине, али, исто тако, и сете и меланхолије. У извесној мери Попадић пише поезију као хроничар свог живота и времена, указујући при том на поједине тренутке новије историје, нарочито оне преломне и значајне за нашу земљу. Делимични изостанак критичке рецепције не ремети његову популарност и естетско-уметничке вредности дела, које су неспорне и врло присутне.

Пошаљи више њу њоруку представљена је као „нова књига најчитанијег српског песника” и штампана је у тиражу од 3.000 примерака, што је за данашње (не)прилике права реткост. Узев у целини, ово је несумњиво једна од најзначајнијих песничких књига за децу и младе која се код нас појавила у последње време.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Марјановић (1996): Воја Марјановић, *Мој њоїлег*, О књигама за децу и младе, Београд: БМГ.

Милинковић (2014): Миломир Милинковић, *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Bookland.

Попадић (1997): Недељко Попадић, *Срце служи да се дружи*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Попадић (2014): Недељко Попадић, *Пошаљи више њу њоруку*, Београд: Витез.

Milutin B. Đuričković
College for Preschool Teachers
Aleksinac

NEDELJKO POPADIĆ'S POETRY FOR CHILDREN AND YOUTH

Summary: The paper deals with the latest collection of poems *Send the message* written by Nedeljko Popadić (1961) and published by "Vitez" (Belgrade, 2014). The collection mainly consists of new poems, but also includes some poems which were already published in previous collections. The edition is enriched with photographs from the Internet, extensive foreword by Ljubomir Ćorilić and afterword by Mila Mutavdžić, as well as with short extracts from literary critiques on Nedeljko Popadić's poetry. This collection represents a very valuable and important literary work, which confirms that the author is one of the best contemporary poets in Serbia. One of the main characteristics of Popadić's lyricism is the flexibility and hybridity of genre, i.e. the possibility of being equally interesting both for children and adults.

Key words: child, poetry, play, patriotism, love, intimacy.

Ивана Р. Мијић Немет
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Нови Сад

УДК 821.163.41.09-93-31 Петровић У.
305-055.1

ДЕЧАЦИ КАО ДИВЉА СТВОРЕЊА: ПРИКАЗИ МУШКИХ ПРОТАГОНИСТА У РОМАНИМА ЗА ДЕЦУ УРОША ПЕТРОВИЋА

Ајсџраки: Циљ овог рада јесте да истражи начине приказа мушких протагониста у романима за децу Уроша Петровића: *Авен и јазојас у Земљи Ваука*, *Пејџи лејџир*, *Деца Бесџраије* и *Караван чудеса*. Ослањајући се на достигнућа руских формалиста, француских структуралиста, Фрајеву архетипску критику, Кембелову теорију мономита и истраживања родних студија, у анализи ћу се фокусирати на проблематику мушког идентитета, механизме дефинисања мушког пола и утицај стеротипа мушкости – нарочито мита „праве мушкости” – у четири савремена фантастична романа за децу.

Кључне речи: фантастични роман за децу, Урош Петровић, родне улоге, мушки идентитет, стереотипи.

Романи за децу Уроша Петровића у досадашњој научној рецепцији већ су препознати као наглашено маскулини. Љиљана Пешикан-Љуштановић примећује да се радња у романима *Авен и јазојас у Земљи Ваука*, *Пејџи лејџир* и *Деца Бесџраије* у потпуности гради деловањем мушких ликова, као и да је најновије остварење, *Караван чудеса*, такође на првом месту прича о одрастању и сазревању једног дечака¹. Међутим, док у својим радовима скреће пажњу на родне стереотипе, како негативне тако и позитивне, у складу с којим су обликовани женски ликови у поменутих романима², Пешикан-Љуштановић се не осврће детаљније на стереотипе везане за мушке протагонисте. Она, додуше, главне јунаке прва два романа маркира као „иницијаторе и вође”, као „динамичне и радознале” и „способне да се посвете општем интересу” (Пешикан-Љуштановић 2012а: 99–100), док јунака *Каравана чудеса* препознаје као лик „обликован у духу стереотипа о мушкарцу – вечитом дечаку” (Пешикан-Љуштановић 2017: 32). Највећи отклон у грађењу мушких ликова ауторка открива у *Деци Бесџраије*, где носећи лик у приповедање улази као девојчица, да би се испоставило да је јунакиња

1 Видети: Пешикан-Љуштановић 2012а; Pešikan-Ljuštanović 2013; Pešikan-Ljuštanović 2016.

2 Видети: Пешикан-Љуштановић 2012а: 100; Пешикан-Љуштановић 2017: 32.

заправо јунак – дечак који постепено спознаје сопствени родни идентитет (Pešikan-Ljuštanović 2013: 159). Иначе, да се приметити да су домаћи истраживачи веома посвећени деконструисању стереотипа у вези са женским идентитетом, али и да не посвећују једнаку пажњу критичком промишљању репрезентација маскулинитета у књижевности за децу³. Ово истраживање је стога осмишљено као критички дијалог са доминантним представама мушкости у романескном опусу једног од наших најчитанијих писаца за децу на почетку 21. века. Полазећи од тога да у свим романима за децу Уроша Петровића доминира свет дечака и мушкараца, у раду се анализирају начини дефинисања мушког пола, карактеризација мушких протагониста и њихово позиционирање у књижевном тексту. Будући да ниједан књижевно-теоријски правац не нуди универзалну теорију лика, у истраживању се примењује интегративан приступ. Теоријски оквир заснован је на достигнућима руских формалиста, француских структуралиста, Фрајевој архетипској критички, Кембеловој теорији мономита и истраживањима родних студија, при чему се све основне поставке сагледавају кроз сочиво књижевности за децу.

Први роман Уроша Петровића, *Авен и јазојас у Земљи Ваука*, написан је у маниру епске фантастике и показује добро познавање овог жанровског модела и његових конвенција. О томе сведочи како структура заплета која се ослања на образац потраге, тако и главни јунак од чијих пустиловина зависи судбина света. Авен је дечак предодређен за велика дела, јунак потраге и спаситељска фигура. Другим речима, Авен је добро познати лик, један од оних који су у књижевности присутни од самих почетака и који се, чини се, не исцрпљују понављањем. То је лик који у најчистијем виду налазимо у раним митовима, затим у великим античким и средњовековним еповима, народним бајкама, али и у савременој жанровској књижевности (епска и научна фантастика, љубавни роман, детективски роман) и књижевности за децу. Митолог Џозеф Кембел (Joseph Campbell) у свом делу *Херој са хиљаду лица* основни облик овог лика назива јунаком мономита. Анализирајући митове о божанском јунаку из различитих култура, Кембел даје нацрт основних одлика митског хероја и укратко сажима и своди митолошку пустиловину на формулу која се појављује и у обредима прелаза: одвајање – иницијација – повратак (Kembel 2004: 39). Иако донекле дискутабилан због селективног корпуса и пренаглашеног психологизирања⁴, Кембелов опис

3 О неравнотежи у погледу третирања ове тематике сведоче и радови изложени на Саветовању о књижевности за децу одржаном 2012. године под кривном темом *Књижевности за децу у родној јерсијективи*. Од 26 радова ниједан није у целости посвећен карактеризацији мушких ликова, већ се њоме баве са циљем осветљавања женских идентитета и представа о женском (Видети: *Детинњство XXXVIII/1* (2012) и *Детинњство XXXVIII/2* (2012)).

4 „Combining the structuralist analyses of Lord Raglan and Vladimir Propp with the psychoanalytical systems of both Freud and Jung, the monomyth reduces all mythic texts (including fairy tales) to a single plot. According to Campbell in *The Hero with a Thousand Faces*, every hero

мономита је наишао на широку примену у радовима бројних проучавалаца књижевности склоних да поменуту формулу користе као калуп, те да сваком авантуристички настројеном јунаку изузетних способности припишу особине иницијанта и митског хероја. Оно што је у овом приступу проблематично јесте превиђање чињенице да мит у чистом облику не постоји, већ да се као многолика праприча отеловљује у различитим књижевним облицима и прилагођава њиховим садржинским и формално-стилским моделима изражавања. Тај поступак архетипски критичар Нортроп Фрај (Northrop Frye) у књизи *Анаџиомија кријџике* назива *премештањем* (*displacement*). Према степену премештености мита, Фрај књижевност дели на пет модуса – мит, романса, високомиметски, нискомиметски и иронијски модус – при чему разврставање врши према јунаковој моћи деловања „која може бити већа од наше, мања или отприлике једнака” (Frye 1979: 45). Наиме, како примећује Фрај, књижевност током историје „*spušta своје gravitацијско средиште*” тако да „(m)itovi o bogovima prelaze u legende o junacima; legende o junacima prelaze u fabule tragedija i komedija; fabule tragedija i komedija prelaze u fabule više ili manje realističke književnosti” (Frye 1979: 46, 65), што значи да јунаци који се у митском модусу појављују у непремештеном облику, у осталим се модусима преображавају и постепено губе митску свемоћ, али добијају људски колорит.

Као прича о боговима, културним херојима, постању или пропасти света, класичан мит никад није био део књижевности за децу, а разлог томе је што се ова врста литературе конституисала кад је систем митова већ одавно изгубио сваку везу са религијом и постао чисто књижевни систем (Nikolajeva 2002: 28). Међутим, како је мит „у наше време безмерно проширио своје значење, обухватајући скоро сваку причу која на овај или онај начин стреми казивању о судбоносном” (Љуштановић 2004: 7), књижевност за децу, која симболички приказује процес сазревања, условно речено, јесте митотворачка. У том смислу и сви њени јунаци, који на путу одрастања пролазе кроз различите трансформације, у основи чувају сећање на исконског митског хероја. Авен није изузетак, нарочито кад имамо у виду да „(н)аглашено аисторијским смештањем јунака (...) у фантастичне екосистеме праконтинента Гондване, Петровић суочава читаоце с временом тако далеким од њиховог властитог искуства да се оно својом хипотетичном древношћу у суштини изједначава с митским временом прастварања”

has a similar mysterious birth and childhood, is called to adventure, is sent across a threshold into a magical dreamlike realm, undergoes trials, confronts a monstrous opponent, and returns to the daylight world with some sort of boon for mankind. The problem with Campbell's monomyth as an analytical tool is that it always works because it simplifies every story to the point where nothing but the monomyth is left. It ignores the many mythic stories that do not have questing heroes, and it leaves out the culturally defined values and symbols that make each tradition unique” (Attebery 2014: 83).

(Пешикан-Љуштановић 2017: 19). Овај дечак је уз то и месијанска фигура, личност изузетних способности одабрана да уједини људски род и обнови нарушену природну равнотежу. Петровићев јунак је, према томе, тек један корак од непремештене митске слике бога који доноси обнову природи. Посматрано у оквиру Фрајевог система, то значи да је Авен по много чему типичан јунак романсе – није бесмртник, али је надмоћан у односу на друге људе и своју околину⁵.

Што је романса ближа миту то јунак има више божанских обележја, а самим тим се и његово понашање више уклапа у оно које је устаљено прописано мушком роду. Традиционални митови о херојима су мушкоцентрични и, премда нас историја учи да „(н)ишта није тако нестално као појам мушкости” (Шмале 2011: 9), одређене одлике маскулиног модела понашања могу се подичити светском распрострањеношћу и трајношћу у времену. Авен је, како сазнајемо већ на првим страницама романа, од малена био некако посебан: „Za razliku od ostalih bio je sjajno belokos, uz to i građen malo grublje od dečaka svoga uzrasta (...) Uostalom, jedini se on osećao teskobno i sputano u dolini (...) Jedini je pitao za svoje roditelje, što je u selu bilo najstrože zabranjeno. (Negovali su kult zajedničke dece.) Da se birao najdivljiji ili najmudriji dečak, oba puta bi to bio upravo on. U samovolji je malo preterivao, ali je, zahvaljujući tome, rano naučio da se sasvim pristojno brine o sebi” (Petrović 2012a: 14)⁶. Најбољи пријатељ овог дванаестогодишњака био је јазопас Горд, иначе опака подземна звер, док је омиљено средство за игру пронашао у смртоносном лишћу уклетог дрвета *Varaba mortarium*. И у томе је био јединствен у Долини без хоризонта, услед чега је „seose pomalo zaziralo od dečaka” (14). Осим тога, Авен је веровао „u sasvim drugačiju sudbinu od bezbrižnog života u dolini”, а будући да „nije bio dečak koji bi jednostavno čekaо da se nešto desi samo od sebe, već je događaje vrlo rado pokretao” (16), једног дана се отиснуо из оазе у којој је рођен и кренуо на опасно путовање непознатим пределима. Иако се, дакле, од самог почетка подвлачи Авенова посебност у односу на средину којој припада, све наведене појединости у суштини промовишу добро познате одлике „праве” мушкости: физичку снагу, храброст, одважност, независност, радозналост, авантуристички дух, спремност на преузимање ризика. И премда је свако инсистирање на томе да постоји „прави” мушкарац, односно само један, исправан и пожељан начин да се буде мушкарац, проблематично, чињеница је да се поруке о природној повезаности мушкости

5 „Junak romanse kreće se u svijetu u kojemu su uobičajeni zakoni prirode unekoliko ukinuti: čuda hrabrosti i izdržljivosti, za nas neprirodna, za nj su prirodna; a začarano oružje, životinje koje govore, strašni ispolini i vještice i čudotvorne amajlice ne narušuju pravilo vjerodostojnosti nakon što se ustvrde postulate romanse. Ovdje iz mita, primjereno nazvanoga tim nazivom, prelazimo u narodnu priču, legendu, märchen i njihove književne srodnike i derivate” (Frye 1979: 45–46).

6 У даљем тексту ће уз наводе из романа *Авен и јазопаис у Земљи Ваука* стајати само број странице на којој се налази цитирани део.

и храбрости, снаге и чврстоће још увек свакодневно упућују дечацима, младићима и мушкарцима⁷. Пери Ноделман (Perry Nodelman) управо у фокусирању дечје књижевности на усамљену мушку фигуру која се храбро супротставља опасности(ма) препознаје један од начина којим се ова врста литературе, често веома конзервативна у својим ставовима, служи у пласирању и пропагирању идеја „праве” мушкости⁸. Авен на судбоносно путовање креће само у друштву свог јазопса. Он напушта познато окружење, сферу приватног и залази у јавни простор који савладава ослањајући се на сопствену храброст и снажљивост, вештину лова и добро познавање дивљег биља. Својим подвизима у борби против крволочних непријатеља улази у „*legendu o ljudskom mladuncu bele kose koji seje smrt među Vaucima svojim letećim sečivima*” (102), а гостопримство и поштовање му указују припадници свих племена на која током свог лутања наилази, између осталог и зато што му се у „*očima videla ratnička sudbina*” док су „*sveži ožiljci govorili o prolasku kroz mnoge nevolje*” (104). Паралела се може повући са процесом индивидуације који подразумева одвајање појединца од друштва и одбацивање друштвених норми – тај процес се симболички у митовима и легендама приказује као потрага, путовање, пустоловина. Потрага је важан сегмент структуре и у Петровићевом роману, она јунака издваја из заједнице и води у непознато и неизвесно, а напослетку обележава и сажима цео његов живот. Овај сегмент романа је уједно и сасвим традиционално представљен и у њему препознајемо обликовање класичног, хетеронормативног маскулинитета који велича милитарну мушку улогу, вештину употребе оружја, као и способност да се спроведе закон јачег.

Поједини елементи се, међутим, не уклапају у овај модел идентитета. То су све оне ситуације у којима Авен није прибран, рационалан и фокусиран на свој задатак, већ се препушта емоцијама – плаче кад мисли да је изгубио свог јазопса („*On je bio izuzetno jak dečak, ali je ovo bilo više nego što je mogao da izdrži*” (19–20)), збуњен је у друштву девојчице Улисе („*Viluskinja je u njemu izazivala do tada nepoznato stanje, nejasno trojstvo stida, straha i, iznad svega, uzvišene prijatnosti koje je osećao na obrazima*” (135)), забринут је за судбину пријатеља („*Aven je bio očajan i izgubljen, Sve na svetu bi dao za vesti sa zapada*” (158)), несигуран је у себе и своје способности („*Možda ja nisam dovoljno veliki da obavim sve što se od mene očekuje*” (188)) или се, пак, извињава дрвешу зато што га повређује („*Izvini, veliko drvo, ali nemam drugog izlaza...*” (204)).

7 Видети: Grdešić 2015.

8 „In the course of my teaching about masculinity in the last while, my students and I have discovered a range of ways in which fiction for children seems to imply and reinforce ideas about masculinity (...) First, as I’ve suggested, a number of children’s books focus on a separate and solitary male bravely confronting danger and being considered a hero as a result of it. Such books put a large premium on separation and detachment (...)” (Nodelman 2002: 11).

Брижност, нежност или осећајност у традиционалном систему вредности сматрају се претежно женским карактеристикама, супротним маскулином идеалу снаге и активности. То би значило да „(d)јевојчиче смичу плакати јер су слабе, осјетљиве и осјећајне, а дјеца не смичу. Мушкарци не смичу показати слабост и страх. Од њих се не очекује да буду нежни, драги, пристojни, отворени, залjubljeni, ранјиви, осјетљиви. Очекује се да увјек буду прибрани, јаки, продорни, рационални, да контролирају ствари” (Grdešić 2015). Иако се Авен у највећем делу романа конформира маскулином моделу понашања, када је и најближи идеалу митског хероја, спорадична одступања од тог обрасца значајно доприносе комплексности лика бојећи га, пре свега, људскошћу. Класичан митски херој је данас присутан готово искључиво у жанровској књижевности, тако да на овај начин (делимично) деконструисан митски образац усложњава приказ Петровићевог јунака и чини га комбинацијом јунака романсе и нискомиметског јунака⁹.

Други Петровићев роман, *Пејџи лејџир*, по много чему је супротстављен Авену: прича о домцу Алекси садржи несумњиве елементе хорора, чиме се јасно издваја у оквиру наше књижевности за децу¹⁰, док се у репрезентацији њеног протагонисте преплићу елементи иронијског/нискомиметског модуса и модуса романсе. Роман започиње нагло, исказом да је главни јунак сироче које нико не може да усвоји пошто се не зна ко су му родитељи. Он је „најусамљенији од свих”, „pomalo neposlušan ali dobar i pametan dečak” који одраста у дому за незбринуту децу, окружен проблематичним дечацима међу којима је било и оних који су „Aleksu udarali bez razloga, cepali mu dnevnik i šutirali ranac” (Petrović 2012b: 7–8)¹¹. Често би га заокупљале мучне мисли, често би плакао, а у тренуцима превелике туге и усамљености изводио је свој „tajni Ritual Utehe” (12) – чешљао се утрнулом руком замишљајући да то чини његова мајка. Алексин свет, према томе, обележава осећај немоћи, спутаности и безнађа, на који већина читалаца гледа са сажаљењем, будући да се налази на позицији веће слободе и моћи деловања. Према Фрају, то су одлике петог, иронијског модуса који оставља утисак да жртва несрећних околности није имала среће и да није заслужила оно што јој се догађа¹².

9 „Ако није надмоћан ни другим људима ни својој околини, јунак је један од нас; ми реагирамо на његову обичну људскост и од pjesnika заhtijevamo iste kanone vjerodostojnosti koje nalazimo u vlastitu iskustvu. То нам даје јунака *niskomimetskog* модуса, већине комедија и реалистичке прозе” (Frye 1979: 46).

10 Видети: Пешикан-Љуштановић 2012б: 117–119.

11 У даљем тексту ће уз наводе из романа *Пејџи лејџир* стајати само број странице на којој се налази цитирани део.

12 „Ако је својом моћи или интелигенцијом слабији од нас те осјећамо као да гледамо prizor зарobljenosti, frustracije или апсурда, јунак припада иронијском модусу. То вриједи и када читатељ осјећа да се и сам налази или би се mogao nalaziti у истој истуацији, будући да се та ситуација просуђује normama веће слободе” (Frye 1979: 46).

До преокрета долази кад Алекса напуни дванаест година и реши „*da sam učini nešto za svoju sudbinu*” (8), односно да побегне из дома и потражи родитеље. Попут Авена, који у истом узрасту такође напушта своју сигурну, предвидиву свакодневицу, Алекса овим поступком покреће читав низ узбудљивих, напетих, али и сабласних збивања, која ће до краја романа одредити његово место у свету. Управо бег у непознато, без неког конкретног плана и јасне представе о томе шта чинити, отвара комуникацију са светом духовна и у Алексин живот уводи онострано. Дечак, међутим, није случајно одабран – испоставља се да је рођен у Међустаници, граничној зони између живота и смрти, и да је његова судбина условљена везом са овим натприродним простором. Са овим открићем Петровићев протагониста поприма одлике јунака романсе – иако веза са оностраним дечака доводи у истинску опасност, истовремено га оснажује и чини надмоћним у односу на остале људе који га окружују, али и у односу на зло које га прогони. Попут јунака усмене бајке, у којој је ова врста јунака највише заступљена, Алекса не побеђује сам, већ свој живот и слободу дугује крајње неочекиваним помагачима – домским дечацима, духовима, калуђерима и загонетним Злодолцима. Осим у бајкама, овај тип јунака је веома чест у „тривијалним” књижевним жанровима за одрасле и у фантастичној књижевности за децу, где је један од најпознатијих примера Хари Потер – сироче које на свој једанаести рођендан открива да поседује неограничену моћ, да му прети смртна опасност, али и да је окружен читавом групом пријатеља и заштитника. Хари Потер се, међутим, баш као ни Алекса, не може сматрати јунаком Суперменовог калибра, он је такође усамљен, уплашен, несигуран, недостају му родитељи, тако да се и у његовом приказу могу препознати укрштени елементи иронијског/нискомиметског јунака и јунака романсе, што је карактеристично за фантастичну књижевност каква се пише у другој половини двадесетог века и која је склона иронизирању класичног хероја¹³.

Упркос свим разликама између првог и другог романа, очито је да се специфично третирање тематике дечачког сазревања и одрастања провлачи као константа у Петровићевом писању. И Авен и Алекса свој пуни мушки потенцијал досежу тек кад се одвоје од заштићене, статичне, унутарње сфере, која традиционално припада жени, и упусте у освајање јавног простора оличеног у напуштеним људским стаништима и дивљим, тешко проходним природним екосистемима. Алекса, који и на самом почетку романа испољава „типично” дечачко понашање и интересовања – бежи из дома, обија врата напуштене радионице, носи у ранцу стварчице попут магнета, лупе, металног метра и шибица – тек после оствареног контакта с оностраним и преспаване ноћи у напуштеном стану постаје истински одважан, храбар и неустрашив, другим речима постаје носилац добро познатих врлина

13 Видети: Nikolajeva 2002: 32–33.

мушкости које се траже у свакој традиционалној мушкој заједници. Повиновање друштвено прихваћеним идејама о томе шта значи бити мушко Алекси, при том, веома импонује: „Nije mogao da shvati da se toliko promenio za samo nekoliko dana (...) ‘U šta se to pretvaram?’ pomisli i ponovo se iznenadi zbog nekakvog novootkrivenog ponosa, koji je čudno pratio tu misao” (59). До праве трансформације дечака и његових другова из дома, међутим, долази тек на планини, међу вуковима, медведима, дивљим свињама, у постепеном освајању простора столетне шуме, планинског потока, пећине и огромне вртаче. Анкица Вучковић добро примећује да је „(с)ам пут кроз Тару за дечаке (је) био својеврсни испит мушкости. С тим у вези, гледано из задњег плана, изузетно је духовита и врцава сцена када Алекса као ‘једини невини’ баца камен на Вука – наравно, тај хитац је слабашан и промашује мету, али је довољан да изгуби детињу чедност. Ипак, све што се њему, Влади и Гордану догађало није било ни најмање наивно, о чему сведоче и задобијене повреде – између обронака Таре и манастира у подножју, они су прошли кроз неку врсту граничног стања, чега се не сећају, јер су вероватно, изгубивши свест, заспали у једном, а пробудили се у другом облику (њихова снага не потиче само од оздрављења, већ од стицања храбрости и нове телесности)” (Вучковић 2016: 265).

Повезивање дечаштва и дивљине, при чему се освајање потенцијално опасне природе поистовећује са својеврсном иницијацијом дечака у свет одраслих мушкараца, честа је тема књижевности за децу. У класицима попут *Приче о Петру Зецу* (*The Tale of Peter Rabbit*, 1902) Беатрикс Потер (Beatrix Potter) и *Тамо где су дивља створења* (*Where the Wild Things Are*, 1963) Мориса Сендака (Maurice Sendak) главни јунаци се налазе у раном дечачком узрасту, док је тежиште радње на освајању слободе далеко ван родитељског или цивилизацијског домашаја. И Петар Зеџ и Сендаков Макс својим се несташлуцима супротстављају родитељским правилима која, премда из перспективе одраслих читалаца делују разумно и разборито, ови дечаџи сматрају дубоко репресивним и спутавајућим. Петар се тако директно оглушује о мајчина наређења и пролази кроз читав низ пустоловина у забрањеном врту фармера МекГрегора, док се Макс, ког је мајка послала у кревет без вичере, фрустрације и беса ослобађа у фантастичном свету где пушта на вољу дивљој страни своје личности и постаје краљ свих дивљих створења. Следећи конвенционалну структуру дечје књижевности, обе сликовнице говоре о одласку јунака у свет и његовом повратку кући. Путања коју Петар и Макс том приликом прелазе може се представити наративном кружницом. На почетку својих авантура они се налазе у нискомиметском модусу, затим, у средишњем делу, у ком се тријумфално ослобађају зависности од родитеља, попримају одлике хероја, да би се на крају вратили у почетну нискомиметску позицију – опет су само деца чије животе у великој мери одређују

и/или ограничавају одрасли. Петровићеви романи, са друге стране, уместо кружнице описују спиралу или отворену кружницу, што значи да за његове јунаке нема правог повратка на старо, јер ни они више нису они стари – наговештено је да ће Авен постати велики друид и вођа људи, док ће се Алекса, након коначног прекида везе са Међустаницом, посветити стварима којима се нико пре њега није бавио. Промена је посебно видљива у Алексином случају јер је очито да овог дечака после збивања на Тари више није могуће перципирати као рањиву категорију којој је потребна заштита.

Сазревањем и самоспознајом дечака у окриљу природе Петровић се позабавио и у трећем роману, *Деца Бесџираије*. У причи о „fantastičnoj sudbini i promenama glavnog junaka Srne/Bezimenog/Oblaka i njegovim čudnim (i čudesnim) vršnjacima – Jaudu, Cikavcu, Čaratanu” (Pešikan-Ljuštanović 2013: 158) аутор не само да наставља једну од својих кључних тематских преокупација, већ је додатно шири и развија. На почетку приповедачке авантуре носећи лик живи као девојчица у идиличном амбијенту Букове планине. Међутим, у идиличном пределу немогуће је доживети пустоловину, а да би се уопште могао отиснути у њу, јунак мора бити посебан, изузетан, мора се издвајати из околине. Како се испоставља, Срна је вишеструко обележена – она је заправо дечак који је женским именом и дугом косом заштићен од турских харачлија, а осим тога и једино дете које је за живота ујео бели јеж који васкрсава умрле. Наглим одсецањем плетенице уз речи: „Ti nisi devojčica. Ti si muško. Ti si dečak. Ovo ti više nije potrebno” (Petrović 2013: 18)¹⁴, Петровићев јунак напушта стари, безбрижни живот на планини и креће у непознато „menjajući tako i vlastitu prirodu i prostor koji ga okružuje” (Pešikan-Ljuštanović 2013: 158–159). Слични развојни помаци и преображаји јунака уочљиви су и у претходна два романа, али новина коју *Деца Бесџираије* доносе јесте специфично поигравање родним идентитетом и његова постепена спознаја. Као и у досадашњем Петровићевом стваралаштву, и у овом делу је доминантна друштвено прихватљива, идеалтипска слика мушкарца, међутим, аутор се први пут озбиљније позабавио проблематизовањем родних улога, то јест оним што би један мушкарац требало да буде и представља у друштву. Безимени дечак тако најпре има потешкоћа да прихвати свој новооткривени мушки идентитет: „Srna mu je nedostajala! Još uvek nije jasno shvatao šta joj se dogodilo. Nije bio siguran ni šta je to žensko, ni šta muške čini pristalim tom neženskom zvanju” (24). „Pokušavao je da se ponaša muški, a nije bio siguran kako se to radi” (34). Једино је осећао, и то инстинктивно, да сад више није у реду да плаче, да се препушта емоцијама. Сузе су почеле да изазивају „neki neodređeni stid i nelagodu” (69). Зато се суздржавао. Доласком у тајновити, дивљи простор Бестрагије, „mesto iz snova progonjenih begunaca i izgnanika”

14 У даљем тексту ће уз наводе из романа *Деца Бесџираије* стајати само број странице на којој се налази цитирани део.

(112), Безимени постаје Облак и добија нешто конкретнија упутства како се понаша „прави” мушкарац. Најпре је уследила добродошлица у виду батинања коју су му приредили будући другари, васкрсли дечаџи Цикавац и Чаратан. Занимљива је, при том, опаска свезнајућег приповедача да је бестрагијски пас, Рес Медај, читав приказ мирно посматрао „kao da u sukobu деџака препознаје древне rituale џорора, уобичајене kada se u њега prima нови џлан” (65). Дечаџи су, дакле, представљени као дивља створења, што је широко распрострањени родни стереотип, те стога не чуди да је и у претходно разматраним класицима дечје књижевности Петар антропоморфна животиња, док Сендаков Макс носи вучји костим и постаје господар шумских чудовишта. Паралела се може повући и са романом *Госјодар мува* (*The Lord of the Flies*, 1954) Вилијема Голдинга (William Golding) у ком се група дечака, на пустом острву, без одраслих, препушта својим животињским нагонима и напушта све цивилизацијске норме. Међутим, за разлику од Голдингових јунака, бестрагијски дечаџи нису сасвим препуштени животу без одраслих и без правила. Под брижним надзором мудраца Валтазара, а потом и загонетног Тасе С Лопатом, „деџаци су ковали своје посвећено детинство, kaleћи га surovim вежбанама i strogим правилима, plemeneћи га neodoljivим ukusима slobode, kakvi se samo odrastanjem u divljini могу iskusiti” (114). Баш као и у *Авену...*, тако се и у *Деџи Бестрагије* поред дубоког поштовања природе и њених законитости посебно вреднују ратнички менталитет и умешност бататања оружјем, интересовања достојна „правог” мушкараца – сваки дечак влада специфичном борбеном вештином: дрвена вијача у Облаковим рукама постаје моћно оружје, Чаратан и Цикавац изузетно су спретни у борби штаповима, док је Јауд мајстор сабље.

Ако су пре живота у Бестрагији дечаџи били налик нама, једни од нас, инфицираност смрћу и боравак у овом загонетном, дивљем простору их је уздигао на ниво истинских хероја. То је, пре свега, видљиво у завршном сегменту романа који доноси напету и неизвесну борбу дечака и Неура, ратничког племена са Истока, али и у наговештају њихове будуће егзистенције унутар „tajног jezgra Matice Zlodolaca, која, eto, u tmini istorije i šaputanoj slavi, traje i deluje do dana današnjeg” (152). Тако се открива ко су тајанствени Злодолци из *Пејој лейишира*, Алексини моћни помагачи који су се зарад вере – вере одрекли. И у овом Петровићевом роману крај изневерава уобичајену сижејну схему дечје књижевности – правог повратка нема: „Срна заувек (п) остаје Облак, заробљена новоосвојеним родним идентитетом и простором Бестрагије (...) Јунак прелази границу, осваја нови животни простор, проналази љубав и успева, уз помоћ дружине, да савлада (објективно јачег) непријатеља. Поочим Рафајло је (неповратно) мртав, кућа у којој је провео претходни део живота спаљена је, тако да, с једне стране, и да хоће, нема где да се врати” (Перић 2014: 188). Деџа Бестрагије, према томе, остају у неком виду

трајне заточености у модусу романсе.

Отвореном кружницом се може представити и сужејни ток најновијег Петровићевог романа, *Караван чудеса*. Прича о дечаку Адаму, која функционише као „simbolična parabola o odrastanju i sazrevanju” (Pešikan-Ljuštanović 2016: 137), свог јунака такође измешта из иронијског/нискомиметског модуса у модус романсе. Адам је презаштићено дете из грађанске породице чији идентитет и степен (не)моћи у великој мери варира у зависности од тога како га родитељи конструишу. Пре свега његова мајка, али и отац, но-сиоци су представе о детињству као добу рањивости, зависности и неспособности, из чега произлази низ забрана које постављају пред дечака – не сме да се удаљава од зграде, да баца папирне авиончиће у стану, да једе рукама, да иде на игралиште, да вози бицикл, излази на кров зграде или самостално прелази улицу. Иако су концепти детета и детињства веома разнолики, „za mnogu decu raznih kultura i klasa, dominantno obeležje detinjstva je nedostatak moći i kontrole nad onim što im se dešava (...) Sama činjenica njihove fizičke slabosti, nezrelosti, nedostatka znanja i iskustva, čini decu zavisnom od odraslih iz njihove okoline (...) Deca su, uz to, ranjiva i usled potpunog nedostatka političke i ekonomske moći i građanskih prava u našem društvu” (Lensdaun 2004: 186–187). Дечја књижевност и њени јунаци, самим тим, посве природно припадају иронијском и нискомиметском модусу. Међутим, за ову врсту литературе је такође карактеристично то да њени писци своје јунаке често изводе из ограниченог, рањивог положаја и на различите начине чине супериорним. Петровић, без много објашњења, већ после првих пар страница романа, Адама смешта у непознати, ненасељени свет и простор дивље природе у којем је препуштен сам себи¹⁵. Суочен са светом без људи и забрана, дечак проживљава „infantilni san o svetu u kojem je sve dozvoljeno” (Pešikan-Ljuštanović 2016: 131), од неспутаних дана проведених у игри па све до успостављања сопствених правила и мерила вредности. Готово истоветан мотив обрађен је у класику *Пале сâм на свећу* (*Palle alene i Verden*, 1942) данског аутора и дечјег психолога Јенса Сигзгарда (Jens Sigsgaard). Прича о дечаку који се буди и открива да је сам у кући, а потом и у граду у којем живи, инспирисана је психолошком студијом о дечјим тајним сновима и жељама. Читав град постаје Палово игралиште, привлачан простор лишен ограничења која постављају одрасли, у којем се слободно и без устезања препушта својим нагонима – узима чоколаде и воће из продавнице, новац из банке, вози трамвај, ватрогасна кола, авион – да би, када му већ све досади и пожели се маме, тате, пријатеља, схватио (са олакшањем) да је све само сањао. Наративна

15 Пешикан-Љуштановић уочава да „nedečija’ okrutnost sveta u kome se junak našao” повезује овај роман са *Децом Бесипраије*, а да се „Bestragija kao divlji, opasni, ali i zavodljivi prostor netaknute prirode proširuje u *Karavanu čudesa* na čitav svet, na Zemlju bez ljudi” (Pešikan-Ljuštanović 2016: 133).

кружница је описана и јунак је враћен у почетни статус. Петровић, међутим, као и у претходним романима, свог јунака доводи до одређене позиције моћи и ту га оставља. Адам је сам на целом свету и може да ради све што му се прохте, да узме све што пожели и, напослетку, да самостално дефинише ризике и опасности и да њима управља. Апсолутна слобода која му је дарована лишена је ауторитета, а, на почетку, и сваке одговорности. У тако постављеној ситуацији аутор наставља да развија концепт „праве” мушкости и још експлицитније проговара о дечачким склоностима и страховима. У Адаму, као и у свим до сада разматраним Петровићевим протагонистима, чучи дубоко запретено дивље створење – док је раздијао керамичке тањире „(u) dečaku se probudi nešto što odvajkada čuči u svim mužjacima” (Petrović 2016: 24)¹⁶, а пас Хаув је почео да га посматра „као моћно биће које у *besu* уме да *priredi* neizdrživ, nesnosan pakao за čula. Vođa čopora беће *izabran*” (27). То је објашњено тиме да „(s)vaki dečak u sebi krije izvesne sklonosti i nagone, rožude nekažnjive samo dok su sputane” (38). Једна од тих скривених пожуда је и фасцинација ратничким играма и оружјем. Адама је тако највише узбудио проналазак револвера са осам метака, а касније и пушке са снајперским нишаном јер „(k)ao i skoro sve dečake, oružje ga je magično privlačilo” (65). Осим тога, он „(s)amuje, besni, tuguje, traga” (67) и у том сплету емоција препушта се властитим деструктивним импулсима, раздија, пали, гази, кида, руши, уништава, али и убрзано одраста, те своје дечје играчке (плишаног коалу Утотоа) замењује „играчкама” за одрасле мушкарце – осим револвера и пушке, набавља швајцарски перорез, нож са резбареном дршком, шрафцигер, чекић, упаљач, а напослетку и сопствени цип, „*paјveću i najskuplju igračku u istoriji dečашtva*” (57). Наведени примери промовишу хетеросексуалност¹⁷, херојство, сналажљивост, одважност и агресивност, добро познате карактеристике хегемоног маскулинитета који „структурише начине на који се мушкост практично одређује у једном друштву” (Шмале 2011: 162) и представља норму, односно идеал мушкости коме треба тежити.

Иако родни предлојак Петровићевог стваралаштва намењеног деци до сада није био предмет систематског проучавања, целокупни ауторов романескни опус отвара се за родна ишчитавања. Као писац којег је друштво довело у склад са одређеним биолошким полом, Петровић специфично полно обележава своје текстове и у начину репрезентације мушких и женских ликова остварује низ стереотипа повезаних са мушким, односно женским полом. Будући да су домаћи истраживачи већ указали на одређене стереотипе везане за женске ликове у његовим романима, овај рад се усредсредило на

16 У даљем тексту ће уз наводе из романа *Караван чудеса* стајати само број странице на којој се налази цитирани део.

17 Адамову хетеросексуалну оријентацију, поред већ наведених особина и интересовања, открива и његова љубав према Еви као и немир који осећа када га Абха/Лилит негује.

проучавање проблематике мушког идентитета и утврђивање семантичких поља створених око мушких протагониста. Резултати истраживања показују да је у разматраним текстовима присутна класична расподела наративних мушко/женских улога – чак и кад је присутна, видљива, жена у Петровићевим романима суштински не заузима активну позицију (једини отклон у том смислу представљају женски ликови *Каравана чудеса*), док су, са друге стране, дечаци оличење активизма, испитују свет око себе, истражују, сазревају и одрастају, чиме се сугерише да је свет авантура која је традиционално резервисана за мушке субјекте. Из тог уверења произлазе и родни стереотипи о повезаности мушкарца и јавног простора, који је код Петровића актуелизован као простор дивље, негостољубиве, „недечије” природе, док су дечаци представљени као дивља створења која тек у таквом, одговарајућем амбијенту могу спознати своју праву суштину. Код овог аутора нема велике драме и кризе маскулинитета, његови се јунаци не одричу привилегија маскулиних позиција моћи и њихово понашање у принципу не одступа од оног устаљено прописаног мушком роду. Варијације које смо уочили у репрезентацији мушких протагониста тичу се, пре свега, варирања ауторове склоности да приповеда о ликовима који могу све (*Авен и јазојас у Земљи Ваука*) до склоности да исприча веродостојну или вероватну причу (*Пејши лејџир, Деца Бестрајџе, Караван чудеса*). Његови јунаци, при том, прелазе путању од недовољно комплексних хероја до психолошки знатно диференцираних карактера.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

- Атебери (2014): Brian Attebery, *Stories about Stories: Fantasy and the Remaking of Myth*, New York: Oxford University Press.
- Вучковић (2016): Анкица Вучковић, *Српски роман за децу на почетку 21. века у светлу књижевних најага (2001–2010)*, Докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Грдешић (2015): Maša Grdešić, *О „pravim” muškarcima*, Muf. Retrieved in August 2017 from <http://muf.com.hr/2015/10/16/o-pravim-muskarcima/>
- Кембел (2004): Džozef Kembel, *Heroj sa hiljadu lica*, Novi Sad: Stylos.
- Ленсдаун (2004): Gerison Lensdaun, *Дења права, Sociologija detinjstva*, prir. Smiljka Tomanović, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 185–198.
- Љуштановић (2004): Јован Љуштановић, *Црвенкаја трицка вука*, Нови Сад: Дневник: Змајеве дечје игре.
- Николајева (2002): Maria Nikolajeva, *The rhetoric of character in children's literature*, Lanham, Maryland: Scarecrow Press, Inc.
- Ноделман (2002): Perry Nodelman, *Making Boys Appear: The Masculinity of Children's Fiction, Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, ed. John Stephens, New York: Routledge, 1–14.

- Перић (2014): Драгољуб Перић, Аспектуализација српског романа тзв. епске фантастике у новом миленијуму, у: Виолета Јовановић, Тиодор Росић (ур.), *Књижевност за децу у науци и насјави*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 173–193.
- Петровић (2012а): Uroš Petrović, *Aven i jazopas u Zemlji Vauka*, Beograd: Laguna.
- Петровић(2012б): Uroš Petrović, *Peti leptir*, Beograd: Laguna.
- Петровић (2013): Uroš Petrović, *Deca Bestragije*, Beograd: Laguna.
- Петровић (2016): Uroš Petrović, *Karavan čudesas*, Beograd: Laguna.
- Пешикан-Љуштановић (2012а): Љиљана Пешикан-Љуштановић, Од заштићеног до заштитника. О неким питањима типологије фантастичног романа за децу, *Госпођи Алисиној десној ноzi*, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 99–111.
- Пешикан-Љуштановић (2012б): Љиљана Пешикан-Љуштановић, Фантастични свет у стваралаштву Уроша Петровића – између хорора и хумора, *Госпођи Алисиној десној ноzi*, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 113–125.
- Пешикан-Љуштановић (2013): Ljiljana Pešikan-Ljuštanović, *Neugasla čarolija pustolovine*, Beograd: Laguna, 155–162.
- Пешикан-Љуштановић (2016): Ljiljana Pešikan-Ljuštanović, *Avantura odrastanja*, Beograd: Laguna, 129–138.
- Пешикан-Љуштановић (2017): Љиљана Пешикан-Љуштановић, Моћ искона и непоновљива чаролија одрастања, *Дейиньсџво*, XLIII/2, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 18–37.
- Фрај(1979): Northrop Frye, *Anatomija kritike*, Zagreb: Naprijed.
- Шмале (2011): Волфганг Шмале, *Историја мушкости у Европи (1450–2000)*, Београд: Clio.

Ivana R. Mijić Nemet
Preschool Teacher Training College
Novi Sad

BOYS AS WILD CREATURES: REPRESENTATION OF MALE PROTAGONISTS IN NOVELS FOR CHILDREN BY UROŠ PETROVIĆ

Summary: The goal of this paper is to analyse the ways in which male protagonists are represented in novels for children written by Uroš Petrović: *Aven i jazopas u Zemlji Vauka*, *Peti leptir*, *Deca Bestragije* and *Karavan čudesas*. The analysis relies on Russian formalism, French structuralism, Frye's Archetypal literary criticism, Campbell's Monomyth theory and gender roles research works, focusing on the problematics of male identity and its characteristics, as well as the influence of the stereotype of masculinity – especially the myth of "real" masculinity – in four contemporary fantastic novels for children.

Key words: fantastic novel for children, Uroš Petrović, gender roles, male identity, stereotype.

Ана М. Марковић

УДК 821.163.41.09-93-32 Алексић Д.

Висока школа струковних студија

821.163.41.09-93-32 Видојевић-Гајовић В.

за васпитаче

Крушевац

ТЕХНИКЕ И СТРАТЕГИЈЕ ПРОЗНЕ САМОСВЕСТИ У ПРИЧАМА ДЕЈАНА АЛЕКСИЋА И ВЕСНЕ ВИДОЈЕВИЋ-ГАЈОВИЋ

Сажетак: У овом раду се истражују приповедачке стратегије Дејана Алексића и Весне Видојевић-Гајовић, два српска писца 21. века чија проза извире из пост-модернистичке традиције, тачније почива на једном од њених темељних обележја – метафикционалности. Компаративном анализом њихових прозних остварења, збирки приповедака *Која се тиче како живе њриче* и *Кад њрича њричу њрича*, ауторка указује на сличности и разлике наративних стратегија које у основи имају исти поступак и тематику – предметизацију и персонификацију прича. Овај поступак аутори користе за развијање разних техника прозне „самосвести”, преиспитивања наративних и структуралних конвенција, указивања на процес настајања и природу уметничког дела, као и на природу њиховог медијума изражавања – језика.

Кључне речи: Дејан Алексић, Весна Видојевић-Гајовић, прича, метафикција, ликови, актанти, персонификација, хумор, пародија, приповедач.

Онтолошка природа приче и у писменој и у усменој комуникацији старија је од саме књижевности. Својим трајањем и преношењем у непосредној комуникацији појединаца током читавих епоха, прича је постала феномен дијахронијског памћења, и то као спонтана последица онтолошког прасазнања и културе као егзистенцијалне потребе и тежње човечанства (Поповић-Радовић 1989: 11).

Прича са поетичког становишта има двоструки карактер: јавља се и као самостална прозна форма и као језгро приповедања у оквиру већих прозних целина. Такође, постоји ситуација у којој су прича или низ прича постављене у неки заједнички оквир одређене ситуације. Традиционално приповедање са оквиром представља наративно средство повезивања већег броја различитих приповетки. Овакав оквир често има наглашену композициону и структуралну функцију: јединство ових прича чини или јединствени јунак, или извесно време, јединствени простор, тема. У збиркама приповедака *Која се тиче како живе њриче* Дејана Алексића и *Кад њрича њричу њрича*

Весне Видојевић-Гајевић заједнички оквир представљају управо саме приче и феномен приповедања.

Устаљено становиште да свака прича тежи да убеди читаоца у истинитост испричаног, као и да склопи убедљиву причу у којој учествују стварни и вероватни карактери, постављени у уверљиве временске и просторне координате, чини срж већине приповедачких стратегија (Поповић 2011: 7).

Збирке прича *Која се тишице како живе њриче* Дејана Алексића и *Кад њрича њричу* прича Весне Видојевић-Гајевић изневеравају не само класичне наративне обрасце, већ и наше устаљене представе о томе шта причу чини причом. У овим збиркама, прича и писање постају главни објекти посматрања, прича је у центру пажње. Наиме, прича, ма које врсте она била: народна, уметничка, приповетка, новела или било која друга краћа прозна форма, садржи односе који допуштају или чак подразумевају развој неке радње или карактера, било једног или више њих. Међутим, будући да у наведеним збиркама приче не садрже никакве ликове, животиње ни људе, све улоге чији су они носиоци, овде су преузеле управо приче. Приче преузимају готово све карактеристике живих бића и у једној и у другој збирци, дакле, наративни елементи замењују своје функционалне прерогативе и приче постају један од својих саставних, структуралних елемената – јунака. Ова замена, може се рећи, функционише на метонимијском принципу, *totum pro parte*, по принципу замене целине једним њеним делом. Наиме, иако има слободну структуру која не обавезује на поштовање строгих формалних и стилских правила (Поповић 2007: 577), ипак, ако причу посматрамо са становишта традиционалних прозних врста и рашчланимо је на њене саставне делове, ликове ћемо, поред радње (фабуле), приповедачке инстанце, језика и стила, посматрати као један од њених конститутивних елемената. У модерним књижевнотеоријским правцима, структурализму и наратологији, под причом се подразумева временски и узрочно-последични след догађаја у тексту, чиме би заменила фабулу из руског формализма (Поповић 2007: 577), што, заједно са схватањем приче као приповедања у оквиру већих прозних целина, наводи на закључак да овај метонимијски механизам *totum pro parte* треба да води у правцу замене приче радњом, односно фабулом. Међутим, писци Дејан Алексић и Весна Видојевић-Гајевић решили су да направе један необичан приповедачки подухват и причу замене ликом, тј. јунаком, другим речима, да је сведу не на радњу, не на причу о лику, већ на лик сам.

ПРИРОДА И ПОЛОЖАЈ ПРИПОВЕДАЧА

Постоје ипак неке разлике у композиционим и наративним поступцима које чине и дистинктивне одлике збирки, али које збиркама дају извесну

компатибилност у приповедачким стратегијама. Док се у збирци прича *Која се њиче како живе њриче* информације о лику, тј. причи, углавном добијају путем такозваних експлицитних квалификација, дотле у збирци *Каг њрича њричу њрича* о ликовима у највећој мери сазнајемо на основу неког облика индиректних, импликованих квалификација. У првом случају карактеризацију јунака може вршити лик који директно даје информације себи или о себи, или приповедач, инстанца која је изван фабуле, а која казује нешто директно о лику.

У другом случају, лик је презентован у свом деловању и из тог деловања можемо извести неке импликоване квалификације (Бал 2000: 107). Међутим, не мора да значи да ће нам и један и други приповедач дати потпуно тачан опис лика, јер, у случају експлицитног приповедача он може бити поуздан и непоуздан, а у случају лика, различити читаоци могу различито процењивати ликове, као што и сами ликови могу сами себе, или друге јунаке, погрешно процењивати. У причама Дејана Алексића углавном се појављује експлицитни, непоуздани или дезавуисани приповедач, док у збирци прича Весне Видојевић-Гајевић, иако је приповедач присутан, његова улога има крајње ограничен делокрут. Он више подсећа на неки оквир приповедања унутар којег прича углавном полемише са децом, или другим субјектима, тако да о њој сазнајемо ипак на основу њеног деловања, то јест у оквиру њеног односа са другим актерима приче. Дакле, и код ње се појављује експлицитни приповедач, али он убрзо ликовима препушта реализацију деловања и повлачи се.

Када је реч о збирци *Која се њиче како живе њриче*, одмах на почетку збирке приповедач истиче непоузданост свог приповедања. У причи „Исте приче” он признаје да је непоуздан, да ни сам не зна како се прича завршава: „Ја сам писац само ове приче, а пошто ова и она друга више не личе, не знам да ли је и прича о два змаја напoкон испричана до краја” (Алексић 2013: 17). Осим непоузданости, писац себи приписује и незнање у погледу судбине прича, чиме допушта тексту да сам себе приповеда. У причи којом отвара збирку, приповедач је читаоцу ставио до знања да његова непоузданост иде до нивоа екстрадијегетичности, да он чак и напушта раван приповедања и да улази у читалачку раван. У збирци прича *Која се њиче како живе њриче* бројни су екстранаративни моменти који указују на нефикционални статус приповедача. Тако, већ у „Уводној причи”, он читаоцу објашњава како је текао сам процес писања, даје упутства како коју причу треба читати, објашњава карактер прича којима даје статус ликова, дели савете читаоцу како треба поступати са самом књигом као предметом („држати је испод саксије или тегле са краставцима”), чиме и причама одузима фикционални карактер и даје сигнал читаоцу да се, онтолошки посматрано, он (читалац) и текст дела налазе у истој равни.

У збирци приповедака Весне Видојевић-Гајовић проблем је мало сложенији, будући да се у њима јавља више типова приповедача. У њој се јављају експлицитни приповедача (у причама „Белосветска прича”, „Загонетна прича”, „Расејана прича”, „Смешна прича”, „Халапљива прича”) и експлицитни приповедача чија је улога сведена на минимум, као нека врста оквирне инстанце, при чему је уочљива доминација дијалогске форме између приче и деце („Водена прича”, „Дрвена прича”, „Смрзнута прича”, „Прича каћиперка”, „Хвалисава прича”). Такође, јављају се и оне које нису објекат предметизације, већ се јављају у свом традиционалном облику („Прича о левој и десној рукавици”, „Прича о собном мишу”, „Како мала жаба чита свом детету”). Од ових прича у двама је присутна и форма приповедања у првом лицу: „Прича о Таламби” и „Кишна прича”.

У прва два случаја, као што је већ наведено, прича постаје један од ликова, али, за разлику од поступка Дејана Алексића који се бави „физиономијом” својих прича, Весна Видојевић нарацију усмерава ка сликању њихових психолошких профила, уз врло често присуство сазнајних или морално-дидактичких елемената.

У прве три приче, она се јавља као свезналица која деци пружа извесна сазнања, али у свем свом претеривању, деца је исмевају и она се на крају претвара у то о чему прича: дрво, воду, лед. Тако, рецимо, „Дрвена прича” има прикривену сазнајну димензију јер пружа податке о дрвећу и свему ономе што се од дрвета може добити, као и „Ледена прича” која говори о замрзавању воде, „Водена прича” о хемијским процесима мешања воде са разним другим тварима, „Цветна прича” се због своје љубави према цвећу претвара у цвеће... Деца је критикују да све измишља и онда се она, аналогно поступцима метаморфоза у бајкама или античким митовима, преображава у предмет свог приповедања, у воду, дрво, лед, цвеће. Оно што је карактеристично за ове четири, али и за „Белосветску причу”, која такође полако нестаје и то од силине и дужине свог приповедања („речи су јој се тањиле, мисли бледеле... почела је да измишља... а када се од свега тога уморила... и она се сама негде истањила и лагано, сасвим лагано, ишчезла”) (Видојевић-Гајовић 2016: 18), јесте да се стално истиче њихова особина измишљања, фикционални статус који је непожељан у „реалном” свету и који доводи до њихове предметизације. Као што је већ напоменуто, неке приче су у том поступку предметизације, односно персонификације, персонализације, добиле и људске карактеристике, не само спољашње, већ и психолошке особине: јавља се горепоменуто прича која воли цвеће, затим прича која се само хвали, прича која се стално удешава, а ту су и расејана, халапљива прича...

У том смислу се поступак предметизације ових прича разликује од настојања Дејана Алексића, који такође оживљује приче, али је облик њихове предметизације другачији: док Весна Видојевић-Гајовић приче предметизује

са тематског аспекта, са становишта њиховог садржаја, тако да садржај приче постаје реалност, Дејан Алексић то чини на нивоу поступка, тако што се његово приповедање остварује на метафикционалном нивоу, односно на оном нивоу на којем приповедање постаје свесно себе као приче, а прича себе као конструкта, као нечег што се налази у истој равни с читаоцем, дакле, као реалност.

ПРИЧА КАО ИГРА ЗА БЕСКОНАЧНА ДОПУЊАВАЊА

У збирци *Када прича причу прича* постоји и друга група прича која у себи садржи експлицитне игралачке тенденције, које позивају децу да буду коаутори прича које су праве интерактивне играчке које деца расклапају и склапају, те тако постају и писци и тумачи у исти мах. У тим причама игра постаје читање, а читање игра. На тај начин проза излази из света фикције, а читалац бива увучен у њу. У случају затвореног дела не би остало нимало простора за активно читање, оно би било програмирано текстом и не би било слободе коју текст као „мултидимензионални простор на којем се разноврсност писања меша и сукобљава” оставља читаоцу као „одредишту дела” (Барт 1986: 178).

Тако, у причи „Шушкава прича” позива читаоца да покуша да прочита причу као дечак о коме се у причи говори, а коме су испали предњи зуби. У овом стилу писане су и „Прича за допуњавање”, „Сломљена прича”, „Прича за радознале”, „Халапљива прича”, „Најкраћа прича на свету”. У овим причама долази до активног односа између детета и приче, могућности надограђивања дететових пројекција. То су приче динамичке, дијалогичне, отворене структуре које омогућавају перцептуалну варијантност у њеном најпунијем обиму. Ово је на неки начин одраз деконструктивистичког приступа тексту који, међу осталим, изражава сумњу у постојана и чврста значења и системе и који покушава да „средства интерпретативног стила окрене против сваке круте конвенције и метода” (Норис 1990: 34). Према овом схватању, текст је „слободна игра или елеменат несталности у сваком систему комуникације” (Норис 1990: 48). Ово је и у наведеним причама Весне Видојевић-Гајовић отворило могућност слободне игре унутартекстовног значења, а која „подразумева идеју да игра означавања увек одлаже стварање значења, можда и до те мере у којој се оно претвара у бесконачно допуњавање” (Норис 1990: 52). То се најбоље може очитовати у причама „Прича за допуњавање” и „Прича за радознале”, у којима списатељица захтева од деце-читалаца да допуне реченице на начин на који она желе. У тим реченицама, рецимо, хаљина о којој пише може имати различите епитете и дозвољава деци да изаберу како ће она изгледати, али с тим што их обавештава који је њен фаворит. Већ у

следећем примеру деци даје више слободе. Наиме, не говори коју је она причу смислила, већ деци пружа могућност да слободно допуне шта им падне на памет.

Како да погодимо на шта си ти баш мислила? – и љутито затворе књигу.
Прича се стресе од главе до пете.

Али то је игра погађања! Погоди и доврши – уздахну прича за допуњавање, али је више нико није чуо. (Видојевић-Гајовић 2016: 30)

У „Халапљивој причи”, поред допуњавања слова на празним местима, прича од силне глади није успела да исприча адекватан крај, па позива читаоца да осмисли крај који жели. У „Причи за радознале” она оде још један корак даље ка отварању дела за надоградњу и пројектне варијације. Овде је реч о причи која није желела да буде испричана. Зато се сакрила, расподелила и раштркала своје реченице по соби. Тако се предметни слој песме „разбио у парампарчад” (...) „само баба из приче није успела да се сакрије, па је остала на столици у првој реченици приче”. Пошто је та прва реченица остала, списатељица позива младог читаоца да причу настави, онако како он жели. На тај начин прича је постала игра, слободна за бесконачна допуњавања, динамична, покретна структура која се довршава у свести читаоца. Она, као уосталом и Дејан Алексић, на читаоца рачуна не само као на рецепијента дела, већ као и на структурални елемент текста, што с једне стране одговара ономе што Волфганг Изер назива имплицитним читаоцем, а с друге стране дело добија виртуелни карактер јер се не може свести ни на стварност текста ни на субјективност читања и управо из те виртуелности оно изводи своју динамичност (Компањон 2001: 189).

ХУМОРИСТИЧКО-ПАРОДИЈСКИ ОДНОС ПРЕМА СТРУКТУРАЛНО-ТЕМАТСКИМ ЕЛЕМЕНТИМА ПРИЧА

Код Алексића, приче се баве својим композиционим, структуралним и значењским аспектима. У њима се на хумористичко-пародичан начин заправо проблематизују питања саставних делова прича: почетка и завршетка радње, заплета, расплета, дијалога, писац преиспитује и шире књижевнотеоријске проблеме: пре свега проблем књижевне интенције, процес писања, проблем читања, чин рецепције, предмета, природе и постојања самог књижевног дела, социо-културолошког статуса књижевности. У једној слободној интерпретацији, може се рећи да се Дејан Алексић бави питањима физиологије, а Весна Видојевић питањима психологије јунака (прича).

Код Весне Видојевић-Гајовић, у првом плану углавном је психолошка карактеризација јунака, то јест прича, поготово тамо где постоји дијалогска

форма између приче и деце, а експлицитни приповедач се јавља као оквир приповедања. У овим причама, али и у многим другим, такође је присутна прилично јака морализаторска и дидактичка тенденција, чега су приче Дејана Алексића потпуно лишене. Он је у својим причама пре свега усмерен на жанровска преиспитавања, тако да често причу доводи до њеног самоубијања, покушавајући да докучи импликације овог поступка. Као што је у једном интервјуу истакао, он је поносан што је настављач оне линије српске књижевности којој припадају Душко Радовић, Александар Вучо, Љубивоје Ршумовић: „Имамо срећу да је читава једна линија наше књижевности за децу утемељена баш на игровом односу према свету, на једном хуморно-пародијском обрасцу. Ја за себе често кажем да сам припадник те линије чији су представници Вучо, Радовић, Ршумовић, Влада Андрић...” (Алексић 2013¹). Хумор Дејана Алексића јавља се у склопу пародичности којом се исмевају конвенције и устаљени образци у књижевности и животу. За његову прозу могу се применити речи Новице Петковића који у *Аршикулацији њесме* каже (додуше за песму): „Пародија разара песму, помера њене слојеве, изокреће јој смисао, постаје њена критика, али све то своди на игру” (Петковић 1972: 24).

Сваки аспект ове тврдње запажамо у прози Дејана Алексића, посебно њено пародијско саморазарање којим се у форми игре преиспитују готово сви слојеви структуралног, композиционог и поетског устројства једне приче: и слој звучања (речи као најмањих јединица текста) и слој значења (предметни слој), слој приказане предметности, „слој шематизованих аспеката” (читаочев хоризонт очекивања), идејни слој (који излази из равни дела и прераста у аутореференцијалност).

Наиме, у овим причама поједини конститутивни елементи једне приче оживљавају, постају свесни себе, почиње да им смета њихов положај и они се буне против свог надређеног, то јест приче. Тако на крају добијамо једну игру, једну борбу „поданика” против господара, чиме се потврђује принцип ове струје дечје књижевности – од пародије до игре.

У причама „Исте приче”, „Крај приче” и „Прича о рупи” доводи се у питање онтолошки статус прича, односно, проблематизује се сам обликовани материјал књижевне уметности. Укида се граница између стварности и фикције, будући да се писац поиграва чињеницом шта би се десило кад би знак напустио означено. Тако, у причи „Исте приче” две приче разговарају, жалећи се на своје јунаке који својим понашањем прете да униште живот причама, тако што ће их напустити слова која су им удахнула живот:

„А је ли и твој витез много хрче?”, упита изнервирано прва прича.

„Да ли хрче? О, још како хрче – сва ми се слова по мени растрче”, пожали се

1 Преузето са <http://www.detinjarije.com/intervju-sa-dejanom-aleksicem-pisanje-za-decnosi-vecu-odgovornost/> /15.5.2013.

друга прича, сакупљајући слова која су испадала на све стране, јер је и њен витез, такође, управо заспао и захркао. (Алексић 2013: 14)

Или када приповедач у „Крају приче” објашњава незадовољном крају да се прича завршава његовим словима, додуше нешто испремештаним. Наиме, прича би желела да њен крај гласи: „И живели су скупа дуго у срећи”, а приповедач је написао: „И деси се – пужос у кући глувари” (Алексић 2013: 81). Приповедач јој објашњава да је то исто: „Морао сам још дуго да му објашњавам да се прича завршава управо њиме. Тачније његовим словима. Само што сам их мало испремештао” (Алексић 2013: 81).

У „Причи о рупи”, између стварности и фикције нема никакве онтолошке разлике, па се фикционални конструкт „Прича о рупи” изједначава са стварним предметом који због своје шупљине прети да уништи постојање фикције, што би уништило и само постојање приче: „Шта ако слова почну да испадају кроз рупу у причи?”, пита се приповедач (Алексић 2013: 48).

Све се ово тиче једне од главних одлика метафикционалних прозних остварења да она самом својом формом и суштином постављају питање свог постојања и опстанка. Референца нема стварност, она није дата пре језика, њу језик ствара. Алексић показује шта би се десило када бисмо „означено протерали из знака” (Барт 1986: 88-89), односно када би знак напустио означено.

Дакле, без обзира на чињеницу што је књига Дејана Алексића такође дело фикције, јасно је да његов поступак оживљавања прича не само да персонификује њихове одлике и компоненте, већ се персонификација трансформише у саморефлексиивност тих прича које су потпуно „свесне” конвенција на којима су изграђене. Тако Дејан Алексић заправо руши не само устаљене обрасце приповедања, већ уноси конфузију међу онтолошким нивоима стварности и фикције. Ми знамо да оно што читамо није стварно, али то знање потискујемо како бисмо омогућили уживање и забаву у читању.

Када је реч о предметном слоју, Алексић је и ту применио исти поступак пародичног самоукидања конститутивних елемената приче, приказујући како би изгледало када би и предмет прича нестао из њих. Тако се у причама „Размажена прича” и „Празна прича” дотиче и питања о беспредметности уметности. У „Размаженој причи”, која и поред опасности од нејасности жели да се „очисти” од зареза и тачака, јер је подсећају на буве вука који је главни предмет приповедања. Она из себе избацује вука, то јест и предмет приповедања и тако доводи до свог самоукидања.

Прича: „Сад се кајем. Али без вука ја као да не постојим, јер... ја сам ипак прича о том вуку.

Ја: „Тачно, ти више не постојиш.”

Ту се прича страшно расплакала. Није могла да поднесе то да не постоји. (Алексић 2013: 30)

На нивоу дубинске анализе текста, занемарујући овај хумористичко-пародијски аспект, чини се да Дејан Алексић полемише са могућношћу постојања беспредметне књижевности, Флорберове „књиге ни о чему, која би се држала сама од себе снагом свога стила”. Ово питање он продубљује даље у књизи, у „Празној причи” која је и замишљена без икаквог предмета и која се због своје празнине обраћа лекару. Прича почиње речима: „Није једном био један неко. И не само што није био тај неко него није било ни замка у којем (због тога) није живео, ни аждаје коју (због тога) није убио ни принцезе коју (опет због свега тога) није спасао. Кад се све сабере није било ничег да би се написала ова прича” (Алексић 2013: 43). Јасно је да писац у овој причи продубљује питање о беспредметности уметности, слично Бекету који у једном од својих ретких интервјуа уметнику прописује готово немогућ задатак: да одсуство предмета претвори у нови повод за стварање, да представи непредстављиво, да створи дело чији ће главни предмет бити непостојање предмета (Бекет, Дитуи 1982: 18).

Ако следимо до краја ову поетику беспредметности, чини се да Дејан Алексић, будући да је „прича излечена” и то крајње неочекивано, неким успутним и крајње тривијалним решењем које је предложио лекар, ипак књижевности приписује једну афирмативну функцију у погледу своје предметности. Наиме, она може да и од најмање ситнице, од најобичније ситуације и крајње незанимљиве животне епизоде начини узбудљиво приповедање, другим речима, све може постати предмет књижевности, па и само постојање.

Посматрајући их из аспекта дубинске структуре текста, оно што треба истаћи и у случају приповедака Дејана Алексића и у случају прича Весне Видојевић-Гајовић јесте чињеница да се приче код њих јављају и као ликови, али и нешто шире, као актанти, класе актера који показују заједничку карактеристику (Бал 2000: 159). Наиме, у свом познатом делу *Наратологија*, Мике Бал прави дистинкцију између ова два феномена. Док актер не мора личити на људско биће, лик мора, штавише ефекат лика јесте управо могућност повлачења линије између људског бића и лика. С друге стране, актонт учествује у дубинској структури текста као једна од функција у тексту. Без њега нема односа, без односа нема процеса, без процеса нема фабуле (Бал 2000: 161), тако да актанти могу бити субјекат (који тежи неком циљу), објекат (лице, ствар, или жеља којима субјекат тежи). Ту су актонт пошибалац, актонт прималац, актонт помоћник и актонт противник.

Иако је реч о персонификованом односу према причама, видели смо да на површинском слоју постоји разлика међу причама Дејана Алексића и

Весне Видојевић-Гајовић. Али уколико дубље сагледамо њихову дубинску структуру, видећемо да и ту постоје извесне неподударности у функцијама. Наиме, приче-јунаци Дејана Алексића углавном имају улогу актанта субјекта. Актант субјект је онај који тежи неком циљу, тј. објекту, при чему објекат не мора увек бити особа, већ и функција коју субјекат жели стећи. Тако, у збирци *Која се њиче како живе њриче* приче се углавном јављају у функцији субјекта. У овим причама готово је увек присутан предмет жеље актанта-субјекта. Ту је прича који жели да почне театрално као, рецимо, „Успавана лепотица”, прича која жели да побегне из књиге, прича која жели да избаци из себе предмет приповедања, тј. вука, прича која жели да буде прича о плишаном меди, прича која жели другачији крај, итд.

У збирци *Када њрича њричу њрича* приче се често јављају као актант-противници, и то противници деци која се с причама углавном надмећу у знању и сумњају у „интелект” самих прича. Поред тога, приче често имају улогу „пошиљаоца”. Према Микеу Бал, термин *пошиљалац* сугерише активну интервенцију, активно учешће у процесу, моћ која се може или не може достићи (Бал 2000: 161). Ову функцију поседују управо оне приче које се јављају као отворене, динамичке структуре и које пред читаоце постављају разне задатке: „Прича за допуњавање”, „Прича за радознале”, „Халапљива прича”, „Најкраћа прича на свету”, „Загонетна прича”. Осим њих, у збирци има и неколико прича са израженом фабулацијом, дакле оних које нису предмет приповедања, већ приказују односе актаната, то јест процес.

МЕТАНАРАЦИЈА ИЛИ УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Када је реч о нарацији Дејана Алексића у делу *Која се њиче како живе њриче*, као и Весне Видојевић-Гајовић у збирци *Када њрича њричу њрича*, најочљивији елементи постмодернистичке поетике чијој традицији припадају огледају се у метанарацији – „приповедању које само себе мисли”, које се окреће својој фикционалности, текстуалности, као јединој стварности коју може произвести (Лешић 2008: 421), односно екстранарацији, излажењу приповедача из равни приповедања и потпуном укидању референцијалне илузије. Све ове технике могу се сврстати под типолошку категорију метафикције коју је можда најбоље одредио Владимир Бити у *Појмовнику сувремене књижевне теорије* као огранак постмодерне прозе који наглашеном аутореференцијалношћу проблематизира властиту фикционалност (Бити 1997: 220).

Једна од главних одлика метафикционалних прозних остварења јесте та да она самом својом формом и суштином постављају питање свог постојања и опстанка. Осим што су као главну наративну стратегију употребили један

крајње интересантан и инвентиван поступак, ови писци су и имплицитно поставили и бројна питања у вези са принципима конструкције, структуралним елементима приче, традиционалним наративним поступцима.

Они постављају питање адекватног почетка или се често завршавају констатовањем немогућности да се заврше. Такође, ови писци често примењују и постмодернистички поступак конструисања дела у којем јунаци могу одлучивати о питању своје судбине, у којем читалац може учествовати у обликовању јунака, где има више понуђених завршетака, и слично.

Што се јунака тиче, они су потпуно свесни свог учешћа у радњи, њима се препушта иницијатива о могућностима и начинима суделовања у току збивања, а пошто су главни јунаци приче, њиховом карактеризацијом, описивањем поступака, намера и мисли, поступак метанарације постаје неизбежан. Будући да је једна од основних претпоставки метафикционалности та да не постоји дихотомија између живота и фикције, да су и једна и друга реалност заправо конструисане, конституисане, изграђене, успостављене, приче су представљене као карактерна бића која имају све оне мане и квалитете које сусрећемо у свакодневном животу. Алексић и Видојевић-Гајовић причама су удахнули читав дијапазон различитих карактера, чиме су тежили да одреде текстуалну конфигурацију својих прича. У српској књижевној традицији сличне врсте персонификације прича није било још од Вука Караџића који је причама такође доделио атрибуте живих бића, поделивши их на мушке и женске. Дејан Алексић и Весна Видојевић-Гајовић причама приписују различите психолошке карактеристике: љубомору, размаженост, неспретност, причљивост.

Све у свему, метафикција као фикционално писање самосвесно и систематски скреће пажњу на свој статус артефакта како би покренуло питање о односу фикције и стварности. Обезбеђујући критику сопствених конструктивних метода, оваква писања не само да испитују темељне структуре наративне фикције, већ такође истражују могућу фикционалност света изван књижевног фикционалног текста (Waugh 1984: 2), као и могуће одређивање и функционисање ванфикционалних елемената у оквиру књижевног дела.

ИЗВОРИ

- Алексић (2013): Драган Алексић, *Која се њиче како живе њриче*, Београд: Креативни центар.
- Видојевић-Гајовић (2016): Весна Видојевић-Гајовић, *Каг њрича њричу њрича*, Београд: Креативни центар.

ЛИТЕРАТУРА

- Бал (2000): Мике Бал, *Наратологија*, Београд: Народна књига.
- Барт (1986): Rolan Bart, Smrt autora, u: Miroslav Beker, *Suvremene književne teorije*, Zagreb: Liber.
- Бекет, Дитуи (1982): Семјуел Бекет, Жорж Дитуи, Три дијалога, *Трећи програм*, Београд: Радио телевизија Србије.
- Бити (1997): Vladimir Biti, *Pojmovnik suvremene književne teorije*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Компањон (2001): Антоан Компањон, *Демон теорије*, Нови Сад: Светови.
- Лешић (2008): Зденко Лешић, *Теорија књижевности*, Београд: Службени гласник.
- Норис (1990): Кристофер Норис, *Деконструкција*, Београд: Нолит.
- Поповић-Радовић (1989): Мирјана Поповић-Радовић, *Српска мистика прича*, Београд: Рад.
- Поповић (2007): Тања Поповић, *Речник књижевних термина*, Београд: Логос Арт.
- Поповић (2011): Тања Поповић, *Сирашеије ириоведана*, Београд: Службени гласник.
- Петковић (1972): Новица Петковић, *Артикулација њесме 2*, Сарајево: Свјетлост.
- Ва (1984): Patricia Waugh, *Metafiction: The Theory and Practice of Self-conscious Fiction*. London; New York: Routledge.
- Алексић Д. (2013) преузето 2.12.2015. са <http://www.detinarije.com/intervju-sa-dejanom-aleksicem-pisanje-za-decu-nosi-vecu-odgovornost/15.5.2013>

Ana M. Marković
College for Preschool Teachers
Krusevac

TECHNIQUES AND STRATEGIES OF SELF AWARENESS IN SHORT STORIES BY DEJAN ALEKSIC AND VESNA VIDOJEVIC GAJOVIC

Summary: This paper explores the narrative strategy of Dejan Aleksic and Vesna Vidojević-Gajović, two 21st century Serbian writers whose prose emerges from the post-modernist tradition, specifically resting on one of its fundamental characteristics - metafiction. A comparative analysis of two collections of short stories, *Who Cares How the Stories Live* by Aleksic and *When a Story Tells the Story* by Vidojevic-Gajovic, focuses on the similarities and differences between narrative strategies that basically use the same procedure and topic - personification of the story. The authors use this procedure to develop a variety of techniques of prose "self-awareness", questioning the narrative and structural conventions, pointing to the process of formation and the nature of a work of art, as well as the nature of the medium of expression - language.

Key words: Dejan Aleksic, Vesna Vidojevic-Gajovic, short story, metafiction, characters, actants, personification, humor, parody, narrator.

Нина Б. Марковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 821.163.41.09-93-1 Стевановић Б.
821.163.41.09-1:398

АВАНТУРЕ КРАЉЕВИЋА МАРКА БРАНКА СТЕВАНОВИЋА: УСМЕНА ЕПСКА ПЕСМА У РУХУ САВРЕМЕНЕ ПОЕЗИЈЕ ЗА ДЕЦУ

Апстракт: У раду се испитују модели ауторског обликовања епске грађе у песничкој збирци за децу *Аванџуре Краљевића Марка* Бранка Стевановића и анализира савремена представа епског јунака која у процесу транспозиције фолклорне грађе настаје. Уочено је да је портрет Марка Краљевића у књизи Бранка Стевановића грађен кроз остваривање разноврсних и многобројних интертекстуалних веза са епским песмама, првенствено Вукових записа. Ауторска интенција и интервенција препознају се у ширењу постојеће епске биографије поетским осмишљавањем Марковог детињства и гранањем породичних веза. Особеност Стевановићевог Марка Краљевића препознаје се у чињеници да га аутор посматра не само као колективног епског јунака, већ и као становника песама и прича, који управо из тих извора црпи снагу за живот у савременом добу. Уочено је и да естетска вредност *Аванџуре Краљевића Марка* произлази из сложености амбивалентног Марковог лика, који је смешан и трагичан у исто време.

Кључне речи: *Аванџуре Краљевића Марка*, Бранко Стевановић, савремена поезија за децу, усмена епска песма, епска биографија, транспозиција фолклорне грађе.

1. УВОД

Песничка збирка *Аванџуре Краљевића Марка* Бранка Стевановића (2011, друго издање 2016) већ својим насловом упућује на симбиозу усмене и ауторске књижевности. Ако би препознатљиво инверзно именовање нашег најпопуларнијег епског јунака пажњу усмеравало ка усменој традицији (у најширем смислу), онда би инсистирање на појму *аванџура* могло да упути на следеће: епски дух би доживљаје Марка Краљевића окарактерисао као *јунаштва*, *јодвије*, *херојства* и сл., док избор поменуте одреднице открива уплив ауторске инвенције, одређене књижевношћу за децу као системом у оквиру којег аутор ствара, и који додатно управља транспозицијом усмене књижевности у поменуту песничку збирку. Тај утицај препознаје се и у варијанти јунаковог имена – у стиховима Стевановићеве песничке збирке

Марко Краљевић се некада, хипокористички, именује као „Маре”, што релативизује озбиљност епског дискурса и јунака чини блиским младим читаоцима.

Уочена симбиоза наводи и на размишљање о односу усмене и ауторске књижевности са књижевнотеоријског и књижевноисторијског аспекта.

Познато је да је однос усменог и писаног од античких времена до данашњих дана представљао предмет интересовања теоретичара језика, књижевности, културе и цивилизације, етнолога и антрополога, филозофа и психолога (Ђурић 2012: 91). Поред испитивања сложеног односа између *писаног* и *усменог*, *трафичког* и *аџрафичког*, *колективног* и *индивидуалног*, *народног* и *уметничког*, *традиционалног* и *модерног* (Петровић 1988: 11), са књижевнотеоријског аспекта могуће је размишљати и о различитим моделима инкорпорирања, транспоновања и трансформисања фолклорне грађе у оквирима ауторског текста.

У том смислу, као конкретни модели остваривања интертекстуалних веза издвајају се: 1) интерполације текстова (у целини или фрагментарно) усмене књижевности у ауторске текстове; 2) алузије, парафразе и перифразе, што подразумева да се значења различитих појмова и облика из фолклорне баштине призивају именовањем јунака, активирањем карактеристичних стилских фигура и симболичког потенцијала појмова, саопштавањем сижеа или поенте народних песама и прича и сл.; 3) подражавање наративних и стилских поступака, односно жанрова; 4) преобликовање тематско-мотивског и стилско-изражајног фолклорног фонда, тј. свих чинилаца садржинских и изражајних нивоа формулативности из фолклорног наслеђа (Самарџија 2012: 58–62). Такође, сваки од поменутих модела, како истиче Снежана Самарџија, може служити или наглашавању „аутентичности” књижевног јунака, поступка, односно израза, или пародирању, гротески и деградирању, или надградњи фигуративних нијанси песничког језика (Самарџија 2012: 55).

Књижевноисторијски посматрано, Стевановићева збирка представља продужетак плодотворне линије прожимања усменог и писаног, односно колективног и ауторског, која је постала и трајно обележје не само српске књижевности (самим тим и српске књижевности за децу), већ и наше националне културе и баштине (Самарџија 2012: 35). Од непорецивих веза усмене и средњовековне књижевности, стваралаштва ренесансних и барокних писаца и њихових сведочанстава о животу усмене књижевности, преко чувених песмарица и певања „на народну” у 18. и 19. веку, различитих облика егзистирања фолклорне традиције у делима српске књижевности 19. и 20. века, све до данашњих дана, трају плодотворни узајамни утицаји и надахнуће између ова два вида књижевног стваралаштва. У том смислу, књига *Авантјуре Краљевића Марка* је још један у низу доказа да усмена књижевност вековима постоји као живо врело ауторске инспирације.

Посебно ваља истаћи значајно присуство усмене књижевности у стваралаштву српских писаца за децу – не само традиционалних песника и приповедача попут Јована Јовановића Змаја,¹ Десанке Максимовић,² Бранка Ћопића,³ већ и зачетника модерног певања – Душана Радовића и његових настављача и савремених писаца попут Светлане Велмар-Јанковић, Тидора Росића, Драгана Лакићевића, Дејана Алексића, Весне Алексић итд.⁴ У стваралаштву поменутих аутора евидентна је, како примећује Јован Љуштановић, жеља да се „обнови [...] дух неких старијих модела приповедања, пре свега дух изворне усмене приче” (према Шаранчић-Чутура 2006: 6), наравно и усмене песме.

Истраживање Снежане Шаранчић-Чутуре из 2006. године показало је да су у савременој српској прози за децу најзаступљенија усмена демонолошка предања, затим усмена бајка и усмена поезија, понајвише епика, а потом и епско-лирске и лирске врсте (Шаранчић-Чутура 2006: 137) и да укључивање усмене књижевности подразумева избор појединих сегмената: мотива, ликова, тј. њихових имена, изгледа, својстава, поступака, затим елемената структуре и композиције и, на крају, жанровских модела (Шаранчић-Чутура 2006: 138–139).

Песничка збирка Бранка Стевановића *Аванџуре Краљевића Марка* рефлектује доминантан утицај епске поезије, која представља ризницу имена/ликова и њихових својстава, мотива, догађаја и симбола, који се складно комбинују и модификују у појединачним песмама и књизи као целини.

Иако је усмена књижевност живо присутна у српској књижевности за децу, интересантно је да је „најмаркантнији јунак укупне српске легенде” (Брђанин 2003: 13) у њој у извесној мери скрајнут. Марко Краљевић је главни лик приче „Сирото ждрече” из *Књије за Марка* Светлане Велмар-Јанковић и споредни јунак у роману *Мач кнеза Стефана* Драгана Лакићевића, али је тек песничком збирком *Аванџуре Краљевића Марка* учињен напор да се, у оквирима српске књижевности за децу, осмисли целовит портрет, или боље рећи – обликује целовита биографија овог знаменитог епског јунака.

2. УСЛОВНОСТИ И ИЗАЗОВИ ОБЛИКОВАЊА АУТОРСКЕ ВИЗИЈЕ БИОГРАФИЈЕ ЕПСКОГ ЈУНАКА

Добро је познато да је „епска легенда о Краљевићу Марку, поред оне о Косовском боју, најпознатија [...], најпопуларнија и најсложенија епска

1 В. Грујић 2010.

2 В. Сувајџић 2013, Пасер 2013.

3 В. Шаранчић-Чутура 2013.

4 В. Шаранчић-Чутура 2006.

легенда балканских народа” и да је „Марко Краљевић јунак стотина епских и лирских песама јужнословенских, али и других балканских народа, да постоји на стотине народних прича и предања везаних за његово име” (Љубинковић 2010: 250), због чега је овај епски јунак „један од најсложенијих, најразвијенијих ликова светске усмене епике” (Љубинковић 2010: 251). Назив песничке збирке Бранка Стевановића не открива само њену двоструку природу, која као да трага за гласним писањем (Ђурић 2012), већ у први план истакнутим именом епског јунака покреће читав комплекс значења, могућности и претпоставки, будући да је име сваког лика епске поезије, а посебно Марка Краљевића, „семантички набијено скупом знања о његовим особинама и судбини” (Самарџија 2008: 34–35).

С обзиром на присуство и значај Марка Краљевића у народној и уметничкој књижевности, историји и култури, пред аутором књиге *Авантиуре Краљевића Марка* појавио се тежак задатак, који је, на првом месту, подразумевао избор из целокупног корпуса могућих представа и већ постојећих модела. Ти избори оригиналне ауторске интервенције еквивалентни су Стевановићевој замисли и функционални у уметничком обликовању слике коју је аутор желео да представи најмлађим читаоцима. Важност и озбиљност тог одабира огледају се у чињеници да свака ауторска селекција подразумева и одабир онога што се „сматра важним за одражавање актуелности прошлости” (Шаранчић-Чутура 2006: 7), што у овом случају аутора приближава позицији епских певача и народних приповедача.

У исто време, управо је грађење и постојање такве песничке визије, која у овом случају израста из фолклорног наслеђа, доказ ауторске интенционалности која омогућава да писмо, односно оно што је записано, како сматра Дериде, буде живо – „[...] ако га нека виртуелна интенционалност не походи – у том случају, испразно и без душе, писмо није ништа друго него хаотична дословност, чулна непрозирност једног беживотног означавања, тј. остаје без своје трансценденталне функције” (Дериде 1989: 19). Слично мисли и Барт када каже да је управо писмо, као особени појам, простор могућности општег избора једног тона или етоса и управо се ту писац разговетно упосебљује, јер се ту ангажује” (Барт 1971: 40).

Поменути избор условио је да савремени песник за децу буде унеколико у истој позицији као народни певачи пре њега. Јер, као што је у оквиру усмене импровизације сваки певач-гуслар, односно извођач био одређен епском биографијом као системом који је пре појединачних извођења био формиран и комуникацијским факторима из казивања или певања претходних певача (Матицки 1989: 16), тако је и Бранко Стевановић стварао из одређеног система исте те, већ формиране, епске традиције, којој су се придружиле и све остале верзије Марка Краљевића настале у ауторској књижевности и познате историографске чињенице.

У исто време, као да је и аутор био свестан специфичности сопствене позиције, па је у фуснотама које се везују за одређене песме стварао илузију непосредног, живог обраћања читаоцима. Ипак, савремено певање за децу носи у себи и извесну критичку дистанцу према фолклорном наслеђу, па тако и поменуте фусноте доводе у питање постојеће епске представе или их представљају као „варку” и фикцију, о чему ће више речи бити у даљем току рада.

И као што је усмена импровизација била условљена публиком, односно контекстом (Самарџија 2007: 17), а гранање епске биографије преломљено кроз ставове различитих генерација и култура (Самарџија 2008: 33), тако је и лик Марка Краљевића у Стевановићевим песмама унеколико одређен свешћу о претпостављеним читаоцима – деци. И можда би се управо на Стевановићеве песме могао применити Данојлићев појам *наивне њесме* – песме која свешћу о деци-читаоцима није спутана и која себи дозвољава озбиљност и трагичност (Данојлић 2004), о чему ће, такође, нешто више бити речено у наставку рада.

Познато је да епски јунаци нису једнодимензионални, и да епско приказивање догађаја обухвата емотивну, психолошку, етичку и херојску димензију (Самарџија 2008: 34). Репрезентативни пример за то свакако је ширина Марковог епског портрета. Добро је познато да је „бит поетике марковске епике [...] у пролиферацији и диверсификацији, умножавању и разноврсности, из чега је проистекло мноштво песама с обиљем тема и мотива” (Деретић 2000: 250). Слика Марка Краљевића изграђена у нашој традицији креће се од комичких, па чак и гротескних представа до крајње трагичних ситуација и избора, од раблеовске слике Марка до јунака вођеног високим етичким принципима, од непобедивог ратника до турског вазала. У том широком распону песник за децу требало је да одабере ког и каквог Марка жели да представи својим читаоцима.

Супротности и неуједначености унутар традиционалне представе о Марку Краљевићу настале су као последица различитих времена у којима је формирана, разлика у просторима на којима се о њему певало (у граничним областима чешћа је негативна карактеризација Марковог лика) и многобројних, а различитих семантичких система и слојева утканих у његов лик (митолошки, ритерски, хришћански, интернационални)⁵. Титула младог краља која је обећавала славу и историјски вазалски положај Марка Мрњавчевића – та прва историјска опречност дубоко је, према мишљењу Јована Деретића, уткана у епски лик Марка Краљевића (Деретић 2000: 251).

5 У вези са овим ваља поменути вишеструке статусне одлике Марковог епског лика (у који су уплетени реликти митске представе соларног божанства и трачког коњаника, са каснијим хришћанизованим одликама Светог Ђорђа, тј. ослободиоца на белом коњу) – ритерске, средњовековне карактеристике витеза-коњаника, истовремено и вазала-најамника, спутаног владара, све до „хајдука” и носиоца слободарске и државотворне народне идеје (в. Љубинковић 2010: 251–252).

Једнако важна је и Маркова подвојеност између мајчиних етичких начела и очеве легендарне улоге у смрти последњег Немањића и пропасти српског царства. Епска биографија Марка Краљевића омеђена је кумовим благословом и очевом клетвом, као и супротним улогама заштитника легитимитета немањићког царства и посинка турског султана. Марко Краљевић као бранитељ, спасилац и ослободилац угрожених, поробљених и унесрећених, с једне стране, и Марко Краљевић као слуга турског цара – то је противречност која, према мишљењу Јована Деретића, „даје печат читавој марковској епици” (Деретић 2000: 255).

Владан Недић је приметио да до 1815. године лик нашег највећег епског јунака није био завршен. У портрету јунака до тада обликованом истицале су се „тамне црте”, односно негативне особине (суровост и убојиштво), које су тек певачи Вуковог времена (о којима он даје „рачун” управо у четвртој књизи лајпцишког издања), према Недићевом мишљењу, успели да ублаже и Марковом лику дају „рељеф и велику привлачност”. Међу њима највише се истицао Тешан Подруговић који је унутарњи лик овог јунака коначно уобличио, истакао његове племените црте, а потиснуо сурове и изгладио противречности у лику. Недић на крају закључује: „Он га је први и последњи дао исцела” (видети Недић 1966: 344–358).

Стиче се утисак да је Стевановићев Марко врло близак оном епском портрету који је изградио управо Тешан Подруговић и особинама Марка Краљевића које је Вук Караџић истакао као доминантне и заслужне за његову епску славу: Марко Краљевић Бранка Стевановића је снажан, простосрдчан и правдољубив; он се, баш као и Марко Краљевић Тешана Подруговића, супротставља насилницима, брани незаштићене и невољнике, дотерује „цара до дуvara”, поштује своје родитеље, заступа правду, али и оре друмове, ужива у испијању вина, итд.

3. ПОЕТСКА БИОГРАФИЈА ЕПСКОГ ЈУНАКА

3.1. Програмска песма – „Занимање Краљевића Марка”

Измењен круг рецепијената, контекст стварања и жанровски модел (од епске ка лирској песми) допринео је томе да уметничка биографија Марка Краљевића у једном правцу проширује, а у другом редукује фолклорно наслеђе. Редукција се огледа у: 1) сужавању опсега тема и мотива, 2) смањеном броју ликова, 3) редукованости епских фабула, због чега су у неким Стевановићевим песмама присутне само алузије на одређене епске песме и догађаје у њима, што, с друге стране, омогућава да се већа пажња посвети унутарњим стањима и осећањима јунака.

Алузије, парафразе, пастиши, измене сижеа и савремена ауторска решења најављени су већ насловима песама. Поред подражавања епског модела („Марко и брат му Андрија”, „Женидба Краљевића Марка”, „Бој на Ровинама”) или структуре епског десетерца („Марко цеди суву дреновину”, „Како Марко ослобађа робље”), наслови су обликовани и тако да (у најчешће хуморном тону) модификују познате епске („Марко пије кроз сламчицу млеко”, „Марко Краљевић и врабац жутокљунац”, „Краљевић Марко и ала радознала”), или на језгровит начин упућују на доминантни мотив песме („Војвода Момчило”, „Мрња и Грубана”, „Шарац”, „Гуслари”, „Гојсковица”, „Шестопер”, „Маркова забава”, „Марица”, „Јефимија”, „Стрела татаренка”, „Где је Марко” итд.).

Многобројне алузије (на песме „Марко Краљевић и вила”, „Марко Краљевић укида свадбарину”, „Марко Краљевић и Муса Кесеџија”, „Марко пије уз Рамазан вино”, „Марко Краљевић познаје очину сабљу”, „Орање Марка Краљевића” и „Марко Краљевић и Вуча џенерал”) нижу се у првој песми збирке, откривају да ће највише пажње бити усмерено ка епским песмама из записа Вука Караџића и омогућавају да се у целини представи Марко Краљевић Стевановићеве збирке: „Вековима Марко посла има / у јуначким јаким стиховима. / Заштитник је и судија свима, / ни њо баду ни њо сџричевима. // Чуда ствара: / с вилом разговара, / слабе брани, / сиромашне храни, / битке бије, / много вина пије, / кори цара, / силнике шамара... // Некад, море, / и друмове оре! // Да победи, / дреновну цеди, / коња Шара / крај пута одмара, / преговара, / тамнице отвара” (Стевановић 2016: 8–9).

Цитирани стихови, поред опонашања структуре епског десетерца, откривају и интерполације познатих стихова и формулаичких израза, што је одлика не само ове песме, већ читаве збирке. Аутор такав поступак наглашава или посебним истицањем фолклорних синтагми и спојева (*ни њо баду ни њо сџричевима, лејњи дан до њодне*), или тумачењем непознатих речи које се у њима могу јавити (у накнадним фуснотама) – верна *љуба*, *рујно* вино, итд.

Измена која је у односу на епски свет учињена, а која је откривена већ у уводној песми, огледа се у чињеници да је, за епску поезију карактеристично, садашње време (Љубинковић 2010: 223) у збирци замењено прошлим и особеним „свевременим”. Марко Краљевић представљен је као јунак који припада прошлости, али много више песмама и причама (в. Мићић 2015). Отуда утисак о Марковој свевремености, о бесмртности коју је стекао као јунак епских песама – „Вековима Марко посла има / у јуначким јаким стиховима” (Стевановић 2016: 8). Марко Краљевић Бранка Стевановића је бесмртан и вечан у поезији, али нема онај делујући, активни импулс који је имао у епским песмама и свести колектива.

У цитираним стиховима можда је могуће препознати Стевановићево уверење да је, поставши један од најзначајнијих епских ликова српске традиције, Марко Краљевић превазишао условности историјског живота или, како је Јован Деретић приметио, био отргнут из „сивила историјског постојања” (Деретић 2000: 251).

Још једна метапоетичка назнака о ауторовом разумевању природе народне епске поезије открива се у стиховима: „Свака песма о њему открије / шта је било – и кад било није. // Бруји, струји лековита варка: / то је нама остало од Марка” (Стевановић 2016: 9). Епска истина може бити и јесте другачија од историографских чињеница, али је то разилажење последица жеље да се створи „лековита варка” (в. Мићић 2015: 94). И као да је однос према поменутој намери у самој збирци амбивалентан – аутор не мења у значајној мери наслеђену епску слику, али зато након текста песама, у фуснотама, упућује на историографски проверене чињенице које на изванредан начин демистификују и поједностављују оно о чему је у песмама певано.

Снага и моћ епских стихова сугерисани су модификацијом познате епске формуле, уместо јунака и њихових коња, стихови, односно песме, представљени су као непобедиви јунаци: „По три копља прескачу стихови, / пламте снови, кроз њих Марко плови” (Стевановић 2016: 9).

3.2. Где је извор „лековите варке” – песма „Гуслари”

У контексту размишљања о генези легенде о Марку Краљевићу треба поменути и песму „Гуслари” и додати да се промишљање о природи и изворима фолклорног наслеђа складно уклапа у интересовања Бранка Стевановића, који је стваралаштву песника – својих претходника и савременика, посветио циклус изузетних песама („Фина неколицина”) (в. Стевановић 2007: 59–77).

Многобројни су одговори на питање како је и зашто скромна политичка биографија постала извор најзначајније српске епске биографије, тј. како је настала поменута „лековита варка”. Диспропорционалност историјског и епског Вук Караџић је објаснио изванредном Марковом телесном снагом и импозантном физичком појавом, али и простосрдечношћу и правдољубивошћу, додајући притом: „Он, заиста, да није био некакав особит човек не би се такве небројене приповијетке о њему између народа распространити могле, нити би се толико име његово пјевало и славило” (Караџић 1964: 47–48). Ватрослав Јагић и Томо Маретић (в. Маретић 1966: 182) такође су разлоге Маркове епске популарности препознали у изузетној снази и срчаности, а Стојан Новаковић у својеглавом и оригиналном понашању, којим је Марко успео да остане веран свом унутарњем и националном бићу упркос историјској нужности (према Зукловић 1985: 14). Матић наводи и Новаковићево

мишљење да је Маркова слава могла бити повезана са поштовањем народа према жртви Вукашина и Угљеше Мрњавчевића на Марици и свешћу о значају овог подвига, као и са љубављу коју је Марко уживао код својих војника (према: Матић 1966: 227–228). Тихомир Ђорђевић је исходиште Маркове славе видео у његовој несебичној дризи и љубави према обичном, а угроженом народу, док је Николај Кравцов сматрао да су у обликовању епске славе краља Марка значајну улогу имали цркве и манастири (према: Зуковић 1985: 15). Халански је узрок Маркове популарности видео у народном разумевању његовог трагичног историјског положаја (према: Брђанин 2003: 93). Светозар Матић је у Марковој погибији у својству турског вазала видео почетни узрок, будући да је таква смрт омогућила слободно и несметано певање о Марку као турскофилском јунаку на окупираним територијама (Матић 1966: 243). Сличног мишљења био је и француски научник Андре Вајан, који је сматрао да је у Марку Краљевићу пронађен модел и лик јунака „који ће представљати политику сарадње са Турцима” (Вајан 1982: 288). Љубомир Зуковић је у релативно мирном животу људи на Марковим територијама после Маричке, па и Косовске битке, видео чињеницу која је у народној свести могла тек накнадно добити „право значење и пун епски смисао” (Зуковић 1985: 11). Никола Банашевић је у важној историјској улози краља Вукашина видео иницијалну клицу Маркове славе, јер је, ради постизања драматично-епског ефекта сукоба, у песмама о последњем Немањићу син супротстављен оцу и представљен као бранитељ легитимности светородне династије. Банашевић је претпостављао да је и сведочанство Константина Филозофа о Марковој смрти у *Житију десјоџа Стефана Лазаревића* било додатни подстицај за специфичан процес обликовања епског јунака (Банашевић 1935: 186). Драгутин Костић је бројност песама о Марку Краљевићу објашњавао његовом директном срдачном везом са народним певачима (према: Банашевић 1935: 40), док је Војислав Ђурић сматрао да је томе допринела могућност да се управо овим ликом изрази „отелотворена тежња притиснутог народа да се опаше неодрживом силом и да поломи ропске оквири живота” (према: Зуковић 1985: 111). Јован Деретић је разлог Маркове популарности видео у особености његовог карактера (Деретић 1995: 125) и сматрао да је краљ Марко био личност о којој се још за живота причало (Деретић 2000: 160). Слично Љубомиру Зуковићу, и Бранко Брђанин као могући узрок помиње „сјећање на релативно мирни период Маркове владавине” (Брђанин 2003: 11).

Стевановићево становиште јасно је представљено у песми „Гуслари” – он стаје на страну оних књижевних историчара који сматрају да су управо народни певачи који су певали на двору Марка Краљевића и његов срдачан однос према њима били најзаслужнији за формирање и гранање легенде: „Краљевић је Маре / гостио гусларе. // У његовом двору / чекали су зору. //

Уз песме и вино / било им је фино. // Гудала су танка / вукли без престанка.
// За глас уз гудала / снага се удала. // Отуда пред нама / обиље песама” (Стевановић 2016: 30).

3.3. Породица

3.3.1. Ујак и сестрић – песма „Војвода Момчило”

Можда би прожимања са епским наслеђем и одступања од њега било најбоље тумачити уз свест о најважнијим елементима епске биографије јунака. Евидентно је да у вези са рођењем Марка Краљевића Стевановић искључује митски слој песама чији се сиже формира око мотива женидбе вилом („Краљ Вукашин ухвати вилу и жени се њоме” (Богишић: 85), „Краљ Вукашин и вила Мандалина” (МХ, I, 51 (у: Златковић, Лукић 2005: 11–13))) – уметничка имагинација усмерена је више ка ономе што је реално и ка представи која је формирана на основу епских песама из Вукових записа, у којима, према мишљењу Миодрага Матицког, управо мотив рођења овог епског јунака губи митски ореол који је имао у старијим записима (Матицки 1989: 36). Тако је у песми која следи након програмске и која у том смислу треба да пева о почетку Марковог живота и извору свих његових особина, истакнута веза између Марка Краљевића и његовог ујака – војводе Момчила. Важан сегмент Маркове епске биографије, веза између ујака и сестрића, који наслеђује све моралне и физичке врлине, овде је посебно истакнут. Инсистира се на чињеници да Марко преузима физичку грандиозност свог ујака, која је у фусноти претходне песме,⁶ као и у епској поезији, супротстављена неугледности Вукашина Мрњавчевића: „Мушки стас, упорност и мишица јака – / слика су Момчила, Марковог ујака”. А у погледу моралног, стихови песме откривају да је Момчило био јунак кога је слава с разлогом овенчавала и војвода који је часно носио своју главу племенитог рода, што кореспондира са ликом војводе Момчила из чувене песме „Женидба краља Вукашина” (Вук, СНП, II, 25).

Песма „Војвода Момчило” обликује представу о извору Маркове снаге, која ће бити један од најважнијих мотива читаве збирке. Та је представа, као што је већ речено, блиска оној која је формирана у песми о женидби краља Вукашина, што у исто време значи да су занемарене песме из других збирки, тј. другачије могућности које би такође могле бити занимљиве младим читаоцима. Поред песама које упућују на мајку-вилу, чиме се оправдава Маркова изузетност, посебно интересантне су песме „Мали пастир” (ИНП, II, 1 (у: Златковић, Лукић 2005: 20–23)), у којој га виле награђују снагом за

⁶ „Пссст, читај тише, да не чује Марко: / отац му је био владар а кржљавко, / за разлику од сина јунака / који беше налик на ујака.” (Стевановић 2016: 9).

добročинство, и „Крали Марко добива сила и орџије” (БНТ, I, 124 (у: Златковић, Лукић 2005: 23–27)), где Марко такође добија снагу као награду за то што је напојио вилино дете и направио му хлад.

Као што је већ речено, фусноте су особено средство поређења и огледања епске поезије и историје, због чега често релативизују слику и идеју обликовану у песми, па се тако и у вези са овом песмом открива: „Потражих по књигама и ево шта је искочило: / стварно је постојао овакав војвода Момчило! / (Пошто Марко на њега снагом и стасом личи, / Момчило му је ујак у песми и у причи)” (Стевановић 2016: 10). У песми и у причи, али не и у историјској стварности, што открива и завршна строфа песме: „Према таквој слици војводе Момчила / прилика се Марка у песми срочила” (Стевановић 2016: 10)

3.3.2. Породична топлина песме „Мрња и Грубана”

Стварање у оквиру књижевности за децу и свест о деци-читаоцима били су импулс за ширење и лирско бојење различитих породичних односа, што је и елемент епске биографије јунака, али и област која би на најбољи могући начин могла да Марка учини блиским и занимљивим младој читалачкој публици.

Број породичних веза обogaћен је онима које у народној традицији јесу назначене, али им није посвећена већа пажња. У епској традицији неоживљене, историји готово или у потпуности непознате, Бранко Стевановић Мрњаву и Грубану, сасвим у духу традиције ауторске поезије за децу, представља на следећи начин: Мрња је „личност јака”, а Грубана „нежна” – „Зар могу друкчији бити Маркови деда и бака?” (Стевановић 2016: 15). Поседна новина у односу на оно што би епска или уопште народна књижевност могла да пружи јесте скретање пажње на емотивни однос међу старијим супружницима: „Ово се пише само (песма се прави важна): / љубав им беше попут унука Марка снажна!” (Стевановић 2016: 15).

Бака у атмосфери карактеристичној за књижевност за децу, али не и за народну књижевност, у песми која трансформише познати епски наслов „Марко пије уз Рамазан вино” – „Марко пије кроз сламчицу млеко”, јесте бака која меси и пече колаче за свог унука, док он у пољу тражи пошироку сламчицу кроз коју ће пити млеко.

3.3.3. „Марко и брат му Андрија”

Још један мотив карактеристичан за књижевност за децу, свађа браће око играчке – у овом случају дрвеног коњића, окосница је језгровите фабуле у песми „Марко и брат му Андрија”, која већ насловом јасно алудира на

чувену бугарштицу баладичне природе „Марко Краљевић и брат му Андријаш”. Узрок братоубиства у њој – трећи коњ око кога се двојица браће нису могла договорити, постао је дрвени коњић око којег су се деца у игри сукобила. Тако је трагички епски сукоб двојице ратника који не могу да одустану од плена јер би тиме одустали и од части преточен у стихове песме за децу: „Марко играчку хтео, / Андрија није дао, / први се разбеснео / и другог избукао” (Стевановић 2016: 18).

Песма чува сећање на епску традицију у којој се Андрија/Андријаш доследно помиње као Марков (најчешће млађи) брат.⁷ Такође, Маркова физичка надмоћ у Стевановићевој песми кореспондира са епским песмама у којима је Марко физички и морално бољи од брата, искуснији, сналажљивији и спретнији.⁸

Мотив кајања, за које Андријаш наслуђује да ће га Марко осетити („И да би ми на поврате, не бих ти га загудио” (Пантић 2002: 54)), и у Стевановићевој песми нашао је одјека и може се рећи да је још јасније, односно интензивније назначен: „Сад је Марку жао / скоро да сузе лије. / Испашће да је зао, / а није, зна да није” (Стевановић 2016: 18). У исто време, ова песма младим читаоцима пружа увид у афективну страну Марковог карактера, која је битно обележје његове природе, а која се у епској поезији испољава окупније и има много озбиљније последице.

3.3.4. Лирски тонови у песмама „Гојковица” и „Јефимија”

Као што у народној епизи постоје песме које певају о Марковим подвизима пре и после Косовског боја, тако се у Стевановићевој збирци јасно издвајају две целине. Прва се везује за детињство јунака, за дечака Марка Краљевића, и пошто је тај сегмент Марковог живота у српској епизи занемарен, ова целина је испуњена оригиналним ауторским замислима, а парафразе постојећих епских песама су ређе. У другој целини пева се о одраслом јунаку Марку Краљевићу, па су и парафразе и алузије, односно интертекстуалне везе чешће.

Не чуди што су песме „Гојковица” и „Јефимија”, обојене тананом лиричношћу, извесном сетом, па и трагиком, иако се везују за породични круг, смештене у ту другу целину.

7 У песмама „Женидба краља Вукашина” (Вук, II, 25), „Краљ Вукашин ухвати вилу и жени се њоме” (Богишић, 85), „Краљ Вукашин и вила Мандалина” (МХ, I, 51) пева се о рођењу Марка и Андрије/Андријаша, а у песми „Братја Краљевићи: Марко и Андрија” (Јукић-Мартић, I (у: Златковић, Лукић 2005: 51–56)) Марко и Андријаш су рођени као близанци.

8 У песмама „Турство” (Милутиновић, I, 5 (у: Златковић, Лукић 2005: 51–59)), „Свакојако бољи Марко” (Милутиновић, 36 (у: Златковић, Лукић 2005: 59–61)), „Марко и Андрија Краљевић, и бег Подунавац или Неједнакост браће” (Стеић: 4 (у: Златковић, Лукић 2005: 62–64)).

На изузетно лирски и топао начин дочарана је породична љубав између Марка и његове стрине Јефимије (која је у литератури до сада чешће довођена у везу са деспотом Стефаном Лазаревићем): „Чувена Маркова стрина! / Замишљам сусрете њихове: / грли га као сина / и шапуће му стихове” (Стевановић 2016: 49). Последњи стих на суптилан начин упознаје младе читаоце са фигуром најзначајније српске средњовековне песникиње и, у исто време, њено топло присуство супротставља трагичном одсуству младе Гојковице која, као и Марко у Стевановићевој збрици, постоји пре свега као јунакиња народне песме и отелотворење народних веровања у неминовност приношења грађевне жртве: „Рецимо да је једна жена млада / давно уграђена у зидине града. // Рецимо, то је млада Гојковица, / љуба Марковог легендарног стрица. // Рецимо да је и дан-данас кадра / сетно да запева кроз зидине Скадра” (Стевановић 2016: 35). Само наговештено, њено страдање укључује се у нешто озбиљнији, трагични тон који ова збирка поседује и који доприноси њеној лепоти.

Ваља још приметити да песма „Гојковица”, уз експлицитну алузију на народну песму „Зидање Скадра” (Вук, СНП, II, 26), као да настаје у дослуху са идејом Ненада Љубинковића да управо поменуто епска песма и фигура младе Гојковице могу да послуже за „уобличавање епског лика Марка” (Љубинковић 2010: 223).

3.4. Подвизи из детињства

3.4.1. „Марково прво јунаштво”

Поменуто је већ да Стевановићева збирка познату епску биографију проширује у оквиру најнеизграђенијег сегмента – детињства јунака. Детињство Марка Краљевића донекле је оживљено у јужнословенским народним књижевностима (бугарској, македонској и сл.), али не и у српској. Оно је у нашој епској поезији присутно у ретроспективама које се односе на подвиге јунака и борбе са непријатељима у раној младости (Златковић 2006: 27).

У збрици *Авантиуре Краљевића Марка* Стевановић као да жели да осмисли предисторију будућих епских подвига и то чини оригиналним обликовањем мотива који су већ присутни у српској књижевности за децу. Тако је прво Марково јунаштво, толико рано да још увек није ни проговорио ни проходао, борба са бауцима. Мотив борбе са бауком и страхом од њега присутан је, на пример, у песмама и причама Десанке Максимовић. Захваљујући Марковом јунаштву, у својеврсној инверзији, нису деца та која на спавање одлазе плачући и плашећи се баука/мрака, већ „баучићима бауци / шепатом препричавају / зашто их спопадне јауци / кад год крену да спавају” (Стевановић 2016: 13). Интересантан је и избор Марковог оружја – пре

сабље, мача, стреле татаренке итд., Марко се, као што би свако дете требало, против баука борио осмехом. Јасно је да би овакав одабир „оружја” требало да деци покаже да су страхови нешто против чега се треба борити осмехом, оптимизмом и вером у живот, и да се у дечјем осмеху крију лепота, снага и моћ који га чине најбољим савезником у борби са свим животним недаћама.

Вишња Мићић је у вези са овом песмом уочила једну занимљиву аналогију: „Функција индивидуализованог лирског јунака за најмлађег читаоца може се упоредити са функцијом колективног јунака за народ који га слави. Ако је оваква аналогија могућа, оно што је Марко у усменој поезији представљао за српски народ, то у Стевановићевој песми [...] његов измаштани детињи лик, велики мали јунак, треба да буде за дете читаоца, штитећи га од највећих страхова” (Мићић 2015: 94).

3.4.2. „Марко Краљевић и врабац жутокљунац”

У песми „Марко Краљевић и врабац жутокљунац” (још један наслов који варира епски модел) јасно је истакнута, у традицији изграђена и установљена, супротност између карактера и моралних начела Маркових родитеља – Вукашина и Јевросиме. Након што Марко ухвати врапца у замку, мајка га моли: „Врати сине, врапчића врапцима! / Окани се, мајка те преклиње, те сурове игрице детиње!” (Стевановић 2016: 21). Наизглед безазлена игра постаје повод за прве важне животне лекције и доказ снажног васпитног и етичког утицаја који мајка има на свог сина. У овој песми јасно препознајемо одјеке епске традиције која је у Јевросими видела мудрог саветодавца, спој узвишених етичких принципа и врлина (Златковић 2006: 63), односно Маркову савест, његов рацио, свет „менталног” и емотивног стања (Златковић 2006: 64).

У овој песми (али и збирци), као и у епској традицији, Марко је добар син, који уважава мајчино мишљење и поштује њене савете (Златковић 2006: 69), што је са пуно хумора дочарано и у песми „Јади слуге Голубана”, у којој, иако одрастао човек, Марко детиње страхује од мајчиног прекора.

С друге стране, отац Вукашин радосно посматра сина, „говорећи да та игра ваља / за будућег јунака и краља” (Стевановић 2016: 21). Да Јевросимине речи и ставови нису овоме супротстављени, донекле би и било могуће оправдати поменут Вукашинов став. Међутим, у поређењу са Јевросимином благошћу, Вукашин делује сурово, а суровост произлази из спремности да се све учини зарад краљевске круне, што кореспондира са критиком народне епске традиције која је у Вукашину видела Урошевог убицу и кривца за пропаст српског царства.

3.4.3. „Маркови конаци”

Грађење „конака” за птице такође се може сматрати дечачким подвигом, и то подвигом у етичком смислу. И због природе бића која ће Марко заштитити – а то су птице, и због показане племенитости и бриге, ова песма као да наговештава епске песме „Марко Краљевић и соко” (Вук, СНП, II, 54) и „Опет то, мало друкчије” (Вук, СНП, II, 55).

„Јунак” ове песме је и Маркова посестрима, вила Равијојла, која прониче у суштину Марковог племенитог посла и истиче његову доброту. Она је представљена синтагмом „облакиња вила”, што подсећа на идеју Ненада Љубинковића да није случајно што је Марков митски помагач управо небеска вила, облакиња, а не хтонична вила бродарица или вила језеркиња (Љубинковић 2010: 253–254).

3.5. Јуначки атрибуту – коњ и оружје

Поред међуљудских, посебно породичних односа, важан елемент карактеризације епског јунака су његова обележја, односно атрибуту, на првом месту коњ и оружје (Самарџија 2008).

3.5.1. Шарац

У духу потискивања митских елемената, Стевановић не узима у обзир епске песме у којима виле помажу Марку да пронађе коња за себе („Марко Краљевић купуе Шарца” (Врчевић (р), 62/2, бр. 3 (у: Златковић, Лукић 2005: 39–47))), нити песме у којима се открива Шарчева митска природа („Шарац Краљевића Марка” (МХ, II, 39 (у: Златковић, Лукић 2005: 35–38))): „Кад је синоћ сунце западало, / Марко млади коња куповао, / За њег дава три бијела града; / Врани му коњ и четири ваља. / У седлу му била вила сташе, / А у гриви змај огњени спаше, / А у челу драги камен сјаше” (Златковић, Лукић 2005: 35). У песми „Марко Краљевић купуе Шарца” пева се како је Шарац крилат коњ: „који не може рана допаднути / који може стићи и утећи / длаке шаре, а дебела врата / који има у потаји крила / да га вриле устрелит не могу / да је на мегдан срца виловита” (Златковић, Лукић 2005: 39).

У Стевановићевој песми „Шарац” Маркова потрага и избор мотивисани су практичним разлозима, заснованим, између осталог, и на историјским датостима. У њој Марко по угледу на оца тражи и проналази коња који је способан да лако путује „преко Шаре и Карпата” и „врлуда / Византијом, земљом чуда” (Стевановић 2016: 27). За разлику од епског Марка, који своје одлуке и изборе доноси упркос оцу, у овој се песми Марко, „гледајући тату”, учи јунаштву и проналази правог сапутника, односно саборца и помоћника у подвизима.

У епској поезији се Вукашинов утицај на Марково проналажење Шарца може, истина посредно, уочити у песми „Марко си намира чуден кон” (СБНУ – Епос, 164 (у: Златковић, Лукић 2005: 33–34)), у којој је Вукашинова кобила Витезка мајка шареног ждробенцета, будућег Шарца. Такође, у песми „Братја Краљевић: Марко и Андрија” пева се о томе како је краљ Вукашин Марку дао „шарца од мејдана”.

Стихови из Стевановићеве збирке: „Од Марка дечака па до старца, / Марко није Марко без свог Шарца!” семантички кореспондирају са стиховима из песме „Марко Краљевић купуе Шарца”: „Мој Шарине, све моје уздање! / Не издај ме, а ја тебе нећу. / Жив се од те раставити нећу, / Нек се прича докле тече сунце / Наш састанак, и наше јунаштво. / Како реко, тако се и стекло, / Те се ките пјесне, и пјевају / О Краљићу, и његову Шарцу” (Златковић, Лукић 2005: 46–47).

3.5.2. „Марков соко”

Као и у епској песми „Лов Марков с Турцима” (Вук, СНП, II, 70), Марков је соко „јогуница”, притом описан по класичном епском моделу и најављен у складу са епском формулом: „полетео сив-зелен соколе” (Стевановић 2016: 32). Уз сагласје са присуством и употребом персонификације у епским народним песмама, соко је додатно описан класичним хомеровским епитетом: он је „лакопера” птица, која се обрушава на свог господара јер не жели да једина извиђа док господар спава: „Од облака до Маркова лица / обруши се лакопера птица. / Оштрим кљуном по носу пелцова / господара, усред слатких снова” (Стевановић 2016: 32). За разлику од тешке цене коју у епској песми мора да плати због јогунства, а у складу са природом поезије за децу, соко не бива кажњен, јер Марко разуме шта је разлог оваквог поступка: „Још једанпут соко писну гласно, / уто Марку све постаде јасно. / Насмеја се, дрк уз дрк састави, / тихим гласом мисао настави: // „Хтеде соко, крилати делија, / да на уму одсад имам и ја; / слатка дремка сваком створу прија!” (Стевановић 2016: 33).

3.5.3. Оружје

Значајан број песама у књизи *Аванџуре Краљевића Марка* посвећен је Марковом оружју, на првом месту оном најпознатијем – буздовану. У песми „Шестопер”, поред поменутог, користи се синонимна реч – топуз, док је у песми „Маркова забава” ово оружје именовано као буздован. У том смислу, баш као и у епској поезији, у Стевановићевој збирци равноправно се користе сва три назива. Познато је да је топуз веома важан вид личног Марковог наоружања, атрибутски елемент по којем је он препознатљив, нарочито

у песмама са српског подручја, и то у Караџићевим збиркама (Златковић 2006: 35). Дијалог са традицијом постигнут је и истицањем страшне моћи коју Марков шестопер има, као и његове функције у борби са неправеднима, силнима и обеснима.

У песми о Марковој забави, у којој Марко седам дана чека да му се врати буздован који је бацио, сусрећемо се са хиперболизацијом Маркове снаге, што представља још једну спону савремене и народне књижевности, будући да је управо хиперболизација једно од основних средстава обликовања епског портрета Марка Краљевића, у чему често учествује управо буздован. Занимљиво је да ово оружје, у епској традицији, као и у Стевановићевој збирци, с једне стране истиче Маркову снагу и служи застрашивању противника, а с друге стране јаче или слабије активира елементе хумора (Самарџија 2008: 47).

Поред песме о Марковом топузу, значајне су и песме „Марков мач” и „Стрела татаренка”. Познато је да мач није често помињано оружје у епским песмама, посебно не у песмама о Краљевићу Марку (за разлику од сабље), али га чињеница да је близак дечјем хоризонту очекивања препоручује за главни мотив песме. Такође, универзални и широко распрострањени тип оружја какав је мач основа је за поређење са краљем Артуром, чији Ескалбур Марковом мачу није ни до рамена. Моћ овог мача додатно се појачава модификацијом традиционалне формуле, па се тако каже да „кад год Марко крене ка свом мачу, / по три копља сви уназад скачу” (Стевановић 2016: 60). Ипак, уместо да, као у епским песмама, сече противнике, у овој збирци песама за децу звук је оно што Марков мач сече напола.

У песми „Стрела татаренка” сучељавање снаге са Алил-агом из епске песме „Марко Краљевић и Алил-ага” (Вук, СНП, II, 61) замењено је неком врстом поетског двобоја Марка са другим познатим европским јунацима. Њихово огледање одвија се у оквирима песме, у којој су Маркове вештине гађања стрелом опеване као надмоћне у односу на вештине стреличарства Робина Худа и Виљема Тела, колективних јунака енглеске и швајцарске јуначке традиције.

Мотив ослобађања робља у песми „Како Марко ослобађа робље” повезан је са копљем као убојитим оружјем, карактеристичним и за Марка и за остале епске јунаке, уз неизбежну хиперболизацију: „Кад дохвати Марко бојно копље, / чини ти се – копаља је снопље! Ако копље у небеса баци, / сунце зађе, побегну облаци. / Наиђу ли пуштахије с робљем, Марко робље ослобађа копљем. / Пошто му је то сувише лако, / он ухвати копље наопако. / Јадају се путем пуштахије / да их Марко дршком копља бије” (Стевановић 2016: 51).

3.5.4. Снага

Витешко надметање у виду бацања камена с рамена у песми „Такмичење” онеобичено је чињеницом да Марко уместо камена баца брда и обликовано по моделу народних етиолошких предања – управо у том надметању настаје локалитет Марков камен: „Каква моћ Маркова, / такав му и знамен: / низ брдских врхова / званих – Марков камен” (Стевановић 2016: 45).

О невероватној Марковој снази пева и песма „Марко цеди суву дреновину”, којом се алудира на народну епску песму „Марко Краљевић и Муса кесеција” (Вук, СНП, II, 67), из које је овај детаљ и изабран. И не само детаљ, почетак епске песме, околности у којима се Марко нашао и разлог због којег је изведен из тамнице – све је то представљено у неколико стихова: „На самом почетку песме ове / бацили су Марка у окове. // Забравили / и заборавили. // Три године чами сред тамнице: / потамнеше и срце и лице. // Вапе кости / за мало светлости. // Кад је дошло до неке невоље, / сетише се Марка брже-боље. // Па му траже / снагу да покаже” (Стевановић 2016: 54).

Ипак, Стевановић се ту зауставља, односно задржава, и пажњу скреће на оно што би било интересантно и смешно младим читаоцима: „Донесоше неку дреновину, / просушену мало, на брзину. // Ако вреди, / нека је исцеди” (Стевановић 2016: 54). Дреновина коју му нуде није довољно добра, подвиг је утолико лепши уколико је тежи, па, у духу доследног поштовања епске хиперболизације и трагања за хумористичким обртом, Марко у Стевановићевој песми тражи дреновину из свог краја (која се, нимало случајно, чува у предању) из које ће исцедити не воду већ медовину – „Свима биће / довољно за пиће” (Стевановић 2016: 55).

Слична модификација оригиналног сижеа одвија се и у песми „Рало и волови”, која је интересантна јер епски догађај смешта у поетски простор (песму) и зато што пружа објашњење за то што су се Турци тако упорно бунили против Марковог орања друмова: „Скокне Маре у стихове старе, / да потражи Турке јањичаре. // Где их нађе, ту друмове оре. // То је за њих нешто понајгоре: / тад не могу да се држе друма, / а хајдука препуна је шума” (Стевановић 2016: 58). Процес релативизовања епског патоса присутан је у завршним стиховима: „Витлајући, од земље одскаче, / док кроз ваздух и сам не заплочи: / пропелер му рало и волови” (Стевановић 2016: 59).

3.6. Вино

Хиперболизација присутна у епском, али и ауторском певању о Марковом оружју и снази присутна је, наравно, и у певању о чувеном Марковом испијању вина, и, као и у народним песмама, и у Стевановићевој песми „Јади слуге Голубана” управо је овај слуга онај који Марка служи вином. Као

и у епским песмама, одрасли јунак стрепи од прекора своје мајке, па се тако у Стевановићевој песми раблеовска слика Марка који шест година пије и „штуца, штуца, штуца” трансформише у слику послушног детета које на позив своје мајке, додуше несигурним кораком, полази кући: „Страх се јавља у делије / да ће мајка да га бије. Али није, није, није...” (Стевановић 2016: 41).

Тако и у овој песничкој збирци „оружје на једној и вино на другој страни коња симболички представљају два основна пола Маркове карактеризације и личности, међу којима се на специфичан начин успоставља физичка, али и духовна равнотежа, коју карактерише ратничко и ’раблеовско’ схватање света” (Златковић 2006: 51).

3.7. Љуба

Посебно интересантна је песма „Женидба Краљевића Марка”, која се у значајној мери разликује од епског модела песме о женидби јунака. Уместо богате фабуле и низа подвига захваљујући којима се невеста стиче и доводи у младожењин дом, Стевановићева песма је саткана од језгровитих скица и упућивања на особено унутарње, психолошко стање јунака: „Што ли од прегјуче / Марко брке суче? // (Не галами, нит се бије / нити рујно вино пије...)” (Стевановић 2016: 42). Као и епске песме и ова песма почиње свешћу јунака да треба да се жени, а такође чува и сећање на снажни утисак који девојке у епским песмама остављају на Марка. Препреке које у овој песми јунак треба да превазиђе првенствено су психолошке природе, а једини учесници овог поетског сукоба су Марко и девојка: „Посматра је и цвокоће, / хоће-неће, неће-хоће... // (Све у свему, Марко има трему.)” (Стевановић 2016: 42). Атмосферу узбуђености растерећује Маркова шала којом се све недоумице разрешавају.

3.8. Противник

Мегдани су централна тема епских биографија, али су у Стевановићевој збирци многобројни Маркови противници оличени у једном – и то највреднијем, што је епски Марко посведочио кајањем: „Јаох мене до Бога милога! / Ће погубих од себе дољега” (Вук, СНП, II, 67). Ненад Љубинковић истакао је да „ако је епски противник [...] раван [јунаку] по вредности (са оружјем, ређе етички) и бољи – епска песма има вредност епске целине” (Љубинковић 2010: 226). Управо такав утисак заокружености и целине којом је све обухваћено оставља песма „Марко и Муса” зато што је у њој, уз алузије на етапе епског мегдана, посебна пажња посвећена чињеници да су Марко и Муса, као достојни и равноправи противници на изванредан начин постали саборци у ономе што је у епском свету најважније – а то је стицање епске славе, односно „епског

опстанка” (Мићић 2015: 99): „Шта би Марко да му није / било Мусе Кесеџије? // Шта би Муса да Марка не беше, / да се један на другом костреше? // Би ли Муса и без Марка / с ким имао да се чарка? // Да онако пуни снаге стану / један према другом на мегдану! // Да се меркају и мрште / па да ударци запрште! // Да им двобој потраје што дуже, // обојица песму да заслуже!” (Стевановић 2016: 62–63).

3.9. Султан – цар

У песничкој збирци о авантурама Марка Краљевића овај је јунак представљен као снажан и неустрашив, слободан и самосвојан херој, па је тако и историографска чињеница о Марковој потчињености турском султану у песми „Марко и цар” добила другачију конотацију. У поменутој песми, у којој се по угледу на епску традицију турски султан назива царем, завршеци познатих песама „Мајко пије уз Рамазан вино” (Вук, СНП, II, 71), „Лов Марков с Турцима” (Вук, СНП, II, 70) и „Марко Краљевић познаје у очину сабљу” (Вук, СНП, II, 57) измењени су, тј. допуњени. Након што Марко дотера цара до дувара, и овај му понуди новац не би ли се спасио, Марко одговара: „Иди, царе, и понеси паре! / Ето теби дуката у беди, / јунаштво ти ничему не вреди!” (Стевановић 2016: 52) и тиме потврђује своју херојску надмоћ у односу на султана.

3.10. Смрт Краљевића Марка

С обзиром на то да у складу са историјским подацима пева о боју на Ровинама, Стевановић помињање Марковог вазалства није могао пренебрегнути у истоименој песми. У исто време, ова је песма интересантна и због тога што се Маркова смрт повезује са митским елементима и на тај начин и релативизује – Марко је погубљен, али су га виле однеле да би му зацелиле ране, што је увод у последњу песму збирке – „Где је Марко”. Митска аура којом је Маркова смрт осенчена хармонично затвара круг јер је и у програмској песми Марко представљен као митско биће које из прикрајка чека да га мајка роди (Мићић 2015: 95). Тако се као оквир претежно реалистичног обликовања јунака формира и поменути митски слој.

Вредност песничке збирке *Аванџуре Краљевића Марка* управо произлази из чињенице да једна линија карактеризације и портретисања јунака никада не остаје и једина. Тако се наспрам поменутог хуморног тона у збирци ефектно али суптилно гради и један озбиљнији тон. У песмама које се везују за одраслог Марка Краљевића посебно је важан његов однос са оцем – болан, трауматичан и трагичан.

У песми „Марица”, која упућује на епске песме „Марко Краљевић

познаје очину сабљу” (Вук, СНП, II, 57) и њену варијанту (Вук, СНП, II, 58), али израста и у дослуку са историјом, доминантни су мотиви бола због губитка оца и мотив освете, исти онај мотив који ће бити изузетно важан и у поменутиим епским песмама.

Иако у Стевановићевој збирци нема песама у којима се алудира на Маркову епску улогу заштитника легитимитета Немањића, у последњој песми се као најснажнији и одређујући елемент Марковог живота представља сукоб са оцем пред црквом Самодрожом, што је, како је у песми „Где је Марко” и откривено, довело до сукоба са самим собом, сопственим амбивалентностима и противуречностима. Како Вишња Мићић лепо примећује: „Прича (покривач) Марку дарује сан, а песма (узглавље) немир, јер га у том сну враћа сопственим противуречностима: ’Марко, испод јеловога грања, / вековима исти санак сања. // А у њему – сам од себе бежи / према белој цркви Самодрези.’ Алудира се на чувену песму ’Урош и Мрњавчевићи’ (бескомпромисног, правичног Марка, који суди ни по бабу, ни по стричевима). Самодреза црква овде је својеврсни контрастни симбол, јер су баш пред овом црквом Марку упућене пророчке очеве клетве и кумови благослови, који су га за будућност можда и најтачније одредили, а за које народни певач каже: ’Што су рекли, тако му се стекло’” (Мићић 2015: 95).

Поред ове линије односа према оцу, сукоба и губитка, још је један мотив важан у грађењу трагичке стране Марковог лика. Осцилирајући непрестано између епске поезије и историје, Стевановић у завршном сегменту Маркове биографије спаја ова два тока. За разлику од песме „Где је Марко”, која израста из познатих фолклорних мотива и представа (усмених предања и епских песама), песма „Бој на Ровинама” почиње упућивањем на историјску чињеницу да је Марко погинуо у том боју, као противник влашког војводе Мирче. Песник није пропустио да укаже на тежину и трагичност вазалног положаја, па тако деци-читаоцима открива да „[...]истини за вољу, Марка је против воље, / за рачун турског цара, чекало бојно поље. // (Терали у бој владаре поробљених земаља, / а међу њима и Марка, већ остарелог краља.)” (Стевановић 2016: 64). Интересантно је да се након стихова о Марковој погибљи песник окреће од историје и враћа песми као уточишту, на исти начин на који су то чинили и епски певачи. У том смислу, и ова песма открива диспарантност између историје и епске поезије, диспарантност у погледу кључних питања, односно вере колектива у бесмртност великих епских јунака. Због тога и завршни стихови песме „Бој на Ровинама” („*Враћај се назад, њесмо!* / Док су дрхтале стреле, / однеше виле Марка да му ране исцеле.” (Стевановић 2016: 64)) представљају сасвим логични увод у песму „Где је Марко”, песму која чува „лековиту варку” о Марковој бесмртности. Ови нас стихови враћају у просторе неусахле вере у изузетност епског лика и традиције која га је изнедрила.

4. ЗАКЉУЧАК

На крају, ваља закључити да је портрет Марка Краљевића у књизи Бранка Стевановића грађен кроз остваривање многобројних интертекстуалних веза са епским песмама, првенствено Вукових записа. Ауторска интенција и интервенција препознају се у ширењу постојеће епске биографије поетским осмишљавањем Марковог детињства и гранањем породичних веза. Особеност Стевановићевог Марка Краљевића препознаје се у чињеници да га аутор посматра не само као колективног епског јунака, већ и као становника песама и прича, који управо из тих извора црпи снагу за живот у савременом добу. Такође, лепота књиге *Аванџуре Краљевића Марка* произлази из сложености амбивалентног Марковог лика који је смешан и трагичан у исто време.

ИЗВОРИ

- Богишић – Валгазар Богишић, *Народне њесме из стараријих, највише њриморских записиса*. Београд, 1878; Горњи Милановац, 2003.
- Вук, СНП, II (1988): Вук Стефановић Караџић, *Српске народне њесме*, II, Сабрана дела В. С. Караџића, V, прир. Р. Пешић, Београд: Просвета.
- ЕР (1925): Герхард Геземан, *Ерланјенски рукојис старих српскохрвајских народних њесама*, Сремски Карловци.
- Златковић, Лукић (2005): Иван Златковић, Милан Лукић (прир.), *Анџолоџија народних њесама о Марку Краљевићу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пантић (2002): Мирослав Пантић (ур.), *Народне њесме у зајисима XV–XVIII века*, Београд: Просвета.
- Стевановић (2007): Бранко Стевановић, *Лейо њи кажем*, Београд: Завод за уџбенике.
- Стевановић (2016): Бранко Стевановић, *Аванџуре Краљевића Марка*, Београд: Лагуна.

ЛИТЕРАТУРА

- Банашевић (1935): Никола Банашевић, *Циклус Марка Краљевића и одјеци француско-џалијанске виџешке књижевности*, Скопље: Скопско научно друштво.
- Барт (1971): Rolan Bart, *Књижевност, митолојија, семитолојија*, Београд: Nolit.
- Брђанин (2003): Б. Брђанин, *Марко Краљевић и српска драма*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вајан (1982): А. Vajan, Sultanov sluga kao nacionalni junak, u: S. Koljević (prir.), *Ka poetici narodnog pesništva* (strana kritika o našoj narodnoj poeziji), Beograd: Prosveta, 284–293.

- Грујић (2010): Тамара Грујић, *Змајево ђесништво за децу и усменокњижевна традиција: рефлекси усмене књижевности у поезији за децу Јована Јовановића Змаја – засјуљености и функција*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Данојлић (2004): Милован Данојлић, *Наивна ђесма: ојледи и зајиси о дечјој књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Деретић (1995): Јован Деретић, *Зајонейка Марка Краљевића (о ђиророди историчности у српској народној ејици)*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Деретић (2000): Јован Деретић, *Српска народна ејика*, Београд: „Филип Вишњић”.
- Дерида (1989): *Žak Derida, Glas i fenomen, Uvod i problem znaka и Huserlovoj fenomenologiji*, Beograd: Istraživačko-izdavački centar SSO.
- Ђурић (2012): Мина Ђурић, *На успон и/или пад једне усмености*, у: Б. Сувајџић (ур.), *Српско усмено стваралаштво у инјеркултурном коду*, Београд: Институт за књижевност и уметност, 87–127.
- Златковић (2006): Иван Златковић, *Ејска биођрафија Марка Краљевића: ђемајско-мојивска основа*, Београд: Рад – КПЗ Србије – Институт за књижевност и уметност.
- Зуковић (1985): Ljubomir Zuković, *Narodni ep о Marku Kraljeviću*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Карановић (1988): З. Карановић, *Народно песништво – усмено, писано, штампано*, у: С. Петровић (ур.), *Усмено и ђисано/ђисмено у књижевности и култури*, Нови Сад: Војвођанска академија наука и уметности, 131–139.
- Караџић (1964): Вук Караџић, *О српској народној ђоезији*, Београд: Просвета.
- Љубинковић (2010): Ненад Љубинковић, *Трајања и одјовори: Стјудије из народне књижевности и фолклора (I)*, Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Маретић (1966): Томо Maretić, *Naša narodna еrika*, Beograd: Nolit.
- Матић (1966): С. Матић, *Маркова легенда*, у: В. Недић (прир.), Ј. Христић (уред.), *Српска књижевност у књижевној кријици II; Народна књижевност*, Београд: Нолит, 225–244.
- Матицки (1989): Миодраг Матицки, *Поновнице: ђијови односа усмене и ђисане књижевности*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
- Мићић (2015): Вишња Мићић, *Нехронолошко читање збирке песама Авантиуре Краљевића Марка, Иновације у насјави*, XXVIII, 2015/4, 93–101.
- Недић (1966): Владан Недић, Тешан Подруговић, у: *Српска књижевност у књижевној кријици II; Народна књижевност*, приредио Владан Недић, уредник Јован Христић, Београд: Нолит, 344–358.
- Пасер (2013): Снежана Пасер, *Фолклорни елементи у стваралаштву Десанке Максимовић*, Београд: Задужбина „Десанка Максимовић”.
- Петровић (1988): С. Петровић, *Усмено и писано/писмено у књижевности и култури*, предговор у: С. Петровић (ур.), *Усмено и ђисано/ђисмено у књижевности и култури*, Нови Сад: Војвођанска академија наука и уметности, 11–14.
- Самарџија (2007): Снежана Самарџија, *Увод у усмену књижевност*, Београд: Народна књига.
- Самарџија (2008): Снежана Самарџија, *Биођрафије ејских јунака*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

- Самарџија (2012): Снежана Самарџија, Сказано, списано и написано (Напомене о односима између усменог стваралаштва и писане књижевности), у: Б. Сувајџић (ур.), *Српско усмено стваралаштво у инјеркултурном коду*, Београд: Институт за књижевност и уметност, 15–87.
- Сувајџић (2013): Бошко Сувајџић, Тамни вилајет: фолклорна традиција у песмама за децу Десанке Максимовић, у: С. Тутњевић (ур.), *Над целокујним делом Десанке Максимовић (Студије о књижевном делу Десанке Максимовић)*, књ. 9. Београд: Задужбина „Десанка Максимовић”, 245–261.
- Шаранчић-Чутура (2006): Снежана Шаранчић-Чутура, *Нови животи сјаре ириче*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Шаранчић-Чутура (2013): Снежана Шаранчић-Чутура, *Бранко Ћојић – дијалој с ијрадицијом*, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре.

Nina B. Marković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Philology

ADVENTURES OF PRINCE MARKO BY BRANKO STEVANOVIC: ORAL EPIC POETRY TRANSFORMED INTO CONTEMPORARY POETRY FOR CHILDREN

Summary: The paper analyses models of using epic poetry in Branko Stevanovic's collection of poems for children *Adventures of Prince Marko*; it also deals with contemporary way of understanding an epic hero in the process of transposition of folklore tradition. In Stevanovic's collection, the portrait of Prince Marko is created by using different intertextual relations with epic poems, primarily those collected by Vuk Karadzic. The author develops the existing epic biography of Prince Marko, creating a picture of Marko's childhood and family relations. Stevanovic's Prince Marko is not depicted only as an epic hero, but also as a literary character who draws his strength from poems and stories in order to survive in the modern age. The esthetic value of the *Adventures of Prince Marko* is a result of the ambivalence of the main character, which is funny and tragic at the same time.

Key words: *Adventures of Prince Marko*, Branko Stevanovic, contemporary poetry for children, oral epic poetry, epic biography, transposition of folklore tradition.

Невена Б. Станисављевић

УДК 821.163.41.09-93-31 Петровић Ј.

Висока школа струковних студија за васпитаче

Крушевац

ЛЕТО КАДА САМ НАУЧИЛА ДА ЛЕТИМ ЈАСМИНКЕ ПЕТРОВИЋ КАО ЖЕНСКИ ОБРАЗОВНИ РОМАН ЗА 21. ВЕК

Апстракт: Термин *Bildungsroman* (образовни роман) води порекло од немачких термина за роман изградње и обликовања, а подразумева књижевно остварење које прати развој главног лика од детињства, кроз потрагу за идентитетом, до тренутка када је способан за зреле одлуке. Као јединствен и специфичан жанр, женски образовни роман за 21. век *Лето када сам научила да летим* Јасминке Петровић разматра животну проблематику девојчице Софије, њен психолошки развој, како у тоталитету, тако и у појединим деоницама. Уз мешавину хумора, живописних ликова и аутентичног приказа људског живота, ауторкина уметничка прерада појединих животних чињеница показује вишеструко сагледавање и осветљавање сложене адолесцентске драме, као и представљање унутрашњег стања и доживљаја главне протагонисткиње Софије. Циљ овог рада јесте да структурира и опише тематске нивое романа, од којих су посебно маркирани: генерацијски јаз, друштвене мреже, последице рата и породични односи, а све у односу на парадигму женских развојних романа. Такође, крајњи задатак рада јесте да осветли оне конкретне проблеме са којима се савремене тинејџерке сусрећу у свакодневном животу.

Кључне речи: књижевност за младе, женски образовни роман, *Лето када сам научила да летим*, тинејџери, проблем одрастања.

1. УВОД

Bildungsroman представља роман у коме се говори о учењу као основи сазнавања истинске слике света, одрастања, прихватања одговорности и усвајања знања и вештина потребних за проналажење свог места у свету.

„Суштина сижеа *Bildungsroman*-а јесте да главни јунак одлази у потрагу за нечим (што је изгубио он сам или друштво у коме живи), и у тој потрази, кроз сопствена искуства, проналази или изграђује себе” (Гавриловић 2012: 344). Он кроз радњу одраста, учи се процесу адаптације и социјализације, открива своје способности, карактерне особине и, истовремено, мења социјалну позицију. Јунак је по правилу млада особа или неко за кога се, због неодговарајућег социјалног статуса, сматра да није стекао социјалну зрелост.

Грешке које јунак прави на свом истраживачком путу до проналажења себе се подразумевају – оне су стални део процеса учења, било да се то односи на грешке у понашању, грешке у приступу или грешке у постављеним фундаменталним циљевима.

Елен Морган (Ellen Morgan) дефинисала је женски *Bildungsroman* као „прерађивање” једне старе форме која је све до 20. века била изразито мушка. Она тврди да женски *Bildungsroman* описује женски саморазвој према садашњем и будућем постојању, ослобођен од патријархално предодређених друштвених норми, а који је у прошлости више описивао фрагменте, а не интегрисану, целокупну личност (в. Morgan 1990: 2).

У другој половини 20. века *Bildungsroman* се полако, али прилично поздано, премешта из главних књижевних токова у дечју/омладинску књижевност и, истовремено, у фантастику. Када су теоријска знања постала доступна свима, јавила се потреба о спајању идеје о одрастању са фантастиком. Померањем ка фантастици и за романе овог типа почела је да доминира једна од најчешћих критика о вредности фантастике, која каже да је она мање вредна зато што је „детињаста”. Но, како Хант (Hunt) закључује, „није изненађујуће да су фантастика и дечја литература повезиване, јер су обе суштински демократске форме – демократизоване постојањем ван солипсистичког система високе културе” (Hunt 2004: 10).

Процес одрастања је почео да се схвата не као процес самообликовања унутар кога је постављање питања једна од кључних тачака, него као период усвајања знања, умења, вештина и навика које омогућавају функционисање унутар датог, неупитног система.

2. ЛЕТО КАДА САМ НАУЧИЛА ДА ЛЕТИМ ЈАСМИНКЕ ПЕТРОВИЋ

Жанровско одређење књижевних остварења према узрасту одувек је доносило много дилема. Дело *Лето када сам научила да летим* захтева потребу да се тинејџерски роман промовише на виши ниво. Према Бет Кепард (Beth Kerhart), књижевност за младе доноси „причу испричану из перспективе тинејџера и она је ограничена на области важне за тинејџере у тој фази њиховог живота” (Petrilla 2012).

Уз мешавину хумора, живописних ликова и аутентичног приказа људског живота, ауторкина уметничка прерада појединих животних чињеница показује вишеструко сагледавање и осветљавање сложене адолесцентске драме, као и представљање унутрашњег стања и доживљаја младог бића (посебно главне протагонисткиње Софије). Написан из перспективе данашње генерације младих, роман у потпуности прати и осветљава нове урбане токове, последице из претходних деценија, егзистенцијалне ритмове и

садржаје модерног живота, па самим тим и света детињства.

Отвореним суочавањем детета са основним људским ситуацијама у омладинском роману *Вайрено кришћење* М. Ђуричковић је размотрио проблем одрастања и младалачког sazревања, чије конститутивне елементе проналазимо и у роману *Лейто када сам научила да летим*. Роман *Вайрено кришћење* се, на идентичан начин као и роман Јасминке Петровић, „бави и феноменима колективне свести и моралног кодекса, који се формирају и еманирају на различите начине (егзистенцијални, хедонистички, хуманистички). Притом се додирује и свест/карактер неколико различитих нивоа:

- психолошког (емотивни и интимни свет деце и младих),
- социјалног (друштвена и породична криза),
- националног (етничка самосвест о животу у иностранству),
- религијског (међуверска коегзистенција; хришћанство и католицизам)” (Ђуричковић 2011: 35).

Структура романа је развијена у неколико тематских нивоа, од којих су посебно маркирани: генерацијски јаз, друштвене мреже, последице рата и породични односи. Све наведене теме Јасминка Петровић провлачи кроз дијахронијску вертикалу и историју, бавећи се проблемом појединачне судбине и личне драме главне јунакиње Софије и проблемом колективне свести одређеног времена. Као јединствен и специфичан жанр, женски образовни роман за 21. век *Лейто када сам научила да летим* разматра животну проблематику девојчице Софије, њен психолошки развој, како у тоталитету, тако и у појединим деоницама.

2.1. АКТУЕЛНЕ ТЕМЕ 21. ВЕКА

2.1.1. Генерацијски јаз

Како често бива у роману о одрастању, јунаци путују или се селе. Роман *Лейто када сам научила да летим* Јасминке Петровић има за циљ да нам покаже како Софија треба да пређе баријеру између безбрижног периода живота и света одраслих. Та баријера је у роману представљена помоћу метафоре моста. Метафора моста као кључног корака у животу, Софију је ставила пред велико искушење: *Како превазићи генерацијски јаз у размишљању и закључивању а при томе не угрозиши најлепшу емоцију – љубав? (мој курзив).*

Тема односа младих и старих прожима читав роман. Већ на самом почетку видимо како Софију нервира бабино хркање, велики јастук који је

бака понела у аутобус, као и кисело млеко које јој нуди, поред сендвича и других ђаконија.

Као „најгора штреберка” (Петровић 2015: 35), Софија је вечери проводила шетајући са две баке по риви. Из нашег угла, а посматрано из перспективе младих на нашим просторима, термин *штреберка* има два значења. Прво значење односи се на појединца који се својим специфичностима у учењу и изражавању разликује од већине која у одређеној друштвеној средини поседује слична понашања и навике. Речју *штребер* најчешће означавамо ученика који има развијену знатижељу, радозналост и који често у учењу иде испред свих. Он поседује много репродуктивног знања, али без креативности, инвентивности и оригиналног квалитета. Друго значење термина *штребер* односи се на особу која је у друштву непожељна, омаловажавана, маргинализована и недовољно социјализована. Јасминка Петровић је, употребивши термин „штреберка”, акценат ставила на његово друго значење, јер је Софију представила као тинејџерку која је, за разлику од својих вршњака, била принуђена да своје лето проведе шетајући и дружећи се са две баке.

И, мада се трудила да понекад успори или убрза корак како би се одвојила од њих, баке су је увек у стопу пратиле. Такве ситуације су нашу главну јунакињу доводиле до лудила.

Софија је имала потребу да се осамостали, како у најобичнијим ситуацијама, тако и у целокупном животу. Самосталност се код наше главне јунакиње огледала у потреби независности за сналажењем у околини у смислу слободног кретања, као и комуникацији која је подразумевала слободу општења без присуства старијих особа. Такође, Софија је имала потребу за емоционалном независношћу која је, у нашем аспекту, подразумевала њено стање да се снађе и самостално забави у одређеним временским периодима без сталног присуства и пажње одраслих. Ове две врсте самосталности које је изразила наша јунакиња развијале су се у зависности од објективних околности у којима се Софија налазила и од њених субјективних доживљаја у односу на представљене ситуације. Поред жеље за самосталношћу, Софија је истовремено изражавала емоцију која је омаловажавала присуство старијих особа. Осећај стида који је преплавио Софију навео је на такву реакцију избегавања својих старијих чланова породице. Такво осећање се манифестовало због немогућности да се креће у друштву својих вршњака. Јасминка Петровић је с оправдањем Софију послала на море са баком а не са вршњацима јер, у нашој култури, много израженије него у другим културама, старији знатно дуже воде бригу о младима.

Међутим, једне ноћи она није успела да чује бадино дисање што ју је престравило. Претходно поменути осећај стида надвладала је љубав коју је Софија гajила према својој баки.

„Седим на кревету и гледам је. Да ли међу нониним књигама има нека типа *Шта радиш ако баба њресјане да хрче?* Нећу више никада о баби лоше да мислим и говорим. Али никада, само нека се помери. (...) Баба дуне ваздух кроз нос. Ух, хвала богу, жива је. (...) Кад би се њој нешто догодило, ја то не бих преживела. Пољубим је и вратим се у свој кревет. И даље не могу да се приберем” (Петровић 2015: 50).

Софија је испољила љубав и према својој другој баки, нона Луци, у тренутку када је старица завршила у болници. Како би јој приредила свечани дочек, Софија је одлучила да целу кућу очисти: изгланцала је купатило, опрала судове, обрисала прашину, пресвукла постељину, усисала подове. Такође се пред спавање молила Богу да њеној нони буде боље и дала обећање да се више неће свађати с братом Луком, ни са бабом, ни са другом Пеђом, ни са другарицом Јулијаном, чак ће јој и лајковати и коментарисати слике из Грчке на facebook-у. Све ће урадити само да њеној нони буде добро и да се што пре врати кући.

Софија је у лику своје баке имала јак ослонац и заштиту. Њена свест о бакиној важности није перманентна, већ се испољила у тренутку када је бака била животну угрожена. С друге стране, то показује да је Софија поседовала осећај одговорности и спремност на жртву у циљу мењања себе и испуњења својих обећања. Покренувши своју свест и савест, Софија је квалитативно и критички развијала себе, проценивши објективно и реално своје поступке. Пробуђени осећај брижности судбоносни је моменат њеног емотивног сазревања. Кроз поступно и брижљиво грађење односа према бакама, у Софији се формирала читава мрежа социјалних релација која чини Софију преображеном у односу на девојчицу са почетка романа.

Чекајући нонин повратак и вести да је добро, Софија се присећала њиховог заједничког сакупљања пужева по винограду, картања на тераси; сетила се и нониног огледања, њене лепоте, али и ситуација када је хтела да загрли своју нона Луцу, али то ипак није учинила. Чуване и прикривене емоције које је Софија осећала су сада ескалирале и натерале је на плач.

Нажалост, њене молитве нису биле услышене. Нона Луцина смрт на крају романа је Софију и те како потресла и натерала да у својим сновима престане да лети. У једном тренутку, она је себе и своје сањарење окривила за нонину смрт:

„Ја сам крива што је нона умрла... Сањала сам да лети и да је сва у белом, као анђео. И да има две црвене флеке испод срца. Ја сам крива” (Петровић 2015: 131).

Овакво Софијино размишљање нас наводи на закључак да она још увек није била способна да направи дистинкцију између реалног света, и онога што он са собом носи, и имагинарног света. Као последица честог сањарења,

маштања, компоновања бајковитих сцена, Софија је упала у претерану имажинацију. Њено маштање је онемогућило схватање реалног света који у себи садржи праве узроке нечије смрти, у овом случају смрти њене баке.

Љубав бака према Софији, упркос кризи (материјалној, егзистенцијалној, професионалној) у породици, надомешћује одсуство њених родитеља. Међутим, разлике у времену одрастања, размишљања, перципирања, закључивања доводе до неразумевања на релацији бака–унука. Заинтересованост за љубав према баки чини Софију особом која је необична и релативно нова за период у којем живи.

2.1.2. Друштвене мреже

Главна јунакиња романа Софија спас од досаде тражи на друштвеним мрежама где љубоморно прати фотографије другарице која је на море отишла у Грчку, као и фотографије прве симпатије који је заједно са Софијиним братом, а што је још горе и са девојком, отишао на Сребрно језеро. Зависна од facebook-а, Софија је морала да постави фотографије са свог летовања, тражећи повољан кадар из кога би се закључило да се и она одлично проводи:

„Објавила сам данас на свом профилу да овде имам сјајно друштво, све неки *сиренцери*, да сваке вечери излазим на друго место, да су плаже феноменалне и да нећу скоро да се вратим у Београд. Онда сам направила *selfie* тако да се виде једрилице иза мојих леђа, па нек Јулијана цркне од љубоморе. Она је направила брдо фотки из Грчке. Испред базена, у базену, испод палме, иза кавасакија, на броду, са шеширом, у бикинију, поред јахте... Ма смучило ми се. Нисам јој лајковала ниједну фотку. Намерно. Видим да јој се Милица шлихта, као и обично. Сваку слику јој коментарише са: *Прелеја си!* Фуј! Како ми је то јадно” (Петровић 2015: 34).

Одрастање у контексту друштвених мрежа и интернета подразумева одрастање по шаблоницизму (моделу). Већина тинејџера на такву врсту комуникације не пристаје због изражене потребе, већ због потенцијалне могућности за одређеном врстом осуде од стране вршњака. Комуникација путем друштвених мрежа битно је променила културу комуницирања у односу на ранија друштва и уобичајене облике комуникације (разговоре, писма). Посматрано кроз конкретан пример, комуникација у прошлости је приликом сусрета два лица најчешће започињала питањима „Како си?” и „Шта радиш?”, насупрот данашњој која почиње питањем „Где си?”. Ова промена је битно умањила осећај и потребу да се истински упозна и процени стање човека, што доводи до губитка способности емпатије. С друге стране,

комуникација путем друштвених мрежа на одређени начин доприноси осећању контроле. Одрастање под таквим околностима доводи до развоја (не) културе, која истовремено утиче на смањење самосталности, анонимности и аутономије личности.

Иако је радња романа везана за летовалиште Хвар, ситуације у којима се Софија налазила изазвале су унутрашњи сукоб Софијине личности. С једне стране, Софија се нашла у унутрашњем затвореном простору у коме је уточиште проналазила на друштвеним мрежама. Са друге стране, тешило је сазнање да је ово само тренутна ситуација, ситуација на одређено време, док не буде спремна да самостално крочи у реалан свет.

2.1.3. Последице рата

Јасминка Петровић демистификује прошлост и поједине историјске детаље и чини их истовремено отвореним за рецепцију и комуникацију са данашњим младим читаоцима. Теме ратних сукоба, хероизма и жртава, значења трагичног искуства, национализма и других феномена новије историје присутне су у роману јер утичу на формирање личности у савременом друштву.

Нона Луца упознаје Софију са послератним дешавањима након распада Југославије. Управо због тих последица, мама је пре поласка посаветовала Софију да на Хвару не користи узречицу *бре*, да не пише ћирилицом, да је најбоље да се не одваја од бабе и да не схвата лично непријатељске погледе. Такође јој је у току летовања наредила да без бабе никако не излази из куће јер је прочитала у новинама да су у Сплиту претукли момка из Србије и да су неким Београђанима скинули таблице на аутомобилу док су били на плажи у Задру.

Када су у питању односи Срба и Хрвата, и једнима и другима можемо приписати превелику заробљеност прошлости, док визија заједничке будућности није довољно препознатљива. Сва та насилна језичка комуникација, нетолеранција, као и неговање културе насиља, јесу чиниоци који су оставили генерацијски погубне последице на развој балканских култура и њихово међусобно поштовање. Посматрано из садашње перспективе, сви породични расцепи унутар ових нација проузроковани су политичким и друштвеним околностима деведесетих. Деца таквих породица, без обзира на простор на коме су живела, попримила су свој национални идентитет. Одрастање у бившој Југославији и постјугословенском простору најлакше је објаснити на основу тога што је у бившој земљи постојала јединствена филозофија васпитања – свестрано и хармонијски развијена социјалистичка личност. На постјугословенском простору не постоји и није могуће

говорити о јединственој филозофији. То је због тога што, са једне стране, јачају национализам, религијска опредељеност, језичке и друге културне разлике, а, са друге стране, наши простори споро и тешко прихватају интеркултурне вредности. Неопходно је тежити ка неком заједничком интеркултуралном идентитету који ће бити прихватљив за сваку нацију.

Овај роман почива на ратној причи деведесетих, на сукобима Срба и Хрвата који су се јасно одразили на односе унутар Софијине породице. Као мала, Софијина мама Зденка проводила је лета на Хвару код ујака и тетке. Онда су деведесетих година почели ратови на простору бивше Југославије и породичне везе су пукле. Зденка више није одлазила код родбине у Хрватску. Остале су само успомене на безбрижна лета испуњена радошћу и игром. Када јој се родио син, она га је назвала Лука, по свом ујаку, јер на свету може све да се прекине, све осим љубави.

Са овом породичном причом Софија се упознаје на летовању. До тада је једино знала да јој бака потиче из Хрватске јер се то у кући никада није крило, али се о томе ретко говорило. О бакином животу је могла да сазна само по неким анегдотама из прошлости и неколико фотографија. Сада је пред њу изронио читав један свет, чега је и она била део.

Сазнала је да баба на Хвару има и брата Луку са којим је прекинула сваки контакт након што се преселила за Београд. Он је остао да живи тихо и скромно, притиснут нерешеним породичним односима. На њега и његову породицу се свалила сва ратна и послератна мука јер нису успели да се снађу у новим околностима.

Како би покушао да се помири са сестром Маријом, Софијин деда је приредио рођенданску забаву на коју баба није желела да оде, упркос убеђивањима и аргументима нона Луце. Софијину бабу је погодило писмо које јој је брат послао пре више од двадесет година, након што је отишла за Београд, у коме јој је запретио да више никада не сме да дође на Хвар иначе ће је пушком најурити. Такође се одрекао ње као сестре, називајући је четницом и осуђујући је за смрт његовог сина Тонче.

Њихово помирење се одиграло на сахрани нона Луце када су заједно своју најмлађу сестру отпратили на вечни починак. Након овог чина Софија поставља себи, а и читавој нацији, три кључна питања која осликавају све међуљудске односе:

„Зашто је тако тешко рећи опрости? Зашто људи не виде своје грешке, него само туђе? Зашто нам је важније да смо у праву него да смо срећни?“ (Петровић 2015: 137).

Интеркултурални дијалог тумачи се као признавање и прихватање различитости у мишљењима, погледима и вредностима унутар сваке културе и између различитих култура. Упознавањем сличности и различитости, Софија је постављањем ових питања имала за циљ да подстиче развијање

толеранције према другачијима. Разумевањем других људи и осетљивошћу за њихове проблеме, главна јунакиња је у себи развила осећај за емпатију, социјалну интеракцију, солидарност, што је указало на њену социјалну компетентност.

2.1.4. Економска криза

На лак и једноставан начин Јасминка Петровић је испричала искрену причу у којој је економска криза у XXI веку неизоставна тема.

Већ на самом почетку романа срећемо се са чињеницом да деца из Србије данас ретко путују, а да је главни разлог недостатак финансија. Другарице Сашка и Ивана поручују Софији да поздрави море и да ће га оне упознати када постану славне и богате:

„Поздрави море у наше име и кажи му да ћемо једног дана и нас две да га упознамо. Једном, када будемо биле славне и богате. Љуб” (Петровић 2015: 10).

На финансијске проблеме Софији је мама указала при њеном поласку на море, саветујући је да поведе рачуна о свом понашању, да слуша своју баку и да јој не диже притисак с обзиром да њена здравствена књижица не важи у иностранству и да би њен сваки одлазак код лекара скупо коштао. Њихова финансијска ситуација им није дозвољавала да уплате додатно здравствено осигурање за бака Марију.

У роману су ратне ране на Балкану полако зарастале, али је остао један други, све актуелнији проблем – тиха језа с којом су суочени они који нису имали од кога да позајмљују новац. У њих неизоставно убрајамо и Софијиног тату.

Софијин тата је уметник који се није снашао у послератним временима. Као академски вајар, имао је самосталне изложбе по целој Србији, а и ван ње. Међутим, након распада Југославије, више није имао где да излаже своје радове. Због тога се запослио на некој телевизији као уредник културне редакције и тамо радио све до гашења фреквенције ТВ сигнала. Тада је одлучио да време проводи на Дунаву пецајући, а све у циљу беге од свакодневице и проблема које она са собом носи. Кући је одлазио све ређе, а када му је пецање досадило, утеху је пронашао у алкохолу. Како би га вратила са странпутице којом је кренуо, Софијина мама Зденка га је запослила у свом еколошком удружењу „Облутак”. Међутим, чим је почео да се бави заштитом речних сливова, европски фондови су пресушили, а удружење престало са радом.

Немаштина, беспарица, професионална криза у којој Софијин отац остаје без посла, све је то оставило печат на развој њене личности. Очево незадовољство, али истовремено и мајчина борбеност, упорност, одлучност да њен супруг ради било који посао који би њиховој породици донео благодатање и егзистенцију, кључно је за Софијино сазревање и коначну спознају о самој себи.

Како би ублажила ову тешку животну причу, Јасминка Петровић уводи елементе хумора парафразирањем речи Софијине бабе:

„Баба каже да је тата невиђени баксуз – кад би кренуо да се бави астрономијом, нестала би сва небеска тела” (Петровић 2015: 92).

Карактерне особине Софијиног тате последица су неповољних чинилаца који су обликовали свакодневицу деведесетих. Ратови и распад земље, сиромаштво, несигурност, бесперспективност, утицали су на „урушавање мушког, патријархалног ауторитета у готово свим областима породичног живота и јачање женског ауторитета” (Благојевић Хјусон 2014: 394). Интензивна криза деведесетих довела је до опадања квалитета живота Софијиног тате, те он није успео да се у послератним временима оствари ни пословно, а ни приватно. Хранитељска улога је из тог разлога припала Софијиној мајци.

Због кризе маскулинитета, Софијин тата се нашао у лавиринту супротстављених теза – по природи ствари, он треба да буде ослонац свим члановима своје породице, али му ограничене могућности то не дозвољавају. Све време се у себи питао како живети од креативности, а не згазити испод својих моралних, етичких и естетских вредности? С друге стране, како живети од своје креативности, а не пасти на руб егзистенције?

Као бојажљива особа која је склона да сваку, па и најмању животну тешкоћу види као непремостиву препреку, Софијин тата је представљен као личност која није развила осећање одговорности. Уместо тога, у њему се укоренило осећање мање вредности. Поремећај временске перспективе, неактивност, лако одустајање, успореност, недостатак самопоуздања, све су то манифестације недовршеног процеса формирања идентитета.

Конкретно, незадовољство због губитка различитих послова довело га је до тога да посегне за алкохолом. Његова зависност је одређивала његово понашање, а не здрав разум. Постао је незаинтересован за обавезе, породицу, време је проводио ван куће, изгубљен у времену и простору. Последице које је Софија трпела због оца, који није био у стању да нађе право решење и да животу погледа у очи, јесу велике. Она није имала адекватног узора идентификације, што је за последицу имало поремећај у психо-социјалном развоју њене личности. Из тог разлога код Софије је био присутан сталан страх и неповерење према средини. Таква породична атмосфера учинила је

Софију социјално изолованом, бојажљивом и неповерљивом, не само према родитељима, већ и према одраслима уопште. Сваки њен сусрет са оцем у алкохолисаном стању био је на изванредан начин нова непознаница, нова неизвесност, нови страх. Оног тренутка када је и свој живот довео у питање, упавши у Дунав, терапија за одвикавање од алкохола је одиграла кључну улогу у његовом повратку на нормалну линију живота.

2.1.5. Прва тинејџерска љубав

Софија је постављала најразличитија питања баба Марији и нона Луцији. Оне нису одмахивале рукама, превртале очима, нити је гледале попреко и с висине. Оне су јој одговарале онако како су најбоље знале и умеле. Узајамно поштовање и поверење између чланова породице, без обзира на генерацијски јаз, оснажује сваку личност, што закључује и Софија:

„Одрасли треба да слушају шта деца говоре, а не да их прекидају упола речи и да их ућуткују” (Петровић 2015: 23).

Захваљујући разговору са нона Луцијом, Софија је научила много тога о првом сексуалном искуству, а нонини савети су свакако од васпитног значаја и за све тинејџерке:

„Зато гледај да први пут буде из љубави, са оним у ког имаш поверење и онда ће све проћи како триба. Непромишљено улазит у сексуалне односе може донит лоше последице, нежељену трудноћу, AIDS и шта ти ја знан које све заразе и невоје. Тинејџери су спремни за секс само физички, а не и психички. Има времена за секс. Не жури, липа моја!” (Петровић 2015: 95–96).

С обзиром да је сексуалност за родитеље табу тема, они настоје да разговор са дететом о том аспекту живота што више одлажу. Полни живот свих тинејџера, па и Софије, најмање је подложен родитељској контроли и из тог разлога родитељи су недовољно припремљени за преузимање такве одговорности. Они ће лакше разговарати о сексуалности са туђом децом, него са својом. Због тога деца чешће траже помоћ од других особа него од родитеља када је реч о темама сексуалности. Конкретно, Софија је веће поверење указала баки са којом се први пут сусрела на летовању, него баки која је била ужи члан њене породице. Такав њен поступак се може објаснити чињеницом да је она осећала страх од могуће негативне реакције родитеља при разговору на тему првог сексуалног искуства.

Осећаји непријатности и стида надвладали су Софију, те се из тог разлога определила да још једну улогу у њеном васпитању и образовању

препусти тек упознатој баки. Сагледано из данашње перспективе, нове генерације деце и младих у односу на родитеље и остале претке имају сасвим другачије гледање на одређене теме. Просто речено, на извештан начин то је њихова природна потреба да што пре упознају себе и због тога је неопходно да се са одређеним стварима упознају изван породице.

Софија је очајнички желела да се заљуби тог лета. Међутим, како се увек шетала у друштву својих бака, то јој је тешко полазило за руком. Слушајући љубавну причу нона Луце, Софија је почела да се прибојава како никада неће пронаћи момка и своју срећну звезду:

„Лето је најглупље годишње доба на свету. Сви су као нешто заљубљени, пре-планули, намонтирани. Сви као излазе, зезају се, троше лову, путују, сликају се, лајкују, тагују, носе мајице с деколтеом... Чак је и Пеђа нашао рибу! Језа ми се увлачи под кожу. Починем да дрхтим. Није фер. Волела бих да сам неко други. Рецимо Дарија, или комшиница Силвија, или Јулијана, у ствари не бих волела да сам Јулијана. Више бих волела да сам као нона Луција” (Петровић 2015: 97).

Софија, која долази из реалистичног амбијента у коме фигурирају изрази *cool*, *in*, *ширедер*, у чину заљубљивања видела је начин припадања реалности, али истовремено и једину могућност која јој је преостала да буде запажена, „лајкована” на друштвеним мрежама, јер друштво у којем живи гледа на њу као другачију. Сам чин – *вештачки љубљивања*, који је потврђен Софијином изјавом: „Преостаје ми да се заљубим у поштару јер је он једини мушкарац кога виђам у Старом Граду” (Петровић 2015: 87), инкорпорирао би Софију у спољни свет и омогућио јој да се суочи са њим.

Међутим, ауторка Јасминка Петровић није желела да Софији ускрати шансу да и она осети лептириће у стомаку тог лета, па јој је на Хвар послала Швеђанина Свена. Софија га је приметила на плажи и одмах су је очарале његове плаве очи, плава коса и савршени скокови у море.

У свом женском образовном роману Петровићева процесуира проблем одрастања и сазревања школске популације, у чију је проблематику и сложену структуру проникнула са дубоким људским и духовним разумевањем. У изазовима и суочавањима са дисхармонијом живота, главна јунакиња Софија насликана је у својој наивности и безазлености, а понекад и са озбиљним и мудрим визијама, које су емпиријски богате и развијене. У том смислу, као главна јунакиња носи одлике и црте не само свог узраста, већ и читаве своје генерације. Ушавши непосредно у дечји и младалачки свет, у њихову психологију, етику и филозофију живота, ауторка открива реални и стварни свет, који ни у ком случају није паралелан и виртуелан.

2.1.6. Породични односи

Омладински роман Јасминке Петровић не осветљава само идиличну слику детињства, већ и сурову стварност и опору збиљу, што значи да нема претераног улепшавања животних догађаја.

Млада Београђанка Софија је била збуњена сазнавши да припада етнички мешовитој породици. Још више је чудила чињеница да јој родитељи никада нису рекли да има рођаке у Хрватској. Занимљив и вредан пажње јесте први сусрет са братом и сестром од ујака, који је за Софију био напет и непријатан, али ипак у границама нормалног. Софија је са погрешном представом о људима из Хрватске, са помало непријатним осећањем и страхом који је та погрешна представа изазивала, при првом виђењу брата и сестре очекивала и онај чудан говор, непријатан сусрет који би по свему судећи могао да уследи и, наравно, неразумевање. Насупрот томе, иако се пре никада нису видели, насмешили су се једни другима. Спојила их је иста жеља, жеља за упознавањем ближњих. Све баријере су савладане, почев од језичких. Они су постали веома блиски. Снажна потреба за другим бићем које би је боље разумело него њене пријатељице код Софије је срушила предрасуде које су, поред ње, имали и Лука и Ана о оном другом, другачијем, различитом. Њихово пријатељство учврстио је осмех, који је прерастао у смех као израз среће, радости и обостраног задовољства, пријатности и испуњености друштвом другог.

За Софију, породица, хармонични односи, савети одраслих, уважавање на релацији родитељ–дете, постају степеница која је води до еманципације, до могућности да сагледа свој живот и изгради идентитет.

Софијин свет који у себи скрива мноштво симболичних значења, осцилира између спољашњег и унутрашњег – односно између периода летовања и живота у породици. Период летовања изражава слободу и егоизам живљења, док свакодневни живот у породици представља уважавање, толеранцију, брижност, колективизам.

Турбулентне епизоде које су се смењивале током летовања подстакле су помирење и зближавање Софије са новооткривеним члановима породице.

2.1.7. Софијино сањарење

Главна јунакиња Софија пред спавање размишља, преплићу јој се сан и јава. Она не води дневник, већ „ноћник”. Овим литерарним поступком, ауторка је хтела да дочара тинејџерску клацкалицу стања и расположења – код њих је све на пола, они сневају будни.

Бежећи од досаде и баба Маријиног хркања, Софија је свет волела да посматра из различитих углова, а највише из „птичје перспективе”. Читајући књигу *Бескрајна ѝрича*, Софија је, поистовећујући се са ликовима романа, летела кроз Фантазију на леђима великог белог пса и посматрала море, таласе, сунце.

„Да ли ми се чини или сам се ја стварно подигла увис? Стварно јесам! Невероватно! Какав диван осећај! Галебови лете поред мене. Ха-ха-ха... Као у *Бескрајној ѝричи*. Бааастиијанеее! Види ме! Ја летим! Пловим међу облацима... Ха-ха-ха... Носи ме ветар... Ја летим...” (Петровић 2015: 38).

Међутим, један одсањани сан није слутио на добро. Софија је сањала како лети са својим бакама које су, као и она, имале велика бела крила; све су биле одевене у бело, као анђели, и биле су много лепе; небо је постојало само за њих. Као жена са огромним животним искуством, баба Марија је овај сан протумачила као слутњу неке трагедије.

„Али се баба толико наљутила на мене да са мном није говорила пола дана. У бесу ми је свашта сручила у лице, између осталог то да ми она забрањује да сањам такве снове, да сам сад сањала анђеле и никад више, да ће ме добро испршити овако матору ако се понови нешто слично.

Монолог је завршила питањем: – Софија, да ли ти слутиш моју смрт?” (Петровић 2015: 77).

Када се пробудила из сна и погледала истини у очи, осетила је чудан утисак, имала је јасну слику испред себе: „ИПАК САМ НАУЧИЛА ДА ЛЕТИМ!”

Свет снова који је Софија градила и у њему живела сачињен је од контрастних слика и визија. Тако, на једној страни она види и доживљава обиље сунчеве светлости, раскош морске воде, небеска прострaнства, а на другој страни су страшна предсказања бакине смрти. Контрастне слике које је изнедрила Софијина машта посредно говоре о њеном сложеном духовном свету који тежи разноврсним искуствима и сазнањима. На једној страни је обилна сунчева светлост, која се разлива по недогледним морским прострaнствима и знак је неугасиве жеђи за животом. Појединост да она управо сањари о тим идиличним, жудно призиваним пределима, посредно казује да се у њеним сновима пројектује трајна човекова тежња за вечним трајањем, потреба да се у животу ужива пуним плућима, макар привремено и у краткотрајним задовољствима. С друге стране, страх од кратковечности, пролазности и губитка вољене особе онеспокојава Софију и наводи је на закључак да свему што је лепо прети ишчезнуће и да је свака радост пропраћена стрепњама и нервозним наслућивањем да ће бити краткотрајна.

Роман *Летјо када сам научила да летим* замишљен је тако да, у крајњој линији, потенцира процес психолошког развоја јунакиње у смислу образовног романа. Софија, бежећи од досаде, плута у неком свету између стварности и маште. На том свом развојном путу на крилима маште она сазрева у стабилнију, психички јачу личност, која схвата да живот и смрт, светлост и тама и све што ти основни поларитети симболизују, корачају увек упоредо. Они се у човековом животу непрестано смењују и надигравају и опомињу га на кратковечност и пролазност.

3. ЗАКЉУЧАК

Свако ко одлучи да проучава списатељско стваралаштво жена изложен је јаким интелектуалним изазовима праћеним различитим врстама емоција које се буде у истраживачу. У области књижевне методологије истраживања, углавном се примењује „стратегија инвентаризације и каталогизације” (Дојчиновић Нешић 2000: 204). Јасно дефинисана стратегија представља базични темељ истраживачке пирамиде која у свом опусу захтева даљу анализу, синтезу, генерализацију појмова и појава у циљу вредновања списатељског стваралаштва жена у књижевности.

На основу специфичности и особености идентификованих проблема у роману *Летјо када сам научила да летим*, најбољи методолошки оквир проблема истраживања представља феминистичка критика, која се бави анализом књижевних субјеката посежући, према нашем мишљењу, за инструментима педагогије књижевности. Нови начин разумевања књижевног дела из позиције педагогије књижевности акценат ставља на васпитно-образовне поуке и поруке које смо идентификовали кроз главну јунакињу третираног романа. Насупрот педагошкој, „књижевност психолошког романа тежи да представи тај доживљај свести који, да би деловао аутентично, захтева брижљиву селекцију и распоред доживљаја” (Дојчиновић 2011: 29).

У роману *Летјо када сам научила да летим* Јасминка Петровић је приказала однос између женског идентитета и реалитета живота, откривајући кроз ликове Софије и њених бака како позитивну, тако и негативну страну тог односа. Јунакиње, генерацијски различите, показују адаптивну особину, без обзира на сва искушења са којима су се суочавале. Такође, јунакиње су биле спутане дубоким сном, али су се пробудиле подстакнуте потребом да се изборе за дигнитет и улогу у реалном друштву, без обзира на генерацијску различитост.

Теорија женских образовних романа осветљава проблем са којим се девојчице у адолесценцији суочавају, а то је проблем усклађивања сопствених вредности (емпатија, хуманост) са вредностима које су уочљивије код

тинејџера мушке популације. Улазак у свет одраслих упознаје их са чињеницом да друштво фаворизује вредности попут агресије, борбености, независности, које су препознатљиве код мушког пола. Могу ли девојчице у адолесценцији да пронађу своју позицију у друштву, а да не прихвате особености мушке доминације? Могу, уколико би социјализација охрабрила тинејџерке да не потискују своје атрибуте (љубазност, осећајност, хуманост, одговорност, дружељубивост), које су стекле у оквиру породичног васпитања. Једино се на такав начин може остварити пуни људски потенцијал жене.

Књижевне импликације које намећу отворена питања за нова истраживања су: Које противуречности карактеришу процес одрастања, зашто се оне јављају и како се превазилазе? Које су функције вредности у адолесцентском добу? Какву улогу има средина у сазревању тинејџера? Која је функција вредносних оријентација одраслих у дечијем одрастању и сазревању?

Одговори на постављене књижевне импликације отвориће могућност прихватања нових парадигми чија реализација треба заживети како на индивидуалном, тако и на социјалном нивоу и постати нови концепт у оквиру женског образовног романа.

ИЗВОР

Петровић (2015): Јасминка Петровић, *Лето када сам научила да летим*, Београд: Креативни центар.

ЛИТЕРАТУРА

Благојевић Хјусон (2014): Марина Благојевић Хјусон, Трансформација родитељства: полупериферијска перспектива, *Социологија: часопис за социологију, социјалну психологију и социјалну антропологију*, год. 56, бр. 4, Београд: Југословенско удружење за социологију, 383–402.

Гавриловић (2012): Љиљана Гавриловић, Омладинске дистопије: Билдунгсроман за 21. век, *Етноантрополошки проблеми*, год. 7, св. 2, Београд: Одељење за етнологију и антропологију Филозофског факултета у Београду, 343–357.

Дојчиновић Нешић (2000): Биљана Дојчиновић Нешић, Моје име је немогућност: размишљања о другој књижевној историји, *ProFemina: časopis za žensku književnost i kulturu*, год. 6, бр. 21/22, Београд: Радио Б92, 203–213.

Дојчиновић (2011): Биљана Дојчиновић, *Сусрећи у шами: Увод у читање Вирџиније Вулф*, Београд: Службени гласник.

Ђуричковић (2011): Милутин Ђуричковић, Проблем одрастања у омладинском роману *Вајрено кришћење* Миленка Матицког, *Детињство: часопис о књижевности за децу*, бр. 2, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 32–37.

Морган (1990): Ellen Morgan, *Humanbecoming: Form and Focus in the Neo-Feminist Novel*, in: Laura Sue Fuderer, *The Female Bildungsroman in English, An Annotated Bibliography of Criticism*, New York: The Modern Language Association of America.

Петрила (2012): Molly Petrilla, What's 'Ya', *The Pennsylvania Gazette* (July/August 2012), Retrieved in February 2017 from <http://www.upenn.edu/gazetta/0712/feature2-1.html>

Хант (2004): Peter Hunt, *Alternative Worlds in Fantasy Fiction*, London: Continuum International Publishing.

Nevena B. Stanisavljević
Preschool Teacher Training College
Kruševac

THE SUMMER WHEN I LEARNED HOW TO FLY BY JASMINKA PETROVIĆ AS A 21ST CENTURY FEMALE BILDUNGSROMAN

Summary: The term *Bildungsroman* is coined from German terms which denote a novel of formation and growth, and it implies a literary genre that follows the development of the protagonist from childhood to adulthood, through his/her search for identity, up to the moment when he/she is capable of making mature decisions. As an example of a unique and specific genre, a 21st century female Bildungsroman, the novel *The Summer When I Learned How to Fly* by Jasminka Petrović deals with everyday problems of a girl called Sofia and her psychological growth. The author uses a mixture of humour, colourful characters and real life situations to depict certain life facts through a complex adolescent drama, feelings and experiences of the main protagonist Sofia.

Written from the perspective of today's young generations, the novel sheds light on new urban trends, the aftermaths of previous decades, the existential rhythms and modern life trends and their consequences on children's lives. The author wrote her novel using the language of the 21st century adolescents, which proves that she is very familiar with the life of modern youth. The author's language does not focus entirely and primarily on the use of adolescents' jargon; her use of expressions and direct speech strongly reflects the psychological and physical growth of the population in a certain period of life.

The goal of this paper is to structure and analyse the thematic levels of the novel, primarily the following: the generation gap, social networks, the aftermaths of war and family relations – all based on the paradigm of female novel of formation. The most important goal of the paper is to highlight the specific problems that contemporary teenage girls encounter in their everyday life.

Key words: literature for youth, female novel of formation, *The Summer When I Learned How to Fly*, teenagers, challenges of growing up.

Јелена П. Вељковић Мекић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Пирот

УДК 821.163.41.09-93-1 Коларов И.

РОМАНИ (ПРЕ)ОСМИШЉАВАЊА СТВАРНОСТИ: АГИ И ЕМА, ДВАНАЕСТО МОРЕ, КУЋА ХИЉАДУ МАСКИ

Ајсџиракџи: Предмет овог рада јесу три романа Игора Коларова — *Аџи и Ема* (2002), *Дванаестто море* (2004) и *Кућа хиљаду маски* (2006). Самоћа јесте почетно стање главних јунака Коларовљевих романа, али и мотив који их покреће да трагају за *дружим*, те се њихово делање одиграва упркос њој. „Усамљено дете” је већ била тема других радова који су се бавили романима Игора Коларова, док је онај занимљивији и маштовитији сегмент његових романа у критици донекле остављан по страни. Без нарочите претензије да утврђује фиктивну, могућу или реалну појавност ликова и њиховог поља делања из Коларовљевих романа, рад се бави покушајима превазилажења усамљености Аџија, Кие и Ефи и анализом ликова који им при тим покушајима помажу. Тајновитост, ексцентричност и привлачност јесу заједничке одлике тих других светова који представљају могућност за бег од самоће и монотоне свакидашњице и прокламују својеврсну филозофију „мисли без зидова”. Разматрања која се тичу структуре и стилских одлика текстова су успутна и стављена су у службу појашњавања семантичких одлика транспарентних, али и оних не тако лако читљивих слојева романа, при чему су семиотичке и херменеутичке теорије имале највише удела.

Кључне речи: Игор Коларов, *Аџи и Ема, Дванаестто море, Кућа хиљаду маски, усамљеност, преосмишљавање стварности.*

„Киа не може да буде оно што није.
Киа никад није оно што јесте.
Понекад, Киа је једва Киа.”
(Коларов 2015: 18)

Када се разматрају структуре и композиције три романа Игора Коларова¹, *Аџи и Ема* (2002), *Дванаестто море* (2004) и *Кућа хиљаду маски* (2006),

1 Игор Коларов рођен је 1973. у Београду, а преминуо је 12. маја 2017. године. Писао је кратку прозу, песме, романе за децу и младе и приредио је већи број антологија и школских лектира. Његови романи су награђивани: *Аџи и Ема* (2002; 2003; 2006; двојезично издање на српском и француском језику 2014; 2016) - награда „Политикин забавник”, *Дванаестто море* (2004; 2007; 2015; 2016) - награда „Доситејево Перо”, *Кућа хиљаду маски* (2006; двојезично издање на српском и норвешком језику 2011) - награда „Политикин забавник”, награда

уочавају се многе сличности. Сви романи састављени су од кратких поглавља чији редослед не прати увек хронолошки след дешавања. Сама радња романа и приповедне целине које су обележене бројевима (*Аџи и Ема* од 1. до 123, *Дванаесџо море* од 1. до 95, *Кућа хиљаду маски* састоји се од 150 нумерисаних и насловљених² поглавља) нису сразмерне, те се радња може сумирати у свега пар реченица, док су епизодичност и фрагментарност романа заправо њихове доминантне особености. Поједина поглавља су до те мере партикуларна и независна од сижеа да их је могуће читати засебно од романа — као изреку, писмо, појам из квази-речника, квази-одредницу из енциклопедије, виц, досетку или афоризам. Ово највише важи за роман *Кућа хиљаду маски* у којем је фрагментарност до те мере заступљена да су нека поглавља сасвим произвољно на одређеном месту, а радња романа би остала идентична и када би се изузела одређена поглавља. Ипак, ову одлику Коларовљевих романа никако не би требало схватити као сувишно расподелање. Напротив. У оваквим поглављима видимо пуноћу и значај задовољства која потиче из игре (епизоде играња шаха и такмичења у зевању из *Аџија и Еме*), уживамо у чудноватим призорима и још чуднијим резоновањима (епизоде у којима Средњи Џо скаче бос по комбију и чуди се где му је нестао ко зна који пар обуће, као и пословице Анг-Е Сола из романа *Дванаесџо море*) и схватамо да и неконвенционалне и несвакидашње мисли, осећања и реакције могу да нас дотакну и насмеју чак више од онога на шта смо навикли (писма Елене Д. и духовити афоризми Јулијана из *Куће хиљаду маски*). Из тог разлога, могли бисмо ове романе назвати романима парадокса будући да се у њима готово ништа не дешава у односу на оно колико је записано да се дешава, речено у духу Коларова. И поред тога, Коларовљеви романи нису обимни. Оно што је Лотман назвао „односом допуњавања” (Лотман 1976: 118) у случају ових романа би се могло сагледати на тај начин што се мало текста надомештава експресивношћу фразе, упечатљивим карактеристикама ликова, изненађујућим поступцима и занимљивом дијалектиком (нпр. наизглед сувишна и несувисла питања условљавају изненађујуће тачне и виспрене одговоре). Такође, вредно је и запажање Валентине Хамовић да Коларовљеви кратки романи и приче проистичу „из културе модерног, ујурбаног времена, те се у том смислу наглашена неконвенционалност његовог дела (дефабуларизација, релативизирање времена и простора, атипична карактеризација јунака,

„Сима Цуцић” и награда „Мали принц” за најбољу књигу за децу у региону. Коларовљево стваралаштво позитивно је оцењено у критици и писац се, захваљујући својим иновативним поетичким начелима, сврстава у ред најоригиналнијих српских писаца XXI века.

2 Кратка поглавља, понекад од свега пар реченица, која често подсећају на анегдоте, скечеве и цртице, насловљена су језгровито и метафорично, са пуно духовитости и проицљивости. У роману *Кућа хиљаду маски*, Коларов је показао велику умешност и уметност у давању наслова („Арчимболдо у лонцу”, „Речник дебелог мачка”, „Паметњаковић у плетеној столици”, „Мисао без зидова”, итд).

непостојаност приповедачке позиције, примена филмске технике...) прима као негирање, чак обесмишљавање свих структурних елемената класичних прозних облика, што је несумњиви одраз новог сензибилитета и депатетизованог приступа књижевној уметности која се бори да одржи своје место у ери трендова и једнократних забава” (Хамовић 2006: 57).

Лако уочљива сличност предњих планова романа јесте у томе што већ у неколико првих реченица сазнајемо примарни проблем главног јунака. За све њих важи да су непознаница сами себи, али су девојчице уз то још и ексцентричне, загонетне и комплексне. Аги је, по свему судећи, просечан деветогодишњак који има јасну и природну потребу за *дружим* и његова је једина преокупација како да своје самовање прекине и учини дане садржајнијима. „Све је, дакле, исто само је сваки наредни дан истији од претходног” (Коларов 2014: 7). Он је неуклопљен у оквире који се стално мењају, ма колико изгледали исто, што резултира неприхватањем и злостављањем од стране вршњака, док је од стране родитеља занемарен, што је, такође, вид злостављања. Девојчице, Киа и Ефи, јесу дванаестогодишњакиње које су започеле процес тражења себе и, будући у прелазном стадијуму између детињства и девојаштва, разложно слуђене оним што се дешава у њима самима. Киа је препознатљива по свом самовању у друштву („Била је ограђена високим и непробојним зидовима тишине” (Коларов 2015: 12)) и до те мере је интровертна да су се и родитељи, који су је обожавали, иако у роману невидљиви, помирили са њеном загонетном природом. „Машта, време, самоћа” предислов су њеног подухвата преосмишљавања стварности, које ће уједно бити и пут ка емотивном сазревању. Потребно је напоменути да се у роману *Кућа хиљаду маски* приповедање одвија у првом лицу, док је у претходна два романа свезнајући приповедач тај који нас води на романескно путовање. Због приповедања у првом лицу (*Ich-Erzählung*) које причу структурира у правцу фиксне унутрашње фокализације, стила писања и форме романа који донекле подсећа на роман-дневник, Ефи је најверљивији, иако најтајанственији Коларовљев лик. Писац улази у њен лик понајвише, труди се да дочара како једна необична дванаестогодишњакиња размишља и дочарава, на изузетно духовит начин, каква је Ефи, себи и другима. Она је „дунгла без излаза”, невидљива, несташна, мала, тужна, понекад груба, непробојна, плашљива, одсечна, духовита, самостална, бунтовна, речју – своја. Њена посебност се огледа у дару за кулинарство и музичком таленту, али и у томе што много тога чини на свој начин, а што је неретко деструктивно за њен социјални живот. Туга као доминантна емоција и усамљеност као стање заједничке су свим главним ликовима Коларовљевих романа. Узрок њиховом незадовољству огледа се, пре свега, у неоствареној вези са *дружим*. „Самодовољност и самоизолација нису сасвим могући, необична самоћа тражи да се однеобичи и допадне другоме, стварном или имагинарном пријатељу” (Љбајић 2013: 559).

Тиме, трагање за *недостіајућим друћим* јесте уједно и енергетски покретач свих дешавања у романима, било да их тумачимо у равни реално-постојећег, као алтернативни свет или као фантастични излет у сфере немогућег.

Већ при првом сусрету са романима *Аџи и Ема, Дванаестіо море* и *Кућа хиљаду маски* појмимо да не можемо бити сигурни око начина на који би требало да читамо/разумевамо текст. Загонетност као заједничка одлика сва три романа спречава нас да се решимо апорија које писац оставља као замке и надоместимо их својим читалачким искуством. Овај проблем чини се још комплекснијим када се у тумачење засновано на семиотичкој теорији укључе теорије могућих светова, херменеутичке теорије и тиме разлике између *наивноі* (дословног) и иманентног читања. У сваком случају, извесно је да се ради о романима којима је простор реално постојећег постао тесан, те је успостављен захтев за (пре)осмишљавањем стварности. Без нарочите претензије да установимо фиктивну, могућу или реалну појавност ликова и њиховог поља делања из Коларовљевих романа, покушаћемо да одговоримо на следећа питања: *Шта њи „нови” светіови нуде и какви су њихови стіановници?* и *Зашто су они значајни за јунаке и за саму њоеіику Ііора Коларова?*

Пре свега, темељ „новонасталих” светова из Коларовљевих романа чине љубав и пријатељство. Можда је то најочигледније на примеру романа *Аџи и Ема*. Агија нико не разуме, нити жели да га упозна, чак ни родитељи. Због тога је нови свет којем тежи пун подршке, разумевања и безусловне љубави. Када дечак шаље писмо Еми у којем јој саопштава како је плакао у остави за ципеле, Ема брзо одговара: „ДРАГИ АГИ, ВОЛИМ ТЕ НОН-СТОП!” (Коларов 2014: 29). И то је довољно, то је, у ствари, једини прави одговор. Пишући о *Дванаестіом мору*, Оливера Радуловић указује на присуство хришћанске симболике (Радуловић 2005: 22) – Киа је Симонин анђео чувар, а њихов последњи сусрет у болници догодио се на Бадње вече, док Хамовићева у Коларовљевим романима запажа „присуство новозаветних максима, пре свих, неседичне љубави човека према човеку” (Хамовић 2006: 59). Потрага за правим пријатељем, симболично приказана као потрага за недостајућом керамичком фигурицом сибирског тигра, резултирало је успостављањем посебне везе између Кие и Симоне. Она отеловљује принцип вечног пријатељства и љубави: „Идем сада. Али ти знаш да није тако” (Коларов 2015: 96), рећи ће Киа Симони коју не може да пробуди и због које је научила да плаче. Загрљај две другарице у Месечевом врту којим се завршава роман *Дванаестіо море* може се, посматрано из угла наивне свести или сазрелог читаоца, тумачити на два начина: као Симонин повратак из болнице или као њена смрт. У сваком случају, тај тренутак јесте пресудан за њено емоционално оздрављење и сазревање, будући да је тада схватила на који начин се то гледа изнутра, „крз очи онога кога волите” (Коларов 2015: 100). Колико је романописцу битно успостављање везе са другим читамо у

следећим редовима: „Све што постоји може да умре само у човеку, и нигде више. И само неко други, ма колико био присутан или одсутан, може то да заустави” (Коларов 2015: 58). Стога је више него разумљива потреба његових јунака да пронађу пријатеља који би их употпунио и спречио одумирање једног веома битног сегмента бића.

Нови светови указују на надмоћ *индивидуалној* и односу на ограничавајућа и спутавајућа правила. „Чак и када би знао сва правила на свету о томе како живети, твој живот би нашао начина да се прелије изван тих оквира и спусти у тебе тајну која га чини толико лепим!” (Коларов 2014: 40), рећи ће Ема Агију. Такође, они представљају заборав свих недостатака и отклон од суровости реалности. Једноличност и оскудност реалних околности у којима живе јунаци Коларовљевих романа упућују на потребу за зачудним, неуобичајеним, фасцинантним. Због тога они беже од репетитивних токова свакодневице тако што стварају нове светове саткане од надомештених недостатака постојећих околности. Слично је и са Кијом која „заљубљено” чита енциклопедије, док је Госпођа Фло упозорава како се у њима *завршава* свако знање и да је „за читање таквих књига потребна велика машта” (Коларов 2015: 14). У њеној реплици подвучена је разлика између позитивног знања и уметничке надоградње, као и разлика између енциклопедијских одредница и осећајно-проживљеног искуства. Увидевши претходно поменуто, Киа ствара неку врсту међупростора, полусна, што је у складу са напола свесним стањима у процесу одрастања. Свесна самоодмана као вид „заштите” биће од великог значаја у њеним покушајима самладавања страхова и овладавања контрадикторним емоцијама. Природно, и ликови који настајују ове светове другачији су од оних који се срећу у реалности. Пре свега, они превазилазе црно-бело виђење живота и уносе најразличитије нијансе у осећајну сферу Коларовљевих главних јунака. Позитивна тачка посматрања, тј. угао гледања на ствар, пресуђујући је чинилац у превазилажењу несавршености као доминантног обележја реалности. Репрезентативан пример читамо у редовима *Куће хиљаду маски*, када Ефи констатује да се њен балкон не види са улице, на шта Ливија одговара: „Баш си луцкаста, Ефи. То што се балкон не види са једног места не значи да се не види са неког другог” (Коларов 2011: 82). Може се слободно закључити да се ликови „модератори”³ одликују неконвенционалним и парадоксалним размишљањима и делањима, што се детаљније разматра у оквиру следеће функције „могућих” светова ових романа.

Романескни светови Игора Коларова функционишу као *филозофија ијре, машије и слободе*⁴. Ема је, пре свега, старица великог срца и непресу-

3 *Модераторима* називамо ликове који у Коларовљевим романима преузимају контролу и управљају поступцима главних јунака (нпр. Ема у роману *Аџи и Ема*).

4 За разлику од неких књижевника којима је приоритет да саветују младе нараштаје о

шан извор игре. Њен лик је осликан најразличитијим нијансама доброте и храбрости. Она се одважно усудила да живи живот на свој детињи⁵ не-свакидашњи начин: пише откачене песме, облачи се неконвенционално и носи необичне реквизите, спрема се за маратон који ће започети с циља, јури продавца сладоледа, свађа се сама са собом, такмичи се са Агијем у зевању, теши га како човек може сасвим лепо да се клиза стојећи у месту, учи га да игра шах без табле и фигура, итд. Агију погодује Емина природа и њене несагледиве размере – она је, у његовој интерпретацији, Океан. Њено резонување јасно подвлачи разлику са осталим одраслим особама из Агијевог окружења. Како исто саопштење може изазвати две посве различите реакције илуструју одговори мајке и Еме на Агијево саопштење да је видео мачку са два тела – Мајка: „Ох, Аги, сувише рано је почео да ти попушта вид...” (Коларов 2014: 22); Ема: „Оваква мачка била би веома успешна у хватању миша са два тела. Браво!” (Коларов 2014: 23). Слична Еми, по годинама и луцидности, јесте Госпођа Фло из романа *Дванаестито море*. Она подсећа на духовног водича који даје необичне савете девојчици како би дошла до самоспознаје. С друге стране, Симона јесте неко кога Киа жели да упозна јер је посебна, „Као велика, непозната земља коју је потребно истражити” (Коларов 2015: 19). Ликови „модератори” су велика инспирација Коларовљевим јунацима: Емину функцију у остала два романа врши већи број ликова – у *Дванаеститом мору* то су пре свега Госпођа Фло, али и Симона, Средњи Џо и Два Плус Један, свако на свој начин, а у роману *Кућа хиљаду маски* то су Елена Д. и Ливија, делимично Ефина тетка и Ливијина браћа близанци, Јулијан и Фидо. Већи број ликова који се креће у различитим временско-просторним димензијама чини радњу комплекснијом и отвара могућност за сложенију проблематику. Спој тајанственог, несазнатљивог и мудрог (један од многих Коларовљевих парадокса) огледа се и у цитатима Анг-Е Сола, свеприсутног и никад присутног „родитеља снова и мисли” (Коларов 2015: 48), као и у необичним појављивањима Господина Два Плус Један (патуљак професор Апи) и Средњег Џоа из романа *Дванаестито море*. Најупечатљивији лик романа *Кућа хиљаду маски* јесте Ливија, старица која се појављује у најшароликијим издањима: са шлемом на глави, у ронилачком оделу, у мајици, шорцу и са боксерским рукавицама и сл.

Колико је њена ексцентричност велика сведочи догађај када кловова посета прође тотално неуспешно јер свима бива јасно да су домаћини, Ливија и близанци, далеко занимљивији од забављача. Ему и Ливију одликују

корисном и пожељном виду понашања, Коларов кроз једва уочљиви подтекст указује на неки вид пожељног понашања, а како су његове симпатије и миш-маш филозофија увек на страни деце, прекори и поуке су упућени одраслима, пре свега родитељима.

⁵ „Аги, погледај нас двоје: ти си дериште, а и ја сам нешто слично” (Коларов 2014: 18), рећи ће Ема када пробуди Агија са позивом на пецање.

две заједничке црте, а то су јака индивидуалност и инфантилност. Због блискости са дејчим психолошким и делатним светом, овим ликовима је лако да створе мост ка Коларовљевим јунацима и да закупе њихов живот, али из идентичних разлога они изазивају сумњу код читалаца да су плод уобразиље истих. Без обзира на њихову фиктивну, могућу или реалну појавност, ови ликови су од пресудне важности у покушајима превазилажења усамљености Агија, Кие и Ефи, као и у процесу њиховог одрастања.

Укратко је потребно размотрити и просторе романа, где бораве и у каквим се просторима крећу наши јунаци. Ема живи у старој оронулој кући коју Аги транспонује у „Зачарани Замак”. Он пружа широк опсег могућности за поправку и представља свратиште за мачке и кокошке. Аги и Ема заједно одлазе у шетњу, на пецање и посећују музеј воштаних фигура. Одабир музеја као простора којег посећују је веома занимљив: с једне стране, у писму Елене Д, сликарке из романа *Кућа хиљаду маски*, музеји се сматрају „тужним местима” (Коларов 2011: 73), док се, с друге стране, музеј може схватати као споменик уметности. „Музеј који изолује и одваја (*frames apart*), без сумње је типично место за процес конституције, који се стално понавља уз неуморну константност ствари и преко којег уметничка дела стичу афирмацију и непрестану репродукцију и статус светог, који им се приписује, као и свету диспозицију коју таква дела захтевају. Доживљај ликовног дела који намеће ово место, искључиво посвећено чистој контемплацији, тежи да постане норма за све доживљаје и све предмете који припадају истој категорији која је одређена чињеницом да се оно излаже” (Бурдије 2003: 424-425). Управо због оваквих ставова, Ема се одлучује на разобличавање установљених правила која оваква места налажу. Глумећи статуу витеза, она одаје почасти својим најлуђим жељама у оквирима који су у строгој супротности са њима и тиме истиче надмоћ индивидуалног импулса у односу на поменути „канонизацију”. Простори *Дванаесџој мора* и *Куће хиљаду маски* су још чудноватији. Дванаестогодишња Киа често посећује „Орфеј” – старо напуштено позориште у којем се суочава са својим највећим страхом, док Месечев врт, који је креирала са Симоном са 99 бамбусова штапа и огледалима, служи као оквир за ритуалне радње пријатељица и у њему Киа доживљава својеврсну катарзу. Не мање интересантна је и „Пећина професора Апија”: огромна соба са хиљаду књига на полицама и поду, глобусима, плакатима за филмове, глиненим посудама, дрвеним луткама, са масивним писаћим столом на коме Кија открива интригантан и духовит спис са натписом „Питања и одговори из којих нешто сазнајемо (а нешто не) о професору Апију”. Још загонетнији простор откривамо у роману *Кућа Хиљаду маски* када се крећемо са Ефи станом који личи на лавиринт или катакомбу, тј. Ливијиним покретним поткровљем са много соба, ходника и великим балконом (невидљивим са улице у којој се налази зграда, али видљивим са далеке улице у Порт оф Спејну).

Питања која поставља Барт размишљајући о књижевности тадашњег/ данашњег отуђеног друштва и отуђене стварности могу се довести у везу са романима Игора Коларова. „*Та њишања не љасе: који је смисао свеиша?*“, можда чак ни: *има ли свеиш смисла?*, већ само: *ово је свеиш: има ли смисла у њему?*. У том случају књижевност је истина, али истина књижевности је истовремено њена немоћ да одговори на питања која свет себи поставља о својим невољама и моћ да поставља стварна питања, целовита питања, на која одговор није већ на изванредан начин садржан у самој форми питања: подухват који можда ниједној филозофији није пошао за руком те, дакле, заиста припада књижевности” (Барт 1979: 140). Коларов засигурно поставља стварна и актуелна питања, пре свега питања о односу одраслих и деце. Ако се тумаче са овог становишта, његови романи представљају мостове једних ка другима, они уче одрасле о неограниченим потенцијалима деце и о дужности одраслих (родитеља, васпитача, писаца) да буду покретачи и подршка њиховој машти и стваралаштву. Филозофија Коларова заснована је на антифилозофији и нонсенсу као дозвољеним и пожељним начинима живљења, који подсећају на Радовићево скакање са Горданом у посластичарници и упућују императив да се буде дете заувек (*Прича за Гордану*).

Сва три романа садрже у себи елементе антидраме, нпр. одсуство целовите и кохерентне радње у класичном смислу (експозиција, заплет, расплет, крај), изостајање концизног дијалога, писма на која се не може одговорити, реплике без смисла и сл. И поред тога, они нису лишени подтекста реалистичног приказа. Полифони карактер текста, укрштање мноштва гласова и свести и несигурна и вишесмислена проматрања проблема могућег, стварног и нонсенсног, пресецају романе и чине читалачки доживљај богатијим. Стога, Коларовљеве романе би требало читати унапред прихвативши услов за веровање – „Основно је правило при читању приповједног дјела то да читатељ мора прешутно прихватити фикционални споразум, који је Coleridge описао као `суспрезање невјерице`” (Еко 2005: 93) и тумачити у равни савремене бајке чија се истинитост не доводи у питање. Да бисмо потврдили претходно речено послужимо се методом Игора Коларова и парадоксалном ситуацијом читалачког доживљаја, те ћемо уместо одговора поставити питања: Да ли се *Алиса* Луиса Керола доживљава као обмана само зато што се главна јунакиња на крају буди из сна? и Да ли су ликови Земље чуда због бајковите структуре романа мање животни? Истоветан утисак поверења у фиктивно производе и Коларовљеви романи.

За сам крај, потребно је указати на лајтмотиве анализираних романа, што ће уједно представљати и закључак претходних разматрања. Опачић Зорана закључује да „слика света романескне прозе из прве декаде 21. века битно је измењена у односу на романе за децу из 20. века, засноване на удруживању вршњака. У савременим романима за децу уводи се нови тип јунака

и осветљавају другачији проблеми одрастања, укључујући и потенцијално трауматичне теме (које се избегавају у традиционалној прози за децу и младе) као што су, нпр., родитељско занемаривање, одрастање без родитеља, болест пријатеља, страх и сл.” (Опачић 2011: 19). Упркос томе, свеукупни утисак који произлази из рецепције Коларовљевих романа је позитиван. Похвала имагинацији коју читамо у Хераклитовој мисли „Невидљива хармонија јача је од видљиве” (Коларов 2015: 5) прожима целокупно стваралаштво Игора Коларова. Склад, сигурност, задовољство су чиниоци дечје игре и њихових замишљања и стоје насупрот нескладу, неизвесности и страху као обележјима реално-постојећих околности. Негативитет стварног света се додатно појачава и усложњава због стадијума у којем се налазе јунаци Коларовљевих романа: деветогодишњи дечак коме би игра са пријатељима требало да буде још увек примарна активност и две дванаестогодишње девојчице које су на самом почетку спознавања свог сопства, али и спознавања себе у односу према другима. Коларовљеви романи доказују како машта сукобљена са стварношћу увек односи победу по питању хармоније, као и да је преко потребна у процесу овладавања данашњом отуђеном стварношћу. У тој „борби” велику улогу игра индивидуалитет: „Свако је жив на свој начин” (Коларов 2011: 57), рећи ће један од Коларовљевих ликова. С друге стране, у анализираним романима се да приметити једна склоност ка *ойшїтем*. Тежња ка универзалном, свременом и свеприсутном садржана је у речима измишљеног лика, мудраца Анг-Е Сола: „Свака прича почиње много пре сваког почетка. / И кад једном почне, више се не завршава. / Запамти то” (Коларов 2015: 7). Како би подупрео ову мисао, писац покреће стално актуелне теме *сойсїива*, *друїосїи*, одрастања и пријатељства. Те две тенденције, ка индивидуалном и општем, сједињене су у Коларовљевом стваралаштву у неприкосновену моћ уметничке речи да оживљава митове и саопштава најстарије проблеме на увек неконвенционалан и свеж начин уз свеприсутни оптимизам⁶ који (као Фридова маска) заробљује све боли и несреће овога света. Психологија игре и филозофија апсурда јављају се као доминантна обележја ових романа, те одрицање валидности једној јединој сазнатој и проверљивој истини, као и критика једнодимензионог сагледавања и тумачења света и појава у њему јесу управљени ка објективним и ограничавајућим факторима реално-постојећег света. „Свака ствар коју видиш постоји у неколико стварности” (Коларов 2015: 68) – максима је која провејава кроз свеукупно романескно стваралаштво Игора Коларова.

6 „Будућност је пуна живота” (Коларов 2015: 26) – рећи ће Госпођа Фло из *Дванаестіої мора*, што јако подсећа на реплике које изговарају Ема (*Аџи и Ема*) и Ливија (*Кућа хиљаду маски*).

ЛИТЕРАТУРА

- Барт (1979): Rolan Bart, *Književnost, mitologija, semiologija*, Beograd: Nolit.
- Бурдије (2003): Пјер Бурдије, *Правила уметности: џенеза и сцруктура љоља књижевности*, Нови Сад: Светови.
- Еко (2005): Umberto Eco, *Šest šetnji pripovjednim šumama*, Zagreb: Algoritam.
- Кљајић (2013): Наташа Кљајић, Поетика (од)необичене самоће у романима Игора Коларова, *Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са IV научној скупи младих филолога Србије одржаној 12. марта 2012. године на Филолошко-уметничком факултету у Крајеву*, Књ. 2, Крајевац: Филолошко-уметнички факултет, 557–564.
- Коларов (2011): Игор Коларов, *Кућа хиљаду маски: роман за две тешаре и аулос*, 1. изд. (на срп. и норв. језику), Београд: Чекић.
- Коларов (2014): Игор Коларов, *Аџи и Ема*, Београд: Bookland.
- Коларов (2015): Igor Kolarov, *Dvanaesto more*, Beograd: Laguna.
- Лотман (1976): Јуриј Михаилович Лотман, *Сцруктура уметничкој џекстиа*, Београд: Нолит.
- Опачић (2011): Зорана Опачић, Усамљено дете као нови тип јунака у српским романима за децу (на примеру романа Игора Коларова), *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, Година XXXVII, број 3/4, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 12–20.
- Радуловић (2005): Оливера Радуловић, Роман о светлостима дечје душе, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, Година XXXI, број 3/4, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 91–93.
- Хамовић (2006): Валентина Хамовић, Скица за поетику кратког романа Игора Коларова, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, Година XXXII, број 3/4, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 56–59.

Jelena P. Veljković Mekić
Preschool Teacher Training College
Pirot

RETHINKING REALITY IN KOLAROV'S NOVELS *AGI AND EMMA*, *THE TWELFTH SEA* AND *THE HOUSE OF THOUSAND MASKS*

Summary: This paper focuses on three novels by Igor Kolarov – *Agi and Emma* (2009), *The Twelfth Sea* (2004) and *The House of Thousand Masks* (2006). Loneliness is the initial state of Kolarov's heroes which propels them to seek other worlds. Thus, their actions take place in spite of it. Various papers have already dealt with the topic of a "lonely child" in Igor Kolarov's novels, while the most interesting and imaginative segments of his novels have somehow been neglected by literary critics. Without intention to analyse fictitious, possible or realistic occurrences of characters and their field of action in Kolarov's novels, the paper deals with Agi's, Kia's and Effie's attempts to overcome loneliness and with the analysis of characters who help them in their pursuit. Mysteriousness, eccentricity and attractiveness are common features of the aforementioned other worlds which offer one the opportunity to escape from loneliness and from monotonous everyday life and which proclaim a kind of "thoughts without walls" philosophy. Structural and stylistic features of the novels are analysed in passing, with the only purpose to clarify semantic features of the transparent layers of the novels, but also the layers which are not easily comprehensible; the analysis is based mostly on semiotic and hermeneutic theories.

Key words: Igor Kolarov, *Agi and Emma*, *The Twelfth Sea*, *The House of Thousand Masks*, loneliness, rethinking reality.

Магдалена М. Ивковић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет
Студент докторских студија

УДК 821.163.41.09-93-31 Лакићевић Д.

РЕФЛЕКСИ УСМЕНЕ ТРАДИЦИЈЕ У РОМАНУ *ПРИНЦЕЗА И ЛАВ ДРАГАНА ЛАКИЋЕВИЋА*

Ајсџиракџи: Циљ овог рада јесте да покаже колико су и на који начин српска традиција и старина присутни у историјском роману за децу Драгана Лакићевића *Принцеза и лав*. Другим речима, овај рад настоји да сагледа однос поменутог романа према усменој традицији, пре свега према усменој књижевности и митологији. Стога ћемо роман анализирати превентивно са аспекта Пропове морфолошке анализе и архетипске критике. Посебну пажњу ћемо поклонити проналажењу елемената и мотива бајки, те сагледавању њихове функције у Лакићевићевом роману. Анализом ћемо показати да Драган Лакићевић (заједно са неким другим савременим писцима за децу, попут С. Велмар Јанковић, Т. Росића и др.) настоји да у свом стваралаштву сачува особености националног идентитета, како би мале читаоце заинтересовао за историју и усмено наслеђе свог народа. Зато је и у овај свој роман за децу уградио рефлексе усмене традиције, не много измењене, те његову садржину „национализовао“, везујући радњу романа за реалне локалитете, као и за стварне и измишљене историјске личности и догађаје из златног доба националне историје. На тај начин Лакићевић и стилем и начином приповедања у правом смислу речи обнавља дух народног приповедања.

Кључне речи: историјски роман за децу, усмена традиција, елементи и мотиви бајки, национални идентитет.

1. УВОД

Деведесетих година прошлог века у српској литератури за децу појавили су се романи Драгана Лакићевића са историјском позадином: *Мач кнеза Сџефана* 1993, *Принцеза и лав* 1997, *Виџез Вилине њоре* 1999. Поменути романима Лакићевић је деци и младима понудио оригиналну прозу инспирисану славном српском историјском прошлосту и епском традицијом пишчевог родног краја. Тиме као да је желео да, у време свеопште друштвене кризе и запитаности о положају националне заједнице, распири код малих читалаца својеврстан романтичарски занос према српској средњовековној прошлости и њеним јунацима.

Лакићевићева бајковита нарација плени дечју машту начином на који преплиће у себи чудесно и реално, митско и историјско, индивидуално (психолошко) и колективно. Наиме, у својим романима Лакићевић се бави прошлим догађајима и личностима – како стварним, тако и измишљеним – али је приповедање обликовано у духу фолклорне епике и носи јасан печат поднебља у коме је писац одрастао. На тај начин Лакићевић је успео да убедљиво дочара славну прошлост нашег народа, оживљавајући традицију и духовност свог народа, те истичући колективно-племенску етику.

Романе *Мач кнеза Стефана* и *Вилез Вилине јоре* књижевна критика је добро прихватила и оценила као несумњиво вредна и зрела уметничка остварења. О роману *Принцеза и лав* није, међутим, много писано, барем не колико је нама познато. Овим радом желимо да скренемо пажњу учитеља, наставника српског језика и свих других који могу да утичу на избор штива за читање деце и младих на овај ништа мање интересантан роман. Стога ћемо у излагању које следи покушати да интерпретирамо овај роман, настојећи да пре свега сагледамо његов однос према усменој традицији, тј. усменокњижевном наслеђу и старој митологији. Посебну пажњу поклонимо проналажењу елемената и мотива бајки, те сагледавању њихове функције у Лакићевићевом роману.

2. ЕЛЕМЕНТИ УСМЕНЕ ТРАДИЦИЈЕ У РОМАНУ ПРИНЦЕЗА И ЛАВ: ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РОМАНА СА СТАНОВИШТА ПРОПОВЕ МОРФОЛОШКЕ АНАЛИЗЕ И АРХЕТИПСКЕ КРИТИКЕ

Централна тема романа *Принцеза и лав* прати настојање српских витезова да спасу бугарску принцезу Теодору. Но, иако је радња романа смештена у средњовековној Србији у доба краља Милутина (13–14. век), испричана је модерном техником (унутрашњи монолог, ретроспективно казивање, елементи тока свести). Писац поглавља обликује у виду кратких прича, повезаних асоцијативним механизмима. Тако роман подсећа на колаж састављен од кратких и недовршених приповедних јединица, прекинутих на најдраматичнијем месту. Оваквим приповедним поступком писац обезбеђује узбудљивост исприповеданих догађаја, што му омогућава да остане у сфери историје, али да тиме не прекорачи границе омеђене дOMETИМА дечје перцепције.

Осим тога, пуноћи приповедања, карактеризацији јунака и онеобичавању простора увелико доприносе рефлекси усмене епике и традиције. Наиме, још од детињства снажно задојен народним духом и фолклорном епиком, писац је одабраној теми приступио пре свега са аспекта народних бајки, предања, веровања и старе митологије. У том смислу, у роману има и доста

мотива и структурално-композиционих елемената бајки на које ћемо указати при анализи. Они су писцу послужили као ефектан начин за измештање догађаја из историје у сферу наднаравног. Наиме, свестан дечје склоности ка необичном, писац уткива чудесне, бајковито обликоване садржаје, не само на нивоу фабуле, већ и на нивоу обликовања ликова. Они се провлаче кроз радњу напореда са аутентичним призорима средњовековног живота и реалним локалитетима. Заправо, основни концепт овог романа подразумева преплитање свакодневног, обичног и чудесно-фантастичног, те сучељавање добра и зла, при чему се у средишту збивања налазе деца-јунаци. Приказујући неизвесну борбу за живот малене Теодоре, писац премешта реалне, историјске јунаке и догађаје у раван чудесног, митског. На тај начин подстиче емотивно ангажовање малих читалаца и њихово интересовање за теме из националне историје.

У позадини испричаних догађаја писац је подастро историјску потку. Принцеза Теодора је заиста била ћерка бугарског цара Смилеца, савременика краља Милутина. Касније се удала за Милутиновог сина, будућег српског краља Стефана Дечанског, и родила првог српског цара Душана Силног¹. Радња романа је смештена на различитим локалитетима средњовековне Србије, а пре свега у амбијент скровитог и живописног црногорског села подно Бјеласице – једном речју, у долину Мораче, у просторе пишевог детињства².

1 Да се писац и у најситнијим појединостима позива на историјске чињенице, потврђује и епизода у којој се кнез Војислав, настојећи да Теодору одведе у црногорски манастир, сукобљава са Кричима. Кричи су, наиме, једно од староседелачких племена која су од раније живела на овим просторима, а са којима су нека српска племена дошла у додир приликом досељавања на Балкан. Временом су ова стара српска племена била потиснута новим племенским заједницама са чисто српским именима, о чему је сачувано доста трагова у народним предањима зетских племена. Тако су Криче постепено заменили Дробњаџи, објашњава Ђоровић (2004: 70, 66).

2 Драган Лакићевић је рођен у Колашину. Отуда не изненађује што је радњу романа *Принцеза и лав* већином сместио у колашински крај, на обронке Бјеласице и Биоградске горе, недалеко од манастира Морача. Уосталом, поменути локалитети су неизбежни и у другим Лакићевићевим историјским романима за децу, што сведочи да писац никада није прекинуо везу са завичјем.

Да су дани детињства под Бјеласицом пресудно утицали на Лакићевићево стваралаштво, потврђује и његово наглашено интересовање за истраживање и прикупљање усмене грађе, те присуство елемената усмене традиције у његовим романима за децу. Наиме, Лакићевић је одрастао окружен причама златоустих стараца, њиховим обичајима и веровањима, које је већ тада почео да упија и бележи у мислима. У прилог томе говори и сам писац у збирци *Вук и ајдук*. У оквиру прве две књиге ове збирке Лакићевић је приредио нове записе српских народних приповедака које је прикупио и ставио на папир – углавном лично и од људи из колашинског краја. Како сам Лакићевић каже, његов најбољи усмени приповедач била је Миља Лакићевић (Лакићевић 1992: 233, 238). Тетка Миља је, пак, те приче слушала у детињству од својих родитеља, али и од „старца Богдана Лакићевића, „Ђеда Богдана“ (...) који је живео око сто и двадесет година и последњих деценија живота био слеп“ (Исто, 235); у реченом препознајемо директну везу пишевог завичаја са ликом Ђеда Богдана, мудрог и

Одређујући просторно-временске координате догађања и именујући ликове, писац се удаљава од поетике усмене епике. Но, у роману је, као што смо истакли, истовремено присутно и доста бајковних мотива: појава помоћника из света природе као помагача и заштитника (лав), појава чаробног средства (чудотворна огрлица), предодређеност малих јунака за велика дела (Мико је постао славни витез и деда чувеног Милоша Обилића, а Теодора српска краљица и мајка цара Душана), супротстављеност добра и зла, срећан крај, итд. Баш као у усменим бајкама, један од главних јунака је дечак Мико, сирото чобанче које спашава принцезу. Зло је оличено у лику измишљених реалних ликова – страних плаћеника, Зика и Дворника са њиховим пратиоцима. Њима у роману припада делокруг наносиоца штете, тј. противника (Проп 1982: 86).

Главни ток догађаја наликује на мозаик сачињен од поступака главних ликова који тим својим поступцима симболизују непомирљивост добра и зла. Динамички мотив који покреће радњу јесте пророчанство које је Мара Српкиња изрекла бугарском цару Смилецу на дан рођења његове ћерке Теодоре. Теодора ће бити срећна, удаће се и родиће Цара света, али само „ако преживи петнаест првих година. За то време многе ће је опасности вребати, јер је она божје чедо и многи зли људи желеће да је отму“, упозорила је Мара бугарског цара (Лакићевић 1997: 10).

Како би спасао ћерку, цар је, по Марином савету, Теодору послао на српски двор. „Тамо су твоји пријатељи. Знаће да чувају девојчицу“, саветовала је Мара, у ствари сестра краља Милутина прерушена у пророчицу (Исто, 11). На двору краља Милутина бугарска принцеза је одрастала „мирно и весело“ (Исто, 12), све док једног дана непознати отмицар није покушао да украде Теодору. Млади Бранислав је осујетио отмицара и спасао принцезу, али краљу Милутину је било јасно да су уходе откриле где се принцеза налази. Како би заштитили принцезу, девојчицу ће тајно послати најпре у црногорски манастир, а одатле у оближње село, код баке Петруше. Овај задатак краљ Милутин је поверио свом сестрићу, витезу Војиславу, и младом Браниславу, прерушеном у монаха Драгила. На селу је принцеза могла да расте безбрижно, „уз децу, јагњад и птице“ (Исто, 19). Променили су јој и име у Милица, како би прикрили траг од оних који Теодору траже. Војислав и Драгил су непрестано бдели над принцезом, страхујући за њену добробит. Но, ништа није вредело – упорне уходе су ускоро откриле и ово уточиште малене принцезе. Зико, плаћеник угарског и млетачког двора, удружен са отмицарима које је послао бугарски цар, намеравао је да отме принцезу. Кулминација радње се заснива на једној од ситуација карактеристичној за

слепог старца из романа *Принцеза и лав* и *Витез Вилине њоре*. Осим тога, многе приповетке чуо је Лакићевић у детињству и научио их готово напамет од своје бабе по мајци Станице Грујић, зване баба Мига (Исто, 236–237).

усмене бајке: сукоб јунака са противницима је неизбежан и они *стиуијају у нейосредну борбу* (одредба *борба* – функција XVI [Проп 1982: 57]) из које јунак излази као победник, а противници бивају побеђени (одредба *победа* – функција XVIII [Исто, 59]). Дакле, баш као у бајкама, борба јунака са непријатељима окончава се разрешењем сукоба и тријумфом позитивног јунака, што истовремено симболизује победу човечног над нечовечним: принцеза бива спашена, а зли и пакосни јунаци заробљени (одредба *кажњавање* – функција XXX, *Нейријател дива кажњен* [Исто, 69]).

На врхунцу неизвесности у борбу се укључује лав, који својој господарици притиче у помоћ и задржава непријатеље док не стигну Драгил и Војислав. У борби са Зиком лав је погинуо, али је, давши свој живот, спасао принцезу. У Лакићевићевом роману лав представља чаробно средство, односно принцезиног помоћника и доживотног заштитника. Тако је лав и након смрти наставио да штити принцезу: његово жуто око бдело је над девојчицом из чаробне огрлице са лављом звездом. Лава је принцеза добила на поклон од византијске царице Ирине, што одговара функцији XIV 1, *Средсџва се дају нейосредно* (Проп 1982: 51). Он је централни мотив и темељ чудесне мотивације у роману, те се налази већ у самом наслову романа. Веза принцезе са лавом није случајна, већ упућује на симболичко значење ове животиње. Наиме, лав је „симбол моћи и највише власти, симбол сунца и злата, продорне моћи свјетлости и ријечи. (...) он је снага и храброст, рушитељ зла и незнања” (Шевалије, Гербран 1987: 344). На Далеком Истоку сматрају га заштитником од штетних утицаја и злих духова: „Вјерује се да (...) истјерује демоне и да обитељима, селима и другим заједницама прибавља здравље и напредак” (Исто).

Одлучујућу улогу у борби са плаћеницима одиграо је мали Мико. Попут мачке, дечак се спретно и нечујно пришуњао Дворнику. У тренутку када то нико није очекивао, Мико је скочио на зликовца са брега изнад пећине, режећи и уједајући непријатеља као лав. Иако је лав био поклоњен принцези, дечак је са овом великом, златнорићом мачком успоставио присан пријатељски однос. Тако је лав, када су Зико и његови разбојници отели Мика, предосетио да је његов пријатељ у невољи и пронашао га. Ко зна како би се завршио дој ненаоружаног дечака са гладним вуком да се није умешао лав и спасао уплашеног Мика и царицу Ивану, Теодорину мајку. На нарочиту везу дечака и лава указује и појединост да је лав, све време док је Мико био заробљен, само куњао испред куће, тужан што нема Мика и незаинтересован за игру са принцезом. Мико је био сасвим необичан дечак, вештих покрета и истанчаних чула, налик на зверчицу. „Је ли то дечак или звер?“, питала се царица Ивана. „Леп је – желела сам таквог сина! Али гледа као дивља мачка. Креће се као шумски створ!“ (Лакићевић 1997: 104). Баш зато што је био дете природе, Мико се одлично слагао са необичном мачком из Азије, као

да је разумео немушти језик свог животињског пријатеља. Чак је и принцеза била помало љубоморна на љубав дечака и лава: „Лав више воли Мика него мене“, помислила је једном девојчица, гледајући како се лав умиљава дечаку (Исто, 85). Након што је лав изгубио живот, његова снага и храброст као да су из малог окрвављеног тела пред пећином прешли на Мика, његовог нераздвојног пријатеља. Необична снага и бес који је мали јунак осетио у тренутку када је лав умро и својеврсни преображај дечака у лава при нападу на Дворника наликују на чудесне метаморфозе јунака из бајки. Ово је само један од начина на који писац књигу чини блиском перцепцији и интересовањима малих читалаца.

Све време у роману је присутан мотив чудотворног средства, реализован кроз присуство древне огрлице натприродних моћи (одредба *сѣишцање чаробној средсѣва*, функција XIV 1, *Средсѣва се дају нейосредно* – Проп 1982: 51). Огрлица ће девојчици и њеним заштитницима улисти нову снагу, а противнике натерати да падну на колена пред чудесним сјајем црвене добице (одредба *ѡбедга*, функција XVIII – Исто, 59). Приповедање о огрлици је обликовано у духу народних легенди и предања, мозаички склопљених од прича ђеда Богдана. Не зна се ко је и када направио огрлицу, али извесно је да потиче „из дубоке старине“ (Лакићевић 1997: 117), још пре Велике сеоде Словена на Балкан. Древна огрлица поседује магична својства: оног ко је носи огрлица чува од „море и мрака“ (Исто, 52). Она даје моћ оном ко је поседује, те је се никако „не сме домоћи душманин“ (Исто, 49). „Чувај је, и дај, [sic.] је увек најбољем“, упозорио је Старац Силног, митског претка који је покренуо сеобу Словена. Заједно са Србима, огрлица је путовала кроз простор и кроз време. Много векова касније доспела је у руке Светог Саве. Овај сегмент приче несумњиво је уобличен по узору на легендарне приче о Светом Сави. Путујући земљом, светитељ је наишао на двојицу браће која су решетом делила жито. Један је био слеп, а други је видео па је, грамзив и себичан, то користио да превари свог слепог брата и узме и од његовог дела. То Светог Саву разљути: прекрсти чудотворним штапом слепог сељака и његовог лажљивог брата, те се браћа окамене, а од жита које су делили настане језеро. Може бити да је Лакићевић прилагодио потребама свог романа мотив из легенде „Црно језеро“ (Ђоровић 1990: 129) у којој Сава штапом прекрсти лажљиве калуђере па они нестану, а уместо њих настане Црно језеро. Такође, могуће је да је при обликовању своје псеудолегенде писац имао на уму легендарну причу „Свети Сава и богати Гаван“ (Исто, 130) у којој се догађа исто то када светитељ штапом прекрсти дворе богатог Гавана. Уосталом, као део усмене традиције, чудотворни и добротинитељски Савин штап памте многе народне легенде и предања³. Притом није случајно ни то што

3 На пример, у једној од легенди светитељ се прекрсти, замахне штапом и начини реку („Свети Сава, мачка и ријека Сава“ – Ђоровић 1990: 88). У легенди „Свети Сава и три

Свети Сава у Лакићевићевом роману од жита ствара баш језеро. Наиме, од свих чуда која се приписују овом светитељу највише је предања и легендарних прича о томе како Свети Сава ствара изворе, реке, врела, језера. Најчешће је било потребно да само удари својим штапом, па да се отвори вода: „Савина вода“ (Ђоровић 1990: 285), „Савова вода“ (Исто, 287), „Умукли вир“ (Исто, 310), „Свети Сава и ријека у Попову“ (Исто, 326).

Огрлицу коју је угледао покрај камена у који се слепи сељак претворио Сава је узео и носио са собом, испод крста, до краја живота. Лакићевић приповеда да је том огрлицом светац могао да пали ватру, јер је огрлица претежно била сачињена „од посебне твари зване пал“ (Лакићевић 1997: 117). Са њом је једне зиме допутовао и у Трново. Предосетивши да му се ближи крај, светитељ је огрлицу дао девојчици чија ће унука постати потоња бугарска царица Ивана. Царица Ивана ће, прерушена такође у пророчицу Мару Српкињу, огрлицу дати својој ћерки Теодори да је штити од зла: „Носи је испод кошуље, да се не види. Ако се нађеш у опасности, у мраку, извади је“, саветовала је царица (Исто, 52).

Чаробна огрлица о којој је реч представља врсту амајлије која поседује тајанствену заштитну моћ. Лакићевић каже да је огрлица састављена од различитих предмета направљених „од дрвета и гвожђа, камена и светлости“ (Лакићевић 1997: 117). У овом наводу препознајемо рефлексе народних веровања о хамајлијама. Наш народ је од давнина веровао „да метали имају мађички карактер и да се од њих плаше духови“ (Ђорђевић 1985: 200). Сматрало се да нарочито јаку заштитну моћ има гвожђе: захваљујући томе што је „тврдо, чврсто, тешко ломљиво и врло отпоран метал“, веровало се да штити „и од земаљских и надземаљских непријатеља“ (Исто). Осим тога, гвожђе је сматрано за хтонски елемент, те су стога предмети од гвожђа често коришћени у магијским радњама у циљу заштите од злих, демонских сила, пре свега они који су у вези са огњиштем или служе за обраду земље, као и они са оштрицом или шилцима (нож, маказе, бритва и сл. – Кулишић, Петровић, Пантелић 1998: 123; Ђорђевић 1985: 201–204). Такође, гвожђе је служило и као заштита од злих очију, односно урока (Ђорђевић 1985: 203–206). Иако у нашем народу није забележено много примера, многи народи су и камен носили као амајлију. Посебно је драго камење сматрано као заштита. Овај је мотив преузет из наших народних песама. Јунаци су драги камен носили у перчину, као у народној песми коју је забележио Богишић: немачки бан пише Момчиловој љуби да отрује мужа, на шта му она одговара да не може отровати Момчила, него ће му украсти „моћи од помоћи, / И драги камен

слуге“ (Исто, 149) од чавки које Сава прекрсти штапом настану овце, а од стене кула; онда опет, чинећи поменута чуда у обрнутом смеру, кажњава двојицу непослушних слуга. Кад Сава штапом прекрсти стомак неродиље, ова остане у благословеном стању („Жена неродиља и свети Сава“ – Исто, 177). У легенди „Свети Сава и пост“ (Исто, 199) кад светитељ штапом удари по гробу, може да разговара са мртвима итд.

из перчина свијетла” (Богишић, према Ђорђевић 1985: 210). У једној другој народној песми вила Анђелија дарује Милошу Обилићу кутију од злата као награду:

У кутији алем камен драги:
На то теби, мој посинче мио,
Ту је теби срећа за јунаштво,
немој ником за то казивати (Караџић, према Ђорђевић 1985: 210).

Може бити да је црвена добица на огрлици која је исијавала неку чудну, топлу светлост управо врста драгог камена. Није случајно ни то што писац каже да је на огрлици било и дрвених предмета. Он не прецизира о којем је дрвету реч, али могуће је да је у питању дрво тисе, јер је оно у народу сматрано „као јака заштита уопште”. Веровало се да је тиса свето дрво, те су амајлије од тисе служиле као заштита од злих демона – „вјештица, врага, злодуха, чинилаца и тако даље” (Ђорђевић 1985: 217), али и као заштита од урока и злих чини (Исто, 218–220).

У сегменту фабуне који говори о доласку Маре Српкиње (у ствари прерушене царице Иване) у кућу баке Петруше препознајемо народно веровање да сваког просјака или путника ваља лепо дочекати и угостити. Један од могућих разлога за овај леп српски обичај јесте то што Срби верују да сваки непознати путник може бити бојжи изасланик или прерушено божанство које је сишло на земљу да људе искуша и награди или казни, сходно њиховом поступању. Стога је „примитиван човек (...) сматрао да је у његовом интересу да сваког путника што лепше прими“ (Чајкановић 1994а: 183). То потврђују и речи баке Петруше: „Често се догађа да кроз село наиђе просјак, а нико не зна да је то светац“ (Лакићевић 1997: 53). Ти путници су често „свети људи, чаробњаци“, објашњава бака Петруша принцези (Исто). Могуће је, дакле, да је у основи овог старог националног обичаја страх од бојје казне. Но, који год да је разлог у питању, важно је једино то да овај обичај и данас живи у српском народу као део српског културног наслеђа⁴.

Главна јунакиња романа, принцеза Теодора, представља други основни мотив романа, именован самим насловом. Принцеза је истовремено представљена и као девојчица свога доба и као девојчица уопште. Лакићевић младу јунакињу не идеализује, већ настоји да њен лик учини препознатљивим

4 Потврду поменутог народног веровања можемо пронаћи у многим легендарним причама о Светом Сави у којима Сава путује као просјак: „Свети Сава милостиви и немилостиви људи“, „Свети Сава у просјацима“, „Свети Сава и богати Гаван“, „Свети Сава спасава породицу“, итд. (Ђоровић 1990: 108, 110, 130, 171). То није нимало необично, јер се сматра да је управо Сава наследник древног паганског божанства, а стара божанства су волела да се прерушавају и да тако, путујући земљом, искушавају гостопримство и веру својих људи (Чајкановић 1994б: 111).

и блиским малом читаоцу. Тако је принцеза радознала, помало усамљена јер јој недостају родитељи; воли животиње и саосећа са њима, али се, као и већина њених вршњакиња, плаши змија.

Приказујући херојство малих јунака писац још једном потврђује колико уважава способности деце за велика дела. Борба Мика и принцезе са злим отмичарима представља прави подвиг, пре свега зато што јунаци морају да победе себе и сопствене страхове. Из те борбе мали јунаци излазе као победници, првенствено захваљујући натприродној енергији древне огрлице и лава. Но, читава прича о спашавању принцезе много је више од пуке авантуре. Судбина је принцези и Мику наменила изузетну и нимало лаку улогу. Стога се описана борба малих јунака за опстанак може разумети као својеврсна провера вредности и припрема за искушења која ће их тек чекати у животу.

Да су мали јунаци предодређени за велика дела наговестио је и мудри Ђед Богдан који је малишане охрабрио да следе пут додељен од Бога. Лик Ђеда Богдана, загонетног слепог старца од преко стотину лета, посебно је занимљив. У њему препознајемо мотив старца седе косе и дуге беле браде из усмених бајки који по правилу упућује на онострано: „Побратимски дарови“, „Пепељуга“, „Зла свекрва“ (Караџић 1977б: 80, 104, 188; Проп 1990: 268). У том смислу могли бисмо рећи да лик Ђеда Богдана представља далеку алузију на народна веровања о „водичу“ душе. Наиме, у неким крајевима наше земље овај водич душа је замишљан као старац беле браде „који према реду записаном у ’божјем тефтеру’ долази по душе и одводи их на други свет“ (Зечевић 1982: 13). Неки су, чак, сматрали „да представља бога. Он душе не води кад он хоће и по својој вољи, већ по нечијим упутствима и према списку који носи са собом“ (Исто, 26). Ђед Богдан није пратио умрле на онај свет, али је – иако слеп – јасно видео будућност, као по нечијим упутствима. Читава борбу малих јунака са отмичарима Ђед Богдан ће „видети“ седећи крај огњишта. Штавише, предсказаће ђед свом унуку Мику да ће његов, Миков, унук учинити велика дела: „Своје име надени свом унуку. Нека и њега старински зову Милош! То име дуго ће служити српскоме роду! Многи ће од њега живети као од хлеба“ (Лакићевић 1997: 159). Сузних очију предвидеће Ђед Богдан и „један велики бој“ у коме ће више од сто година касније изгинути „многи лепо јунаци“ (Исто, 160). Наглашавајући тако идеју о предодређености и неизбежности судбине, писац доприноси уверљивости исприповеданог и као да најављује јунаке и дешавања свог наредног романа *Вийез Вилине јоре*. У оваквој представи Ђеда Богдана наслеђујемо архетип мудрог старца који поседује знање, „веће од људског, повезано с подземним светом“ (Радуловић 2009: 188). Он се још назива „и архетипом смисла; он је учитељ, мајстор, психопомпос, носилац знања, размишљања, памети“ (Исто, 189).

У обликовању лика краља Милутина писац се ослања на историјске чињенице. Краљ Милутин је приказан као моћан и амбициозан владар, који је Србију учинио незаобилазном тачком на политичкој мапи Европе. Но, он је не само уздигао Србију као значајну политичку силу, већ је и економски оснажио, те јој дао видан културни полет. Писац зато краља Милутина истовремено приказује и као великог законодавца и задужбинара. Као Милутинов верни сарадник у роману се појављује Данило, „игуман Хиландара и дворски историк“ (Лакићевић 1997: 24) који пише Милутинову биографију. Ово опет одговара историјским подацима. Наиме, за време Милутинове владавине Данило је уистину био игуман и епископ, историчар и књижевник, а једно време је провео и на Милутиновом двору. Касније је постао и архиепископ српски, а као одан краљев сарадник, Данило је био и покрај Милутинове самртне постеље.

Портрети Војислава и Бранислава, односно Драгила, грађени су са посебном пажњом и топлином. Основно настојање писца приликом вајања њихових ликова јесте да код савремених читалаца подстакне романтичарски занос према храбрим и оданим витезовима српске средњовековне прошлости. У лик Војислава писац је уградио народно веровање о изузетној снази јунака с белегом. У том смислу Војислав подсећа на змајевите јунаке наше усмене традиције чија је моћ у белегу: рупа на грудима представља белег који је део телесности јунака и делује као амајлија, односно штити јунака и чини га непобедивим. Штавише, у белегу је скривена животна снага јунака, па његово уништење неминовно води угрожавању јунака (Пешикан Љуштановић 2002: 38–39). Наведено веровање писац је уградио у свој роман: „Рупа на грудима обележје је смрти. Она и штити, и показује где је живот... Ко има тај знак на грудима, мора га тајити, да зло за њу не сазна...“ (Лакићевић 1997: 39). Прича о томе како је белег настао обликована је у духу усмених легенди и предања, а у основи представља псеудопредање.

„Кад је био мали, велики жупан Немања рекао је једанпут у игри да ће бити владар од запада до истока. Сутрадан је на друму младића Немању пресрео коњаник и у трку га ударио копљем у груди, изнад срца. Божјом вољом, копље се затупило, оборило дечака, оставило му рупу на том месту, као да се убаци сребрни Урошев новчић, толику, једва се види, кад се скине кошуља. Отада се рађа понеко дете са знаком на грудима“ (Исто).

Када је реч о обликовању простора, рефлекси усмене традиције јављају се у улози онеобичавања средине у којој се одвија највећи део збивања. Утицај српске старине сведен је на појаву чудовишта налик аждаји. Писац каже да у Биоградском језеру живи

„страшно чудовиште – цин с главом рибе. Ноге и руке има сличне човеку, само огромне и длакаве, а тело у крљуштима налик аждаји. Дуго може да издржи на сувом. Излази кад се разљути, крши гране, обара стабла, све живо дави и одвлачи у језеро. За њим остају трагови пераја у песку.

Чудовиште се зове Гариб. Црно, млати по води, клобуча, усталаса језеро.

Ноћу тумара по шуми. Мање напада животиње и људе у покрету, више заспале. Не коти се. Има преко хиљаду година“ (Исто, 91).

У наведеном опису чудовишта Гариба препознајемо општа места из народних веровања о аждајама: ова митска неман по правилу живи у језерима и другим великим водама, одакле излази и једе људе и животиње (Чајкановић 1995: 262); „страховито риче и гледа, љута је, прождрљива и незасита“ (Кулишић, Петровић, Пантелић 1998: 4). Изглед чудовишта је такође обликован у духу усмених веровања, али је више плод пишчеве уобразиље него што одговара уобичајеним усменим представама о аждајама. Наиме, појединост да је чудовиште огромних размера, има четири уда и тело прекривено крљуштима може бити алузија на народно веровање забележено у *Српском митолошком речнику* да су аждаје „огромне крилате змије у облику гуштера или крокодила“ (Кулишић, Петровић, Пантелић 1998: 4). Но, остале појединости о изгледу чудовишта – има рибљу главу, руке налик човековим а ноге налик на пераја, може дуго да издржи ван воде, итд. – јесу пишчева импровизација на основу аналогије са усменом грађом (уп.: Кулишић, Петровић, Пантелић 1998: 4; Толстој, Раденковић 2001: 2; Зечевић 2007: 63). Сегмент о чудовишту у Лакићевићевом роману нема важну композициону улогу, већ се само помиње у циљу мистификација Биоградске горе и северноцрногорских шума као попришта одлучујућег сукоба јунака са непријатељима.

3. ЗАКЉУЧАК

У свим својим историјским романима Лакићевић јасним упливом усмене грађе „подиже ниво патриотске свести младог читаоца и подуђује му интересовања за историјске догађаје“ (Милинковић 2000: 68). Тако и у роману *Принцеза и лав* писац обликује фабулу, јунаке и атмосферу по проверено ефектном рецепту усменокњижевног и фолклорног наслеђа. Ипак, у поређењу са друга два Лакићевићева историјска романа – *Мач кнеза Стефана* и *Вићез Вилине јоре* – роман *Принцеза и лав* није једнако богат народним маштодарјем и веровањима. Но, без обзира на то, он лако налази пут до срца малих читалаца. Историјску тему писац је освежио необичним околностима, бајковито и хиперболично обликованим садржајима, запажањима јунака из којих избија животна мудрост. Стога деца роман *Принцеза и лав* дубоко доживљавају и интимно прихватају.

ЛИТЕРАТУРА

ПРИМАРНА:

Лакићевић (1997): Драган Лакићевић, *Принцеза и лав*, Београд: ВМГ.

СЕКУНДАРНА:

- Ђорђевић (1985): Тихомир Ђорђевић, *Зле очи у веровању Јужних Словена*, Београд: Просвета.
- Зечевић (1982): Слободан Зечевић, *Кули мртвих код Срба*, Београд: ИРО „Вук Караџић“.
- Караџић (1977): Вук Стефановић Караџић, *Српске народне њриповијејике*, Сабрана дела Вука Караџића, књ. 5, Београд: Нолит.
- Кулишић, Петровић, Пантелић (1998): Шпиро Кулишић, Петар Ж. Петровић, Никола Пантелић, *Српски митолошки речник*, Београд: Етнографски институт САНУ / Интерпринт.
- Лакићевић (2003): Драган Лакићевић, *Мач кнеза Стефана*, Београд: Дерета.
- Лакићевић (1992): Драган Лакићевић, *Вук и ајдук: српске народне њриче у новим зајисима*, Београд: СКЗ.
- Милинковић (2000): Миомир Милинковић, Национална прошлост у делима савремених писаца бајки, *Дејинство*, 26/1–2, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 65–70.
- Пешикан Љуштановић (2002): Љиљана Пешикан Љуштановић, *Змај Десџој Вук – мит, историја, њесма*, Нови Сад: Матица српска.
- Проп (1982): Vladimir Prop, *Morfologija bajke*, Beograd: Prosveta.
- Проп (1990): Vladimir Prop, *Historijski korijeni bajke*, Sarajevo: Svjetlost.
- Радуловић (2009): Немања Радуловић, *Слика светиа у српским народним бајкама*, Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Толстој, Раденковић (2001): Светлана М. Толстој, Љубинко Раденковић (редактори), *Словенска митологија: енциклопедијски речник*, Београд: Zepher Book World.
- Ђоровић (1990): Владимир Ђоровић, *Светии Сава у народном њредању*, Београд: Народно дело / Задруга православног свештенства СФРЈ.
- Ђоровић (2004): Владимир Ђоровић, *Историја Срба*, Земун: Публик-практикум.
- Чајкановић (1994а): Веселин Чајкановић, *Сџудије из српске релијије и фолклора 1925–1942*, Београд: СКЗ / БИГЗ / Просвета / Партенон М.А.М.
- Чајкановић (1994б): Веселин Чајкановић, *О врховном Боју у сџарој српској релијији*, Београд: СКЗ / БИГЗ / Просвета / Партенон М.А.М.
- Чајкановић (1995): Веселин Чајкановић, *Сџара српска релијија и митологија*, Београд: САНУ / СКЗ.
- Шевалије, Гердбран (1987): Jean Chevalier, Alen Gheerbrant, *Rječnik simbola*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Magdalena M. Ivković
University of Belgrade
Teacher Education Faculty
PhD student

REFLECTIONS OF ORAL TRADITION IN THE NOVEL *PRINCESS AND THE LION* BY DRAGAN LAKICEVIC

Summary: The aim of this paper was to show how and in which ways Serbian tradition is present in the historical novel for children *Princess and the Lion* by Dragan Lakicevic. In other words, the paper aimed to examine the relationship of the novel with oral tradition, in the first place with oral literature and mythology. Therefore, we analyzed the novel primarily in terms of Prop's morphological analysis and archetypal criticism. Special attention was paid to the elements and motives of fairy tales, as well as to their function in Lakicevic's novel. The analysis showed that Dragan Lakicevic (along with some other contemporary writers for children, such as S. Velmar Jankovic, T. Rosic, etc.) was trying to preserve national identity in his literary work, in order to attract young readers and stimulate their interest in national history and oral heritage. This is the reason why he incorporated almost unchanged reflections of oral tradition in his novel and "nationalized" its content, connecting the plot with the real sites, as well as with both real and fictional historical characters and events from the golden age of our national history. In this way Lakicevic's style and narration truly revive the spirit of national storytelling.

Key words: historical novel for children, oral tradition, elements and motives of fairy tales, national identity.

II-в КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ
У 21. ВЕКУ - МЕТОДИКА И НАСТАВНА
КОРЕЛАЦИЈА

Мирјана М. Стакић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу
Катедра за језике и књижевност

УДК 371.3::51-028.31
159.955.2-053.4
81'23-053.4
821.163.41-93

Сања М. Маричић
Катедра за методике

ПОЕЗИЈА ДРАГАНА ЛУКИЋА КАО ИНТЕГРАТИВНИ ЕЛЕМЕНТ РАЗВОЈА ГОВОРА И МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ¹

Апстракт: У раду аутори на одабраним примерима песама за децу Драгана Лукића скрећу пажњу на могућности интегрисања развоја говора и развоја математичких појмова у предшколском васпитању и образовању. Сам избор поезије Драгана Лукића условљен је њеном блискошћу са начином на који деца интелектуално, емотивно и фантазијски поимају свет, присуством хумора, маште и игре у њеним мотивским слојевима, што омогућава да се повезивање развоја говора и развоја математичких појмова оствари као креативна игролика активност. У том контексту, на примерима, показују како исти поетски текст Драгана Лукића, кроз лексичке и семантичке вежбе, омогућава откривање асоцијативних значењских веза и семантичког потенцијала речи и доприноси богаћењу активног речника, односно разумевања и активне употребе језика у комуникацији детета, а са друге стране ствара реалан контекст за развој математичких појмова, доприноси визуелизацији и обезбеђује прелазак са конкретних представа на апстрактне и даље ка појмовима.

Кључне речи: Драган Лукић, поезија, развој говора, развој математичких појмова, предшколско васпитање и образовање, предшколско дете.

УВОД

Учење и развој у предшколском васпитању и образовању карактерише холистички приступ. У таквом приступу интегрисане су различите области сазнања, а тиме и обједињене когнитивна, социјална, физичка, емоционална, културна и духовна димензија развоја детета. Процес учења схвата се целовито „као систем активности у којима су предметне области испреплетане

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе”, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

једне с другима и уткане у сваки сегмент заједничког живљења детета с другом децом и одраслима у вртићу” (Slunjski 2011: 26). Посебно је развој математичких појмова немогуће посматрати изоловано у односу на друге области сазнања – развој говора, музичко, физичко и ликовно васпитање, упознавање околине. Процес развијања математичких појмова мора бити смештен у реални контекст, дете мотивисано да учествује у учењу, а процес учења подстакнут унутрашњим побудама детета. Таква организација учења захтева, пре свега, интегрисан приступ у коме деца „истражују, спонтано усвајају математичке појмове у оквиру шире тематске целине, уграђене у одређени контекст, који је често прожет игром и богатством садржаја из различитих предметних области” (Маричић, Пурић 2013: 390). И *Правилник о ошћиним основама њредшколској њројрама* указује на потребу да процес математичког сазнања буде „интегрисан са осталим областима сазнања, а не изолована област” (2006: 125). Математички појмови се код деце „не развијају само под утицајем мишљења, већ под утицајем практичних активности, слике, музике, а посебно говора. Реч у било ком виду игра веома важну улогу у том процесу” (Маричић, Ђалић 2015: 320). Реч је „вербални носилац суштине појма. Физичко искуство се интериоризује, а реч помаже да се мисао генерализује” (Шимић 1998: 61). Бројна истраживања указују на везу између математике и књижевности (развоја говора) у предшколском периоду и указују да је тај допринос обостран (McClelland et al. 2007; Welsh et al. 2010; Ojose 2008; Purpura et al. 2011), како у позитивном смислу, тако и у негативном, јер деца која имају проблем у једној области имају проблем и у другој (Barberisi et al. 2005).

Математика и развој говора захтевају развијање бројних заједничких процеса: класификације, учачања, анализирања односа, организовања мисли, решавања проблема и аргументовања мишљења и гледишта (Burns 2012). Садржаји из књижевности за децу представљају основу активности за развој говора у предшколском васпитању и образовању. Они, са друге стране, стварају и обезбеђују основу и за развој апстрактних математичких појмова. Значај интегрисања активности развоја говора и развоја математичких појмова је вишеструк. Такве ситуације учења, у којима књижевни текст представља интегративни елемент активности, стварају основу и обезбеђују контекст који обезбеђује прелазак из конкретног у апстрактно и на тај начин ствара услове за учење апстрактних математичких појмова. Садржаји из књижевности омогућавају учење које је засновано на ситуацијама које су блиске дететовом схватању света, његовом хумору и које су му интересантне (Hauru 2001), помажу деци да повежу математичке идеје са личним искуством (Anderson et al. 2004; Hoffman 2002), визуелизују математичке идеје (McDuffe, Young 2003), обезбеђују спонтано учење (Ojose 2008), мотивишу на учење математичких садржаја (Hoffman 2002; Usnick, McCarthy 1998; Zazkis, Liljedahl 2009) и друго.

Књижевност обезбеђује „лично искуство учења у оквиру кога деца могу ући у причу са свог нивоа математичке радозналости” (Jenner 2002: 160). Усвајање математичких појмова посредством књижевног текста нуди деци могућност смештања апстрактних математичких идеја, језика и симбола у контекст који им је разумљив, као и повезивање неформалних представа са апстрактним симболизмом математичких идеја (Mozer 2000). Дакле, књижевност смешта математику у околности „блиске деци, са којима се она могу идентификовати и које сматрају значајним и интересантним” (Schiro 1997: 10), јер то је „свет у којем је све природно, лако изводљиво и појмљено дечјим смислом” (Петровић, Милинковић 2007: 7). Садржаји из књижевности за децу „посредују између детета и језичког кода математичког појма” (Пурић, Маричић 2012: 241). Посредник у том процесу је реч. Реч из књижевног садржаја, реч блиска детету, реч са којом се дете поистовећује, замишља и визуализује њено значење, оживљавајући је. Иста та реч је и носилац математичког појма. Емпиријска истраживања показују да се математика успешно учи у оваквој интеграцији (Balfanz et al. 2003; Skoumpourdi, Mprakopoulou 2011; Van den Neuvel-Panhuizen, Iliada 2011).

ПОЕЗИЈА ДРАГАНА ЛУКИЋА КАО ИНТЕГРАТИВНИ ЕЛЕМЕНТ АКТИВНОСТИ РАЗВОЈА ГОВОРА И МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

Књижевни текст, нарочито поетски, представља полазиште у учењу матерњег (српског) језика и богаћењу лексике детета. Прожимање хумора, игре, нонсенса са рефлексивом прилагођеном узрасту детета у сложеној значењској структури поетског текста омогућава да дете, на лак и ненаметљив начин, истовремено развија естетски укус и сензибилитет, али и да сазнајно, емотивно и фантазијски обогаћује своју личност. Николић истиче да садржинска подручја у оквиру учења српског језика нису само у емпиријској суседности, него су прожета и условљена једно другим, манифестују се заједно и „тешко опстају без својих природних унутрашњих веза” (2012: 646). И Смиљковић и Стојановић указују да међусобно прожимање језичких слојева захтева „контекстуално читање” (2011: 63). Контекстуално читање код деце предшколског узраста може да представља интегративни моменат стваралачке синтезе бројних сазнајних области. Наведено је у складу са мишљењем да поетски текст „свестрано ангажује личност детета и може имати значајну улогу у организовању различитих врста активности са децом предшколског узраста” (Маричић, Пурић 2008: 204). Контекстуалним ситуирањем поетског исказа у дискурс непосредног сазнајног искуства детета, проживљеног или имагинарног, подстичу се машта и креативност као стваралачки потенцијали личности. Стављени у функцију сазнајног преко

игроликих активности, они омогућавају да дете стиче знања на лак и ненаметљив начин. Игролика активност у методичком приступу поетском тексту омогућава примену језичко-стилског приступа на предтеоријском нивоу и синкретизам и компаративно обједињавање садржаја различитих програмских области. Тачност наведене тврдње показаћемо на примеру стваралачког обједињавања активности развоја говора и развоја математичких појмова кроз поезију Драгана Лукића, која представља интегративни елемент.

Избор из поезије за децу Драгана Лукића као репрезентативног поетско-језичког предлошка условљен је блискошћу њене садржинске структуре са начином на који деца интелектуално, емотивно и фантазијски поимају свет, као и присуством хумора, маште и игре у њеним мотивским слојевима. Данојлић истиче да је реч о песнику „кога деца прихватају и воле, осећајући га као свог саговорника и пријатеља” (1976: 94). Теоретичари књижевности за децу Лукића сматрају значајним представником „школе песничке игре” (Милутиновић 2016: 139), њеним славитељем и аниматором (Петровић 2011: 126). На блискост Лукићеве поезије са светом детињства указују и ставови да је реч о поезији која „изражава детињство и поетски обогаћује свет деце” (Ковић 2007: 100) и свет детињства сагледава из перспективе дечјег поимања живота (Милинковић 2010: 388) и слави игру.

Препоручени програмски садржаји када је реч о говору и комуникацији детета у предшколском васпитању и образовању подразумевају развој комуникативних способности, развијање интересовања за свет писане речи, упознавање и тумачење разноврсних текстова, као и неговање говорних стваралачких способности детета (*Правилник о ојшћим основама ђредшколској ђројрама* 2006). Кроз наведене програмске садржаје деца развијају говор, овладавају правилном артикулацијом гласова, активно богате речник и кроз вежбе ослобађања речи од једног значења посредно се упознају са полисемијом и уводе у стваралачку употребу говора на имагинарном плану, стварају нове речи и необичне гласовне спојеве. Када је реч о математици и математичким појмовима, они у предшколском васпитању и образовању нису дати као апстракције и готове дефиниције, већ се постепено усвајају кроз развијање унутрашњих процеса који воде развоју логичко-математичког мишљења, тако да развој говора деце и процес њиховог математичког сазнања нису издвојене и изоловане целине, већ интегрисане: како међусобно, тако и са свим другим областима сазнања. И програмски захтеви прописују стварање услова да дете у свакодневним животним ситуацијама, игри, планираним активностима, али и свим другим приликама, у које спадају и стваралачко-изражајне, уметничке и говорне, може да оствари њихову интеграцију (*Правилник о ојшћим основама ђредшколској ђројрама* 2006).

У складу са наведеним програмским захтевима који су усмерени ка холистичком приступу и обједињавању различитих програмских садржаја са

циљем богаћења активног речника детета предшколског узраста (у функцији развоја говора и основних математичких појмова), приказаћемо примере могућих методичких поступања која су осмишљена као игролике активности које се могу примењивати током анализе песама за децу Драгана Лукића „Пеџач” и „Како расту ногавице”. У изабраним поетским примерима, књижевни текст испуњава и три основне методолошке улоге које издвајају Маричић и Пурић: 1) представља предмет упознавања и доживљавања; 2) представља језички предложак и приложак, који кроз садржај детету приближава појам који треба усвојити; 3) представља предмет стварања и обуке у изражавању (2008: 205).

Песма „Пеџач”² Драгана Лукића представља поетску наративну минијатуру. У свега три строфе од по четири стиха деци је представљена стихована шаллива прича о необичном пеџачу који наоружан штапом, мувом и канапом пеџа морског пса. Неуспех његовог подухвата изазива смех риба, али и смех малог реципијента. Смех у наставној рецепцији књижевног дела, по Љ. Бајић, „има доживљајну (мотивациону), сазнајну и васпитну улогу”. Он представља и „моћно средство спознаје људи и живота” (2008: 19). Песма се завршава ономатопејичном имитацијом смеха који се приписује персонификованом свету риба. Смех риба може представљати и мотивациони подстицај који ће иницирати игролики приступ песми. Подстакнута питањем: *Збој чеја су се рибе смејале?* – деца предшколског узраста откривају колико су проникла у значењску структуру песме. Даљи мотивациони подстицај може се наставити посредством питања: *Шта све њеби може да буде смешно? – Исјричај нам.* Наведена питања подстичу дете да се ретроактивно врати у прошлост и присети смешног догађаја. На тај начин оно развија смисао да запази и апстрахује догађај који се издваја од других по специфичном квалитету. Истовремено, вежба се причање и описивање. И причање и описивање припадају основним облицима стилско-композицијских говорних вежби (Јањић 2008: 54). Реч је и о сложенијим облицима језичког изражавања

2 Пеџач

Узео Јоџа
један штап,
једну муву
и канап.

Пеџа, чека,
читав час
да загризе
морски пас.

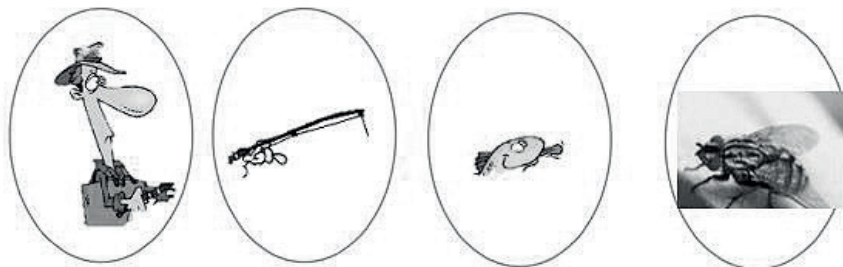
Смејале се
рибе све:
ЕХЕХЕ –
ЕХЕХЕ. (Драган Лукић 2006: 42)

у којима не долази до просте репродукције спољашње стварности. Охрабривање, подстицање и осамостаљивање деце на предшколском узрасту у причању и описивању значајно доприноси општем квалитету говорне културе и развија осмишљеност казивања коју у методичкој литератури називају „првом особином доброг говора” (Миленковић 2012: 47).

Експресивност песничке речи води дете у језичку игру, која заузима важно место у дечјем доживљавању и сазнавању света. Питање: *Како су се рибе смејале?* и даљи подстицаји, типа: *Како се ти смејеш? – Хајде да се смејемо!* – представљају увод у фонолошку игру артикулације. Различитим звуковним варијантама одјека људског смеха, попут: *Хахаха!* – *Охохохо!* – *Хехехе!* – *Хихихи!* – *Хихахаха!*, вежба се артикулација консонанта Х и вокала. Изговор наведеног безвучног предњонепчаног консонанта деца лако усвајају, као и изговор вокала због њихове фреквентности у говору, но С. Владисављевић запажа да и у изговору вокала постоје оштећења различитог типа и да се од педесетих година двадесетог века запажа све отворенији њихов изговор, нарочито вокала О, Е, а често и вокала А (1997: 39). Даљим гласовним и слоговним варирањем ономатопејичних рефлексива људског смеха може се проширити низ гласова чија се артикулација и дискриминација у изговору вежбају. На пример, може се вежбати артикулација задњонепчаног безвучног праскавог консонанта К у речима попут *Кикики!*. Наведене фонолошке говорне игре не представљају само вежбу артикулације и дискриминације гласова, већ и вежбу гласовних супрасегмената у којој деца осећају звучност међусобног прожимања асонанце и алитерације. Звуковно тонско варирање ритма и темпа говора може се постићи наложима попут: *Хајде, сјорије!* – *Хајде, држе!* – *Гласније!* – *Тише!*. Наведени примери уводе децу у вежбе дикције која је важан сегмент правилног и доброг говора. Говорна дикцијска игра се развија и прелази у лексичку игру грађења нових речи: *Шта насмејаје од оволиког смеха? – Како се зове човек који се смеје? – Како се зове жена која се смеје? – Како бисмо моли да назовемо деце које се смеје? – А како назвајеш оног ко се само смешка?*. У одговорима на наведена питања, могу се добити и лексеме, попут: *смехошрес, смејач, смехоносач, смејачица, смешко, смешкић, насмејанко...* Неке од њих могу представљати неологизме, који су резултат стваралачког односа деце према језику. Деца нове рече, по Каменову, граде путем аналогичности, „које доводе до необичних спојева и решења (2010: 27). На пример, питање како можемо да назовемо човека који изазива смех у друштву, може подстаћи децу на стварање сложеница нонсенсног карактера – *смехоносач, смехоносац, смехоноша*. Особа која изазива смех у друштву – носи духовитост као карактерну особину. У језичкој игри установљеној на семантичком обрасцу истог смисла, таква особа постаје носач смеха, јер деца граде нову реч на основу језичког обрасца који су усвојила по аналогичности, рецимо, особа која носи писмо – писмоноша.

И сам назив песме „Пецач” може се употребити као мотивациони подстицај за лексичку игру богаћења речника. Питањем, попут: *Како још можемо назвати човека који ђеца рибу?* – децу предшколског узраста уводимо у појаву језичке синонимичке. „О синонимички се обично говори као о главном показатељу језичког богатства” (Драгићевић 2010: 248). Део активног или пасивног лексичког фонда детета могу бити лексеме *риболовац* и *ђеца-рош*, као адекватна језичка замена наведене речи. Богаћење речника може се остварити и преко подстицаја да деца наведу које врсте риба знају или су чула за њих. Могуће је и усмерити разговор у правцу подстицања општер сазнајног развоја. Повезивање прописаних програмских садржаја може се остварити описивањем различитих водених станишта која представљају дом, односно природне екосистеме за наведене врсте риба.

Слушањем песме „Пецач” деца су оживела и створила један реалан контекст у коме се налази један пецач, један штап, једна мува, један канап, један морски пас, који представља добру основу за развијање појма броја ЈЕДАН. На основу створеног реалног контекста формирају се једночлани скупови који служе као примери на основу којих дете треба да формира менталну представу скупа од једног елемента, а преко које се посредством речи ЈЕДАН долази до појма броја један (Слика 1).



Слика 1. Примери једночланих скупова

Са друге стране, ту је и мноштво риба, које се „смеју” и које још више наглашавају разлику између *један* и *мноштва*. Садржај песме, осим што ствара и визуелизује контекст за развијање појма броја један, обилује речју ЈЕДАН, као носиоцем појма броја један. Употребљавајући исту реч за перцептивно различите садржаје (један пецач, један штап, један канап, један морски пас), дете уочава оно што је заједничко за наведене скупове – један елемент.

Корелација развоја говора и основних математичких појмова може се постићи и преко питања која ће указати на величину штапа за пецање: *Можда је Јођин шђај дио мали, ђремали, сиђушан за морској ђса? Можда му је ђребао велик, веђи, највеђи, ођроман шђај за ђакав ђодухвај?* Низањем

по степену величине неопходног рибарског прибора деца истовремено богате речник и развијају значење релације величине: велико–мало. Наведене захтеве доживљавају као игру у којој свесно учествују, јер су рационално проникла у значењску структуру песме и открила узроке комичног у њој. Миљинковић указује да „увођењем парадокса и померањем устаљеног реда до ивице апсурда, Лукић изазива спонтан и природан смех” (2006: 6). Несразмера између реалних могућности лирског субјекта и његових очекивања изазвала је и смех персонификованих морских становника у дочараном свету Лукићеве песме, што може да представља подстицај и за разговор о идејним слојевима песме. Навођење народних пословица или мудрих мисли које се тумаче и доводе у везу са семантичким потенцијалом поетског предлошка доприноси контекстуалном разумевању песме јер подстиче бројне асоцијативне везе између проживљеног личног искуства детета и значењских потенцијала књижевног текста.

И рецитовање песме „Пеџач” Драгана Лукића значајно доприноси развоју говора. Песма има ритам бројалице, што је постигнуто асонанцом и ритмичним варирањем броја слогова и риме у стиховима, смењивањем четвараца са тростихом и комбинацијом парне и укрштене риме. Подстицањем рецитовања развија се квалитет свакодневног говорног изражавања детета, јер рецитовање представља „облик свакидашњег говорног споразумијевања транспониран у умјетничку сферу, на ступањ умјетнички остварена говорног израза” (Novaković 1980: 63).

Песму „Како расту ногавице”³ Драгана Лукића узећемо као језички предложак за организовање игроликих активности помоћу којих се истовремено богати речник и деца уводе у опажање и схватање простора и просторних релација. И сама мотивација која претходи читању или изражајном рецитовању поетског текста од стране васпитача може да се организује у оквиру слободне активности, која је заједничка и за једну и за другу област сазнања, у облику игре „хајде да растемо”. Подстицаји, попут: *Хајде да растемо!*

3 Како расту ногавице

На горе расту шуме јабланова,
на горе расту и јеле и смреке,
на горе расту куће све до крова,
на горе расту у пролеће реке.

А како расту ногавице?

Ногавице расту на доле,
преко колена,
до пета чак,
па док тако
наопако
ногавице јуре доле,
порасте дечак. (Драган Лукић 2006: 16)

Појмимо се на њрстије. Горе! Горе! Појмимо руке да њорасијемо до неба, сунца, звезда, месеца... До чеја све желимо да њорасијемо? – уводе децу у разумевање просторних односа и опажања положаја предмета и света који их окружује.

У игри „хајде да растемо” дете у покрету повезује адекватну лексему са њеним значењем и положајем у простору који га окружује. Игра представља и неопходну емотивну и мисаону припрему након које следи изражајно читање или рецитовање песме. У дочараном поетском свету, на горе расту: шуме јабланова, јеле и смреке, куће све до крова и реке у пролеће. Именовање врста дрвећа послужиће као подстицај лексичке игре именовања флоре: *Које још дрвеће расије на њоре?* Наведени подстицај није у функцији само богаћења речника, већ и упознавања природног окружења детета. Потребно је објаснити како изгледа именовано дрво и где оно расте. Само именовање речи, без разумевања значења, не означава лексему која је део активног лексичког фонда, већ представља развојну ситуацију у интелектуалном развоју која се, по Виготском, састоји у томе да „дете почиње да примењује у пракси и употребљава појмове пре него што их постане свесно” (1977: 158). Матић је утврдио да је развој појмова детета до поласка у школу повезан са развојем речника, „и то најчешће: од конкретног ка апстрактном” (1986: 180). Везивање појмова за облике њиховог конкретног испољавања доприноси њиховој јасности и правилној и адекватној употреби. Разумевање основног значења речи и вишезначности коју она остварује у контексту реченице, води, по Бугарском, ка раздвајању лексеме као јединице лексичког новоа од њене реченичне конкретне реализације, у којој реч постаје јединица синтаксе (2008: 124). То практично значи да у раду на развоју говора деце не постоји строга граница између лексичко-семантичких и синтаксичких говорних вежби. Само именовање и навођење речи без њиховог семантичког ситуирања у значењски контекст реченице не доводи до разумевања њене значењске поливалентности. Гортан-Премк на полисемичност гледа као на последицу богатства основних семантичких садржаја, којима је да би се развили потребно „појављивање, употреба лексеме у новој комуникацијској ситуацији, у новом, другачијем контексту, односно у посебној семантичкој позицији” (2004: 42).

Обједињавање лексичко-семантичких и синтаксичких говорних вежби показаћемо на примеру последњег стиха из прве строфе Лукићеве песме „Како расту ногавице”. Стих „на горе расту у пролеће реке” може да представља подстицај да се деци постави проблемско питање типа *Како река расије?* У основном семантичком слоју значење глагола *расији* везује се за значење „постајати већи, виши, развијати се, напредовати (о људима, животињама, биљкама); повећавати се, израстати (о деловима тела, израштајима и сл.)” (Николић 2011: 1116). Дете предшколског узраста значење наведеног глагола везује за свој раст и напредак. Раст реке је у значењским слојевима песме

везан за реку у пролеће као годишње доба, што одговара семантичком грањању значења глагола, у смислу „повећавати ниво, нарастати (о води)” (Николић 2011: 1116). Питањем: *Зашио реке расиу у њролеће?* – проширићемо и значењски потенцијал глагола и истовремено сазнање о свету природе који дете окружује: *Реке расиу у њролеће од кише, јер од кише река набуја*. Даљи подстицаји, типа: *Шиа још може да расије?* – воде ка откривању семантичког потенцијала речи који се остварује у контексту реченице. Одговорима попут: *Расиу образи од смеха*. – *Расије њесио од квасца*. – *Расије човек или деије од њохвала* – дете се постепено и примерено узрасту уводи у језичку појаву полисемије, открива пренос значења по сличности и семантичко богатство које имају индивидуалне речи ситуиране у контекст реченице.

Други део Лукућеве песме почиње питањем: „А како расту ногавице?”. У стиховима је понуђен одговор на наведено питање. Ногавице расту на доле, преко колена, до пета. Значењски потенцијал понуђене дочаране појавности може се проширити питањем: *Шиа је све доле?*. Наведено питање представља наставак лексичке игре именовања. Ни у овом случају, именовање није одвојено од контекста реченице, разумевања значења именованог и увиђања просторних односа.

Казивање Лукићевих стихова треба да прати дечји покрет. Деца опонашају рукама раст на горе и раст на доле. На тај начин визуелизује се појам релације горе-доле, оживљава у дечјој свести, ствара се јасна ментална представа, што све води ка формирању појма релације положаја горе-доле. Даљи рад на увиђању просторних односа наставља се кроз анализу стихова. Док ногавице расту и јуре на доле, порасте дечак. Дечак расте заједно са ногавицама. Како он расте: доле или горе?

Посредством питања: *Шиа је све њоре у односу на нас?* и *Ко је све њоре у односу на нас?* – деца именују живи свет и предметност. – *Шиа је њоре?* – *Горе су њишице*. – *Које њишице?* – *Ласије, шеве, роде, врайци, соко, орао, њолуб...* – *Горе су и: кровови кућа, димњааци, њране и врхови дрвећа, врхови њланина, авиони...* Богаћење дечјег речника не подразумева само богат лексички фонд речи, већ и „брзо и тачно проналажење адекватних речи везаних за одређени појам или појаву” (Маљковић 2005: 132). На овај начин деца продубљују значење релације горе-доле, јасно уочавају елементе из окружења и одређују њихов положај у односу на себе. Постепено се треба удаљавати од самог детета, ићи корак даље: шта се налази горе у односу на птице, кровове кућа, димњака, врхове планина и друго. Децу ваља подстицати да кроз разне мере схвате релативност релације положаја горе-доле.

Птице су горе у односу на децу, али су деца доле у односу на птице. Птице су горе у односу на децу, али су доле у односу на облаке и слично. Овакве игре значајно доприносе и богаћењу речника и развоју говора деце, али и јасном схватању и разумевању релације положаја горе-доле.

Наведена песма може да послужи и као подстицај за синтаксичко-стилску говорну игру. У првој строфи, у сваком стиху постоји инверзија. Субјекат је дат на крају песничког исказа. Враћањем стихова у стандардни редослед, деца ће уочити да песма више не звучи исто, да је изгубила нешто од своје лепоте. Губи се рима, ритам и мелодија. Увиђање стандардног редоследа речи у реченици и његовог нарушавања у циљу стварања нових реченица води и у говорно стваралаштво. Одлике поетског у говору детета препознајемо у случајевима када му језик не служи више само као средство комуникације, већ и као материјал помоћу кога може да се игра, обликује, ствара (Дотлић, Каменов 1996: 265). Каменов истиче да деца старијег предшколског узраста свесно траже сазвучје и да се у формама које она састављају „као регулатив песничке форме појављују ритам и рима” (2010: 12).

Наведени примери фонолошких, лексичких, семантичких и синтаксичких говорних вежби организованих на језичком предлошку који сачињавају изабрани стихови Драгана Лукића илуструју само неке од могућности како се кроз игролике активности на предтеоријском сазнајном нивоу могу повећавати активности развоја говора и развоја математичких појмова у предшколском васпитању и образовању. Планирање и креативно осмишљавање креативних игроликих говорних вежби задатак је и велика одговорност васпитача, што потенцира значај њихове стручне припреме за рад на развоју говора чији су, по З. Мркаљ, незаобилазни елементи: „проучавање дечјег говорног развоја и језичких фактора дечјег говорног израза, анализа гласовне стране говора праћена развојем дечјег речника, појава реченице у говору и разматрање говорних функција и комуникативних способности предшколског детета” (2016: 39).

ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ

Књижевни текст представља мотивишући елемент који код деце „развија имагинацију и креативност” и омогућава да се у функцији развоја говора организују бројна вежбања (Стакић 2015: 97). Исто тако, књижевни текст може остварити значајну улогу и у другим областима сазнања и развоја детета. У раду је скренута пажња на поезију Драгана Лукића и на одабраним примерима песама показано како један исти поетски текст може да интегрише две области сазнања: развој говора и развој математичких појмова. Богатство стилских фигура, као и асоцијативност и метафоричност поетских слика у поезији Драгана Лукића пружају бројне могућности да се организују лексичке, семантичке и синтаксичке вежбе које доприносе развоју говора, али и богатство тема и мотива у овој поезији пружа могућности да она постане интегративни елемент који спаја развој говора са развојем математичких појмова.

Анализом одабраних песама Драгана Лукића показали смо како се у предшколском васпитању и образовању, интегративним приступом у организовању активности повезује развој говора и развој математичких појмова кроз игролике активности. Поред наведених песама, постоје и бројне друге песме Драгана Лукића које могу остварити исту функцију („Десетка”, „Седмица”, „Четири девојчице” и друге). Предност оваквог приступа у организовању активности са децом у предшколском васпитању и образовању огледа се у следећем: дете, кроз игру, истовремено развија говор и богати активан речник и усваја и развија математичке појмове. Учење се одвија на предтеоријском сазнајном нивоу, без присиле и императива. Дете ужива у игри коју ствара поетски текст, несвесно да тако учи и спознаје свет који га окружује. Поетски текст ствара реалан контекст за учење близак детету предшколског узраста, песничке слике оживљавају тај контекст, дете се уживљава у ситуације учења и спонтано, ненаметнуто усваја почетне математичке појмове и развија логичко-математичко мишљење, али и љубав према математици. Истовремено, математику разуме и доживљава као нешто што је саставни део његових свакодневних активности и игре.

ЛИТЕРАТУРА

- Андерсон, Андерсон, Шапиро (2004): Ann Anderson, Jim Anderson, Jon Shapiro, Mathematical discourse in shared storybook reading, *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston, VA: National Council Of Teacher of Mathematics, 35, 5–33.
- Бајић (2008): Љиљана Бајић, *Проучавање хумористичке прозе у настави*, Београд: Завод за уџбенике.
- Балфанц, Гинзбург, Гринс (2003): Robert Balfanz, Herbert P. Ginsburg, Carole Greenes, The Big Math for Little Kids early childhood mathematics program, *Teaching Children Mathematics*, 9, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 264–268.
- Барбареси, Катушић, Колиган, Вивер, Јакобсен (2005): William J. Bararesi, Slavica K. Katusic, Robert C. Colligan, Amy L. Weaver, Steven J. Jacobsen, Math learning disorder: Incidence in a population-based birth cohort, 1976–82, Rochester, Minn, *Ambulatory Pediatrics*, 5(5), Academic Pediatric Association, Elsevier, 281–289.
- Бугарски (2008): Ранко Бугарски, Лексикологија, у: Даница Р. Столић, Милутин Ђуричковић (ур.), *Култура јовора*, Алексинац/Краљево: Висока школа за васпитање струковних студија/Libro Company, 122–131.
- Бернс, Каниве, ДеГранде (2012): Matthew K. Burns, Rebecca Kanive, Megan DeGrande, Effect of a computer-delivered math fact intervention as a supplemental intervention for math in third and fourth grades, 33(3), Hammill Institute on Disabilities, SAGE Publishing, 184–191.

- Ван ден Хеувел-Панхуизен, Илиада (2011): Marja Van den Heuvel-Panhuizen, Elia Piada, Kindergartener's performance in length measurement and the effect of picture book reading, *ZDM Mathematics Education*, 43, Berlin/Heidelberg: Springer, 621–635.
- Велш, Никс, Блер, Бирман, Нелсон (2010): Janet A. Welsh, Robert L. Nix, Clancy Blair, Karen L. Bierman, Kaith E. Nelson, The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families, *Journal of Educational Psychology*, 102, Washington, DC: American Psychological Association, 43–53.
- Виготски (1977): Lav Vigotski, *Mišljenje i govor*, Beograd: Nolit.
- Владисављевић (1997): Спасенија Владисављевић, *Говор и језик – Језик и његов*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гортан-Премк (2004): Даринка Гортан-Премк, *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Данојлић (2011): Милован Данојлић, *Наивна ђесма – Оједи и записи о дејој књижевности* (дигитално издање), Учитељски факултет Универзитета у Београду. Retrieved in March 2016 from <http://www.ask.rs>.
- Дотлић, Каменов (1996): Љубица Дотлић, Емил Каменов, *Књижевности у дејем врџићу*, Нови Сад: Змајеве деје игре: Одсек за педагогију Филозофског факултета.
- Драгићевић (2010): Рајна Драгићевић, *Лексиколоија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике.
- Зазкис, Лилједал (2009): Rina Zazkis, Peter Liljedahl, *Teaching mathematics as storytelling*, The Netherlands, Rotterdam: Sense Publishers.
- Јањић (2008): Марина Јањић, *Савремена настава његорне културе у основној школи*, Нови Сад: Змај.
- Џенер (2002): Donna Jenner, Experiencing and understanding mathematics in the midst of a story, *Teaching Children Mathematics*, 9(3), Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 167–170.
- Каменов (2006): Emil Kamenov, *Образовање предшколске деце*, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Каменов (2010): Емил Каменов, *Мудросћ чула, IV део, Деје његорно сџваралашџво*, Нови Сад: Драгон.
- Лукић (2006): Драган Лукић, *Тролејбус за Месец*, Чачак: Пчелица.
- Маљковић (2005): Миланка Маљковић, *Методички џручник за развој његора деце џредшколског узрасџа*, Кикинда: Савез педагошких друштва Војводине.
- Маричић, Пурић (2008): Сања Маричић, Далиборка Пурић, Поетски текст као интегративни елемент активности васпитача у развоју говора и математичких појмова, *Зборник радова*, XI(10), Ужице: Учитељски факултет, 203–214.
- Маричић, Пурић (2013): Сања Маричић, Далиборка Пурић, Развијање математичких појмова у интеграцији са развојем говора посредством садржаја из књижевности за децу, у: Миролуб Јоковић (ур.): *Наше сџварање: зборник радова са осмог симпозијума са међународним учешћем „Васџџџач у 21. веку”*, Алексицац: Висока школа за васпитаче струковних студија, 388–402.

- Маричић, Ђалић (2015): Сања Маричић, Маја Ђалић, Интеграција развоја математичких појмова и музичког васпитања у предшколском васпитању и образовању посредством песама за певање, *Годишњак Училишњој факултету у Врању*, VI, Врање: Учитељски факултет, 317–326.
- Марковић (2007): Слободан Ж. Марковић, *Зайиси о књижевности за децу IV*, Београд: Београдска књига.
- Матић (1986): Radomir Matić, *Metodika razvoja govora dece do polaska u školu*, Beograd: Nova prosveta.
- Миленковић (2012): Славица Миленковић, *Методика развоја јовора*, Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Миљинковић (2006): Миомир Миљинковић, Лукићева поезија игре и хумора, у: Драган Лукић, *Тролејбус за Месец*, Чачак: Пчелица, 3–9.
- Миљинковић (2010): Миомир Миљинковић, *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре.
- Милутиновић (2016): Љубомир И. Милутиновић, *Књижевности за децу*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Мојер (2000): Patricia S. Moyer, Communicating mathematically: Children's literature as a natural connection, *The Reading Teacher*, 54(3), New Jersey: Wiley, 246–255.
- Мркаљ (2016): Zona Mrkalj, Uloga igre u razvoju kulture usmenog izražavanja dece predškolskog uzrasta, у: Emina Kopas-Vukašinić, Biljana Stojanović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, pos. izd., knj. 20, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 39–53.
- МекМастер, Даглас, Фухс (2007): Kristen L. McMaster, Fuchs Douglas, Lynn S. Fuchs, Promises and limitations of peer-assisted learning strategies in reading, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5, Waltham, MA: Learning Disabilities Worldwide, 97–112.
- МекДафи, Јанг (2003): Amy Roth McDuffe, Terrell Young, Promoting mathematical discourse through children's literature, *Teaching Children Mathematics*, 9 (7), Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 385–392.
- Николић (ред. и ур.) (2011): Мирослав Николић, *Речник српскога језика*, Нови Сад: Магица српска.
- Николић (2012): Милија Николић, *Методика настави српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Новаковић (1980): Novak Novaković, *Govorna interpretacija umjetničkoga teksta*, Zagreb: Školska knjiga.
- Ојосе (2008): Bobby Ojose, Applying Piaget's theory of cognitive development to math instruction, *The Mathematics Educator*, 18, Georgia: The Mathematics Education Student Association at University of Georgia/University of Georgia, 26–30.
- Петровић, Миљинковић (2007): Тихомир Петровић, Миомир Миљинковић, *Писци за децу и младе*, Пожега: Епоха.
- Петровић (2011): Тихомир Петровић, *Увод у књижевности за децу*, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре.
- Правилник о ошћим основама јредшколској јројрама* (2006): Просветни гласник, број 14/2006.

- Пурпура, Хјум, Симс, Лониган (2011): David J. Purpura, Laura E. Hume, Darcey M. Sims, Christopher J. Lonigan, Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development, *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, San Diego, CA: Academic Press, 647–658.
- Пурић, Маричић (2012): Далиборка Пурић, Сања Маричић, Садржаји из књижевности за децу у развоју математичких појмова, у: Ненад Љ. Вуловић (ур.), *Методички аспекти наставе математики II*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 239–244.
- Скупурди, Бакопулу (2011): Chrysanthy Skoumpourdi, Ifigenia Mpakopoulou, The prints: A picture book for pre-formal geometry, *Journal of Early Childhood Education*, 39(3), Netherlands: Springer, 197–206.
- Слуњски (2011): Edita Slunjski, *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*, Zagreb: Školska knjiga.
- Смиљковић, Стојановић (2011): Стана Смиљковић, Буба Стојановић, *Компаративни ириситивни методици мајерњеј језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет.
- Стакић (2015): Мирјана Стакић, Улога и значај књижевног текста у образовању и васпитању детета предшколског узраста, у: Снежана Маринковић (ур.), *Зборник радова*, бр. 17, Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице, 91–98.
- Широ (1997): Michael Schiro, *Integrating children's literature and mathematics in the classroom: children as meaning makers, problem solvers, and literary critics*, New York: Teachers College Press.
- Јусник, Мекарти (1998): Virginia Usnick, Jane McCarthy, Turning adolescents onto mathematics through literature, *Middle School Journal*, 29(4), Westeville: Association for Middle Level Education, 50–54.
- Хаури (2001): David Haury, *Literature-based mathematics in elementary school*, ERIC Digest, Washington, DC, Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education (ED No. 464807).
- Хофман (2002): Elizabeth S. Hoffman, Making connections, making sense: Rationale and methods for integrating children's literature into mathematics instruction, *The Dragon Lode: The Journal of Children's Literature and Reading Special Interest Group*, 21(1), International Literacy Association (ILA), 42–50.
- Шимић (1998): Гроздана Шимић, *Методика развијања њочетних математичких њојмова*, Шабац: Виша школа за образовање васпитача.

Mirjana M. Stakić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Užice

Department for Language and Literature

Sanja M. Maričić

Department for Didactics

POETRY OF DRAGAN LUKIĆ AS AN INTEGRATIVE ELEMENT IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL EDUCATION

Summary: The authors of the paper used selected examples of Dragan Lukić's poetry for children to draw attention to the possibilities of applying an integrated approach in the analysis of literary texts that links speech development and development of mathematical concepts in preschool education. Theoretical standpoint of this approach involves numerous theoretical and practical studies which show that speech development in children and the process of their mathematical cognition are not separated or isolated areas. These areas are integrated both with each other and with other areas of knowledge. Curriculum requirements for preschool education in the Republic of Serbia prescribe creating conditions in which a child can achieve integrated knowledge from different areas, including everyday life situations, play, planned activities, but all other circumstances as well (creative-expressive, artistic and speech-related). The poetry of Dragan Lukić was chosen as the linguistic template of planned integration due to Lukic's close understanding of the way in which children comprehend the world, intellectually, emotionally and imaginatively, to the presence of humor, imagination and playfulness in the motif layers, which enable the connection between speech development and development of mathematical concepts and the implementation of both as creative game-like activities. In this context, the authors used Lukić's poem "Pecač" (Fisherman) to show the possibility of combining contents from the areas of speech development and early mathematics education on the same poetic text, and with the application of the integrated approach. The area of speech development involves: 1) developing the quality of speech culture and narration through speech and description exercises; 2) practicing correct articulation and phoneme discrimination; 3) practicing phonetic suprasegmentals and the alteration between assonance and alliteration; 4) enriching children's vocabulary through linguistic games of building new words and synonyms; 5) encouraging language creativity by means of linguistic games of creating neologisms. The area of early mathematics education involves: 1) creating a real context that will be used as the basis for developing the concept of number ONE; 2) forming singletons (unit sets) that will be used as examples based on which a child should form a mental concept of singletons; 3) developing the concept of relations between quantities. The poem "Kako rastu nogavice" (How the Trouser Legs Grow) is a representative example which the authors use to illustrate how the integrated approach to a poetic text

allows children to simultaneously expand their vocabulary (introducing the concept of the polysemy, discovering different meanings of words in the context of a sentence due to their similarity and semantic richness) and to be able to perceive space and spatial relations, the positions of objects and the position of the world around them. Both teaching goals have one thing in common - the same poem of Dragan Lukić which, through lexical and semantic exercises, allows the discovery of associative contextual correlations and semantic potentials of words and contributes to the enrichment of children's active vocabulary, i. e. understanding and active use of language in communication; on the other hand, it generates a realistic context for the development of mathematical concepts, improves visualization and ensures transition from specific notions and images to abstract concepts and beyond. Moreover, learning is organized through game-like activities and without imperatives, allowing children to enjoy themselves, to learn and get to know the world around them unconsciously and through play.

Key words: Dragan Lukić, Serbian language, speech development, development of mathematical concepts, preschool education, preschooler.

Емина М. Копас-Вукашиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за хуманистичке науке

УДК 373.2:371.214(497.11)
373.3:371.214(497.11)
821.163.41-93

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У САВРЕМЕНОМ ПРЕДШКОЛСКОМ И ШКОЛСКОМ ПРОГРАМУ¹

Апстракт: Савремени предшколски и школски програм (курикулум) одређени су потребом сталног сопственог прилагођавања и мењања, у складу са захтевима актуелних научних сазнања, педагошке теорије и праксе, као и захтевима организације институционалног образовања и васпитања, условљених друштвеним променама. У овом контексту, питање садржаја књижевности за децу може се разматрати из више аспеката. За нас су посебно значајна три сегмента проблема садржаја савременог васпитно-образовног програма, када је реч о обради књижевних текстова у раду са децом предшколског и школског узраста: 1) на који начин васпитачи и учитељи врше одабир књижевних текстова за децу; 2) да ли и како прате исходе обраде ових текстова и 3) колико је одабир текстова усклађен са захтевом за остваривање континуитета у систему савременог предшколског и школског образовања и васпитања. Ова питања представљају задатке нашег истраживања, које има за циљ да се утврди колико се и на који начин у савременом актуелном предшколском и школском програму у Р. Србији конкретизују задаци васпитача и учитеља у односу на обраду књижевних текстова за децу. Истраживање је урађено применом дескриптивне методе и поступком анализе садржаја. Резултати истраживања потврђују претпоставку да се у савременим васпитно-образовним програмима конкретизују задаци васпитача и учитеља који се односе на обраду књижевних текстова за децу, али не и упутства за њихов одабир и праћење исхода обраде ових текстова, што имплицира потребу потпуније и јасније конкретизације методичких упутстава за реализацију ових задатака.

Кључне речи: књижевност за децу, програмски садржаји и задаци, васпитач у предшколској установи, учитељ, остваривање васпитних задатака, континуитет у систему образовања и васпитања.

1 Напомена: Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву” (бр. 179034), „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије” (бр. 47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2014), „Претпоставке и могућности развијања иновативних модела наставе у функцији остваривања транспарентности универзитетског образовања и подизања конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања”, билатерални пројекат који реализују и финансирају Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (Р. Србија) и Педагошки факултет Универзитета у Приморском, Копар (Р. Словенија) (2017–2019).

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Курикулум представља једно од најважнијих средстава за квалитетно и равноправно образовање свих, као одраз времена, друштва и културе, али и модел пројекције за будуће друштво и образовање. Захтеви за савремене предшколске курикулуме одређени су у односу на образовне потребе деце раних узраста и заједнице у којој она расту, уче и развијају се, кроз организовани процес флексибилног планирања активности за учење деце предшколског узраста, са јасним циљевима когнитивног, афективног, социјалног и моторног развоја (Клеменовић 2009; Јанџес, Лепићник-Vodopivec 2017). Стално прилагођавање и мењање програма, у складу са захтевима времена, представља нужност у систему савременог предшколског васпитања и образовања. У том контексту значајно је анализирати садржаје Општих основа предшколског програма, као и методичка упутства за њихову реализацију, којима се покушава доћи до одговора на питања које задатке васпитачи у предшколским установама остварују упознавањем деце са књижевношћу, што значајно одређује одабир књижевних текстова. Оваквом анализом садржаја предшколског програма могуће је спознати васпитне ефекте поменутих задатака, који одређују изграђивање дечијих ставова и вољно-карактерних особина, оплемењивање њихових емоција и мењање понашања, чиме се стварају основе за даљи развој и учење деце предшколског узраста. Ови васпитни задаци јесту значајна претпоставка квалитетне припреме деце за полазак у школу и у том контексту књижевност за децу јесте претпоставка остваривања континуитета у систему институционалног предшколског и школског васпитања и образовања, не само у смислу систематичног и селективног одабира текстова, него и у смислу могућности васпитног деловања на децу обрадом адекватних књижевних дела (Копас-Вукашиновић 2016).

2. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

Циљ истраживања је био да се утврди колико се и на који начин у савременом и актуелном предшколском и школском програму у Р. Србији одређују задаци васпитача и учитеља у односу на обраду књижевних текстова за децу.

Из овако одређеног циља конкретизовани су задаци истраживања:

1. Испитати да ли су актуелним *Општим основама предшколског програма* одређени циљеви и задаци васпитача у погледу упознавања деце са књижевношћу, затим и активности којима се код деце негује љубав и интересовање за књижевност;

2. Испитати могућности остваривања континуитета у систему предшколског и школског образовања и васпитања, обрадом садржаја књижевности за децу у предшколској установи и школи, према актуелном предшколском и школском програму.

Истраживање је урађено применом дескриптивне методе и поступком анализе садржаја примарних извора истраживања:

- *Опшћих основа ђредшколској ђрођрама и*
- *Правилника о наставном ђлану и ђрођраму за ђрви и друђи разред основној образовања и васћићњања.*

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

3.1. Циљеви и задаци васћићњача у ђођледу уђознавања деце са књижевношћу

*Првим истраживачким задатком смо желели да испитамо да ли су актуелним Опшћим основама ђредшколској ђрођрама одређени циљеви и задаци васпитача у погледу упознавања деце са књижевношћу. Овај задатак је остварен увидом у наведену документацију. Трагајући за одговорима на ово питање, први корак у прикупљању и анализи података представљао је груписање циљева у односу на структуралне елементе нашег актуелног предшколског програма: 1) *Основе ђрођрама неђе и васћићњања деце од шест месеци до ђри године*; 2) *Основе ђрођрама ђредшколској васћићњања и образовања деце од ђри године до укључивања у ђрођрам ђриђреме за школу*; 3) *Приђремни ђредшколски ђрођрам*. Пошли смо од претпоставке да књижевност за децу значајно одређује њихово учење и развој од најранијих узраста, те да се задаци у вези са тим конкретизују у свим поменућим деловима *Опшћих основа ђредшколској ђрођрама*.*

У делу програма који се односи на негу и васпитање деце узраста од шест месеци до три године, у програму је истакнуто да је на овом узрасту значајно створити повољну васпитну средину (нпр. у тренућима када одрасла особа детету чита или прича причу), у којој ће дете стицати искуства о ономе што га окружује и о сопственим могућностима, у којој ће оно сопственим активностима, према испољеним потребама и могућностима, моћи спонтано да изражава своје особености (*Правилник о Опшћим основама ђредшколској ђрођрама* 2006). Циљеви таквог васпитања предшколског детета, у сегменту социјално-емоционалног развоја, подразумевају неговање отворености за доживљаје, развој и култивисање интегративних емоција, усвајање елементарних норми понашања и основних моралних вредности. У сегменту умног развоја, циљеви васпитања су усмерени на подстицање и неговање дечије радозналости, природне могућности уживљавања у

предмете и појаве који га окружују, неговање осетљивости за утиске из околине који јесу мотив за постављање питања, подстицање дечијег говора и богаћење речника, подстицање развоја перцептивних способности за формирање почетних знања. За остваривање ових циљева од посебног значаја јесу садржаји књижевности за децу, али не само у смислу пасивног читања одраслог деце, односно слушања од стране деце, него и мисаоне активизације детета, кроз причање приче, постављање питања, гестикулацију, разговор и сл. У делу о основама програма предшколског васпитања и образовања деце од три године до укључивања у програм припреме за школу, јасно су истакнута полазишта за разраду програмских модела, избор и реализацију васпитно-образовних циљева. Ова полазишта подразумевају узрасне развојне карактеристике деце предшколског узраста, њихова интересовања и могућности, материјалне и просторне могућности за реализацију програма, социо-културне карактеристике локалне заједнице и могућности сарадње са родитељима, актуелна збивања у науци, техници и технологији, књижевности, позоришној уметности (*Правилник о Ојшћим основама ђредшколској ђрођрама* 2006). У контексту захтева за остваривање отвореног система васпитања, интерактивног начина развијања програма, индивидуализације рада са децом, учења као конструкције знања, подстицања развоја унутрашње мотивације као основа учења деце раних узраста, затим развијања самосталности детета као једне од централних васпитних вредности, према Моделу А, васпитач као креатор програма има задатак да посматра, промишља и критички реализује програмске садржаје. Јасно су утврђени општи програмски циљеви у односу на предшколско дете: а) откривање и упознавање самога себе; б) развијање односа и стицање искустава и сазнања о другим људима; в) стицање знања о свету који га окружује и развијање способности и начина деловања у свом окружењу, кроз игру као основну активност деце предшколског узраста (*Правилник о Ојшћим основама ђредшколској ђрођрама* 2006). Ови програмски циљеви се остварују кроз различите врсте активности: активности упознавања локалне средине, активности везане за традицију, стваралачке (говорне) активности, интеракцијске, активности у које се укључују родитељи и друге особе. Подразумева се да садржаји дечије књижевности пружају велике могућности за реализацију ових задатака. У упутствима за реализацију Модела А *Ојшћих основа ђредшколској ђрођрама* наводи се да је квалитет изабраних садржаја за рад са децом одређен следећим претпоставкама: да деца стичу сазнања сопственим ангажовањем и истраживањем, да пружају могућност повезивања нових знања и искустава са већ стеченим, да одабрани садржаји могу да се реализују кроз више различитих медија и да су примерени могућностима деце и развојном нивоу групе. Конкретизација садржаја и активности у овом моделу није дата, нити су конкретизована методичка упутства за реализацију активности у којима се деца упознају са књижевношћу.

Када је реч о Моделу Б *Ойшћих основа йредшколској йројрама*, у њему се на сличан начин конкретизују претпоставке квалитета рада са децом предшколског узраста, као захтеви и задаци за васпитача. Међу њима истичемо задатке за васпитача који се могу реализовати упознавањем деце са садржајима дечије књижевности:

- да омогући деци да се уживљавају у разне улоге, да овладавају својим најдубљим осећањима;
- да кроз игре маште или улога деци пружају могућност за социјално учење и усвајање норми понашања;
- да оплемењује дечију игру доводећи је у везу са творевинама уметности;
- да деци пружа могућност за увежбавање способности, испољавање сопствених потенцијала и доказивање;
- да упознавање деце са чињеницама буде у функцији њиховог свеукупног развоја;
- да подстиче имагинацију деце, да им помаже у превазилажењу конкретности мишљења;
- да подржава и подстиче отвореност детета за нове доживљаје и искуства, као и интегрисање тих искустава у нове структуре;
- да подстиче код деце развој појмовног мишљења, да на основу уочавања спољашњих особина, апстраховања и генерализације буде спремно да открива унутрашње битне односе.

Анализом садржаја Модела Б *Ойшћих основа йредшколској йројрама* евидентно је да су у њима конкретизовани задаци васпитача који упућују на могућности реализације садржаја дечије књижевности, мада се ни у овом моделу за васпитаче не конкретизују предлози за одабир књижевних дела. Међутим, као прилог овом програмском моделу, васпитачима су понуђена методичка упутства за реализацију говорних активности деце предшколског узраста (Каменов 1995). У њима су, у контексту развоја комуникације и стваралаштва, у делу о говорним активностима, конкретизовани циљеви, задаци и активности за чију реализацију треба пажљиво бирати садржаје књижевности за децу. Издавајмо неколико задатака:

- неговање способности комуницирања, вербалног и стваралачког изражавања;
- неговање гласовне културе и способности разликовања и стварања гласова;
- богаћење дечијег речника и неговање граматички правилног говора;
- неговање монолошког говора и причања;
- неговање љубави и интересовања за књижевност (Каменов 1995).

У поменутиим методичким упутствима васпитачима су понуђене активности које могу реализовати са децом у предшколској установи, у складу са њиховим могућностима и интересовањима. Наводимо неке од предложених активности: разгледање и читање књига за децу, представљање књижевних дела и њихових твораца, разговори о прочитаном и слушаном, елементарна анализа књижевног дела, изражајно причање делова текста које су деца запамтила, играње улога у играма драматизације које су инспирисане јунацима књижевних дела, посете књижарама и библиотекама, сусрети са писцима за децу (Каменов 1995).

У трећем делу *Ойшійих основа йредшколскої йроїрама, Прийремном йредшколском йроїраму*, разматра се проблем зрелости или готовости деце за полазак у школу, опште и посебне припреме деце за школу, задаци установе и васпитача у години пред полазак деце у школу (осамостаљивање деце, подршка свим аспектима дечијег развоја, неговање радозналости, поштовање индивидуалности и подстицање креативног изражавања). У оквиру развоја говора и комуникације (Модел А), рад васпитача са децом је одређен следећим задацима:

- развој комуникативних способности;
- развој интересовања за „увођење деце у свет писане речи” (*Правилник о Ойшійим основама йредшколскої йроїрама* 1996: 64);
- развијање дечијих способности за тумачење различитих текстова;
- неговање говорног стваралаштва;
- стварање услова да деца откривају сопствене могућности изражавања, да имају могућност да слушају, дискутују и разговарају, објашњавају, описују, препричавају, постављају питања о прочитаним књижевним делима.

У овом делу програма конкретизују се и циљеви, садржаји и активности (Модел Б) у односу на упознавање деце са дечијом књижевношћу:

- развијање способности слушања, разумевања, доживљавања и памћења онога што се чита и прича;
- препричавање прочитаног, уз коришћење књижевних израза;
- трајно интересовање за књижевно стваралаштво;
- упознавање са одабраним текстовима из народне и уметничке књижевности за децу;
- учење стихова и њихово изражајно рецитоване;
- преношење сазнатог и доживљеног у игре драматизације, посматрање и учествовање у драмском представљању књижевних дела, посебно путем луткарског позоришта.

На основу изнетих података можемо констатовати да су актуелним *Ойшійим основама йредшколскої йроїрама* утврђена полазишта за разраду програмских модела, избор и реализацију васпитно-образовних циљева.

Такође су конкретизовани задаци васпитача који упућују на могућности реализације садржаја из дечије књижевности. Међутим, у прва два дела програма, до *Пријремної йредшколскої йроїрама*, изостаје конкретизација циљева и задатака васпитача у погледу упознавања деце да књижевношћу, о чему васпитачи могу пронаћи упутства у *Моделу основа йроїрама васийино-образовної рада са йредшколском децом*, из 1995. године, која им могу послужити као добра методичка упутства за реализацију садржаја и активности.

3.2. *Књижевности за децу у йредшколској усїанови и школи као йреїїосїав-ка осїваривања конїїинуїїейїа у сисїему йредшколскої и школскої образовања и васїїїања*

Другим истраживачким задатком је требало испитати могућности остваривања континуитета у систему предшколског и школског образовања и васпитања, обрадом садржаја књижевности за децу у предшколској установи и школи. Након изнетих података о садржајима *Оїїїїїх основа йредшколскої йроїрама*, следи увид у задатке школског програма за наставу српског језика и књижевности у првом и другом разреду основне школе. Јасно су одређени задаци наставе српског језика, који упућују на значај обраде садржаја књижевности за децу: 1) развијање љубави према матерњем језику и потребе да се он негује и унапређује; 2) оспособљавање за успешно служење књижевним језиком у различитим видовима његове усмене и писмене употребе и у различитим комуникационим ситуацијама (улога говорника, слушаоца, саговорника и читаоца); 3) развијање осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности; 4) развијање смисла и способности за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, догађење речника, језичког и стилског израза; 5) увежбавање и усавршавање гласног читања (правилног, логичког и изражајног) и читања у себи (доживљајног, усмереног, истраживачког); 6) оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова; 7) поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста; 8) развијање потребе за књигом, способности ученика да се њоме самостално служе као извором сазнања; навикавање на самостално коришћење библиотеке (одељењске, школске, месне); поступно овладавање начином вођења дневника о прочитаним књигама; 9) васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности; 10) развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима (*Правилник о насїавном йлану и йроїраму...* 2013).

Ако покушамо да упоредимо задатке који су одређени наведеним

предшколским и школским програмом, у контексту значаја књижевности за децу за њихово учење и развој, запажамо да се ови задаци усложњавају на школском узрасту, али су у основи на исти начин одређени, у смислу овладавања својим најдубљим осећањима, стварања услова за социјално учење и усвајање норми понашања, подстицање отворености деце за нове доживљаје и искуства, подстицање развоја њиховог појмовног мишљења, да на основу уочавања спољашњих особина, апстраховања и генерализације буду спремни да откривају унутрашње битне односе, затим развијање дечијих способности за тумачење различитих текстова и неговање говорног стваралаштва. Задаци у предшколском програму су дати као општи захтеви васпитачу, у контексту когнитивног, емоционалног, социјалног развоја, као и развоја креативних потенцијала (овладавање осећањима, социјално учење, откривање, тумачење, усвајање, препричавање, изражајно читање и рецитовање...).

Преласком из предшколске установе у школу, од ученика се очекује да се правилно и течно усмено изражавају, да богате речник, увежбавају правилно, логичко и изражајно читање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела, развијање потребе за књигом, неговање способности да се њоме самостално служе као извором сазнања, као и васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности. Развој ових дечијих способности на предшколском узрасту подразумева игру као основну активност деце. Играјући се, она узгредно уче и развијају се. Поласком у школу, наставне активности су базичне за њихово учење и развој, али при том игру не треба запоставити, јер она остаје потреба деце и на старијим узрастима, али и могућност за организацију образовних активности и васпитно деловање одраслих на ученике. У прилог овим констатацијама, аутори који се баве значајем игре за развој деце предшколског и школског узраста истичу њен значај за њихов социјални развој, развој културе усменог изражавања деце (ученика), богаћање речника, развој способности пажљивог слушања и изражајног читања, уочавања детаља, богаћења опсега реченица и њене структуре, затим њиховог подстицања за учешће у говорним вежбама, за креативно изражавање и стваралачку прераду утисака кроз проживљено искуство током слушања или читања књижевних текстова, уживљавање деце у имагинарне ситуације (Копас-Вукашиновић 2006; Махмутовић 2013; Милинковић, Чутовић 2016; Мркаљ 2016; Стакић 2016).

На основу представљених задатака васпитача и учитеља у контексту програмских захтева за обраду књижених дела у раду са децом у предшколској установи и школи, као и могућности за њихову реализацију кроз игру, констатијемо да је потврђена наша претпоставка да су реалне могућности остваривања континуитета у систему предшколског и школског образовања и васпитања.

ЗАКЉУЧАК

Увидом у садржаје *Опшћих основа ђредшколској ђројрама и Правилника о насјавном ђлану и ђројраму за ђрви и друји разред основној образовања и васјијтања*, намера нам је била да утврдимо колико се и на који начин у савременом и актуелном предшколском и школском програму у Р. Србији одређују задаци васпитача и учитеља у односу на обраду књижевних текстова за децу. Овај циљ је реализован кроз два истраживачка задатка, којима је требало прво испитати да ли су предшколским програмом одређени циљеви и задаци васпитача у погледу упознавања деце да књижевношћу, а затим испитати могућности остваривања континуитета у систему предшколског и школског образовања и васпитања, обрадом садржаја књижевности за децу у предшколској установи и школи.

Анализом садржаја поменутих примарних извора истраживања долазимо до закључка да у актуелном предшколском, а затим и школском програму, књижевност за децу заузима значајно место и задаци васпитача и учитеља у вези са реализацијом ових садржаја се смислено и континуирано усложњавају преласком деце из предшколске установе у школу. Програмско одређење ових задатака, затим и могућност њихове реализације кроз игру, упућују на претпоставке за остваривање континуитета у систему предшколског и школског васпитања и образовања.

Међутим, када је реч о одабиру књижевних текстова за децу, као и праћењу исхода обраде ових текстова, у представљеним програмима за предшколску установу и школу нису детерминисани, нити конкретизовани поступци за реализацију ових задатака васпитача и учитеља, осим у опшћим захтевима за посматрање, праћење (деце предшколског узраста и ученика) и оцењивање (ученика). Ради квалитетније реализације ових садржаја, сматрамо да је значајно да се у методичким упутствима за остваривање предшколског и школског програма, осим метода и поступака, јасно одреде захтеви и могућности у односу на одабир књижевних текстова и праћење исхода њихове обраде. У овој препоруци препознајемо могућности организације нових истраживања значаја садржаја књижевности за децу за остваривање континуитета у систему предшколског и школског образовања и васпитања.

ЛИТЕРАТУРА

- Јанчец, Лепичник-Водопивец (2017): Lucija Jančec, Jurka Lepičnik-Vodopivec, *Hidden Curriculum Determines in kindergartens and in Schools*, Hamburg: Verlag.
- Каменов (1995): Емил Каменов, *Модел Основа њројрама васјијино-образовној рага са ѡредиколском геџом*, Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета; Кикинда: Виша школа за образовање васпитача.
- Клеменовић (2009): Јасмина Клеменовић, *Савремени ѡредиколски ѡројрами*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
- Копас-Вукашиновић (2006): Емина Копас-Вукашиновић, Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста, *Зборник Инсјијиуија за ѡдеајошка исѡраживања*, 38, 1, 174–189.
- Копас-Вукашиновић (2016): Емина Копас-Вукашиновић, Претпоставке квалитетног развоја предшколског детета, у: Е. Копас-Вукашиновић и Б. Стојановић (ур.), *Савремено ѡредиколско васјијиање и образовање: изазови и дилеме*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 25–38.
- Махмутовић (2013): Алиса Махмутовић, Значај игре у социјализацији дјече предшколског узраста, *Меѡодички обзори*, Вол. 8, Бр. 2, 21–33.
- Милинковић, Чутовић (2016): Миомир З. Милинковић, Мирјана М. Чутовић, Краће усмене форме у функцији развоја говора код деце предшколског узраста, у: Е. Копас-Вукашиновић, Б. Стојановић (ур.), *Савремено ѡредиколско васјијиање и образовање: изазови и дилеме*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 77–86.
- Министарство просвете и спорта Р. Србије (2006): *Правилник о Ојшијим основама ѡредиколској ѡројрама*, Београд: Просветни преглед.
- Мркаљ (2017): Зона Мркаљ, Улога игре у развоју културе усменог изражавања деце предшколског узраста, у: Е. Копас-Вукашиновић, Б. Стојановић (ур.), *Савремено ѡредиколско васјијиање и образовање: изазови и дилеме*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 39–52.
- Стакић (2017): Мирјана Стакић, Игре маште у функцији развоја говора деце предшколског узраста, у: Е. Копас-Вукашиновић, Б. Стојановић (ур.), *Савремено ѡредиколско васјијиање и образовање: изазови и дилеме*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 129–140.
- Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2013): *Сл. ѡласник РС – Просветни ѡласник*, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 – гр. ѡравилник, 7/2011 – гр. ѡравилници, 1/2013 и 4/2013.

Emina M. Kopas-Vukašinić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Human Sciences

CHILDREN'S LITERATURE IN CURRENT PRESCHOOL AND LOWER PRIMARY CURRICULA

Summary: The paper deals with the analysis of the content of preschool and lower primary curricula in Serbia. The goal of the research is to determine whether the current curricula contain the specific tasks for teachers related to teaching children's literature. The main objectives of the research should provide answers to the following questions: 1) Do the current curricula prescribe teacher's tasks related to introducing children's literature in teaching?; 2) Is there a continuity between preschool and primary school education regarding teaching children's literature? The research was carried out using the descriptive method and the analysis of the content of the primary source of the research (preschool and lower primary curricula).

The research results confirm that in these curricula a significant importance is given to children's literature. Teachers' roles in teaching these contents become more complex as children are older. The contents, as well as the possibility of using the contents in teaching through games, confirm the existence of continuity between preschool and primary school education. However, the choice of literary texts and the outcomes of teaching children's literature should be better concretized in both curricula.

Key words: children's literature, curricula, preschool teacher, class teacher, teaching goals, continuity in the system of education.

Емилија Л. Станковић
Универзитет у Новом Саду
Академија уметности у Новом Саду
Департман музичке уметности

УДК 371.3.:78
37.036-057.874:78
821.163.41-93

Наташа М. Вукићевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

ПОЕТСКИ ТЕКСТ У МУЗИЧКО-СТВАРАЛАЧКИМ АКТИВНОСТИМА УЧЕНИКА

Айсиџракић: У раду се анализира улога поетског текста при реализацији дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Циљ рада је указивање на заједничке одлике поезије и музике, могућности интеграције музичких и литерарних елемената и утицај корелативног приступа на постигнућа ученика у подручју дечјег музичког стваралаштва. Иако постоје бројни начини изражавања ученика музичким средствима, анализирани су они видови дечјег музичког стваралаштва у чијем се фокусу налази поетски текст, као и критеријуми у избору текстова на које ученици стварају ритам и мелодију – уметничка вредност песме, поетски интереси ученика млађих разреда, тематски садржај/карактер песме и метрика текста. Са методичког аспекта, музичко обликовање литерарног текста је стваралачка активност коју треба осмислити тако да обухвата низ различитих поступака који подстичу ученика да музичким средствима слободно искаже лични доживљај литерарног дела.

Кључне речи: дечје музичко стваралаштво, поетски текст, корелација, настава музичке културе.

УВОД

Основна претпоставка савремене наставне праксе, у контексту музичке наставе, јесте њено трансформисање на два начина: афирмацијом метода учења које могу да активирају и развију ученички потенцијал у процесу наставе и створе повољне предуслове и простор за дечје стваралаштво (Шефер 2008) и корелативним приступом у процесу усвајања различитих наставних садржаја, односно усвајањем система знања уместо појединачних појмова.

Дугогодишња наставна пракса у нашим школама потврдила је ставове истакнутих музичких педагога (Плавша, Поповић, Ерић 1968) да је дечје музичко стваралаштво сложен терен за педагошки рад наставника који се налази на веома деликатном психолошком тлу, од мотивације и подстицања ученика на слободно изражавање до анализе и евалуације стваралачких радова. У првом циклусу основног образовања и васпитања наилазимо на проблеме у реализацији области стваралаштва најчешће из следећих разлога:

1. недовољне стручне оспособљености учитеља у припреми и реализацији области дечјег изражавања и стварања, анализи ученичких радова и праћењу развоја стваралачких способности ученика и

2. хетерогених музичких и стваралачких способности ученика у одељењу.

Значај развијања стваралачких потенцијала и креативности ученика истиче се као важан задатак наставе музичке културе, а као елемент рада на развијању креативног мишљења претпоставка је читавог образовног процеса. Специфичност музичког стваралаштва односи се и на околност да се дечје стваралаштво у настави музичке културе не јавља у изолованом облику јер „извесна стваралачка активност детета треба да прати и прожима све облике наставе” (Плавша, Поповић, Ерић 1968: 173). С обзиром на помеху значај интеграције музичких садржаја и различитих области у настави, могућности повезивања музичких са осталим садржајима и утицаја који стечена музичка искуства у другим областима (слушања и извођења музике) имају на продукте стваралаштва, као и на значајне индивидуалне разлике између музичких и стваралачких предиспозиција ученика, савремена настава музичке културе захтева иновативни приступ реализацији дечјег музичког стваралаштва. Повезивање литерарних и музичких елемената је само једно од могућих методичких решења; такав приступ ученика ставља у позицију субјекта и активног учесника у наставном процесу, али не умањује улогу наставника као носиоца тих промена и иновација.

Успешна реализација области музичког стваралаштва зависи и од компетенција учитеља, његовог залагања и мотивисаности да континуирано прати и усмерава рад ученика, подстиче изражавање музичког доживљаја и развија њихов критички став према сопственом креативном раду. Ученицима је неопходно обезбедити повратну информацију у оквиру заједничке анализе радова и дати упутства за даље напредовање у овом подручју, без процењивања квалитета радова и оцене појединачних постигнућа ученика. Аутори Гловер и Вард (1994) истичу да су, осим вештина поучавања које су учитељима неопходне у другим областима, за извођење наставе музичке културе потребне бројне компетенције, од којих, у односу на значај за реализацију дечјег стваралаштва, издвајамо:

– способност активног слушања музике (учитељ мора бити пажљив, перцептивни слушалац, који реагује на музику и препознаје уметничке квалитете), неопходна за памћење и записивање стваралачких радова ученика,

– маштовит приступ и очигледан ентузијазам за различит избор музичких садржаја који ће се одразити и на карактеристике дечјих радова,

– планирање дугорочног музичког учења у односу на индивидуалне способности ученика,

– процењивање напретка и вредновање учења и поучавања у музици, што укључује и анализу дечјих музичко-стваралачких радова, као и праћење њиховог музичког развоја (Glover, Ward 1994: 11, према: Свалина 2015: 103).

Уважавајући сва наведена начела, у раду се бавимо могућностима реализације дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе у првом циклусу основног образовања и васпитања, применом корелације и интегративног приступа у процесу стварања мелодије/песме на задати литерарни текст.

1. УЛОГА КОРЕЛАЦИЈЕ У ДЕЧЈЕМ МУЗИЧКОМ СТВАРАЛАШТВУ

Корелативне активности повезују садржаје различитих области и подручја, при чему ученици стичу активна, трајна и суштинска знања о неком феномену који се не посматра парцијално, већ интердисциплинарно и целовито.

Најчешће значење појма *корелација у настави* јесте да се у току наставног процеса активности прожимају, преплићу и допуњују. Активности осмишљене на тај начин додатно мотивишу и подстичу ученике, што је од посебне важности за реализацију стваралаштва, али и осталих музичких активности. Стваралачки процес је сложен управо из разлога што укључује доживљајне, мотивационе и искуствене компоненте (Гајић 2004). „Улога и значај мотивације у бављењу музиком не може се пренебрегнути, јер од њеног квалитета, степена и начина испољавања зависи ефекат осталих значајних предуслова музичког постигнућа” (Богуновић 2008: 105). При том, музичку мотивацију представља комплекс/систем интеракција које егзистирају између спољашњих (културни и друштвени контекст, породица, образовање) и унутрашњих фактора (когнитивна и афективна сфера личности) (Халам 2016). Имајући у виду резултате малобројних истраживања¹

1 Амерички аутор Едвард Асмус се у својим студијама бавио испитивањем постигнућа ученика у подручју музичког образовања, опажањем и тумачењем узрока успеха или неуспеха и улоге мотивације у бављењу музиком и постигнућима ученика. Истраживања су вршена на узорку ученика музичких школа узраста од 9 до 17 година и узорак представљају ученици инструменталног одсека, певачког и општег музичког смера, а спроведена су и ис-

(Асмус 1986) која указују на учешће мотивације у музичким постигнућима у различитим областима од 12–27%, у реализацији наставе музичке културе стално треба тежити проналажењу нових начина и метода којима би се подстицала стваралачка инвенција и испољавање музичко-креативних потенцијала ученика. Једна од значајних функција мотивације јесте њена интегративна функција у „том смислу што, усмеравајући делатност према одређеном циљу, обједињује све процесе у целину” (Богуновић 2008: 107). Значај корелације се нарочито подвлачи у савременој настави музичке културе јер мали фонд часова у основној школи намеће потребу за применом различитих начина артикулације и организације (чак и избора) програмских садржаја, којима би се евентуални проблеми услед недостатка времена делимично предупредили.

Примена корелације зависи од неколико фактора:

- карактеристика садржаја који се преплићу и допуњују, јер из органске повезаности појединих области корелација спонтано произлази (нпр. музика и ликовне уметности, књижевност и музика, српски језик и музика),
- компатибилности садржаја и њихове тематске сродности,
- компетенција учитеља или наставника (његове стручне и дидактичко-методичке оспособљености, опште културе, музичке даровитости и квалитета музичког образовања, комуникационих и социјалних компетенција),
- индивидуалних способности деце и њихових интересовања.

Тематско повезивање садржаја различитих области је, пре свега, перцептивна способност уочавања и упоређивања појаве/теме која је приказана и у наставној пракси је овакав вид повезивања садржаја најприсутнији.

Могућности за примену корелације су значајно повољније у разредној настави, јер учитељ располаже готово целокупним временом² и има увид у (пред)знања ученика из различитих области/предмета. Иако се у наставној пракси корелација најчешће остварује тематским повезивањем, за уметничка подручја је нарочито важно проналажење унутрашњег начела, система грађе неког облика или целине. Структуралност представља најважнију особину корелативности јер прави смисао уметничког дела налази се у структури, као и начину стварања уметничког дела (Хузјак 2001).

траживања у школама општег образовања; истраживања на старијем узрасту односе се на студенте музичког образовања и музикотерапије (Богуновић 2008).

2 За ученике првог циклуса основног образовања и васпитања организује се разредна настава, коју изводи учитељ. Законске одредбе које се односе на Програм и организацију образовно-васпитног рада препоручују да се изузетно за ученике првог циклуса може организовати предметна настава из страног језика, изборних и факултативних предмета, у складу са законом и наставним планом и програмом (Закон о основном образовању и васпитању, *Службени гласник РС*, број 55/2013).

За разлику од тематске, структурална корелација подразумева повезивање садржаја различитих предмета према степену сложености, при чему спону две области представља унутрашња особина једне појаве која се пропорционално налази у другој (Хузјак 2001).

Основни циљ структуралног повезивања је да се открије оно што је латентно у уметничком делу. „Трагање за заједничким структурама у музици, поезији и сликама је поступак интердисциплинарности, јер, мењајући предмете, задржавамо структуралне односе, што омогућава не само знање, него и сазнање о њиховим односима” (Ђорђевић 2011: 48). У контексту нашег рада, методички поступак би требало усмерити на паралелне основе музичког и литерарног дела, чији су градивни елементи формалних структура једнаке или сличне сложености па их је, самим тим, могуће открити, упоредити и интегрисати (Ђорђевић 2011).

У програмским садржајима за предмет Музичка култура, у оквиру наставне области Дечје музичко стваралаштво дефинисани су захтеви према којима би ученик требало да уме да осмисли мање музичке целине од понуђених мотива и компоује мање музичке целине у оквиру различитих жанрова или стилова. За остваривање наведених циљева и задатака, неопходно је да ученик упозна музичке елементе (првенствено ритам и мелодију) на основу личног искуства у оквиру осталих области: извођења и слушања.

Продукти стваралачког рада ученика у настави музичке културе јесу рефлексивна наставних садржаја, односно музичког искуства стеченог у другим областима. Да би усвојени садржаји и музичке композиције деловали на ученика и покренули испољавање његових стваралачких потенцијала, „дете мора, својим претходним искуством, имати створене претпоставке за доживљај тога дела” (Богнар, Матијевић 2005: 118). Како ученици општеобразовних школа (посебно млађих разреда) музичке феномене у потпуности упознају путем слушања и извођења музике, методске поступке је потребно „осмислити на начин да поспеше брзину и тачност перципирања музичких феномена који су предмет обраде или увежбавања” (Станковић 2002: 100). И у том контексту „нам може помоћи корелација са изражајним средствима ликовне уметности, литературе, уметности покрета” (Станковић 2002: 100). У процесу стварања мелодије на задати литерарни текст – нарочито у припремној етапи и фази анализе радова, пожељно је проналажење асоцијативних веза између поменутих феномена: уочавање аналогичности музичких реченица са реченицама у литерарном тексту, препознавање завршене или незавршене музичке мисли на основу познавања граматике и синтаксе језика, уочавање сличности у законитостима примене знакова интерпункције у музици и језику (Станковић 2002).

У ширем контексту, корелација музичких и литерарних садржаја и асоцијативно повезивање музичких и литерарних елемената омогућавају

ученицима комплексан уметнички доживљај. Заједничка одлика поезије и музике је, између осталих, остваривање доживљаја у одређеном временском току и остваривање васпитних задатака – развијање способности доживљавања и разумевања уметничког дела као дела естетског васпитања. Корелација предмета Музичка култура и Српски језик и књижевност омогућава да час задржи „доживљајно-сазнајну утемељеност васпитно-образовног процеса која је својствена рецепцији уметничког садржаја” (Росандић 2005: 145) и има могућност да повеже две области без укључивања других садржаја. За разлику од других међупредметних веза које су углавном тематске, „корелација књижевности са наставом других уметности је заснована на уочавању и разумевању посебности уметничког изражајног поступка” (Павловић 2008: 34).

2. ИЗБОР ПОЕТСКИХ ТЕКСТОВА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА

Иако постоје бројни видови изражавања ученика музичким средствима, у раду се анализирају они облици дечјег музичког стваралаштва у чијем се фокусу налази поетски текст и, у складу са тим, методички поступци који могу да подстакну ученика да изрази емоције у односу на понуђено литерарно дело.

Полазећи од захтева да сваки методички поступак мора бити заснован на способностима ученика и особинама његове личности, методе у реализацији стваралаштва одређују се према узрасту и музичким, литерарним и креативним способностима ученика. Први и веома важан корак представља адекватан избор текста.

Избор поетских текстова на које ученици стварају ритам и мелодију врши се према следећим критеријумима: уметничка вредност песме, интересовање ученика, тематски садржај/карактер песме и метрика текста. Све наведене критеријуме у избору поетског текста објаснићемо успостављањем аналогности у музици и поезији, посебно са аспекта теорије књижевности.

Заједничка одлика књижевности и музике огледа се првенствено у појмовном одређењу и посебности књижевног и музичког дела које се не може именовати ван оквирног појма уметности и стваралаштва (Солар 2005). Уметник маштом обликује стварност, постојећој грађи даје нови облик са посебним значењима, откривајући нове смислене димензије. Да би се литерарно дело разумело, као и порука коју нам песник упућује, потребно је да, осим разумевања језика и књижевне врсте, читалац поседује „одређен смисао за нијансе језичког израза, за одређене ритмичке и музичке ефекте којима се дело често служи у већој или мањој мери” (Солар 2005: 35).

Речи у књижевном делу звуче на одређен начин и сам звук изговорених речи може одредити њихово значење, као њихов самостални елемент, па читање поезије подразумева читав низ поступака који указују да су *рима, ритам, мелодичности* подједнако важни колико и само значење речи.

Гласови који се изговарају стоје у одређеном односу према музичкој организацији тонова или посебном осећају за ритам, а речи као скупови одређених гласова „играју релативно засебну улогу у структурирању књижевних дела” (Солар 2005: 41).

Лирска песма, као и музичка композиција, може се схватити само као јединствена целина свих појединачних изражајних елемената. Уметнички доживљај након првог сусрета са уметничким делом омогућује разумевање дела као целине (Солар 2005). Након таквог увида у смисао целине следи упознавање појединачних елемената и њихова анализа.

Стихови се одликују посебном организацијом ритма у којој се поредак речи разликује од природног ритма говора. Ритмичка организација стиха такође одређује смисао, који би променом било ког елемента ритмичке организације, чак и знакова интерпункције, био другачији – „исти број слогова у сваком стиху, распоред нагласака, подударане у звуку речи и слично, уносе у израз нови смисао” (Солар 2005: 101).

При избору стихова за стварање мелодије требало би водити рачуна о два критеријума: исти број слогова у сваком стиху и/или правилна измена наглашених и ненаглашених слогова. У првом случају говоримо о силабичком систему версификације (метрике) по коме се ритмичка линија стихова остварује низањем стихова са истим бројем слогова а ритмичку организацију најчешће употпуњује рима, тј. гласовно подударане на крају стихова, посебно погодно за ученике млађих разреда. У другом случају, када број слогова варира, а параметри су искључиво број и распоред нагласака у стиху, односно правилна измена наглашених и ненаглашених слогова, реч је о акценатској версификацији. При анализи песама наших песника које се користе за музичко стваралаштво, најбоље је пронаћи оне који користе комбинацију ова два начела, јер су те песме грађене са уважавањем одређене правилности и у броју слогова и у смени наглашених и ненаглашених слогова (Солар 2005).

Тумачење поезије³, о коме постоје опречна мишљења описана у наредном поглављу, нужно је из још једног разлога: у поезији се уобичајена дословна значења речи могу променити у зависности од начина на који су речи изговорене. Чак и најмање нијансе у распореду речи у песми имају одређено значење, а ритам и музика говора су носиоци смисла. Речи добијају смисао тек у подручју утисака, сугестија и асоцијација које изазивају, односно „свој

3 Анализа песама са ученицима пре осмишљавања мелодије односи се само на смисао и разумевање текста.

смисао оне добијају тек унутар песме која говори такође ритмом и звуком” (Солар 2005: 137).

Лирика изражава субјективна осећања и мисли, лирику одликује склад између звука речи и њиховог значења и блиска је музици управо по свом начину изражавања. Текст је носилац слике, док музика те слике боји властитим изражајним средствима.

Речи се у песми повезују не само у односу на смисао и значење које имају, већ и по својим звучним особинама (римамма), ритмом који се разликује од говорног и на тај начин изазивају много различитих асоцијација које без тих елемената не би биле остварене. Као што су представници симболизма нагласили, песма се говори на посебан начин, сугестивно, језиком који карактерише звучност и симболика и у томе се огледа најужа веза поезије и музике. У таквом песничком казивању „звук, ритам и мелодија стиха до те мере надвладавају уобичајена значења речи да песнички исказ постаје симболом у којем се испреплећу читави сплетови могућих асоцијација” (Солар 2005: 175). Ритам стихова и одређени мелодијски ефекти имају подједнаку важност за разумевање песме од уобичајених значења појединих речи. Развојем наведених заједничких елемената који указују на директну сродност поезије и музике, касније су настале две посебне уметности: музика и књижевност.

Једноставности поезије, која је такође карактеристика овог жанра, доприносе и њене следеће одлике: краткоћа и сажетост језичког израза, осећајност, ритмичка организација, јединство ритма и звука речи са њиховим значењем. Управо се у тој једноставности крије сложена структура.

Тематика лирских песама је разнолика, али су неке теме чешће заступљене. Наслов песме често изражава тему. Тема је успешно обрађена у песми уколико је остварено јединство ритма, звука и значења речи, уколико је пронађен начин да сви изражајни елементи буду равноправни носиоци значења и заједно учествују у остваривању уметничког доживљаја. Основна грешка у наставној пракси је инсистирање на одређивању тематског подручја и класификације на љубавну, родољубиву, описну лирику иако је таква подела неодређена. Ученицима се постављају питања о чему говори песма, иако се тема не може увек прецизно дефинисати – тема у лирици нема значај сама по себи, важност се сагледава искључиво у контексту јединства теме са њеном обрадом. Од првог до четвртог разреда ученици поделу лирских песама врше на основу мотива, расположења и песничких слика. Мисао и осећај се у лирском изразу не могу одвојити, аналогно тумачењу музичког дела, где су доживљајна и сазнајна компонета увек присутне.

Није потребно посебно истицати да су за дечје музичко стваралаштво погодна дела савремених аутора и модерна лирика. Осим тога, модерна лирика у ширем смислу не представља потпуни раскид са традицијом, промене у тематици и изражајним средствима су најављене још у делима Франческа

Петрарке, када лирске песме добијају субјективан, емоционалан тон, за који се и данас везује појам лирике. Наведено својство лирике уједно је важно мотивационо средство у процесу настанка музичко-стваралачких радова ученика. Највећи број модерних песама говори на другачији, сугестивни начин, више упућује него што објашњава. Савремена поезија изражава „јединство модерног живота и модерног начина изражавања тог живота”, тражи разумевање посебних склопова речи, изнад њиховог устаљеног значења, јер су њихови уметнички квалитети „засновани на изразитом односу ритмова, звукова и значења” (Солар 2005: 191).

Књижевни поступци – стих, распоред речи, песничке фигуре, наводе нас да дело тумачимо на неуобичајен начин, а уметнички доживљај постигнут тим поступцима је темељ естетске вредности дела (Солар 2005). Изражајно читање песме нам помаже да стихове схватимо ван метричких образаца јер доживљај произлази из јединства звука и значења у стихованој организацији речи. Анализа појединачних елемената није довољна за схватање и откривање уметничке вредности песме јер се о њиховој вредности не може говорити ван целине дела (Солар 2005).

3. ТУМАЧЕЊЕ ПОЕЗИЈЕ У КОНТЕКСТУ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА

Песнички језик има своје властите законитости по којима се разликује од свакодневог језика, а често има и властиту (субјективну) стварност, односно значење. Лирска песма је музичка *инспирирација-надахнуће-погостицај* за стваралачко ангажовање ученика, а основу стваралачког процеса представља „пренос књижевног дела у други медиј”, у овом случају музички (Росандић 2005: 258). Из тог разлога, ученицима је потребно указати на особности песничког језика, на начине његовог деловања на развијање маште/имагинације и упознати их са стваралачким поступцима у језику.

У процесу стварања мелодије на задати текст, мотивација ученика остварује се изражајним читањем текста које подразумева да учитељ/интерпретатор својим читањем исказује доживљај литерарног текста и да тај доживљај преноси ученицима. Да би учитељ ученицима верно пренео доживљај, побудио интересовања и успоставио контакт са њима, потребно је да познаје текст, разуме значење, као и ритмичко и гласовно устројство текста (Росандић 2005). Интонација и паузе у говору помажу ученицима да препознају делове песме који представљају целине/строфе. Након читања песме, потребно је направити кратку емоционално-интелектуалну паузу, како би се фокусирала пажња и заокружили утисци ученика пре њихових рецепцијских исказа.

Сам процес стварања мелодије на задати текст има низ специфичности, и са аспекта музичког стваралаштва и са аспекта наставе књижевности.

Парафразирајући Павловића, који о стваралачком процесу говори са аспекта наставе књижевности, а о музици као подстицају и средству мотивације за тумачење и разумевање књижевног дела, музичко обликовање литерарног текста је стваралачка активност коју треба осмислити тако да обухвата низ различитих поступака који омогућавају стваралачко ангажовање ученика у домену музике (Павловић 2008). Задатак учитеља је интензивирање подстицаја које уметничко дело већ у себи садржи (Стевановић, Димитријевић 2013), односно осмишљавање методичких поступака који би ученицима омогућили да музичким средствима слободно искажу доживљај литерарног дела.

Пре него што се приступи даљим активностима следи разговор о њиховом утиску, доживљају и разумевању текста и успостављање аналогije између музичких и литерарних елемената. Доживљавање, разумевање и тумачење лирске песме претпоставља одређен степен литерарних способности, аналогно музичким активностима које зависе од нивоа музичких способности. Литерарне способности су неопходне да би ученик разумео садржај и поруку песме, изразио доживљај песме или применио други облик изражавања (Росандић 2005). Резултати психолошких истраживања показују да се ученици трећег и четвртог разреда налазе у другој фази књижевног васпитања и образовања, у којој ученици развијају способност естетског перципирања, способност доживљавања, способност разликовања врсте текста и описивања текста.

Све наведене карактеристике потврђују да је, пре него што ученици приступе стварању мелодије на задати текст, потребно са ученицима водити разговор о литерарном тексту. С обзиром на то да су текстови који се примењују у децем музичком стваралаштву једноставнији од оних који се обрађују у настави српског језика и књижевности у четвртог разреда, тумачење литерарног текста обухвата уочавање основних карактеристика, са посебним освртом на карактер текста који би требало подвући музиком.

Музику стварамо на основу литерарног доживљаја текста. Тумачење дела у стваралачким активностима је неопходно из следећег разлога: музичко дело упознајемо и разумемо на основу музичког доживљаја, међутим, књижевно дело не можемо у потпуности доживети без разумевања.

Важно је напоменути и да се ученици, у поређењу са анализом осталих књижевних жанрова, најмање сналазе у тумачењу лирских текстова, посебно када је у питању узраст ученика од првог до четвртог разреда. За разумевање су неопходни предуслови: способност и искуства читатеља, осетљивост за лирски израз, познавање језика, који код ученика млађих разреда још увек нису довољно изграђени. Задржавајући се на појединостима садржаја

и форме, не схватају песму као целину, њену суштину и поруку (Шкроб 1976: 129). Лирску песму је тешко анализирати управо због њене целовитости и јединства. Са методичког аспекта, улога интерпретације⁴ се огледа у томе да код ученика створи и задржи свест о целовитости песме (Шкроб, 1976). У постојећој литератури која се бави интерпретацијама лирских текстова, наилазимо на различите књижевно-критичке приступе и методолошке поступке,⁵ међу којима је могуће пронаћи (или модификовати) одговарајући модел интерпретације за примену у настави млађих разреда.

Интерпретација песме открива сва богатства њених значења, ствара се активан однос према поезији; различити, чак и опречни приступи наведени су у овом раду као модели за школска тумачења: „како се може читати, доживљавати, разумевати и тумачити лирска песма” (Недељковић, Радовић 1979: 12). Смисао и потреба интерпретације песама посебно су наглашени у контексту наставе у млађим разредима основне школе, и то на часовима на којима је примењен корелативни приступ. Стваралачки радови настали на часовима потврда су ваљаности и оправданости тумачења поезије.

Субјективност која је неизбежна у тумачењу текста и коју одређени теоретичари попут Р. Вајмана сматрају узроком неразумевања односа уметности и стварности, доприноси стваралачкој инвенцији ученика у процесу стварања музичких целина на задати текст.

Тумачење текста који се музички обликује је неопходно не због сложености лирског израза јер су у питању једноставни текстови о чијим смо карактеристикама говорили, већ нам помаже да разумемо песму и осмислимо музику која по својим изражајним карактеристикама одговара њеном садржају. Без обзира на примедбе које се упућују интерпретацији литерарног дела, „задатак традиционалне интерпретације остаје легитиман”, посебно у настави књижевности; такав приступ књижевном делу доноси више користи него што може штетити самој настави и делу (Недељковић, Радовић 1979: 17). Постоје опречни методи у тумачењу лирске песме, али свака методологија има одређене сличности и разлике са осталим, што се најлакше може уочити ако упоредимо тумачења више интерпретатора исте песме. Ученицима интерпретација помаже у разумевању песме коју датом интерпретацијом можемо осветлити са свих страна и додатно мотивисати ученике за стваралачке активности (Недељковић, Радовић 1979).

4 У овом поглављу појам *интерпретација* користи се у синонимном значењу са појмом *тумачење* лирске песме.

5 Методичко тумачење текста настало је из потреба наставе још у доба античке Грчке.

3.1. МУЗИЧКИ АСПЕКТИ СТВАРАЊА МЕЛОДИЈЕ НА ЗАДАТИ ТЕКСТ

Уважавајући све специфичности поетског текста које смо детаљно описали, ослањајући се на мишљења музичких педагога Т. Миланова, Б. В. Асафјева и К. Орфа који предлажу да се у почетном раду „користе одабрани кратки текстови, чија метрика и говорна интонација могу послужити као основа мелодизирања” (Радичева 1997: 83), сматрамо да је за реализацију овог вида стваралаштва најпогодније вокално репродуковање. Вокално репродуковање, као важна етапа процеса развоја музичке меморије и формирања музичко-слушних представа, омогућава непосредније музичко изражавање и ученик „слободним комбиновањем ствара нове и логично осмишљене мелодије и хармоније” (Радичева 1997: 117). Усмено, односно вокално репродуковање осмишљене мелодије као вида дечјег музичког стваралаштва препоручује се из више разлога, од којих је кључно слободно изражавање ученика. Иако представља један од програмских захтева, истовремено записивање замишљене мелодије отежава процес спонтаног стварања мелодије. „Сигурно да је дечја фантазија веома спутана ако пред дететом стоји двоструки задатак: створити и забележити мелодију” (Томерлин, према: Пожгај 1988: 166). Са истим циљем подстицања спонтаног и слободног изражавања, при избору песама потребно је водити рачуна о метрици текста како би се у музичко-стваралачким радовима избегла појава мелодијских скраћења или проширења музичке реченице. Међутим, „ако до њих на непосредан и музички логичан начин само дете дође, не треба га у томе спутавати, нити теоријским објашњењима интелектуализовати процес његовог стваралаштва” (Плавша 1968: 177).

Избегавање шаблонизирања и претераног усмеравања у области стваралаштва, у складу са доживљајном компонентом музичког појмовног развоја, управо је методичка специфичност музичке културе у односу на друге школске предмете.

Песме које се користе у музичком стваралаштву су углавном строфичне, а организација строфа и стихова у њима постиже се најчешће римом која доприноси стварању одређене мелодичности стихова због истицања звучности појединих речи. Ученици римоване стихове брже и лакше памте. Распоред рима може бити различит, најчешће су укрштене наизменично у стиховима, по схеми *абаб* (нпр. песма „Паун” из збирке *Весела зоологија* Гвида Тартаље) или испрекидане *абцд* (песма „Врабац и мачка” Јована Јовановића Змаја).

Паун

Реп му велик, мозак мали
Па се можда с правом
Паун својим репом хвали
А не својом главом.

Врабац и мачка

„Где ћеш, врапче, зимовати?”
Пита мачка врапца стара.
„Овде, онде, –
туда, свуда!”
– Тако врабац одговара.

„Где ћеш, врапче, данас, ручат?”
– Пита мачка врапца стара.
„На крај шора,
Наврх ора!”
– Тако врабац одговара.

„А где ти је конак, врапче?”
– Пита мачка врапца стара.
„Шта те брига?
Погоди га!”
– Тако врабац одговара.

„Знаш ли, море, зашт’ те питам?”
„Јер си мачка, а ја птица!”
– То је рек’о
Па утек’о, –
Оста мачка тужна лица.

Мелодичност римованих стихова подстиче дечју мелодијску инвенцију која „се ослања на осећајно расположење изазвано садржином стиха” (Плавша и сар. 1968: 178). Метричка основа задатог стиха или ритмички покрет треба да подстакне дечју машту на стварање мелодијског покрета. Применом овог поступка могу настати инвентивне и оригиналне мелодијске целине примерене дечјем музичком језику. Од ученика не треба захтевати да осмишљене заокружене музичке мисли буду увек правилне грађе, уколико ученик осети потребу да се изрази разгранатијом мелодијском целином која одговара његовом музичком доживљају (Плавша 1968: 180). Свако ограничавање слободе израза, непримерени захтеви и очекивања учитеља, али и препорука неадекватних поступака у наставним програмима,

могу нарушити унутрашњу мотивацију ученика и створити одбојност према стваралачким активностима. Педагошка интервенција учитеља је најкориснија у припремној фази (тумачење текстова) и завршној анализи дечјих радова, без вредновања њиховог уметничког квалитета.

У раду се преваходно бавимо улогом текста у дечјем музичком стваралаштву, али се, поред одлика текста, могу идентификовати бројни фактори који утичу на продукте стваралаштва. Међу њима су: музичке способности ученика, креативност и стваралачке способности, социјализација, особине личности и музичко искуство.

Наставна пракса је показала да стваралачки радови ученика представљају рефлексију обрађених садржаја у настави музичке културе и да најчешће имају карактеристике дечјих и народних песама, с обзиром на њихову заступљеност у области извођења и слушања у млађим разредима, са ређим примерима карактеристика осталих жанрова.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Музика и поезија имају подједнак значај у формирању способности ученика за естетско и емоционално доживљавање уметничког дела, подстицање самосталног стварања и изражавања и неговање инвентивности, развијање способности повезивања различитих садржаја и елемената и уочавања постојећих веза и односа између музичких и литерарних елемената, као и њихових заједничких карактеристика (Гајић 2004).

У раду је указано на могућност структуралног повезивања музичких и литерарних елемената, са аспекта избора и тумачења поетских текстова и њихове улоге у реализацији дечјег музичког стваралаштва. Остаје нерасветљено питање да ли се могу утврдити ефекти препорученог корелативног приступа без идентификације музичко-стваралачких способности ученика и утврђивања нивоа знања у области српског језика и књижевности неопходног за доживљавање и разумевање поетског текста. Продукти дечјег музичког стваралаштва су резултат интеракције бројних фактора - утицаја средине, социјализације, афинитета ученика, а осим примарне улоге музичких, стваралачких и интелектуалних способности, различито се испољавају и у односу на афективну сферу личности. Систематско испитивање свих наведених чинилаца који на процес стварања утичу, као и испитивање осталих видова музичког изражавања ученика, захтева сложено и континуирано праћење развоја стваралачких способности ученика у настави музичке културе у дужем временском раздобљу, након иницијалног тестирања ученика и дијагностификовања њихових способности. Такви налази би отворили нови простор за даља педагошко-психолошка истраживања, са јасним

импликацијама за унапређење образовних стратегија у подручју дечјег музичког стваралаштва.

ЛИТЕРАТУРА

- Асмус (1986): Edward P. Asmus, Achievement motivation characteristics of music education and music therapy students as identified by attribution theory, *The Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 71–85.
- Богнар, Матијевић (2005): Ладислав Богнар, Милан Матијевић, *Дидактика*, Загреб: Школска књига.
- Богуновић (2008): Бланка Богуновић, *Музички таленат и усјешности*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гајић (2004): Оливера Гајић, *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси. Резултати експерименталних истраживања*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ђорђевић (2011): Богдан Ђорђевић, Музика и корелација у разредној настави, *Норма*, 16 (1), 43–56.
- Закон о основном образовању и васпитању, *Службени гласник РС*, бр. 55/2013.
- Недељковић, Радовић (1979): Драган Недељковић, Миодраг Радовић, *Уметности тумачења поезије*, Београд: Нолит.
- Павловић (2008): Миодраг Павловић, *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*, Београд: Завод за уџбенике.
- Плавша, Поповић, Ерић (1968): Душан Плавша, Боривоје Поповић, Драгољуб Ерић, *Музичко васпитање*, први део, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.
- Пожгај (1988): Јоже Пожгај, *Методика наставе гласбене културе у основној школи*, Загреб: Школска књига.
- Радичева (1997): Дорина Радичева, *Увод у методичку солфеџа*, Нови Сад: Академија уметности.
- Росандић (2005): Драгутин Росандић, *Методика књижевности одгоја*, Загреб: Школска књига.
- Свалина (2015): Vesna Svalina, *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Солар (2005): Миливој Солар, *Теорија књижевности*, Загреб: Школска књига.
- Станковић (2002): Емилија Станковић, *Методички аспекти ојачања и препознавања музичких феномена у опшћеообразовној музичкој настави*, Нови Сад: Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку.
- Стевановић, Димитријевић (2013): Јелена Стевановић, Маја Димитријевић, Подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави српског језика и књижевности, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 45, бр. 2, 381–403.

Халам, Крич, Варваригу (2016): Susan Hallam, Andrea Creech, Maria Varvarigou, Changes in Motivation as Expertise Develops: Relationships with Musical Aspirations, *Musicae Scientiae*, 1029864916634420, first published on February 23, 2016.

Хузјак (2001): Miroslav Huzjak, Korelacija u nastavi: strukturalni prevod, *Metodika*, br. 2 i 3, Vol. 2, Zagreb, 39–43.

Шефер (2008): Јасмина Шефер, *Евалуација креативних активности у тематској настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шкрѐб (1976): Зденко Шкрѐб, О интерпретацији, *Умјетности ријечи*, бр. 2, Загреб.

Emilija L. Stanković

University of Novi Sad

Academy of Arts in Novi Sad

Department of Music Arts

Nataša M. Vukićević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

POETIC TEXT IN CREATIVE ACTIVITIES IN TEACHING MUSIC

Summary: The paper analyzes the role of poetic texts in lower elementary school students' creative activities in teaching music. The goal of the paper is to highlight the common features of poetry and music, the possibilities of integrating music and literature and the effects of the integrative approach on students' achievements in the field of musical creation. There are numerous ways of children's musical expression, but we have analyzed only those focusing on poetic texts; we have also examined the criteria for selecting the texts which can be used for creating rhythm and melody – artistic value of a poem, lower elementary students' interest in poetry, theme and metric pattern of a poem. These criteria are based on the analogy between music and poetry, from the point of view of literary theory and children's musical creativity. Transforming a literary text into music is a creative activity which should be designed with the purpose of encouraging students to use music to express their understanding of a literary text.

Key words: children's musical creativity, poetic text, integration, teaching music.

Вера М. Савић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 371.3::811.111-028.31

ГРЕШКЕ У ПОЧЕТНОМ ЧИТАЊУ НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ И РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ ТЕКСТА

Апстракт: Благовремено утврђивање тешкоћа које се јављају код усменог читања и у разумевању прочитаног текста на енглеском језику, предуслов је за планирање и примену адекватног програма интервенције и превенције тешкоћа. Савремена истраживања вештине читања фокусирају се на читање као процес, уз примену вербалних протокола (енгл. *think-aloud protocol*) као истраживачке методе. У раду се презентују резултати примене вербалних протокола у испитивању вештине почетног читања на узорку од шест ученика петог разреда основе школе који су у време истраживања похађали редовну наставу енглеског језика у основним школама у пет географски удаљених градова Србије. Вербалним протоколима је утврђено да постоји велики распон у препознавању речи и тачности у читању (енгл. *reading accuracy*) код ученика истог узраста, као и да примена стратегија и језичког и општег знања, углавном на основу подстицаја (енгл. *prompting*), доприноси конструкцији значења и разумевању прочитаног текста. Најчешћи типови грешака (енгл. *miscues*) при усменом читању били су: 1. погрешан изговор флексија, групе самогласника и појединачних самогласника; 2. супституција речи; 3. изостављање речи; 4. уметање речи и 5. понављање речи и фраза. Тешкоће у разумевању текста биле су последица непознавања вокабулара и граматичких конструкција, као и погрешног закључивања о значењу непознатих речи и фраза. Закључује се да је у почетном читању на енглеском језику неопходно јачати фонолошку свест ученика, као и њихове метакогнитивне и когнитивне стратегије, како би остварили успешније читање и разумевање непознатог текста.

Кључне речи: почетно читање на енглеском као страном језику, тешкоће у читању, метакогнитивне стратегије, когнитивне стратегије, фонолошка свест.

УВОД

Тешкоће у читању на енглеском језику као матерњем или страном присутне су у целом свету, а посебно се запажају на млађем школском узрасту. Истраживања показују да тешкоће у читању могу негативно утицати на самопоуздање ученика, њихову мотивацију, ставове и општи академски

успех (Вествуд 2008; Међународна асоцијација за унапређивање читања 1999, 2007; OECD 2014; Расински 2013), посебно у учењу енглеског језика као страног. Упркос томе, ова област је још увек недовољно истражена, посебно када је реч о почетном читању на енглеском језику као страном. То важи и за истраживања у Србији, где је енглески језик уведен као обавезни предмет од првог разреда основне школе још пре 14 година, али до данас није било истраживања која би потврдила шта се реално може постићи у развоју вештине читања на млађем узрасту и која би указала на тешкоће које ученици имају у почетном читању на енглеском језику, као и како их превазићи (Савић 2015, 2017).

Читање је комплексан систем разумевања прочитаног текста који укључује процесе нижег и вишег нивоа, при чему је прва група процеса аутоматска и укључује синтаксичка и семантичка знања, док друга група омогућава разумевање, односно конструисање значења и модела ситуације о којој текст говори, путем закључивања и претходног знања (Грејб, Столер 2011: 13–14). Веома значајни предиктори разумевања прочитаног текста код ученика млађег узраста јесу управо језичке вештине нижег реда, као што је тачност читања речи, као и вербалне и семантичке вештине (Кејн и др. 2004: 232). Утврђено је да ученици са тешкоћама у читању на енглеском језику најчешће не могу брзо да препознају речи или да декодирају речи са неправилним правописним моделима услед неразвијених фонолошких вештина и неефикасних стратегија декодирања, већ се ослањају на трансфер вештине читања на матерњем језику и покушавају да декодирају речи слово по слово, што је веома спор процес, оптерећује радну меморију и онемогућава разумевање (Вествуд 2008: 19). Негативан трансфер вештине читања може се огледати и у утицају синтаксе матерњег језика или ортографских разлика у језицима, што у почетном читању на страном језику може изазвати тешкоће у изговору, споро читање, или погрешно разумевање текста (Грејб 1991; Савић 2015, 2017). Грејб и Столер (2011: 24) сматрају да је неефикасно функционисање процеса разумевања нижег и вишег нивоа главни узрочник тешкоћа у читању како на матерњем, тако и на страном језику, а јавља се као последица тежине текста, недовољног претходног општег знања или лингвистичког знања ученика, као и неразвијене вештине читања, због чега ученици покушавају да разумеју текст спорим и механичким превођењем, или ослањајући се искључиво на декодирање или на претходно знање и насумично нагађање.

Поред тога, истраживања указују на значајну корелацију између флуентности у читању на енглеском као страном језику и разумевања прочитаног текста. Флуентност се односи на тачно и аутоматско декодирање речи у тексту, праћено експресивном интерпретацијом текста (Расински 2004: 46). Тачност прочитаног се може утврдити као број тачно прочитаних речи у

минути и може се користити за утврђивање развоја вештине читања и ефикасности програма читања и интервенције (Фукс и др. 2001: 240). Када читају на енглеском, ученици петог разреда треба да читају тачно 100–125 речи у минути (Расински 2004: 50). Грешке које праве при читању укључују погрешан изговор речи, супституцију, замену места словима унутар речи, изостављање речи или тражење помоћи од наставника (пауза). Ови резултати могу указати на врсте тешкоћа у декодирању речи, врсте показатеља које ученик користи или не користи при читању на страном језику (семантичке, синтаксичке и графофонемске), као и на метакогнитивну вештину контроле разумевања (Фукс и др. 2001; Серафини 2010). Такође, анализа грешака може показати како ученици конструишу значење, па тако грешке које су семантички и синтаксички прихватљиве обично не ремете разумевање, док грешке које су семантички и синтаксички неприхватљиве онемогућавају разумевање (Гудман, Гудман 1998; Гудман 1998), због чега је потребно да им наставници посвете посебну пажњу у настави.

Како је разумевање прочитаног суштина процеса читања, благовремено утврђивање тешкоћа које се јављају код усменог читања и у разумевању прочитаног текста на енглеском језику предуслов је за планирање и примену адекватног програма интервенције и превенције тешкоћа. Конкретне тешкоће са којима се ученик суочава при читању тешко је утврдити стандардним тестовима читања (Оукхил и др. 2015: 30), па се стога савремена истраживања вештине читања фокусирају на читање као процес, уз примену вербалних протокола (енгл. *think-aloud protocol*) као истраживачке методе. Вербални протокол подразумева употребу интервјуа, чији је циљ да објасни процесе који се не могу испитивати посматрањем (Мерием 2009; Петон 2002) или тестовима. У раду се презентују резултати истраживања тешкоћа почетног читања на енглеском као страном језику на млађем узрасту и утицај грешака на разумевање прочитаног.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је примењена комплексна метода и прикупљени су квалитативни и квантитативни подаци, чиме је обезбеђена триангулација у истраживању.

Циљеви

У раду се презентују подаци који су део веома обимног истраживања тешкоћа у почетном читању на енглеском као страном језику у основним школама у Србији (Савић 2014, 2017). Општи циљ истраживања био је

утврђивање типова грешака у почетном читању и начина њиховог утицаја на разумевање прочитаног текста. У овом раду су постављена три истраживачка питања: 1. Који типови грешака се јављају при усменом читању?; 2. Да ли типови грешака одређују ниво разумевања прочитаног текста?; 3. Како тачност у читању утиче на разумевање прочитаног текста? Наше претпоставке биле су да ће се при усменом читању јавити грешке везане за декодирање и графофонемске вештине ученика, као и да ће тачност у читању бити у позитивној корелацији са разумевањем прочитаног текста, али да неће све грешке у истој мери реметити разумевање.

Учесници

Учесници су били шесторо ученика петог разреда основне школе (четири дечака и две девојчице старости 11 година) из шест основних школа у пет географски удаљених градова Србије. У време када је спроведено истраживање, учесници су већ четири пуне године учили енглески као обавезан предмет од првог разреда, са два часа недељно, према националном програму за наставу енглеског као страног језика. Настава читања је за ове учеснике започела у трећем разреду, после две пуне године усменог учења језика, а наставу су изводили наставници енглеског језика са дипломом професора или мастера енглеског језика и књижевности и искуством од 9 до 25 година. Свих шесторо учесника су на крају четвртог разреда имали одличну оцену из енглеског језика.

Инструменти

Основни инструмент био је вербални протокол који је креирао аутор рада и који је био везан за читање текста преузето из Кембриџ испита за млађи узраст (*Young Learners English Tests: Sample Papers – Flyers*, 2013), слободан за преузимање са вебсајта Кембриџ испита за ученике млађег узраста, највиши (трећи) ниво (*Flyers*). Текст је био непознат учесницима, али о познатој теми (породични излет) и нешто вишег нивоа од компетенција учесника, што је било неопходно да би се омогућило прикупљање података за анализу грешака (Гудман 1998; Серафини 2010). Састојао се од три пасуса и био комплетан (наративни текст адекватне структуре: увод, разрада, завршни део). Са учесницима су спроведени индивидуални интервјуи у трајању од 25 до 40 минута, али само један сегмент интервјуа био је везан за читање текста и рефлексiju учесника о његовом значењу. Питања су била отвореног типа и представљала су подстицај за рефлексiju о вештинама и процесима читања, декодирања, разумевања и тешкоћама у читању. Интервјуи су дали две врсте података: 1. квантитативне податке везане за тачност и брзину

читања, као и врсту и број грешака; 2. квалитативне податке (одговори на отворена питања и реакције учесника на подстицаје од стране испитивача).

Процедура

Интервјуи су спроведени на српском језику, са сваким учесником појединачно, у време редовне наставе, у школи коју учесник похађа, у просторији где није било других особа сем испитивача и учесника и није било спољних узнемиравања. Направљен је аудио снимак интервјуа, који је касније транскрибован и анализиран. Сваки интервју је почињао општим питањима у вези са ставовима, навикама и мотивацијом за читање на матерњем и страном језику, а затим је уведен задатак (текст за читање) питањима у вези са сликом која прати текст и у вези са сваким наредним пасусом и од учесника се тражило да претпоставе о чему је текст и шта ће се дешавати у сваком од наредних пасуса. У току читања истраживач је бележио грешке, а касније проверавао да ли учесник може исправно да изговори реч, да ли је она позната или нова за њега и да ли зна шта значи, а ако не зна, да ли може да погоди њено значење. Такође, од учесника се тражило да текст преприча на српском, како би се проверило глобално разумевање. При читању трећег, језички најзахтевнијег пасуса, испитивач је учеснику сугерисао да га најпре прочита у себи, а затим наглас. За време читања истраживач није прекидао учесника када би се јавила грешка у читању, нити му је помагао када је имао тешкоће у изговору појединачних речи или фраза, или није могао да прочита реч или фразу, већ је учеснику унапред сугерисао да настави са читањем прескакањем тих речи и фраза и да због тога не брине. На тај начин је испитивач у највећој могућој мери задржао неутралност и учинио да се учесник осећа опуштено и да буде под минималним стресом (Мекеј, Гас 2005: 174).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Истраживачка питања 1 и 2

Вербалним протоколима добијени су одговори на прво и друго истраживачко питање. Врсте грешака су утврђене на основу белешки истраживача направљених за време интервјуа и на основу поновног слушања снимка. Најчешћи типови грешака (енгл. *miscues*) при усменом читању били су: 1. погрешан изговор флексија, групе самогласника и појединачних самогласника, што је резултирало изговором непостојећих речи; 2. супституција речи; 3. изостављање речи; 4. уметање речи и 5. понављање речи и фраза или самостално исправљање (види Табелу 1).

Табела 1: Врсте грешака које је направило шесторо учесника

Врсте грешака	Грешке у читању наглас
погрешан изговор речи	<p>– погрешан изговор флексије за прошло време правилних глагола – <i>ed</i>: <i>called</i> (3 учесника), <i>carried</i> (3 учесника), <i>shouted</i> (3 учесника), <i>looked</i> (3 учесника), <i>answered</i> (3 учесника).</p> <p>– погрешан изговор самогласничких група као што су <i>-ai-</i>, <i>-au-</i>, <i>-ea-</i>, <i>-ie-</i>, <i>-oi-</i>, у речима: <i>sweaters</i> (3 учесника), <i>couldn't</i> (3 учесника), <i>because</i> (4 учесника), <i>said</i> (4 учесника), <i>brought</i> (4 учесника), <i>Treasure</i> (4 учесника), <i>course</i> (1 учесник), <i>mouth</i> (1 учесник), <i>found</i> (1 учесник), <i>our</i> (1 учесник).</p> <p>– погрешан изговор самогласника у речима: <i>her</i> (2 учесника), <i>takes</i> (1 учесник), <i>few</i> (3 учесника), <i>find</i> (3 учесника), <i>took</i> (3 учесника), <i>other</i> (1 учесник), <i>tell</i> (1 учесник), <i>saw</i> (3 учесника), <i>kind</i> (3 учесника), <i>other</i> (1 учесник), <i>last</i> (1 учесник), <i>carefully</i> (2 учесника), <i>minutes</i> (1 учесник), <i>us</i> (1 учесник).</p>
супституција речи	<p><i>shout</i> уместо <i>shouted</i> (1 учесник)</p> <p><i>has</i> уместо <i>was</i> (1 учесник)</p> <p><i>go</i> уместо <i>got</i> (1 учесник)</p> <p><i>balls</i> уместо <i>dolls</i> (1 учесник)</p> <p><i>play</i> уместо <i>place</i> (1 учесник)</p> <p><i>give</i> уместо <i>gave</i> (1 учесник)</p> <p><i>careful</i> уместо <i>carefully</i> (1 учесник)</p> <p><i>want</i> уместо <i>went</i> (1 учесник)</p> <p><i>on</i> уместо <i>one</i> (1 учесник)</p> <p><i>in</i> уместо <i>it</i> (1 учесник)</p> <p><i>he</i> уместо <i>she</i> (1 учесник)</p> <p><i>bag</i> уместо <i>bad</i> (1 учесник)</p> <p><i>give</i> уместо <i>gave</i> (1 учесник)</p> <p><i>was</i> уместо <i>wasn't</i> (1 учесник)</p> <p><i>the</i> уместо <i>her</i> (1 учесник)</p> <p><i>box</i> уместо <i>bags</i> (1 учесник)</p>
изостављање речи	– изостављање неодређеног члана: <i>a picnic</i> (1 учесник)
уметање речи	<p>– уметање предлога: <i>to (went to on the swings)</i> (3 учесника)</p> <p>– уметање члана: <i>the (to the school)</i> (1 учесник)</p> <p>– уметање помоћног глагола: <i>is (the doll is always sits)</i> (1 учесник)</p>
понављање речи и фраза, или самостално исправљање	– понављање речи и фраза (не рачуна се као грешка, према Фаунтас, Пинел 1996), присутно код свих 6 учесника.

Анализа транскрипта вербалних протокола показала је да су најбројније грешке везане за изговор речи (запажене код пет од шест учесника), односно погрешно изговорене речи које у тој форми не постоје у енглеском језику (енгл. *non-words*), настале погрешним изговором флексије за прошло време правилних глагола (нпр. *called*), облика прошлог времена неправилних глагола (нпр. *saw*) и самогласника у везницима (нпр. *because*), именицама (нпр. *mouth*), придевима (нпр. *kind*), прилозима (нпр. *carefully*) и детерминаторима/одредницама (нпр. *few*). Ова група грешака је могла настати услед негативног трансфера стратегија читања из српског језика и неуспеха у декодирању енглеских речи, односно применом научених графофонских кореспонденција из српског језика, и као последица неуспешне примене вештина контроле сопственог разумевања текста (енгл. *comprehension monitoring*).

Другу велику групу грешака чиниле су супституције (замене речи), углавном глаголи (нпр. *want* уместо *went*), заменице (нпр. *he* уместо *she*), предлог или члан уместо заменице (нпр. *in* уместо *it*), именица замењена фонетски сличном именицом (нпр. *balls* уместо *dolls*) и придев уместо прилога (нпр. *careful* уместо *carefully*). Карактеристично је да се појединачне супституције не понављају код више од једног учесника, али је сваки од учесника направио више различитих супституција. Може се претпоставити да су појединачне супституције можда настале као омашке (замене *he-she*, *in-it*), или као резултат непознавања неких флексија (*-ly*, *-ed*) или облика за прошло време неправилних глагола (*want-went*, *give-gave*), или непрепознавања или непознавања речи, односно немогућности да се изговоре непознате речи (*balls-dolls*).

Остале врсте грешака нису биле изражене. Колико су ове грешке усменог читања утицале на разумевање прочитаног текста? Одговор на друго истраживачко питање добијен је разговором са учесницима у процесу читања делова текста. Све уочене грешке нису увек имале за последицу неразумевanje текста: учесници су имали проблем да прочитају прошло време глагола, али не и да разумеју њихово значење, чак и у случајевима када се радило о неправилним глаголима (*was*, *saw*, *gave*, *went*). До неразумевanja је долазило када се радило о непознатим речима и фразама, као последица доношења погрешних закључака, неуспешног погађања значења и неефикасне примене вештине контроле сопственог разумевања. Примери неуспешног погађања значења речи су: *lake*, погрешно протумачена као 'река', *swings*, погрешно потумачена као 'речна обала', *sweaters*, погрешно протумачена као 'тањирџи' и 'пешкирићи', при чему се учесник ослањао на контекст (породични излет крај језера) (процес разумевања одозго на доле). Учесници су навели да су им облици прошлог времена неправилних глагола *took*, *couldn't*, *bought*, *saw* били непознати, али успешни учесници су успели да их

асоцирају са облицима инфинитива које су знали. Неки учесници су били успешни у погађању значења речи после подстицаја од стране испитивача. Тако је нпр. за Учесника 1 глагол *shouted* био непознат, али је успео да погоди његово значење пошто је упитан да га повеже са текстом који му је непосредно претходио – директан/управни говор обележен знацима навода, са употребљеним узвичником – при чему је употребио своје претходно знање из матерњег језика. Учесници су углавном користили своје опште знање при погађању значења непознатих речи.

Истраживачко питање 3

Треће истраживачко питање односило се на однос између тачности у читању и разумевања прочитаног текста. Квантитативни подаци о тачности усменог читања добијени су преслушавањем аудио снимака и праћењем транскрипата за сваког појединачног учесника, а израчунати су на основу мерења брзине читања и броја грешака (види Табелу 2). Табела 2 приказује квантитативне податке за две добијене вредности за тачност, које су утврђене на основу два мерења: број грешака је утврђен за време читања првих 100 речи текста (према Расински 2004) и за текст у целини (229 речи). Два су разлога за утврђивање две вредности: прво, први део текста био је лингвистички једноставнији од другог, где је било више непознатих речи и граматичких конструкција; друго, утврђивање две вредности за два различита дела текста имало је за циљ да повећа валидност и поузданост добијених података. Тачност је изражена у процентима, а утврђена је применом следеће формуле (Расински 2004: 6) (укупан број речи – грешке): $\text{укупан број речи} \times 100 = \text{--}\%$. Дакле, од укупног броја прочитаних речи одузет је број погрешно прочитаних речи, и тај број подељен са укупним бројем речи и помножен бројем 100.

Табела 2: Нивои тачности у читању за сваког учесника

Учесник бр. (јединствени код учесника)	Ниво тачности у читању (Расински 2004: 6): изузетан (независтан): 97–100%; задовољавајући (наставни): 90–96%; незадовољавајући: < 90%)
Учесник 1 (L-1-1-2-13)	Тачност (првих 100 речи): 98% (3 грешке: 1 изостављена реч, 2 погрешно изговорене речи); Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 10; тачност: 96%; Ниво: задовољавајући (наставни).

Учесник 2 (L-2-1-2-03)	Тачност (првих 100 речи): 94% (6 грешака: 1 супституција, 5 погрешно изговорених речи) Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 20; тачност: 91%; Ниво: задовољавајући (наставни)
Учесник 3 (L-2-2-1-15)	Тачност (првих 100 речи): 95% (5 грешака: 1 супституција, 4 погрешно изговорене речи) Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 23; тачност: 90%; Ниво: задовољавајући (наставни)
Учесник 4 (L-3-1-3-16)	Тачност (првих 100 речи): 98% (2 грешке: 2 уметнуте речи) Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 6; тачност: 97%; Ниво: изузетан (независтан)
Учесник 5 (L-4-1-1-10)	Тачност (првих 100 речи): 91% (9 грешака: 4 супституције, 5 погрешно изговорених речи) Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 29; тачност: 87%; Ниво: незадовољавајући
Учесник 6 (L-5-1-2-09)	Тачност (првих 100 речи): 99% (1 грешка: 1 погрешно изговорена реч) Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 3; тачност: 99%; Ниво: изузетан (независтан)

Резултати у Табели 2 показују да су забележена сва три нивоа тачности која је дефинисао Расински (2004): два учесника су постигла изузетан ниво (преко 97% тачности), три учесника су читала на задовољавајућем нивоу (90–96% тачности), док је један учесник читао на незадовољавајућем нивоу (испод 90% тачности). Разлике између учесника огледале су се како у броју тако и у квалитету грешака: учесници који су читали на незадовољавајућем и задовољавајућем нивоу имали су велики број грешака у виду погрешно изговорених речи (како познатих, тако и непознатих), а да нису били свесни погрешног изговора; такође, супституције које су се јавиле у њиховом читању нису одговарале контексту и ометале су разумевање. Насупрот томе, учесници који су читали на изузетном нивоу направили су много мање грешака погрешног изговора и успели су да погоде значење непознатих речи, а уметања нових речи нису реметила разумевање текста. Може се закључити да постоји позитивна корелација између тачности у читању и разумевања прочитаног у почетном читању на енглеском језику као страном.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање је омогућило значајан увид у развој почетног читања на енглеском као страном језику. Вербалним протоколима утврђено је претходно знање које је неопходно за разумевање прочитаног текста, за извођење закључака, повезивање идеја у тексту и контролу разумевања прочитаног. Утврђено је да су тешкоће у разумевању текста биле изазване непознатим речима и граматичким конструкцијама, негативним трансфером вештина читања из српског језика, као и погрешним закључивањем о значењу непознатих речи и фраза, али и да је код ученика истог узраста и веома сличног језичког искуства и предзнања, постојао велики распон у препознавању речи и тачности у читању. Такође, наше истраживање указује на значајну чињеницу да примена стратегија читања и језичког и општег знања, углавном на основу подстицаја (енгл. *prompting*), доприноси конструисању значења и разумевању прочитаног текста, као и да омогућава позитиван трансфер вештина читања из матерњег језика.

Наше три претпоставке везане за истраживачка питања постављена у овом раду показале су се као тачне: при усменом читању јавиле су се грешке везане за декодирање и графофонемске вештине учесника, али нису све врсте грешака подједнако утицале на разумевање прочитаног; такође, потврђена је и претпоставка о постојању чврсте узајамне везе између тачности у читању и разумевања прочитаног текста. Имајући у виду чињеницу да су грешке неопходан и саставни део развојне вештине читања (Савић 2012, 2015, 2017), тешкоће у читању треба препознати, забележити и помоћи ученицима да их превазиђу. Повећана тачност у читању омогућиће боље разумевање, а сама флуентност повећаће и самопоуздање ученика млађег узраста у читању на енглеском језику, како у настави, тако и у слободно време.

ЛИТЕРАТУРА

- Вествуд (2008): Peter Westwood, *What teachers need to know about reading and writing difficulties*, Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Грејџ (1991): William Grabe, Current developments in second language reading research, *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Грејџ, Столер (2011): William Grabe, Fredericka L. Stoller, *Teaching and researching reading* (2nded.), Great Britain: Pearson Education Limited.
- Гудман (1998): Yetta M. Goodman, Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures, *Practising what we know: Informed reading instruction*, Urbana: National Council of Teachers of English, 226-236.

- Гудман, Гудман (1998): Yetta M. Goodman, Kenneth S. Goodman, To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues, *Reconsidering a balanced approach to reading*, Urbana: National Council of Teachers of English, 101–123.
- Кејн, Оукхил, Брајант (2004): Kate Cain, Jane Oakhill, Peter Bryant, Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills, *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42.
- Кејн, Оукхил, Барнс, Брајант (2001): Kate Cain, Jane Oakhill, Marcia Barns, Peter Bryant, Comprehension skill, inference-making ability and their relation to knowledge, *Memory & Cognition*, 29(6), Psychonomic Society, Inc., 850–859.
- Кембриџ тестови за млађи узраст (2013): *Cambridge English Young Learners: Young Learners English Tests: Sample Papers – Flyers*. Retrieved February 10, 2013 from: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/flyers/preparation/>
- Међународна асоцијација за унапређивање читања (1999): International Reading Association, *Using MULTIPLE METHODS of beginning reading instruction: A position statement*, Newark: International Reading Association.
- Међународна асоцијација за унапређивање читања (2007): International Reading Association, *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Retrieved June 16, 2013 from http://www.reading.org/Libraries/reports-and-standards/teaching_reading_well.pdf
- Мекеј, Гас (2005): Alison MacKey, Susan M. A. Gass, *Second language research: Methodology and design*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Меријем (2009): Sharan B. Merriam, *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco: A Wiley Imprint.
- OECD (2014): *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science* (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. Retrieved August 16, 2014 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>.
- Оукхил, Кејн, Елброу (2015): Jane Oakhill, Kate Cain, Carsten Elbro, *Understanding and teaching reading comprehension* (A handbook), London: Routledge.
- Петон (2002): Michael Quinn Patton, *Qualitative research and evaluation methods* (3rded.), Thousand Oaks: Sage Publications.
- Расински (2004): Timothy Rasinski, Creating fluent readers, *Educational Leadership*, 61 (6), 46–51. URL: http://educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf
- Расински (2013): Timothy Rasinski, *Supportive fluency instruction: The key to reading success (Especially for students who struggle)*, White Paper. Available at: <http://thefutureinreading.myon.com/sites/default/files/attached/White%20Paper%20-%20Supportive%20Fluency%20Instruction%20-%20Dr.%20Rasinski.pdf>
- Савић (2012): Вера Савић, Развој вештине читања на енглеском језику на млађем узрасту, *Књижевности за децу и омладину – наука и насјава*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 299–315.
- Савић (2014): Vera Savić, Investigating reading skills of Serbian young learners learning English as a foreign language, *Conference proceedings from Early Language Learning: Theory and practice 2014*, Umea: Umea University, 108–114.

Савић (2015): Vera Savić, Reading in English: Contrasting L1 and L2 contexts, *Узданица*, XII(2), 61–70.

Савић (2017): Vera Savić, Reading Difficulties: What Do We Learn from Young English Language Learners?, *UZRT 2016 Empirical Studies in Applied Linguistics*, Zagreb: FFPress, 31–42.

Серафини (2010): Frank Serafini, *Classroom reading assessments. Classroom reading assessment: more efficient ways to view and evaluate your readers*, Portsmouth: Heinemann.

Фукс, Фукс, Хосп, Џенкинс (2001): Lynn S. Fuchs, Douglas Fuchs, Michelle K. Hosp, Joseph R. Jenkins, Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis, *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 239–256.

Vera M. Savić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Philology

YOUNG LEARNERS' READING FLUENCY AND READING COMPREHENSION IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: Success in teaching beginning reading in English as a foreign language (EFL) is determined by learners' reading fluency and reading comprehension achievement. A survey of learners' oral reading miscues, their reading accuracy and reading comprehension difficulties, should contribute to planning appropriate intervention programmes for helping young learners become good readers and comprehenders. Reading research today focuses on reading as a process and applies think-aloud protocols as research instruments. The paper presents the results based on the data collected with verbal protocols for studying beginning reading of six EFL learners aged 11, learning English in formal school settings in five distant regions in Serbia. It is a sub-study of an extensive research of young learners' reading difficulties in English as a foreign language. Think-aloud protocols revealed that word recognition skills and reading accuracy of young learners of the same age varied a lot, and that their prompted use of reading strategies and background knowledge contributed to meaning construction and comprehension. The participants' most frequent miscues in oral reading involved: 1. mispronunciation of inflections, vowel clusters, and individual vowels, resulting in creation of non-words; 2. substitution; 3. omission; 4. insertion; 5. repetition of words and phrases. Comprehension difficulties were caused by unfamiliar vocabulary and grammar structures, and by wrong guesses of their meaning. It was concluded that success in beginning EFL reading can be achieved by strengthening young learners' phonological awareness and their cognitive and metacognitive strategies, so that they can develop faster word recognition skill and make more accurate guesses of unfamiliar words and grammar structures, which will contribute to enhancing reading comprehension of a new text.

Key words: beginning reading in English as a foreign language, reading difficulties, metacognitive strategies, cognitive strategies, phonological awareness.

Ivana R. Ćirković-Miladinović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Philology

УДК 371.3.:811.111-028.31
821.163.41-93

POSITIVE ASPECTS OF USING LITERATURE FOR CHILDREN IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS¹

Abstract: The purpose of this paper is to look at some of the issues and ways in which literature can be used in the classroom. A sample of 70 young learners (age 7 to 11) and 30 teachers were interviewed for this purpose. The survey contained open-ended questions and Likert's scale. The mix-method research was conducted in four primary schools in Jagodina, two primary schools in Ćuprija and one primary school in Paraćin. The obtained research data show that examined teachers use folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems very often in teaching English to young learners. The most used materials are the ones downloaded from the internet (the named reason was the lack of time to prepare their own materials), followed by the course book activities and then audio and video material. According to the teachers' view, the reasons why they usually use literature for children in TEYL are to motivate students to learn the target language, enrich the students' vocabulary and to enhance the overall English knowledge. Examined students noted that they like best rhymes and songs and that they like activities in which they dance along with the music. Also, they added that they prefer video material, cartoons and drawing and painting activities related to a certain literal text.

Key words: English language, young learners, literature for children, positive/negative aspects.

INTRODUCTION

Literature was not that much used in the English as a foreign language classroom before 1980s. Since the 1980s this area has attracted more interest among EFL teachers. In order to answer the question what literature is referred to in the paper, we could turn to the Macmillan English Dictionary definition: "stories, poems, and plays, especially those that are considered to have value as art and not

1 Note. This article is a result of the bilateral cooperation project titled "Assumptions and possibilities of developing innovative models of teaching for accomplishing transparency of university education and for raising competitiveness in national and international knowledge markets", realized and financed by the University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina (Republic of Serbia) and the University of Primorska, Faculty of Education, Koper (Republic of Slovenia), in the period 2017–2019.

just entertainment” (Macmillan Publishers Ltd. 2003).

One of the explanations of literature says that literary texts are those that reflect different aspects of life, especially a social life. According to Mounfold (1993), literature represents cultural documents which offer a deeper understanding of a country or countries. Other researchers say that there is no expected quality to a literary text that makes a literary text, rather it is the interpretation that the reader gives to the text (Eagleton 2003). Therefore, this definition brings us back to the above definition in the sense that literature is only literature if it is considered as art.

According to Lang (2009), literature, reading and telling stories for children has an enormous value for children, parents and teachers. It is a very important part in child’s language, emotional, cognitive, personal and social development both in mother tongue acquisition and FLA. It motivates and teaches at the same time. It enhances different kinds of development, it transfers knowledge, values and trusts, and it supports and increases imagination and creativity.

Children love stories. We do not have to use some special way to motivate them to listen because they are always eager to listen to stories, know how stories work, want to understand what is happening and can enjoy hearing stories in English when they start English lessons (Slatterly, Willis 2001). Children enjoy listening to stories in their mother tongue and are familiar with narrative conventions. For example, as soon as they hear the formula “once upon a time...” they can make predictions about what to expect next. For this reason, storybooks can provide an ideal introduction to the foreign language as they present language in a repetitive and memorable context.

Definitions of children’s literature vary from one culture to another. In most western cultures, children’s literature is published in books containing prints and pictures. In other cultures focus is more on oral children’s literature such as songs, lullabies and folktales. Bainbridge and Gellner (2009) believe that children’s literature should include stories, information books, song books and poetry, all designed to appeal to children’s interests. There is the rich variety of genres of children’s literature: classical fairy tales and folktales, fables, contemporary retellings of fairy tales and fables, animal stories, rhyming stories, comics, everyday life or fantasy. For the purpose of this paper, further text will refer to stories, fairy tales, fables and poems (ibid.)

WHY USE STORIES, FABLES, FAIRY TALES AND POEMS IN EFL CLASSROOM?

Ertan and Karakaş (2007) state that stories help young children to develop some specific concentration skills and some aspects of emotional intelligence,

such as empathy and relating to other people. Stories also provide a foundation for a wide range of activities which could be used in EFL classroom to develop English language, critical thinking skills, positive attitudes towards other cultures, or understanding of content from other related areas of the curriculum. As children increasingly develop their interest and ability to understand, repeat, act out and/or make their own stories in English, this also has a positive effect on their motivation, self-assurance and self-esteem.

Shin and Crandall (2014: 211) found that there are four reasons that make using literature in the classroom beneficial: it is an authentic form of communication; it introduces new cultures to children; it teaches young learners in an entertaining way; it helps develop critical thinking skills. They also state that "in many cultures, storytelling is also a tradition used to communicate culture from one generation to the next" (ibid.). Using literature in teaching English to young learners is advantageous because it develops the young learner's creative, communicative, emotional, cognitive and social skills. This could be explained by the idea that was pointed out by Lütge and Bland (2012). They say that readers read better, know more about literature, history, science, cultural differences, they gain better results in reading, writing, expand vocabulary, and improve spelling (ibid.). In this line, we may turn to Minardi (1994) and her studies that proved that the literature review indicated some advantages to using children's literature such as: enabling the development of language, increasing reading achievement and improving reading skills and strategies, enhancing writing skills and styles, encouraging higher-level thinking skills and abilities, enhancing the integration of the four language skills, motivating children to read and encouraging learner active participation in the class as well as involvement.

Shin and Crandall (2014: 213) state that "literature should be highly predictable, be familiar to the home culture, have a high percentage of known vocabulary, include repetitive and predictable patterns, it should provide opportunities to apply drama and Total Physical Response (TPR), use of visuals and realia to make input comprehensible". For this reason, teachers should choose a story having in mind the following aspects: take a story that will engage the children within the first few lines (note that children often accept and like a story in the foreign language they might feel was childish in their own language), select a story that is interesting to you as well, pick one you feel is appropriate for the children, choose a story that the children will understand well enough to enjoy, use a story which offers the children a rich experience of language, select a story which does not have long descriptive passages, pick one which is right for the occasion and in its relation with other content you are teaching to children, last but not least, choose a story which you feel you can tell well (Wright 2009: 11-12).

According to Clandfield (2017), there are many good reasons for using literature in the classroom. Here are a few: 1) Literature is authentic material. It is

good to expose learners to this source of unmodified language in the classroom because the skills they acquire in dealing with difficult or unknown language can be used outside the class; 2) Literature encourages interaction. Literary texts are often rich and possess multiple layers of meaning, and can be effectively extracted for discussions and sharing feelings or opinions; 3) Literature expands language awareness. Asking learners to examine sophisticated or nonstandard examples of language (which can occur in literary texts) make them more aware of the norms of language use (Widdowson 1975, quoted by Lazar 1993); 4) Literature educates the whole person. By examining values in literary texts, teachers encourage learners to develop attitudes towards them. These values and attitudes relate to the world outside the classroom; 5) Literature is motivating. Literature holds high status in many cultures and countries.

For this reason, students can feel a real sense of achievement at understanding a piece of highly respected literature. Also, literature is often more interesting than the texts found in course books.

RESEARCH METHOD

A sample of 70 young learners (age 7 to 11) and 30 teachers were interviewed according to the questions given in the survey specially designed for this purpose. The survey contained open-ended questions and Likert's scale. The mix-method research was conducted in four primary schools in Jagodina, two primary schools in Čuprija and one primary school in Paraćin. The research with young learners was conducted in January 2017 while teachers completed questionnaires later, in February the same year. Before this research, piloting was conducted with ten young learners and three English teachers. After the piloting was done, it was evident that the questionnaire was valid and relevant for this research. The interview was designed to stimulate student's awareness of the various literature texts that could be used in learning English as a foreign language. Furthermore, the aim of interview questions was also to encourage students to think what kind of instruction they prefer when their teachers use poems, stories, fables and fairy tales in the language class. The teachers' questionnaires were anonymous and teachers were asked to complete it and to return it at their convenience.

Specifically, these were the research questions the author wanted to answer: 1) What are the possible ways of using literature for children in teaching English to young learners (TEYL)?; 2) What are the positive/negative aspects of using literature for children in TEYL – teachers' attitudes?; 3) What are the positive/negative aspects of using literature for children in TEYL – students' attitudes?

RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

Teachers were asked to explain the positive aspects of using folk and/or author's story by answering the questions from a survey. Their answers are presented in the Table 1.

Statement/Question	Teachers answers (N=30)			
1. How often do you use folk and/or author's stories, fairytales, fables and poems in TEYL within one month?	very often 11 (36.66%)	often 8 (26.68%)	rarely 5 (16.66%)	very rarely 6 (20%)
2. I mostly use the following literature types	rhymes 12 (40%)	stories 9 (30%)	fairy tales 5 (16.66%)	Fables and other types 4 (13.33%)
3. I mostly use the following material for teaching folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems to YL	already prepared activities taken from the internet	activities from a course book	video and audio material	I create activities for my classes
4. When I prepare a class on which I use some of the literature types I use the following sources	course book and teacher recommendations from it	internet resources	methodological literature	I consult my colleagues
5. The most significant reason to use mentioned types of literature in TEYL in my opinion is	to motivate students to learn the target language 14 (46.66%)	to improve the overall knowledge of English 8 (26.68%)	enrich students' vocabulary of English 6 (20%)	practice all language skills 2 (6.66%)
6. How would you describe students' motivation to learn English when using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems?	very motivated 12 (40%)	usually motivated 8 (26.68%)	somewhat motivated 6 (20%)	not specially motivated 4 (13.33%)
7. In which grades do you usually use mentioned literature types?	4th grade	1st grade	2nd grade	3rd grade

Table 1. Ways of using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems.

As we can notice from the Table 1, most questioned teachers (36.66%, N=11 out of 30) said that they use stories, fables, fairy tales and rhymes very often in TEYL, 26.68% of teachers (N=8) use these types often, while 5 teachers (16.66%) said that they use literature for children rarely or very rarely (20%). If we look

at the rank of the most used types of literature it goes on like this: mostly used are rhymes $N=12$ (40%), then stories $N=9$ (30%), followed by fairy tales $N=5$ (16.66%), followed by fables and other types $N=4$ (13.33%). This could be explained by the fact that in the first two grades teachers use activities with simple language, usually listening exercises with rhymes, simple stories with music in order to teach or revise vocabulary. Only later, according to teachers' belief, grammar exercises are priority.

Teachers stated that the most used material for the purpose of learning/teaching the target language is already prepared material such as the activities taken from the internet, activities from a course book, video and audio material and, lastly, prepared material by the teacher himself/herself. In line with the previously said teachers added that they mostly use the following sources: course book and teacher recommendations from it, internet resources, methodological literature, or they consult their colleagues and share the material. One of the reasons for this situation is the lack of time and motivation to prepare material on their own. Teachers explained this by saying that nobody rewards them for their additional effort in teaching so this was the reason why they usually choose the most accessible and easily reached materials.

Further, according to this survey, teachers believe that the most significant reason to use mentioned types of literature in TEYL in their opinion are these: to motivate students to learn the target language $N=14$ (46.66%), to improve the overall knowledge of English $N=8$ (26.68%), to enrich students' vocabulary of English $N=6$ (20%) or to practice all language skills $N=2$ (6.66%). In terms of motivation, teachers $N=12$ (40%) think that students are very motivated to learn English when poems, songs, rhymes, stories or fables are used in the classroom, 8 teachers believe that students are usually motivated, 6 that they are somewhat motivated while only 4 teachers (13,33%) say that students are not specially motivated in this case. Therefore, we may say that teachers are aware that students are very motivated to learn English and to improve overall language skills, but they still admit that the lack of time for adequate preparation is the main reason why 20% of teachers use these literature types very rarely.

As stated in the Table 1, questioned teachers use these mentioned literature types mostly in the 4th grade, then in the 1st grade, followed by the 2nd grade and very rarely in the 3rd grade. Teachers explained this by saying that in the 4th grade students know the language very well and they can understand poems, stories, fairy tales and fables and they are also able to retell them as well. In the 1st grade students cannot read or write English, that is why listening activities are very much in demand, therefore rhymes and simple stories are often used. Colouring activities during listening tasks are very usual and these are practiced often according to teachers' answers. In the 2nd and 3rd grade, focus is on grammar content which is usually practiced and revised, so there is not much space for literature types.

Although there appears to be a general agreement that children's literature, particularly narrative, can contribute to children's social, cognitive and linguistic development, such writing as it is on the use of children's literature in the teaching and learning of English as a second or foreign language generally has little to say in specific terms about the problems that can be associated with using literature designed for first language speakers, or about the relationship between specific aspects of the selection and use of children's literature and issues related to the language curriculum. It is interesting to consider, at this point, some positive and negative aspects of using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems in English as a foreign language classroom in the Serbian teaching context. Questioned teachers gave their answers and shed light to the most significant positive/negative aspects in this field. Teachers' answers are given in the Table 2.

Rank positive aspects of using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems from the most valuable one towards less important ones – teachers' opinion.
1. Encouraging and motivating students to learn English language
2. Improving students' reading abilities and understanding of a text written in English
3. Integration of all language skills
4. Using the foreign language in a real life context, using authentically written texts
5. Learning cultural elements of English speaking countries

Table 2. Positive aspects of using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems according to the teachers' opinion.

According to the rank in the Table 2, we may notice that teachers think that the most valuable aspect of using folk and/or author's stories, fairy tales, fables, rhymes and poems in Serbian foreign language classroom is "encouraging and motivating students to learn English language" followed by "improving students' reading abilities and understanding of a text written in English". Teachers explained this by saying that famous stories and poems motivate and help learners come to grips with difficult grammatical forms. Learners are more motivated to listen and practice grammar if the text is familiar or if it is about their favourite character. Then, teachers outlined as the third important aspect – integration of all language skills. Practicing all language skills is a lot easier when the teacher has appropriate materials and when the language is used in the context. The next one goes along with the previous aspect and it is "using the foreign language in a real life context, using authentically written texts". In teachers' view, "learning cultural elements of English speaking countries" is also one of the positive aspects in TEYL. However, this should be taken on a cautionary note because there is a problem which includes what to select and why and when and how to use what is selected.

Some questions were raised in terms of negative aspects of using literature for children in English language instruction. Teachers' answers are accessible in the Table 3.

Rank negative aspects of using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems from the most negative one towards those that are less harmful in TEYL - teachers' opinion.
1. Weaker learners of English tend not to participate in the discussion in the class and are rarely active in language tasks N=4 (13.33%)
2. Some texts might be too hard for understanding for most learners N=2 (6.66%)
3. Teachers need more time and energy to prepare such classes N=1 (3.33%)
4. There are no negative aspects N=23 (76.66%)

Table 3. Negative aspects of using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems according to the teachers' opinion.

On the basis of the teachers' statements given in the questionnaire and presented in the previous table, we may point out that 13.33% of teachers believe that the most negative aspect is that "weaker learners of English tend not to participate in the discussion in the class and are rarely active in language tasks". The next one was "some texts might be too hard for understanding for most learners" N=2 (6.66%). According to this, we may conclude that teachers are mostly worried about weaker learners and their active learning in the class. Only one teacher (N=13.33%) pointed out to the negative aspect of class preparation „(teachers need more time and energy to prepare such classes)" and surprisingly, 23 out of 30 teachers (76.66%) believe that there are no negative aspects in using stories, fairy tales, fables and poems in English language classroom. It is clear that the teachers are fond of using literature texts but they also admit that there is not enough time to adapt and prepare appropriate material and lessons. In other words, well prepared lesson plans may help both teachers and learners to use the best of children's literature and to make the class successful. We may refer here to McDowell (1973: 17) who notes that whether a particular text can be given a value "depends upon the circumstances of use".

„Students' attitudes were elicited in the interview and their answers were categorised in two groups" 1) positive aspects and 2) negative aspects of learning English by using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems in the class. The purpose of this was to compare teachers' and students' answers. The most valuable positive aspects in students' opinion are presented in the Table 4.

What are the reasons you like using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems in English language lesson?
1. I like when we sing songs and dance along (all grades) N=31 (44.28%)
2. I like when we watch a cartoon or a video of a fairy tale or a story (3rd and 2nd grade) N=16 (22.85)
3. It is easier to remember English words (4th grade) N=9 (12.85)
4. The class is more interesting than when we learn grammar (4th and 2nd grade) N=7 (10%)
5. I like when we paint or draw after the reading of a fairy tale or a story (1st and 2nd grade) N=7 (10%)

Table 4. Positive aspects of using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems according to the students' opinion.

From the Table 4 we can deduce that students from all four grades (N=31, 44.28%) mostly like songs and TPR activities. The use of kinaesthetic intelligence and memory is particularly important when we are teaching young children because it is well known that learners do not learn in a conscious intellectual way. In simple terms, children do not learn by thinking, but by 'doing' things. Physical responses are very good ways to respond to language learners have understood. Physical actions bring language to life and make it easier to remember. Consequently, students (N=9, 12.85) said that, in order to remember English words easier, they like to hear them in the context and when they read or listen to a story it is more interesting than learning grammar (N=7, 10%). Painting and drawing activities are also mentioned by the students as those which have a positive aspect on learning.

The next question in the interview was intended to address issues about the negative aspects of using literature for children in learning English as a foreign language but, in this case, in learners' opinion.

What are the reasons you dislike using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems in English language lesson?
1. I don't like when we only focus on unfamiliar words from the text (all grades) N=16 (22.85%)
2. I don't like when the text is not interesting, I cannot focus then on the task (4th and 3rd grade) N=5 (7.14%)
3. Sometimes, there are too many unfamiliar words in the text (4th grade) N=4 (5.71%)
4. There are no reasons why I do not like the use of stories, poems, fables and fairy tales in English lesson (all grades) N=45 (64.28%)

Table 5. Negative aspects of using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems according to the students' opinion.

As a way forward, we may point out that students mostly dislike when focus is only on unfamiliar words from the text (N=16, 22.85%) and the other reason is when the text is not interesting, they cannot focus on the task (N=5, 7.14%). Too many unfamiliar words do not motivate students to continue reading or listening a story, poem, fable etc. (N=4, 5.71%). Yet, 45 students out of 70 (64.28%) answered this question by saying that "there are no reasons why I do not like the use of stories, poems, fables and fairy tales in English lesson". This could be explained by the fact that young learners from 7 to 11 still like playing games, singing songs, saying rhymes and introducing their own thoughts and ideas. Using storytelling in class, children develop a constructive and creative comprehension.

To sum up the results of this part, we may note that the most examined teachers (23 out of 30) and students (45 out of 70) have positive attitudes towards children's literature in the process of learning a foreign language, but they are using it in class only occasionally because of the lack of time for preparation and designing of such lessons.

According to the research results and teachers' and students' attitudes towards literature texts in English language classroom, we may point out four the most significant aspects in this process: students' increased motivation, practicing and learning all target language skills and developing intercultural and interpersonal values (Ghosn 2002).

CONCLUSION

In conclusion, the obtained research data show that examined teachers use folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems very often in teaching English to young learners. The most used materials are the ones downloaded from the internet (the named reason was the lack of time to prepare their own materials), followed by the course book activities and then audio and video material. According to the teachers' view, the reasons why they usually use literature for children in TEYL are to motivate students to learn the target language, enrich the students' vocabulary and to enhance the overall English knowledge. Teachers pointed out that their students are very motivated to learn English when a literature text is used in the class. Further, teachers were aware of the importance of careful selection of topics and materials with the necessary adaptation to the needs of students, their prior English language knowledge, interest, range of vocabulary, purpose of the activities and overall aim and objectives of the lesson. Examined teachers believe that English texts should contain the repetition of new and unfamiliar key words, phrases (expresses clearly) and grammatical forms that are thoroughly explained by the teacher. The text's illustrations should serve the purpose of reading comprehension and better understanding of the plot. In this

way, students come to grips with the meaning and increase their general awareness of English.

In line with the previously said, students noted that they like best rhymes and songs and they like activities in which they dance along with the music. Also, they added that they prefer video material, that is, cartoons and drawing and painting activities related to a certain literal text. On the other hand, students reported that they do not like literature texts when these contain too many unfamiliar words or when the focus of a class is only to memorise those unfamiliar words. Furthermore, it is noteworthy to highlight that 64.28% of examined students (45 out of 70) and 76.66% of examined teachers (23 out of 30) expressed their positive attitude towards using folk and/or author's stories, fairy tales, fables and poems in English as a foreign language classroom in lower grades of primary school. It goes without saying that literature for children has a great potential in TEYL when carefully prepared and planned lesson is on stand.

REFERENCES

- Bainbridge, Gellner (2009): Joyce Bainbridge, Julie Gellner, *Parent/Caregiver Narrative: Children's Literature 0–60 Months*, In L. M. Phillips (Ed.).
- Clandfield (2017): Lindsay Clandfield, *Teaching materials: using literature in the EFL/ ESL classroom*. Taken from <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article> (October 2017).
- Eagleton (2003): Terry Eagleton, *Literary Theory: An Introduction*, The University of Minnesota Press.
- Ertan, Karakaş (2007): Ismail Hakki Ertan, Mehmet Karakaş, Understanding the divergent influences of reading activities on the comprehension of short stories, *The Reading Matrix*, 7 (3), 113–133.
- Ghosn (2002): Irma Ghosn, ESL with children's literature: The way whole language worked in one kindergarten class, *The English Teaching Forum*, 35/3: 14–19 (29).
- Lang (2009): Katalin Lang, The Role of Storybooks in Teaching English to Young Learners, *Practice and Theory in Systems of Education*, Volume 4, Number 1, 47–54.
- Lazar (1996): Gillian Lazar, Literature and Language Teaching; Exploring Literary Texts with the Language Learner, *TESOL Quarterly*, 30: 773–776. doi:10.2307/3587934
- Lütge, Bland (2012): Janice Bland, Christiane Lütge, *Children's literature in second language education*, London: Continuum.
- Macmillan English Dictionary* (2003): London: Macmillan Publishers Ltd.
- McDowell (1973): Fiction for Children and Adults: Some essential differences, *Children's Literature in Education*, 10, 50–53. SSN: 0045-6713 (Print) 1573-1693 (Online). London: Springer.
- Minardi (1994): Katherine Sublett Minardi, *Using Children's Literature: An Approach to Teaching Reading*, University of North Florida.

Mounfold (1993): Basnet Mounfold, *Literature reading and teaching strategies*, Macmillan Publishers Ltd. 2003, 2–20.

Shin, Crandall (2014): Joan Kang Shin, Jody Crandall, *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*, Boston: Heinle ELT, Cengage Learning.

Slattery, Willis (2001): Mary Slattery, Jane Willis, *English for primary teachers: A handbook of activities and classroom language*, Oxford: Oxford University Press.

Wright (1995): Andrew Wright, *Storytelling with Children*, Oxford University Press.

Ивана Р. Ђирковић Миладиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

ПОЗИТИВНИ АСПЕКТИ КОРИШЋЕЊА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ

Резиме: Подаци добијени истраживањем на испитаном узорку од 70 ученика и 30 наставника из основних школа у Јагодини, Ђуприји и Параћину показују следеће: интернет је значајан извор наставних материјала које наставници користе у настави енглеског језика као страног; наставници су исказали свест о важности одабира тема и материјала уз неопходно усклађивање са потребама ученика, њиховим предзнањем језика, интересовањем, опсегом вокабулара, циљем и задацима часа; према мишљењу наставника, текстови треба да садрже учестала понављања кључних речи, фраза (које су јасно исказане) и граматичких облика уз адекватна објашњења; квалитетне и занимљиве илустрације треба да буду у функцији разумевања садржаја текста на енглеском језику и мотивисања ученика да активно учествују у раду. Ученици су истакли да највише воле да уче енглески језик кроз песме и покрет, а да не воле када се на часу само уче непознате речи или када их је у тексту превише; затим, ученици позитивно оцењују употребу видео материјала и илустровања одређеног садржаја као активности на часу енглеског језика.

Кључне речи: енглески језик, ученици млађег школског узраста, књижевност за децу, позитивни/негативни аспекти.

Сандра Р. Милановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.032--053.5
371.3::811.163.41-028.31
371.3::51-028.31

Весна В. Миленковић
ОШ „17. октобар” у Јагодини

Ивана Р. Јовановић
ОШ „Свети Сава” у Ваљевоу

ПОЧЕТНА НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И МАТЕМАТИКЕ У ФИСКУЛТУРНОЈ САЛИ

Апстракт: Циљ савремене школе је да се сваки ученик максимално развија. Један од начина да се то оствари је да се ученицима омогући да повезују знања из више дисциплина. Постоје различите могућности да се оствари корелација наставних предмета. Наставни садржаји који су међусобно повезани омогућавају да знање ученика буде целовито, применљиво и трајно. Како је најчешће омиљени наставни предмет ученика физичко васпитање, док су математика и српски језик наставни предмети којих се највише плаше, покушали смо да покажемо да се путем спортских активности садржаји математике и српског језика могу успешно утврђивати. Данас је неопходно да учитељ стално уводи новине које ће мотивисати ученике на рад. Зато је потребно да савремени учитељ буде креативан и посвећен свом послу како би дошао до очекиваних резултата. У раду биће приказан један модел корелације наведених предмета. Примењен је станични облик рада, при чему су ученици на свакој станици имали задатак којим су обнављали садржаје из српског језика и математике.

Кључне речи: корелација, почетна настава математике, настава физичког васпитања, настава српског језика, мотивација.

УВОД

Данас се све више истиче значај физичке активности, не само на часовима физичког васпитања, већ и на осталим часовима у школи. Омиљени наставни предмет ученика је најчешће физичко васпитање, док су српски језик и математика често на крају скале омиљених наставних предмета. Настава математике има посебну улогу у развијању интелектуалних способности ученика. Математичко знање примењује се у свим областима људске

делатности. Настава физичког васпитања доприноси свестраном развоју личности, утиче на јачање здравља, усавршавање моторике, развијање физичких и функционалних способности. На значај матерњег језика као наставног предмета указују речи М. Вучковића који истиче: „Улога и значај језика у свакодневном човековом животу и раду знатно утичу на то да *мајтерњи језик као наставни предмет* заузима централно место у програмској структури разредне наставе” (1993: 11). Поменути аутор истиче: „**Образовни значај** наставе матерњег језика огледа се у разноврсности и богатству сазнања која треба да постану ученичко трајно животно искуство. Нека од тих сазнања се надовезују на оно што дете искуствено већ донекле поседује, док су друга потпуно нова” (Исто 1993: 12). Корелацијом ова три наставна предмета ученици могу да се адекватно мотивишу и припреме за час и да на тај начин дубље продру у суштину садржаја који уче и сагледавају његове елементе са више аспеката.

КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ, СРПСКОГ ЈЕЗИКА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Сам појам корелација значи „међусобни однос, узајамна зависност, повезаност, сразмера” (Клајн, Шипка 2007: 661). Дакле, корелација подразумева повезивање. Када говоримо о школи, односно о настави, под корелацијом подразумевамо повезивање наставних садржаја из више наставних предмета, како би знања која ученици стичу била ефикаснија, целовитија, а тиме и трајнија.

Настава математике на овом узрасту је по много чему специфична, а пре свега се мисли на апстрактност математичких појмова које треба тако дидактичко-методички обликовати да буду примерени узрасту ученика. Другим речима, почетна настава математике подразумева уважавање психолошке компоненте ученика при дидактичко-методичком обликовању математичких садржаја, при чему се не нарушава ни њихова научност. Наставним планом и програмом (1996) прописани су циљ и задаци наставе математике. Истиче се да је у основној школи циљ наставе математике „да ученици усвоје елементарна математичка знања која су потребна за схватање појава и зависности у животу и друштву; да оспособи ученике за примену усвојених математичких знања у решавању разноврсних задатака из животне праксе, за успешно настављање математичког образовања и за самообразовање; као и да допринесе развијању менталних способности, формирању научног погледа на свет и свестраном развоју личности ученика” (1996: 3). Из наведеног циља наставе математике произлазе задаци наставе математике.

Физичко васпитање је „плански и систематски процес у току којег се посебним средствима, телесним вежбама и активностима, тежи развити и обликовати људска личност” (Милановић, Стаматовић 2004: 15).

Значај физичког васпитања је вишеструк. Физичко вежбање има позитиван утицај, пре свега, на телесни раст и развој. Љ. Милановић и М. Стаматовић истичу да „телесно вежбање и уопште примена средстава физичког васпитања повољно утичу, не само на правилан раст и развој деце и омладине, већ и на правилан развитак и функционисање свих органа и система младог организма” (2004: 21). Они даље наводе да је значај физичког васпитања и допринос успостављању нормалног функционисања мишићног система, лигамената и зглобова, као и унутрашњих органа и система, формирање правилног држања тела, стварање отпорности према болести, стварање и учвршћивање хигијенских навика, формирање навика правилног коришћења слободног времена, васпитање воље, дисциплине, позитивног односа према раду, свестрана физичка оспособљеност за рад, развој координације покрета, формирање моторичких навика и др. (2004: 21–26).

Значај наставе српског језика је, такође, вишеструк. Према речима М. Вучковића: „Циљ и задаци наставе српског језика у млађим разредима основне школе проистичу из свих програмских обавеза (општи) и из наставне грађе за поједине разреде (посебни)” (1993: 17). Аутор даље истиче да се остваривањем оперативних и општих задатака наставе овог предмета остварује и циљ: „трајно усвајање основа језичке и књижевне културе, развијање љубави према књизи као поузданом извору знања и постепено оспособљавање за *самообразовање*. Посебно је важно да се у току остваривања свих задатака наставе матерњег језика ученик што више *осамостљаује* и подстиче на *креативност*, да се у њему зналачки побуђује *истраживачка радозналост* и да се навикава на *слободно* и *критичко* мишљење и закључивање” (Исто 1993: 17–18).

Потребно је ученицима омогућити да повезују знања из више дисциплина, како би остварили трајност и применљивост усвојеног знања. Наставни садржаји који су међусобно повезани омогућавају да знање буде целовито и применљиво. Постоје различите могућности да се оствари корелација наставних предмета, а ми смо у овом раду покушали да покажемо да се садржаји из математике и српског језика могу утврђивати путем игре.

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ

Мотивација за учење је један од основних услова добрих резултата у настави. Учењем се стичу навике и моторне вештине, развијају се интересовања и мотиви, усвајају се знања, формирају се социјални ставови.

Учењем се формирају трагови у мозгу који остају као део искуства личности, што доводи до промене у понашању човека. Учење човеку омогућава да прилагођава средину у којој живи својим потребама. Није довољно да неко поседује високе способности за учење и да познаје технике успешног учења, неопходно је и да је мотивисан за учење како би резултати били успешни. Да би учење било трајније треба поставити циљ учења. Потребно је и да се приликом учења тражи логичка веза садржаја, а не да се учи механички.

Мотивација веома утиче на квалитет образовања. Зато је неопходно да ученике мотивишемо за учење, али не само за учење у школи, већ и за перманентно самообразовање. То се може постићи посебним садржајима из математике (математичке игре, загонетке, приче из живота математичара), разним методама, корелацијом са другим предметима. Потребно је избежавати и шаблоне и монотонију у настави, како би се развијала интелектуална радозналост код ученика. Позитиван утицај мотивације на учење огледа се и у чињеници да мотивација доводи до подизања пажње и појачања активности, улагања већег напора да би се дошло до циља. У таквим ситуацијама будност ученика је повећана, другачије се односе према градиву и боље га систематизују, што доводи до позитивних ефеката (бољег запажања и памћења). Позитивни ефекти мотивације на школско учење су очигледни, стога се све више истиче значај подстицања и развијања унутрашње мотивације код ученика.

Један од најзначајнијих унутрашњих мотива који покреће интелектуалну активност је мотив радозналости. Радозналост представља жељу да се нешто зна и разуме, да се овлада одређеним знањем. Ученици много лакше уче садржаје који код њих изазивају радозналост, него садржаје који им нису занимљиви. У унутрашње мотиве за учење спадају и квази-потребе. То су мотиви који подразумевају да сваки интересантан проблем код ученика ствара интелектуалну напетост која га наводи на решавање проблема које доводи до осећаја успеха и пријатног олакшања. У *Речнику јојмова* налазимо да је радозналост „тежња ка испитивању новог или преиспитивању познатог; тежња да се добије информација. Позитивно корелира са интелигенцијом и креативношћу личности” (Брковић 1995: 50). Нарочито је значајно нагласити да су деца радознала за све што је за њих ново и зато је потребно да дечју радозналост подстичемо у школском учењу.

Ученици су навикли да на часу математике уче математику, на часу српског језика српски језик. Иако се у последње време ради на корелацији два наставна предмета, веома је ретко да се повезују математика, српски језик и физичко васпитање. Повезивање ових наставних предмета изазива код ученика радозналост коју треба да негујемо у настави.

Циљ овог часа корелације математике, српског језика и физичког васпитања је да ученици путем физичке активности увежбавају на интересантан

начин (кроз игру и вежбање) садржаје из математике и српског језика. Час је реализован у два одељења у ОШ „17.октобар” у Јагодини и у једном одељењу у ОШ „Свети Сава” у Ваљеву. Ученици су у главном делу часа радили са применом станичног облика рада. За процену ставова ученика примењена је анкета. Добијени резултати приказани су помоћу табела.

ОПИС ЧАСА КОРЕЛАЦИЈЕ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА, МАТЕМАТИКЕ И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

У раду смо покушали реализовати неке математичке садржаје и садржаје из језика у физкултурној сали. На идеју повезивања ова три наставна предмета дошли смо из више разлога. Пре свега, у физкултурној сали, вежбајући ученици спонтано усвајају и знања из математике и српског језика, а са друге стране више су мотивисани за рад. Активности су осмишљене тако да реализација физичке активности зависи од остварености задатака из српског језика и математике.

- Уводни део часа био је осмишљен као ходање и трчање са различитим задацима, као што су: поскоци, пузање, чучњеви. Сви задаци су укључивали и задатак из математике или српског језика (ходамо пет корака и бројимо углас, затим три поскока, па на крају четири чучња; пузање са изговарањем брзалице, при чему брже изговарање брзалице треба да буде праћено и држим пузањем).
- Припремни део часа - Комплекс вежби обликовања које су у себе укључивале и математичке појмове, као и појмове из српског језика (рукама и ногама су ученици у ваздуху исцртавали круг, квадрат, правоугаоник, криве и праве линије, а затим исписивали задата слова и речи у ваздуху). Затим су ученицима подељени беџеви у облику круга, квадрата и правоугаоника, различитих слова и беџеви са нацртаним различитим лоптама (кошаркашка, одбојкашка, фудбалска). На основу облика беџа који су добили, подељени су у три групе: прва група су ученици на чијим беџевима су математички појмови, друга група ученици на чијим беџевима су слова и трећа група ученици на чијим беџевима су нацртане лопте.
- Главни део часа је био осмишљен и реализован као рад по станицама. Групе су биле сталне и свака група је прошла кроз све три станице. На свакој станици ученици су имали задатак да пређу одређени полигон при чему се захтевала физичка спретност. Такође, сви задаци на полигонима су садржали и неке задатке из математике или српског језика. На крају полигона су их чекали математички задаци или задаци из српског језика.

Прва станица - На поду фискултурне сале били су залепљени модели троугла, квадрата и правоугаоника од папира различитих боја. Задатак се састојао у томе да на моделе квадрата скачу само десном ногом, на моделе троугла само левом, а на моделе правоугаоника обема ногама. На почетку полигона ученици су добијали један део танграма који је требало однети до краја полигона, као и једну брзалицу. Изговарање брзалице омогућавало је ученику старт на полигону. На крају ове станице имали су на папиру нацртану фигуру коју је требало да сложе од делова танграма, коју су слагали тек када сви чланови дођу до краја полигона и скупе све делове танграма. На тај начин ученици су обнављали знања о математичким појмовима.

Друга станица - На другој станици су били постављени чуњеви и греда у наставку. Између чуњева ученици су се кретали по замишљеној кривој линији и на тај начин поновили криве линије, а затим су ишли по греди када су поновили знања о правој линији. На почетку полигона ученици су добијали по једно слово на папиру и једну брзалицу. Изговарање брзалице омогућавало је ученику старт на полигону. Задатак ученика је био да током кретања кроз полигон изговарају речи које почињу задатим гласом. Ученик се може кретати само док изговара одговарајуће речи. Уколико не изговара речи на задати глас, ученик стоји. На крају полигона ученике је чекао задатак да од слова која су добили на почетку полигона и која донесу до краја, када кроз полигон прођу сви чланови групе, саставе што дужу реч и да је заокруже изломљеном линијом.

Трећа станица - На поду фискултурне сале били су залепљени модели круга, квадрата и правоугаоника од папира различитих боја. Задатак се састојао у томе да се ученици крећу кроз полигон „четвороношке”, тј. ослањајући се на руке и ноге истовремено, али тако да на моделе квадрата могу спуштати само десну ногу, на моделе правоугаоника само леву, а на моделе кругова једну руку (или леву или десну). На почетку полигона ученици су добијали један папир на којем је написана нека реч, који је требало однети до краја полигона. Такође, су добијали и једну брзалицу. Изговарање брзалице омогућавало је ученику старт на полигону. На крају полигона ученике је чекао задатак да од речи које су добили на почетку полигона и које донесу до краја, када кроз полигон прођу сви чланови групе, саставе реченицу тако што ће искористити све речи и да је заокруже кривом линијом.

- Завршни део часа - Ученици седе у кругу. У центру круга се налази учитељица која држи лопту и поставља задатак. Након постављања задатка баца лопту једном ученику који треба да одговори на задатак. Уколико тачно реши задатак, враћа лопту учитељици, уколико погрешно испада из игре. Задаци који су постављени ученицима: Брзо кажи једну реч која почиње гласом А; Поскочи пет пута, бројећи уназад; Брзо

изговори једну брзалицу; Кажи три речи које почињу гласом Б; Који је највећи паран број прве десетице и сл.?

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је да се утврде мишљења ученика о корелацији наставе математике, српског језика и физичког васпитања у млађим разредима основне школе.

Задаци истраживања:

1. Испитати који наставни предмет (математика, српски језик или физичко васпитање) је ученицима млађих разреда привлачнији;
2. Испитати мишљења ученика о одржаном часу корелације математике, српског језика и физичког васпитања;
3. Испитати заинтересованост ученика за корелацију наставе математике, наставе српског језика и наставе физичког васпитања.

Након одржаног часа корелације математике, српског језика и физичког васпитања ученицима је подељена анкета помоћу које су прикупљени подаци потребни за истраживање. Анкетирано је 66 ученика првог разреда и то 45 ученика првог разреда ОШ „17. октобар” у Јагодини и 21 ученик првог разреда из ОШ „Свети Сава” у Ваљеву.

РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ

Првим задатком желели смо да испитамо мишљење ученика да ли више воле математику, српски језик или физичко васпитање. Резултати су приказани у табели (Табела 1).

Табела 1. *Омиљени наставни предмети*

Одговори	f	%
Математика	21	31,8
Српски језик	10	15,2
Физичко васпитање	35	53,0
Укупно:	66	100,00

Као што се из табеле види, највећи број ученика, њих 35 (53,0%) рекло је да од понуђених предмета највише воле часове физичког васпитања, што

је потврдило нашу претпоставку која нас је и навела на корелацију ова три предмета. Мањи проценат ученика (31,8%) је рекао да од понуђених предмета највише воли математику, а само 10 ученика (15,2%) се определило за српски језик. Овакви резултати говоре у прилог чињеници да ученици највише воле часове физичког васпитања и да корелацијом овог предмета са осталим наставним предметима ученици спонтано и са лакоћом уче и садржаје других предмета, а све то кроз физичку активност и игру.

Веома нам је било важно да ли се ученицима допао одржани час. Зато смо испитали њихово мишљење о томе. Ученицима је постављено питање да ли им се допао час одржан у физкултурној сали. Резултати су приказани у табели (Табела 2).

Табела 2. *Мишљење ученика о часу одржаном у физкултурној сали (о часу корелације)*

Одговори	<i>f</i>	%
Веома интересантан	34	51,5
Интересантан	20	30,3
Не знам	7	10,6
Досадан	5	7,6
Веома досадан	0	0
Укупно:	66	100,00

Највећем броју ученика се допао час одржан у физкултурној сали. Већина ученика, њих 34 или 51,5%, сматра овакав час веома интересантним, а 20 ученика (30,3%) интересантним. Мали проценат ученика (10,6%) је неодлучан, док само 7,6% ученика сматра овакав час досадним.

На питање да ли би желели још оваквих часова, већина ученика (52 или 78,8%) се позитивно изјаснила, док 7 ученика или 10,6% не би желели да имају овакве часове (Табела 3). Такође, 7 ученика или 10,6% је неодлучно.

Табела 3. *Мишљење ученика о оваквој врсти часова*

Одговори	<i>f</i>	%
Да	52	78,8
Неодлучан сам	7	10,6
Не	7	10,6
Укупно:	66	100,00

Овакви резултати показују да је корелацијом физичког васпитања, српског језика и математике изазвана радозналост ученика, већа мотивисаност за рад, а самим тим и знања која ученици усвајају на овај начин биће трајнија и ефикаснија.

ЗАКЉУЧАК

Дете доласком у основну школу обликује своју личност на један нов начин. Према томе, школа има одговорну функцију у свом раду и зато делује организовано и плански у складу са процесом развоја детета и његовим потребама и интересовањима.

Често се данас говори о недостацима традиционално организоване наставе. Циљ савремене школе је да се сваки ученик максимално развије. Због тога треба примењивати нове савремене наставне системе и на тај начин превазилазити ограничења традиционалне наставе. Не може сваки наставни садржај да се обрађује преко свих метода, сваког облика и система.

Улога учитеља у реализацији оваквих часова је велика. Потребно је да учитељ, поред психолошких, педагошких и методичких знања, поседује креативност и да сваки час пажљиво и детаљно припреми како би ученицима настава била занимљива, а знања трајнија и применљива у пракси.

ЛИТЕРАТУРА

- Брковић (1995): Алекса Брковић, *Психологија – речник појмова*, Чачак: Технички факултет.
- Вучковић (1993): Мирољуб Вучковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Клајн, Шипка (2007): Иван Клајн, Милан Шипка, *Велики речник стираних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.
- Крсмановић (1996): Бранко Крсмановић, *Час физичког вежбања*, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Милановић, Стаматовић (2004): Љубинко Милановић, Милован Стаматовић, *Методика наставе физичког васпитања*, Ужице: Учитељски факултет.
- Наставни програм математике за основну школу у Републици Србији* (1996): Београд: Архимедес.

Sandra R. Milanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

Vesna V. Milenković
Elementary school "17. oktobar" in Jagodina

Ivana R. Jovanović
Elementary school "Sveti Sava" in Valjevo

TEACHING SERBIAN AND MATHEMATICS IN THE GYM IN LOWER ELEMENTARY GRADES

Summary: The goal of contemporary education is to enable optimal development of every student. It can be achieved by integrating different subjects. There are numerous possibilities of integrating teaching contents. The integration provides students with comprehensive, applicable and permanent knowledge. Since the favorite subject of most of the students is often physical education, while mathematics and Serbian are often feared of, we have tried to show a possible way of doing mathematics and Serbian activities through sports activities. This kind of integration requires teacher`s creativity and dedication in order to achieve high results. This paper presents an example of integration lesson carried out with highly positive results.

Key words: integration, teaching mathematics in lower elementary grades, teaching physical education, teaching Serbian, motivation.

Ненад Р. Стојковић
ОШ „Јован Јовановић Змај”
Свилајнац

УДК 371.383:792.091
371.3::821-93

ДРАМАТИЗАЦИЈА И ЛУТКАРСТВО У НАСТАВИ И ВАННАСТАВНИМ АКТИВНОСТИМА КАО ЕЛЕМЕНТ ВАСПИТНОГ УТИЦАЈА НА УЧЕНИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ¹

Апстракт: У раду се представљају могућности драматизација и луткарских представа као облика наставних и ваннаставних активности којима се могу подстицати васпитни утицаји на ученике млађих разреда основне школе у домену развоја њиховог социјално пожељног понашања. Савремена настава књижевности заснована је на иманентном проучавању књижевних дела, а методичко поступање наставника одређено је специфичностима и вредностима самог уметничког текста. Примењујући драматизацију и луткарство као један од облика наставних (ваннаставних) активности, активирају се бројне могућности самог текста и његовог васпитног деловања на ученике. Са аспекта развоја социјално пожељног понашања ученика, у раду се показује како драмски метод може бити ефикасно коришћен за свеобухватни развој њиховог самопоуздања и позитивног самоконцепта (ризика пред другом децом), имагинације, емпатије, толеранције, кооперативности, креативности у решавању проблема, хумора, изражавања емоција, релаксације, самоконтроле и самодисциплине, поверења, социјалне свесности, изграђивања вредности и ставова и естетских вредности.

Кључне речи: драматизација и луткарство, наставне и ваннаставне активности, васпитни утицаји, ученик, млађи разреди основне школе.

УВОД

Савремена настава се креће у тзв. *дидактичком четвороуљу*: ученик–наставник–настава–наставни садржај, где наставни садржај, према конкретном ученику, обликује ток наставних активности. Савремена настава књижевно дело посматра „као естетски феномен који изграђује литерарни

¹ Рад је настао у оквиру израде докторске дисертације *Васпитни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика млађих разреда основне школе*, одбрањене 02.06.2015. године на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу пред комисијом: проф. др Виолета Јовановић, проф. др Емина Копас Вукашиновић и проф. др Зона Мркаљ.

укус и сензибилитет ученика, оплемењује их, образује и васпитава” (Милинковић, Стакић 2012: 329). Насупрот традиционалној, савремена настава је усмерена *иманентном* проучавању књижевног дела чије је основно полазиште књижевни текст. Уметничке вредности и специфична структура конкретног текста одређује *методичко истраживање* које омогућава да се открију све вредности текста (сазнајне, естетске, моралне). Циљ наставне интерпретације је „да проникне у уметнички смисао дела, да открије његове аутономне законитости, да реконструира и рекреира стваралачки процес, а задатак да пробуди ученикову естетску доживљајност у којој су испреплетани елементи емоционалног и рационалног, да развија његове књижевно-посматрачке способности и критички дух и да обликује књижевни укус” (Марковић 2008: 501). Методички поступци не могу бити издвојени и сепаратно примењивани јер тако „распарчавају” књижевно дело и разарају његов јединствен естетски утисак, што је био случај у традиционалној настави (у традиционалној настави се строго поштује формално-методска структура часа: мотивисање за читање, изражајно читање, сређивање утисака, итд.).

Савремена настава примењује поступке који су у складу са васпитно-образовним циљевима и конкретним делом, то је *истраживачки* и *стваралачки* процес који покреће *уметнички свет* књижевног дела. Модерна настава књижевности „афирмише стваралачку наставу књижевности у којој књижевно дело остварује своју васпитно-образовну функцију на тај начин што се ученик на часовима књижевности учи да доживљава, осећа, запажа, емотивно и фантазијски реагује, анализира, закључује, истражује, критички процењује, машта, односно открива смисао књижевног дела” (Милинковић, Стакић 2012: 330). Дело ће остварити своју васпитно-образовну функцију ако га ученик разуме, прихвати и доживи. У том смислу је незаобилазна и улога учитеља. Он мора бити „стваралачки подстицајан за своје ученике, односно мора имати осећај и способност да пронађе најбољи и најефикаснији начин којим ће покренути креативност и стваралаштво својих ученика, али пре свега он мора бити методички креативан, односно спретан да методичка сазнања о настави књижевности стваралачки примени кроз нове приступе и методе, нова средства, па и нове садржаје” (Марковић 2008: 500).

Васпитна димензија књижевног текста са становишта развоја социјално пожељног понашања ученика има смисла ако није сама по себи једини циљ, „већ само једна димензија лепог, дакле, ако је посматрамо у функцији естетског и поетике” (Милинковић, Стакић 2012: 331). Идејност књижевног дела је оправдана ако је креативно подстицајна, развојна, естетизована и хумана.

ДРАМАТИЗАЦИЈА И ЛУТКАРСТВО У НАСТАВИ
И ВАННАСТАВНИМ АКТИВНОСТИМА

Наставне и ваннаставне активности, које су и у овом раду апострофиране као важне, попут драматизације и луткарства, могу бити веома интересантне деци. Оне заокупљају њихову пажњу, усмеравају их на активност, негују сарадничке односе између деце, пожртвованост, саосећајност, помажу у решавању различитих проблема, а са друге стране веома ефикасно доприносе развоју социјално пожељног понашања деце. Исто тако, креативна драма ослобађа децу потребе постојања „тачних и погрешних” одговора. Омогућава им да кроз игру, која је њима најближа, персонификују бића, предмете и појаве које их окружују на начин који је деци најближи. Тако она постаје „алат за искуствено, активно и садржајно учење деце обликован у интересантну и подстицајну форму. Драма је пракса за живот” (Бојовић 2008: 12).

Драма је књижевно дело које се ствара да би се изводило на сцени. Основни носилац радње у драмском тексту је *драмски лик*. Њега покрећу „на делање унутрашњи пориви и чине одлучним у остваривању својих намера, те се код њега посебно испољава снажна воља, због чега се драмски род често означава као ’поезија воље’” (Илић 2006: 429). Драмски лик својом упечатљивошћу и динамиком снажно делује на развој моралне компоненте личности гледалаца, нуди моделе, примере и понашања која деца лако упијају, са којима се снажно поистовећују. Осим оригиналног драмског текста који се с том намером ствара, и други књижевни текстови (бајке, басне, приче, песме...) поступком *драматизације* могу се претворити у драмски текст. „Успелом драматизацијом се може сматрати она која вештим коришћењем свих техничких могућности позоришног језика неупадљиво следи токове оригиналног текста и успева да истакне основну пишчеву замисао” (*Речник књижевних термина* 1985: 135). Душица Бојовић истиче да је драма у васпитању успешна као едукативни алат зато што „деца уче да ходају и говоре првенствено кроз имитацију. Своју личну историју и групни идентитет граде на основу породичних прича и албума. Деца интегришу информације са подацима из осталих извора у свом окружењу, формирајући свој идентитет кроз активности сличне драмским играма” (Бојовић 2008: 11). Дакле, драма и драмске активности и игре су јако блиске деци. „Систем драмских игара пружа значајне могућности за развој стваралачких способности у васпитању и образовању детета. Близак је детету јер у себи има све елементе дечије игре, а богатство његових садржаја и форми представља многоструке разлоге због којих му се дете увек радо враћа, ако је једном упознало дражи бављења тим играма” (Бокшан-Танурџић 2001: 11). Са аспекта наше теме и развоја социјално пожељног понашања ученика, драмски метод може се

ефикасно користити за свеобухватни развој следећих елемената: самопоуздања и позитивног самоконцепта (ризика пред другом децом), имагинације, емпатије, толеранције, кооперативности, креативности у решавању проблема, хумора, изражавања емоција, релаксације, самоконтроле и самодисциплине, поверења, социјалне свесности, изграђивања вредности и ставова и естетских вредности.

Такође, још једна значајна предност драмских активности јесте суштинска корелација међу предметима: *Српски језик* (књижевни текст), *Ликовна култура* (сцена, костими), *Музичка култура* (музика), *Физичко васпитање* (игра и покрет), итд.

Има много примера међу поетским и прозним текстовима који се лако могу прилагодити драматизацији и сценском извођењу. Примери таквих текстова који су и у наставном програму, али и у слободном избору, постоје. Ево неких од њих: „Коза и јарићи”, српска народна прича; „Седам прутова”, српска народна приповетка; „Лија и ждрал”, руска народна басна; „Лав и миш”, Ж. Лафонтен; „Два јарца”, Д. Обрадовић; „Два јарца”, Д. Трифуновић; „Петлић-злаћани фесић”, руска народна бајка; „Мачка и миш”, Д. Радовић; „Ципеле”, Д. Радовић; „Слика и прилика”, Д. Радовић; „Сатови”, Д. Радовић; „Лисица и гавран”, српска народна басна; „Два друга”, Л. Н. Толстој; „Веверица и вук”, Л. Н. Толстој; „Маче”, М. Павлик (превод са чешког Живомир Јоковић); „Изгубљена кућица”, Ј. Чунчић; „Несрећна Кафина”, Ј. Ј. Змај; „Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата”, Д. Ерић и многи други. Ту се могу прикључити и многи текстови који нису књижевни, као на пример: „Математички задаци”, Нада Богади; „У друштву и нула нешто значи”, Мирко Дејић.

Дакле, лутка и луткарство могу се користити за корелацију са другим наставним предметима и областима, затим за разрешавање неких васпитних проблема и сукоба деце итд. Све умногоме зависи од креативности и пријемчивости самог учитеља.

Луткарство, као специфична уметност, у тесној је вези са драмом и позориштем. То је „уметност позоришта коју одликује и разликује од ‘живог’ позоришта чињеница да је глумац замењен луткарком, блиско удруженим са лутком” (Миловановић 2003: 10). Дакле, лутка је диференцијална карактеристика луткарског позоришта.

Лутка је предмет са којим се деца срећу од најранијег детињства, готово од рођења. Лутка је играчка, активност, човек у малом, личност и карактер, машта, игра и другарство, пријатељ који никада не напушта, преносилац осећања, средство лаке комуникације, срећа и богатство. Она је најлепша усмелена на детињство, средство које може да служи за игру, забаву, учење и декорацију, али и *инструмент* луткаревог изражавања. Деца верују луткама, као да се ради о стварном бићу, поверавају своје тајне, страхове, причају своје доживљаје, речју – све.

Многи писци, научници, интелектуалци дали су свој суд о луткама. Наш писац Драган Лукић у причи „Лутка без главе” овако овековечује лутку:

Пред кућом, на улици седи девојчица и држи лутку без главе. Док људи пролазе, она разговара са лутком.

Један чика застаде па јој рече:

- Како можеш да разговараш са лутком која није жива?
- Она је жива – брзо одговори девојчица.
- Како је жива кад нема главу?
- Има главу – одврати девојчица.
- Нема главу – рече чика љутито!
- Има...
- Нема...
- Ала Ви, чико, не умете да се играте!

Михајло Петровић истиче: „Лутка је главни јунак у чудесном свету којим је дете окружено, али и субјекат коме се дете подређује, као и субјекат подређен детету. Она је дететов саговорник и најинтимнији пријатељ. Све што може да се уклопи у дечју игру постаје *лутика*”. И велики Гете је говорио: „Лутка је за мене незамислив феномен”, а наш нобеловац Иво Андрић каже: „Луткарство иде уз богатство, оно му претходи и прати га до века” (Стојшић-Гашпаровски 2011: 8).

Лутикар је следећи важан елемент луткарства. Он је и редитељ, и креатор, и костимограф, и сценограф, и композитор, и глумац и организатор. Све остало је МАШТА.

Основни елементи луткарске представе су:

- лутке
- луткарски текст
- глумци (луткари)
- режија
- сценографија
- звучни и светлосни ефекти (Стојшић-Гашпаровски 2011).

Није наша намера да објашњавамо читаву проблематику луткарства у настави, које може имати итекако важно место, нарочито у настави српског језика у млађим разредима основне школе, већ да укажемо на методичке погодности коришћења луткарства у контексту ове теме – развоја социјално пожељног понашања ученика.

Прво, сам почетни корак у реализацији једне луткарске представе чија подлога могу бити књижевни текстови, који се обрађују на часу, али и други књижевни текстови, јесте израда лутки и сценографије. То је посао који тражи залагање и сарадњу свих актера (деце, учитеља и родитеља), међусобно уважавање и добру комуникацију, помагање и подршку, стрпљење и

истрајност, поштовање договора. Све су ово изузетно важне социјално пожељне вредности и понашања. Затим, подела текста и његово учење, пробе и на крају реализација представе развијају језичке компетенције деце (леп говор, дикција, интонација, јавни наступ), али и друге елементе који су битни и са аспекта наше теме (ослобађање страха, развијање позитивних моралних особина личности, брига о потребама других, другарство и пријатељство, реализовање заједничких пројеката, итд.).

С друге стране, лутка развија дечји активизам и уводи дете у велики свет стваралаштва у коме је оно главни актер, а не само неко ко се диви уметницима, научницима и другим ствараоцима. Исто тако, класична школа од ученика тражи меморисање и вербалну репродукцију запамћеног. Ако се сетимо старе кинеске изреке:

„Оно што ученици само чују – *заборављају*,
што чују и виде – *ћамће*,
а оно што ураде самостално – *науче*”

постаће нам јасно да примена сценске комуникације, која се остварује применом драматизација и луткарских представа, вишеструко доприноси осавременавању наставних активности.

Ефекти примене лутака и луткарства у настави и ваннаставним активностима су веома широки:

1. Планске, кратке луткарске импровизације могу бити осмишљене тако да дете подстакну на размишљање и решавање најразличитијих проблема у школи, породици, развојних дилема, вршњачких интеракција и сукоба итд., јер остављају директан траг у подсвести детета;
2. Ликови (било људски или животињски) који се у њима појављују могу бити карактеризирани тако да посредно развијају дечју моралну свест, постају идентификациони модели одређеног социјално пожељног понашања;
3. Градиво презентовано на овај начин не сврстава се у одређене предмете, већ се користи по потреби и тако упућује децу да сама повезују наставно градиво, предмете и области;
4. Луткарске представе омогућавају да ученици слободније изразе своје ставове, искажу идеје, уверења, без страха и баријера.

Овој области се мало пажње поклања и у наставним програмима, али и у курикулумима факултета који обучавају будуће учитеље. Луткарство је обавезни предмет у готово свим програмима за образовање васпитача, што значи да су све предности и васпитно-естетски потенцијали овог драмског израза препознати на нивоу предшколског васпитања, али занемарени на нивоу млађег школског образовања.

Зато није чудо што је примена лутке као медијума у настави ретка и ослоњена на мали број ентузијаста. Луткарство има неограничене могућности за примену и у настави и у ваннаставним активностима, али и као елемент активног слободног времена ученика.

Међутим, треба имати у виду да учитељ прво треба да стекне одређена знања о луткарству да би уопште могао да их примењује. Треба да зна како се и од чега лутке израђују. Затим, треба да познаје које врсте лутака постоје, како би се определио за *начин анимације* (одозго, одоздо или испред аниматора), на пример: *дводимензионалне лутке* (лутке сенке, лутке на штапу, папирне лутке) или *широдимензионалне лутке* (ручне – мањаска, чарапна лутка, гињол; на штапу – шопке, корнет, јавајке, вијетнамске водене; на концима – марионете и сицилијанке; гигантске, костим лутке; механичке лутке; лутке апсурда (асамблаж); трик лутке; лутке употребни предмети...).

Припрема учитеља који користи лутку и луткарску импровизацију на часу српског језика, али и на другим часовима, мора бити тако конципирана да се тачно зна када ће употреба лутке имати бољи ефекат од примене других наставних метода и средстава, те тако допринети бољем и бржем разумевању чињеница. Треба, такође, имати на уму да примењивати лутку и луткарство на часу у наставним активностима не значи *стилно, по сваку цену и у свим приликама*. То је *мера* коју треба имати на часу када се употребљавају било које наставне методе, активности и средства. Исто тако, када се на часу српског језика користи луткарска импровизација, било би пожељно користити више краћих импровизација. Њима треба изнети проблем, поставити његову суштину, а са децом тражити могућа решења. Такође, лутка може да предочи један проблем или његов аспект, а да, након тога, подстакне децу да траже нова решења. Ово је један од начина за примену стваралачке и проблемске наставе књижевности.

Припрема луткарских представа које ће се изводити на сцени и за потребе неких ваннаставних активности сасвим је другачији аспект овог истог проблема, који, такође, има своју изванредну примену. Организација таквих активности је нешто слободнија него што је то случај са наставним активностима.

Припрема за час на коме се користе лутке и луткарство. Примена овог начина рада подразумева другачији приступ и форму припреме у односу на класичну припрему за час. Форма припреме треба да садржи следеће елементе:

Општи део: предмет, циљ, облике рада, наставна средства, тип часа, корелацију и практичну примену.

Припремну фазу: у њој је описано оно што треба припремити пре почетка часа (материјал, сцена, параван, размештај клупа, пратећи материјал), али и дати упутства ученицима за све оно што треба одрадiti код куће.

Ток часа (сценарио): он, у зависности од типа часа, треба да пружи одговоре на питања: ШТА – КАКО – ЗАШТО – ЦИЉ.

Ток часа се даље дели на *слике*, које садрже:

- *Акустично-вербални сјој* (шта ко говори) и
- *Сценске активности и дојања* (радња која се врши, како и на који начин, гестови, мимика, итд.).

Лутке, односно ликови, уводе се на два начина: *јосредно*, када већ познате лутке причају и износе своје проблеме и авантуре и *нејосредно*, када се појављују самостално, износе свој проблем или решење или причају о неком другом лику (Стојшић-Гашпаровски 2011).

У *настави српској језика* лутка се може применити у следећим ситуацијама:

- развој моторике шаке при учењу почетног читања и писања,
- анализа текста кроз дијалог две лутке,
- анализа књижевних ликова и њихових карактера,
- обрада граматичких садржаја,
- драматизација текста,
- решавање најразличитијих конфликтних ситуација, итд.

Такође, лутка се може користити и у свим другим наставним предметима у млађим разредима основне школе (математика, природа и друштво, ликовна култура, музичка култура, физичко васпитање, грађанско васпитање, итд.).

Могућности примене луткарства и у различитим ваннаставним активностима су велике у млађим разредима основне школе (све васпитне активности и ситуације везане за деловање одељењског старешине; индивидуални рад са децом која имају проблеме у понашању и децом са посебним потребама, јер је уз помоћ лутке најлакше прићи таквој деци и на њих деловати; затим, различите секције, радионице, итд.)

У луткарским представама малим средствима се постиже велика изражајност, а луткарске „вратоломије” учитеља могу бити дубоко мисаоне и емотивне. Тако лутка, један од деци најпривлачнијих медија, директно и једноставно додирује сензибилитет детета. Није редак случај да тако унапред припремљене мале луткарске импровизације учитеља могу више допринети развоју детета него било који други медиј. Ова поетска игра у учионици чија је подлога књижевноуметнички текст и која је, посредством лутке, увучена у поетски имагинарни свет, враћа децу у стварност, обогаћену, оног тренутка када игра престане. Међутим, лутке не живе само у трајању игре.

Оне свој живот настављају у детету, његовом интимном свету, онолико снажно колико су на њега оставиле траг.

На крају, желимо да истакнемо да за примену лутки и луткарства у наставним и ваннаставним активностима није потребно имати позоришну салу у школи. Све је могуће извести у оквиру стандардне учионице користећи ормаре, параване, завесе, различите картоне и друге материјале који се налазе свуда око нас. За време часова ликовног могу се припремити лутке и сценографија, за време музичког музика, што је она истинска корелација међу предметима и уз мало маште и ентузијазма, а деца је имају на претек, представа је ту.

Примери наставне праксе у примени лутки и луткарства за развој социјално пожељног понашања ученика посредством наставе књижевности у млађим разредима основне школе. Луткарске импровизације учитељ може да искористи у најразличитијим васпитно-образовним ситуацијама које се често и не могу предвидети. У том смислу, треба ученике упознати са лутком/ луткама које ће бити коришћене у једној генерацији ученика, такозвана одељењска лутка. Њу учитељ бира заједно са ученицима, даје јој име, најбоље оно које нема у одељењу да не би било идентификације, одређује карактерне особине (најбоље је сталне). За те потребе најпрактичнија је гињол лутка, која може имати људски лик али не мора нужно.

Пример 1: Лутка као средство васпитног деловања. У једној генерацији ученика аутор овог текста је имао одељењску лутку која је носила име „Мирко”. Лутка је за време часова и на одморима стајала на ормару у учионици и „посматрала” шта ученици раде. Дакле, била је члан нашег колектива. „Консултована” је у разним ситуацијама као што су: недоношење домаћег задатка, прича за време часа, различити облици сукоба међу децом. Учитељ се повремено обраћао овој лутки тражећи „савет”, „решење” за неки проблем. Ако дете дође у школу нерасположено или се током наставе осећа узнемирено, уплашено, лутка ће много лакше и брже измамити дечји осмех, а у дијалогу са дететом, непосредно или посредно, открити проблем и помоћи његовом решавању. Деца имају поверења у лутку, њој могу све да кажу. Кроз лутку учитељ може изразити свој став посредно, а да деца то не схвате као директиву или наредбу.

Пример 2: Лутка као импровизација на часу проблемске наставе књижевности. У обради басне „Два јарца” Д. Обрадовића у првом разреду основне школе луткарска драматизација се може извести као начин увођења ученика у проблемску ситуацију.

Наиме, сав потребан материјал је један већи картон на коме се налазе нацртане две обале и између њих дрвно. Испод дрвна тече поток. Користе се дводимензионалне лутке на штапу на коме је залепљена слика јарца нацртана и изрезана од картона.

Представа је кратка, а пошто има само два лика учитељ може сам да је изведе. Драматична и комична ситуација ће додатно изазвати код деце позитивно расположење и увести их у проблемску ситуацију: *Зашио су ова два јарца настѝрадала?* Након што ученици открију могућа решења ове непријатне ситуације у коју су јарци запали због своје тврдоглавости, може се ићи корак даље. Прво, ученици могу да пробају да сами изведу драматизацију како би се заинтересовали за овај вид уметности и ослободили „страха” од наступа, затим могу створити и друге ситуације: *Шѝа се десило након ѝада у воду? Како су јарци моѝли да ѝосѝуѝе а да до ове сѝѝуације не дође? Шѝа дисѝе ви урадили на ѝѝиховом месѝу?...*

Ово је добар начин да деца усвоје поуке басне на практичном, очигледном и лично проживљеном примеру: „Од ината нема горег заната”, „Тврдоглавост све поквари” и друге. Ученици могу да сазнају да постоје друга и боља решења: попустљивост, разумевање, договор, које јесу својеврсне социјално пожељне вредности.

Пример 3: Луткарска драматизација – представа и социјално пожељно понашање ученика. Пример који је узет као подлога је поетски драмски текст који се обрађује у четвртом разреду „Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата”, Д. Ерића (Прилог 1). Није узет читав текст, већ је сценарио прилагођен потребама конкретне представе којој је дат радни наслов „Два златна брата”. Овај одломак у себи садржи истакнуте социјално пожељне вредности као што су доброта, самилост, разумевање за туђе грешке, способност опраштања, итд.

Први корак је био направити сценографију и лутке. Сценографија је урађена од приручних материјала који нису захтевали нека посебна материјална улагања. За параване су искористићени ормари у учионици и завесе. У изради сценографије и лутки заједнички су сарађивали учитељи и ђаци, али и родитељи, што је још један начин за развијање и изграђивање добрих односа, сарадње, помоћи, поверења, разумевања и других позитивних социјалних односа између деце, учитеља и родитеља. Сценографија и лутке су, на крају, изгледали као на Слици 1 (Прилог 2).

Током проба, које су трајале око две недеље, испољени су значајни видови сарадње, дружења, помоћи у исправљању грешака на сцени, добре комуникације међу децом у припреми реализације и тако даље. Исто тако, помоћ и сарадња при извођењу саме представе била је изузетна из разлога што је мало простора на импровизованој сцени, а велики број ликова. Такође, неки ликови су имали дуже секвенце, а с обзиром на то да су лутке на штапу, остали глумци/луткари су прискакали у помоћ придржавајући руку онима чија лутка стално стоји на сцени (писац), или чак седећи једни другима у крилу. Онда, замена ликова при наступу је извођена уз синхронизацију свих извођача. То се одлично могло видети при склоњеној завеси/паравану кад је

то премештање извођено врло прецизно, како би све текло изузетно континуирано (Слика 2, Прилог 2).

Задовољство и расположење које се види иза сцене је нескривено. Пошто се радило о ученицима 4. разреда основне школе, који се већ налазе у предпубертетском периоду, са почетном диференцијацијом полних карактеристика, нису били присутни никакви видови сукоба, подела и подвајања, иако су у реализацији представе учествовали и девојчице и дечасти. То су тако срдачни односи међу децом да је право задовољство гледати их како сарађују, друже се, воле једни друге.

Представа је изведена у оквиру пројекта сталног стручног усавршавања учитеља ОШ „Јован Јовановић Змај” у Свилајнцу. Прва представа је изведена сасвим нормално, иза паравана где се деца-глумци нису видели, а друга представа, након тога, изведена је са отвореном завесом, управо с циљем да се прикажу сви они облици социјално пожељног понашања који се дешавају међу децом посредством књижевноуметничког текста и драмских активности (Слика 3, Прилог 2).

ЗАКЉУЧАК

На крају, желимо да истакнемо да, поред сценског и књижевноуметничког доживљаја који представа пружа, сви припремни кораци и сама реализација представе је изванредно средство деловања у васпитне сврхе и сврху изградње личности ученика, посредством књижевности и сценске уметности.

Наравно, треба истаћи да није реално, није могуће, али није ни потребно, представу спремати за сваки час српског језика. Довољно је то урадити два до три пута у току године и ефекти ће бити одлични. Кратке луткарске импровизације могуће је чешће изводити, по потреби, а суштина свих ових активности је учинити наставу књижевности разноврсном и занимљивом ученицима, избацити шаблонизам и формализам који разара квалитет методичких поступања учитеља, а наставу чини досадном. Такође, ангажовање свих актера ће допринети једном општем активизму ученика на часу, али и у слободном времену, омогућиће и слабијим ученицима, као и деци са посебним потребама, да узму учешће и дају свој допринос заједничком пројекту што представља врхунски циљ сваке наставе. Игровност ових активности је посебно изражена што је деци нарочито блиско.

На крају, и родитељи ће бити јако заинтересовани да учествују у свему, да подрже своју децу, а наравно да освеже и слике свог детињства, тако да ће посредством ових активности бити остварени и многи циљеви и задаци васпитног рада школе.

Прилој 1: Сценарио реализоване луткарске представе.

Два златна брата

ЛИЦА: песник, дечак девојчица, мачка, Сунце, Месец, Планинка, оклагија, чича, баба

Сценарио према тексту Добрице Ерића „Чик, да погодите зашто су се посвађала два златна брата”

ПЕСНИК: Једном Сунце, око подне,
шепурећи се на врху родне крушке,
виде како дечица провлаче танке
ражане сламке између оних жутих летвица,
и... док жедан бумбар шара златну тишину
око бунара – сркућу млеко из млекара...

ДЕЧАК: Их, то су трице!

ДЕВОЈЧИЦА: То је бар лако.

МАЧКА: Ја сам пила сто пута тако!

ПЕСНИК: И чим је то Сунце видело,
то се њему страшно свидело.
И оно поче децу да пеца
својим жарким мушицама
по образима и ручицама...
све док нису побегла деца.
И онда, срећно што је дознало
тајну, пружи жедне и дрске
(Сунце прилази млекару са цевчицом и пије)
зраке у млекар, кроз лишће меко
и замочи их радознано
у једну плаву шерпу са млеком.
Па се намести још удобније
и поче слатко млеко да пије.

ДЕВОЈЧИЦА: Ооохооо! Види ти њега само!

ДЕЧАК: А после сви ми испаштамо.

МАЧКА: О-хо-хо, види ти њега само.
А после, после... ми испаштамо!

ПЕСНИК: Подне је давно с крушке опало.
Грлица предвечерја у житу грче.
А Сунашцу се млеко допало,
па само трепће и срче ли срче...

МАЧКА: Па ја чујем... да нешто срче.

ДЕЧАК И ДЕВОЈЧИЦА: И ја! И ја!

ПЕСНИК: И рани Месећ подиже главу
из булке, ко из златне колевке;
Угледа Сунце и шерпу плаву,
па и он пружи сребрне цевке.
(Месећ почне да пије млеко)

МАЧКА: Па и он поче млеко да срче.

ПЕСНИК: И дан ко плод с крушке опаде.
Грлица вечери у житу грче.
И Месецу се млеко допаде,
па и он поче слатко да срче.

ДЕЧАК: Види, види те безобразне...

ДЕВОЈЧИЦА: Остаће све шерпе празне!

МАЧКА: (поскакује)
И тако су они сркали
док су около хрчци хркали
и зрикавци травке стругали
и њима се кришом ругали...

ПЕСНИК: Једна бака бану с вретеном...

БАБА: (гледа Сунце и Месећ)
Чича! Чича! Дај брзо пушку
да видиш чудо невиђено:
два неваљалца обрала крушку,
па се прикрала млекару, деко
и попише нам врагови млеко!

ЧИЧА: (бане и застане)
Шта си рекла, враг ти твој ћаћа,
па то су златна небеска браћа!

БАБА: Све ти цаба...

ЧИЧА: Ћути, баба!

БАБА: Откуд оба у исто доба!? (баба и деда одлазе)

ПЕСНИК: Већ први свитац пали пшенично
поље, где плаве грлице грчу,
а златна браћа наизменично
само трепћу и срчу ли срчу...

МАЧКА: (поскакује около)
Ја чујем... срче... а мислим... грче...
Они пију... а сви нас бију...

СУНЦЕ: Једно је звонце ћуткало попце
и једно куче негде лајало.
И да та шерпа беше чаробна,
и то би вече сву ноћ трајало.
Али то беше обична плава
шерпа за бело млеко од крава,
и тако, пре него што преста
та лепа игра – млека неста.

МАЧКА: Млека нестаде, игра престаде!
Млекца нестаде, игра престаде!

ПЕСНИК: Сунце сиђе још мало ниже
а његов брат истеже врат.
Споречкаше се покошкаше
и шерпу плаву оборише.
(тресак посуђа)
И тад Планинка бану на врата...

ПЛАНИНКА: (појави се и гледа)

МАЧКА: И тад Планинка бану на врата
и виде како два златна брата
на зањиханој гранчици јашу...

ПЛАНИНКА: Шта ћете ту, богу вам вашу!

МЕСЕЦ: Ја... овај... ја... ја... хоћу рећи...
нисам ни пио... ни оборио...

СУНЦЕ: Јеси, јеси... смем да се... овај...
ти си и мене наговорио!

МЕСЕЦ: И јој, што лажеш!

СУНЦЕ: Шта, шта то кажеш?

МЕСЕЦ: Лажеш, мајке ми!

СУНЦЕ: Ко? Ја! Ти лажеш!

ПЛАНИНКА: Сваког дана ви, неваљалци,
обигравате око тарабе.

Лажете оба, ко неки врапци,
и ја испљесках децу за цабе!

ДЕЧАК: Ето ти, видиш! На правди бога!

ДЕВОЈЧИЦА: Ми испаштамо, а они пију!

МАЧКА: И шта је после било?

ПЕСНИК: Питајте једну оклагију?

МАЧКА И ДЕЦА: О оклагијо, о Пелагијо,
ти се кријеш у тамном кутку,
реци нам, реци, добро испеци,
шта је све било у том тренутку?

ОКЛАГИЈА: (појављује се и посрће)
Ту сам ја, ту сам, незвани гости,
ал, нисам више на дужности.
Ја сам вам, моји цветови златни,
Ја сам од тада инвалид ратни!

ПЕСНИК: Е, због тог рата, два златна брата
беру лишће и звезде круне
те један другом изворе круне.
И од тог данца та два близанца
што се целом свету јављају –
један другог поздрављају
А кад их жеђ, као коприва,
ожари изнад пшеничних њива,
опет они, о опет они
ко надувени златни балони
са кићанкама чудесних шара
поцупкују и попљуцкују
по дрвећу око млекара
и обојици, ко златне жице –
расту ли расту – зазубице!

СВИ: Зује пчелице, цвркућу птице,
цветају свици око живице...
а наше непце жари и пецка
једна жеђ стара, око млекара,
па нам свима, ко златне жице,
расту и расту – зазубице.

Прилој 2: Фотографије реализоване луткарске представе.



Слика 1: Сценографија и лутке за представу.



Слика 2: Сарадња на сцени.



Слика 3: Представа без завеса-паравана.

ЛИТЕРАТУРА

- Бојовић (2008): Душица Бојовић, *Више од игре* (драмски метод у раду са децом), Београд: Креативни центар.
- Бокшан-Танурџић (2001): Зора Бокшан-Танурџић, *Од игре до изорнице*, Београд: Креативни центар.
- Илић (2006): Павле Илић, *Српски језик и књижевности у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Нови Сад: Змај.
- Марковић (2008): Снежана Марковић, Два Бранка и један месец или Поредбени приступ у тумачењу књижевног лика у четвртом разреду основне школе, у: Т. Росић (ур.), *Књижевности за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодина, 499–506.
- Милинковић, Стакић (2012): Миомир Милинковић, Маријана Стакић, Васпитно-образовна функција књижевног дела у традиционалној и савременој настави, у: *Школа као чинилац развоја националној и културној идентитету и европских вредности*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодина, 327–332.
- Миловановић (2003): Ана Миловановић, *Антологија луткарских спектаклова са ЛУТКЕФ-а са уводом у луткарску драматургију*, Београд: Креативни центар.
- Речник књижевних термина* (1985): Београд: Нолит.
- Стојшић-Гашпаровски (2011): Вера Стојшић-Гашпаровски, *Луткарство у настави и ваннаставним активностима* (материјал за семинар), Београд: МПС и ЗУОВ, 355/2011.

Nenad R. Stojković
Elementary school "Jovan Jovanović Zmaj"
Svilajnac

DRAMA AND PUPPETRY IN TEACHING AND IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS AN ELEMENT OF EDUCATIONAL EFFECT ON LOWER ELEMENTARY STUDENTS

Summary: The paper deals with the possibilities of using drama and puppetry in teaching and in extracurricular activities with the purpose of developing lower elementary students' socially desirable behavior. Contemporary methods of teaching literature are based on immanent analysis of literary works and on the typical features of a text itself. Drama and puppetry as a form of teaching (and extracurricular) activities offer numerous possibilities for the analysis of a text and have important educational effects on students. From the point of view of the development of socially desirable behavior, this teaching method encourages students' self-confidence and positive self-concept, imagination, empathy, tolerance, cooperation, creative problem-solving, humor, expressing emotions, relaxing, self-control and self-discipline, confidence, social awareness, building personal values, both moral and esthetic.

Key words: drama and puppetry, teaching and extracurricular activities, educational effects, students, lower elementary grades.

Милица Ј. Станковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::78-028.31
821.163.41-93

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У овом раду се приступа међупредметним везама садржаја књижевности и музичке културе на нивоу првог циклуса. Применом аналитичке методе разматра се заступљеност књижевних текстова у настави музичке културе од првог до четвртог разреда основне школе. Циљ рада је да се осветле предности интердисциплинарне наставе, а задаци обухватају разматрање садржаја књижевних текстова у наставним плановима и програмима и њихову музичку обраду од стране композитора.

Кључне речи: интердисциплинарна настава, књижевни текстови, музичка обрада.

УВОД

У подтексту овог рада су вишесмерне везе књижевности и музике и њихов однос који је сам по себи вишеслојан. Музички садржаји могу бити коришћени на часовима српског језика и књижевности, а исто тако књижевност може бити коришћена на разне начине на часовима музичке културе. Улога књижевности и музике у васпитању и образовању детета је свакако вишеструка. Шта је заједничко овим двама уметностима? Која је разлика? Наравно, ово је сложено питање. Међутим, чак и детету је јасно да је заједничка веза музике и књижевности управо звук. Књижевност је уметност речи, а познато је да се речи састоје од звукова и, наравно, музика је креирана од звукова. Наравно, обе ове врсте уметности комбинују фантазију и узајамно учествују у стварању неке нове креације. То се огледа у програму основних али и музичких школа, а главни циљ је успостављање унутрашње везе књижевности са музиком. Деца треба да осете да се ове уметности не могу одвојити једна од друге, већ напротив, да су повезане и да познавање и размевање једне од њих ствара дубљу перцепцију и разумевање друге.

Општи циљ наставе музичке културе у основној школи је стварање интересовања и навика за креативно бављење музиком, што подстиче

стваралачке способности, когнитивни развој ученика, као и естетски и етички развој ученика. Полазећи од овако одређеног циља наставе музичке културе у основној школи, задаци су: стварање активних слушалаца и љубитеља музике, оспособљавање ученика за стваралачке музичке активности којима се доприноси развоју стваралачког мишљења, слушање и разумевање музичких порука уметничког дела којима се доприноси развоју музичког мишљења, музицирање у свим васпитно-образовним облицима наставног рада. Разматрањем циљева и задатака наставе музичке културе у основној школи, може се уочити да се циљевима наставе музичке културе у основној школи заправо дефинише квалитет интересовања и навика за активно бављење музиком у функцији сазнајног, естетског и етичког развоја, а задацима је дефинисан квантитет домета у музичкој уметности.

Циљ овог рада је идентификација кључних педагошких аспеката формирања и развоја уметничких и креативних способности ученика кроз осавременивање наставе музичке културе и осветљавање предности интердисциплинарне наставе која омогућује превазилажење предавачке монотоније, а управо такав приступ наставу чини занимљивијом. Мишљења сам да примена само једног метода у настави ствара монотонију и изазива незаинтересованост код ученика, док интердисциплинарна настава остварује методички плурализам и самим тим наставу чини интересантнијом, ефикаснијом и квалитетнијом. Оваквим начином реализације наставних садржаја избегли би се клишеи застареле, традиционалне наставне методологије. Циљ је да се подстакну креативни стваралачки потенцијали ученика, а то се може постићи управо интердисциплинарним приступом настави где ученик постаје субјект а не објект наставе.

Поред ових теза, у главном делу рада биће разматрана заступљеност музичких садржаја у настави српског језика и књижевности и обрнуто. У раду ће се анализирати да ли у првом циклусу школовања у оквиру наставе књижевности има дела која су инспирисана музиком и да ли у оквиру садржаја наставе музичке културе има дела која су надахнута књижевним делом.

Пођимо од заступљености књижевних текстова у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Предмет истраживања је план и програм Министарства просвете и образовања за Музичку културу у млађим разредима основне школе. Приступило се анализи уџбеника Креативног центра - *Музичка култура за први/други/трећи/четврти разред основне школе*, аутора Владике Илића. Ова четири издања анализираних уџбеника су из 2006. и 2008. године. Дакле, према плану и програму, циљ наставе Музичке културе у млађим разредима основне школе је развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности, оспособљавање за разумевање могућности музичког изражавања, развијање осетљивости за музичке вредности упознавањем уметничке традиције и културе свога и других народа.

Предвиђена је корелација не само између музичке културе и српског језика, већ та корелација обухвата и остале предмете: Свет око нас, Физичко васпитање, Народна традиција и Ликовна култура.

ПОЈМОВНА РАЗГРАНИЧЕЊА

Настава је у предметности већег броја наука и њихових дисциплина. Ипак, наставу најдуже, најтемељније и најцелисходније проучава педагогија, односно њена дисциплина, дидактика. Управо у дидактици је у протеклом периоду настао велики број одређења наставе (Давидов (ред.) 1999; Вилотијевић 1999). Међу њима се издвајају она по којима је настава васпитно-образовни процес заснован на друштвено одређеним циљевима и задацима који се остварују на дидактички обликованим садржајима, кроз разноврсне облике и помоћу различитих средстава. Или оно које наводи Миомир Ивковић (1995) које је мало једноставније, а према коме је настава јединствена, сложена, најсистематизованија и најорганизованија делатност васпитно-образовног процеса усмерена на развој и формирање личности, која се одвија на одређеном садржају под руководством наставника.

Васпитање је централни и глобални предмет педагогије. Зато се и каже да је васпитање претежно педагошки појам. Или, прецизније, васпитање је најшири педагошки појам и процес, а односи се на све што људи „...свесно, намерно, систематски и организовано предузимају према плану формирања личности, како оно што организује друштво у односу на васпитаника, тако и оно што предузима личност која се развија и формира у околностима једног конкретног друштва” (Коцаспирова, Коцаспиров 2000: 125) остварује кроз различите видове, а они су: физичко, интелектуално, морално, радно и естетско васпитање. У њему се препознаје критичко уобличавање формирања човека и његовог људског одређења. Васпитањем се даје „...смисао животу, а млади се упућују у свет између идеала и стварности” (Бородовская, Реан 2008: 89). Васпитање је, дакле, процес освешћивања и саморазвоја, истина као идеал, односно реализација највећих могућности човека.

Образовање представља срж васпитања. То је педагошки процес у коме се „...стичу и усвајају знања, системи знања, вредности и системи вредности, изграђују навике и умења и развијају сазнајне способности” (Delors 1998: 136). Дефинише се и као процес овладавања сазнањима и усвајања уверења, погледа на свет и људско друштво и човека, као и односа према научним, уметничким и културним достигнућима и вредностима и развијање способности. Поред тога, у неким изворима на руском и украјинском језику (Волкова 2007; Осмоловскаяб 2008; Малафй 2009; Фицула 2010; Ефремов 2010), под образовањем се подразумева и стицање искуства као значајног фактора

образовања. Једноставније речено, образовање је оно устројство човека које му омогућава да доведе у ред и самога себе и своје односе према свету.

Полазећи од општих начела **интердисциплинарности**, у раду се под овим термином подразумева приступ настави који се ослања на више научних дисциплина. У интердисциплинарном учењу активности се планирају из перспективе ученика. Интердисциплинарни приступ учењу најприближнији је учењу у свакодневном животу, јер интегрише и повезује садржаје различитих области. Наставни предмети су посебно прилагођени тако да се неки могу потпуно самостално изучавати, док неки имају интердисциплинарни карактер, тј. садржај једног предмета се може користити и за друге дисциплине. Према плану и програму основношколског образовања, предвиђена је предметна и међупредметна настава и то на вертикалној и хоризонталној равни. Вертикална међупредметна настава се изводи на нивоу више разреда, док хоризонтална настава подразумева рад на нивоу истог (једног) разреда. У педагошкој литератури се често користи термин *корелација* који значи повезаност, међуоднос или узајамност и у том смислу ћу приступити настави музичке културе као предмету у корелацији са немурзичким наставним предметима на историјској, стилској и формалној равни тј. са наставом српског језика и књижевности. Дакле, музички садржаји се повезују са књижевним делом, тј. књижевно дело постаје музичка инспирација. Тема рада није само приказ заступљености интердисциплинарног приступа предвиђеног планом и програмом у оквиру наставе музичке културе у млађим разредима основне школе, већ и разбијање устаљеног традиционалног начина рада. Како модерни концепт образовања има за циљ да одражава реалност живота у наставној пракси, овај рад нуди још и преглед могућности практичне оријентације образовања, биланс основних и примењивих знања која су одговорна за коришћење интердисциплинарног приступа у развоју и богаћењу садржаја наставе музичке културе у млађим разредима основне школе.

Главни материјал који је подвргнут анализи је наставни план и програм Креативног центра за наставу музичке културе од првог до четвртог разреда основне школе, као и уџбеници истог издавача. Према плану и програму наставе овог предмета, предвиђена је корелација не само између музичке културе и српског језика, већ та корелација обухвата и остале предмете: Свет око нас, Физичко васпитање, Народну традицију и Ликовну културу. Како је тема овог рада заступљеност књижевних текстова за децу у настави музичке културе, у даљем раду биће приказан преглед заступљености тих међупредметних веза.

Први разред. Настава Музичке културе за први разред основне школе предвиђена је у оквиру 36 часова годишње. Циљ и задаци наставног плана и програма у овом разреду углавном су везани за оспособљавање ученика

за извођење музике (певање, свирање и игра), активно слушање музике, развијање критичког мишљења и упознавање са основама музичке писмености и изражајних средстава музичке уметности. Предвиђена је корелација са предметима: Српски језик, Свет око нас, Ликовна култура и Физичко васпитање. Заступљеност књижевних текстова за потребе наставе музичке културе у овом узрасту је готово не приметна. Из приручника за учитеље, према прегледу наставних јединица, разговор о песми из Буквара „Поздрав првацима” Симеона Маринковића на часу музичке културе је једини пример корелације са наставом књижевности. Међутим, анализом садржаја уџбеника Музичке културе за први разред можемо видети да простора за корелацију има довољно што опет даје могућност да сам учитељ предвиди и реализује корелацију између ова два предмета, посебно у сегменту слушања музике али и у области извођења предвиђених песама за децу. Ученици се на часовима српског језика упознају са стваралаштвом домаћих и страних песника и књижевника као што су: Д. Лукић, Д. Радовић, М. Антић, Љ. Ршумовић, Ј. Ј. Змај, итд. Нека од њихових дела су надахнула композиторе музике за децу који су дали велики допринос музици и култури, а самим тим и образовању бројних генерација. Песме о мајци, пролећу, другарству, школи, теме су које су инспирисале бројне композиторе. Један од примера је и песма „Ивин воз” Д. Лукића коју је у музику преточио А. Кораћ. Или песма „Ал’ је леп овај свет” Ј. Ј. Змаја у аранжману Р. Радивојевића која нескромно представља бисер српске књижевности али и антологију музичког стваралаштва за децу.

Други разред. Музичка култура у другом разреду основне школе такође је предвиђена за реализацију у оквиру 36 часова годишње. Циљ наставног плана и програма и у овом разреду је оспособљавање ученика за правилно извођење музике (певање, свирање и игра), активно слушање музике, али и обнављање већ научених и стицање нових музичких појмова. И у овом разреду, планом и програмом предвиђена је корелација са наставом српског језика, физичког васпитања, ликовне културе и света око нас. Конкретно, корелација са наставом српског језика је много богатија и даје више могућности у односу на први разред. Много више књижевних текстова који се обрађују у оквиру наставе српског језика могу послужити у реализацији садржаја музичке културе у овом разреду. Народне песме „Разгранала грана јоргована”, „Коларићу панићу”, „Ја посејам лубенице” само су неки од примера на којима се може остварити богата корелација са наставом српског језика. Ту су и бројне композиције за слушање: државна, светосавска и школска химна (поред слушања могу се и изводити), затим бројне композиције домаћих и страних аутора, разне дидактичке игре и бројалице чији садржаји могу корелирати са садржајима осталих предмета, а посебно са наставом српског језика. Опет, све зависи од учинковитости учитеља и његове спремности да

повеже наставне садржаје ова два предмета и ученицима обезбеди интересантнију и креативнију наставу.

Трећи разред. Садржај наставног плана и програма Музичке културе за трећи разред основне школе је прилично богатији. Такође је предвиђена реализација у оквиру 36 часова годишње. Из табеларног приказа наставних јединица из приручника за учитеље можемо видети да су сви сегменти наставе обимнији и захтевнији, у складу са узрастом коме су намењени. И овде је предвиђена корелација са истим предметима као у претходним разредима, али и са наставом природе и друштва, што свакако обогаћује међупредметне везе. Модел интердисциплинарне наставе у трећем разреду је изразито препоручљив јер би ученицима омогућио да стечена знања из многих предмета повезују и касније примењују као знања од општег значаја и користи, како за њихово даље школовање тако и за оно са чиме се свакодневно срећу. Што се тиче корелације између наставе музичке културе и наставе српског језика, посебно је изражена драматизација књижевних дела. Ученици се кроз наставу музичке културе упознају са уметничким делом, а истовремено кроз наставу српског језика дефинишу озбиљније форме књижевних текстова што даје много могућности за креативност како код учитеља тако и код ученика. Композиција К. С. Санса *Карневал живојшња* један је од примера конкретне примене интердисциплинарног модела наставе, где би ученици поред основног читања текста развијали осећај према уметничкој музици. Драматизација обрађеног књижевног дела може наћи сврху у још неким уметностима, као што је глума или сликање. Другим речима, заступљеност књижевних текстова у настави музичке културе у трећем разреду основне школе пружа много више могућности корелације не само унутар наставе музичке културе, већ и многих других предмета. У уџбенику Креативног центра *Музичка култура за трећи разред основне школе* списак песама за обраду и слушање је захтевнији и озбиљнији, свакако прилагођен узрасту ученика. И овде су, рекла бих, могућности примене интердисциплинарног модела наставе свакако велике, што изискује велику спремност учитеља, али и индивидуалну и колективну креативност ученика.

Четврти разред. Музичка култура за четврти разред основне школе је такође предвиђена за реализацију у оквиру 36 часова годишње. Циљ наставног плана и програма у овом разреду је везан за обнављање већ научених музичких појмова, али и стицање нових знања из основних теорија музике. Затим, заступљено је и активно слушање народних и уметничких композиција, али и оспособљавање ученика за извођење и слушање музике различитог садржаја и карактера. Још богатији програм у односу на претходне разреде ученицима нуди много више могућности за разумевање нових, али и лагодности у примени већ стечених знања. Са тим у вези су на хоризонталној равни и међупредметне везе богатије. Сада ученици са лакоћом могу

повезивати садржаје са којима су се сретали претходних година. Корелација између предмета је богатија за још један сегмент, а то је настава математике. На основу знања из овог предмета, ученици на часу музичке културе могу несумњиво лакше савладати нпр. трајање нота и пауза, али и трајање композиција предвиђених за обраду и слушање, као што су одломци из опера и балета. Што се тиче корелације са наставом српског језика, у овом разреду предвиђено је основно повезивање садржаја кроз читање и анализу песама, препричавање, али и савладавање нових термина као што су народне умотворине и обичајне песме. Уџбеник Кретавног центра за Музичку културу у четвртог разреду основне школе садржи озбиљнији и захтевнији програм не само за извођење, већ и за слушање музике. То диктира и озбиљнији приступ настави, како учитеља тако и ученика. У овом разреду, према мом мишљењу, не треба занемаривати корелацијско-интегративни систем наставе само зато што ученици шире своја знања из појединачних предмета. Баш због тога би интердисциплинарна настава повећала квалитет међупредметних веза, а ученицима би омогућила уопштавање стечених знања.

ЗАКЉУЧАК

Карактеристична целовитост разредне наставе је у томе што је реализује један наставник, тј. учитељ, што обезбеђује успешније планирање самог часа и корелацију унутар самог предмета или корелацију између два и више предмета. Приликом планирања корелацијско-интеграционог система потребно је водити рачуна о томе да ученици логички приступе усвајању знања, чиме се обезбеђује трајније знање. Настава српског језика и музичке културе у нижим разредима основне школе пружа много могућности за успостављање корелације, посебно у сегменту обраде народне књижевности где ученици имају доста проблема са разумевањем дела која су им временски далека. Управо овде интердисциплинарност и тематско повезивање садржаја народне књижевности и народне традиције из оквира музичке културе може ученицима олакшати усвајање појмова и чињеница.

Значај интердисциплинарне наставе у оквиру музичке културе у првом циклусу је неспорно. Реализација и успостављање овог корелацијско-интегративног система наставе изискује и одређену инвентивност учитеља, што значи да он већ на почетку године мора да направи јасан преглед повезивања наставних садржаја свих потенцијалних предмета. Такође, методичко-дидактички систем захтева изузетну спремност и стручност учитеља. У супротном, механички усвојена знања (без размишљања) постају бескорисна и самим тим неприменљива.

Интердисциплинарна настава у млађим разредима основне школе, са свим својим благодетима, свој допринос даје и психофизичком развоју деце, што се посебно огледа на хоризонталној равни реализације наставе. У комбинованим одељењима корелација представља озбиљнији задатак за учитеља, али и за ученике. Међупредметна настава на хоризонталној, али и на вертикалној равни, уз добру организацију наставе са усклађеним методичко-дидактичким средствима и вешто испланираном корелацијом несумњиво даје позитивне резултате јер на тај начин ученици могу на креативнији и забавнији начин синхронизовати стечена знања.

ЛИТЕРАТУРА

- Бородовскаја, Реан (2008): Н. В. Бородовская, А. А. Реан, *Педагогика*, Москва: Питер.
- Вилотијевић (1999): М. Вилотијевић, *Дидактика 3 – организација наставе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Волкова (2007): Н. П. Волкова, *Педагогика*, Кијв: Академвидав.
- Делор (1998): J. Delors, *Učenje blago u nama*, Zagreb: Educa.
- Доброта (2012): S. Dobrota, Korelacija u glazbenoj nastavi, *Tonovi, Časopis glazbenih i plesnih pedagoga*, 27.
- Доброта (2012): S. Dobrota, *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*, Odsjek za glazbeni studij, Filozofski fakultet u Splitu.
- Ефремов (2010): О.Ю. Ефремов, *Педагогика*, Москва: Питер.
- Ивковић (1995): М. Ивковић, *Методика наставе социологије*, Ниш: Просвета.
- Коцаспирова, Коцаспиров (2000): Г. М. Коцаспирова, А. Ю. Коцаспиров, *Педагогическиј словарь*, Москва: Ацадема.
- Малафиј (2009): I. В. Малафй, *Дидактика*, Кијв: Кондор.
- Мирковић (1998): Радош К. Мирковић, *Психологија музичких способности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Осмоловскајаб (2008): И. М. Осмоловскаяб, *Дидактика*, Москва: Издательский центр „Академия”.
- Фицула (2010): М. М. Фицула, *Педагогика*, Тернопіль: Навчальна книга „Богдан”.

Milica J. Stanković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

CHILDREN'S LITERATURE IN TEACHING MUSIC IN LOWER ELEMENTARY GRADES

Summary: The paper deals with the possibilities of correlating literature and music teaching contents in lower elementary grades. Using the analytical method, we analyzed the presence of literary texts in teaching music. The goal of the paper is to point out the advantages of interdisciplinary approach and, for that purpose, we gave a short overview of the presence of literary texts in music curricula.

Key words: interdisciplinary approach, literary texts, music.

Милун Т. Васић

УДК 371.3::82(497.11)"2015"

Народна библиотека „Радислав Никчевић” 371.322.5-057.874(497.11)"2015"

Јагодина

ЧИТАЛАЧКИ КЛУБ КАО ВАННАСТАВНА АКТИВНОСТ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ – СВРХА, ЦИЉЕВИ И ЈЕДАН ПРИМЕР

Апстракт: На путу васпитања и образовања читање има велику улогу, а оно је тренутно, из више разлога, маргинализовано. Истраживањем и анкетирањем ученика у Народној библиотеци у Јагодини дошли смо до закључка да су постојећим школским програмима ученици „приморани” да читају лектуру која је застарела, њима неинтересантна и само може да их удаљи од читања, јер их се теме из лектуре једноставно не тичу. Ваннаставном активношћу попут Читалачког клуба може се пронаћи простор да ученици сами проговоре о темама које их интересују и о којима су мотивисани да изразе свој став, а све то уз помоћ избора квалитетних и њима разумљивих и занимљивих књига. У овом раду предлажемо један од могућих планова за организовање Читалачког клуба у завршним разредима основне школе и у средњим школама.

Кључне речи: читање, млади, лектира.

Одељење за одрасле кориснике Народне библиотеке „Радислав Никчевић” у Јагодини има преко 25% чланова који су ученици средњих школа¹. Иако углавном користе лектуру, у разговору и неформалној анкети коју смо спровели током 2015. године, показало се да су ученици школским програмима приморани да читају лектуру која је застарела, њима неинтересантна или једноставно не могу да у потпуности разумеју поруке лектуре из школских програма. Овако конципирано изучавање школске лектуре као да је пројектовано да ученике удаљи од читања, јер читање књига из лектуре већином доживљавају као још једну наметнуту обавезу која нема велику корист за њих. О уживању у књижевности нема ни говора јер теме књига из лектуре ученици не доживљавају као важне, фабуне су им стране и далеке, стил писања књига је застарео и нединамичан, а са ликовима из лектуре се ученици најчешће не могу поистоветити. Пошто читање доживљавају као наметнуту обавезу, сходно томе се ученици и понашају – ту обавезу отаљавају без ентузијазма, не уносећи се у то и најчешће користећи већ готове моделе за одговарање на часовима обраде књижевног дела.

1 <http://www.jabooka.org.rs/2015/09/19/izvestaji-o-radu/>

Да све ово није изоловани проблем наше средине, говоре и одговори некадашњих средњошколаца на питање које им новинар једног сајта поставља на тему „Питали смо људе у Београду којих се лектира сећају и зашто”²:

„...Лектира је за мене дефинитивно једна од болнијих тачака школовања. Многе ствари су морале да се раде у школи, али је лектира ипак представљала посебно хардкор морање. Не знам да ли је проблем био у самом избору лектире или начина на који нам професори продају читаву причу, али добар део обавезне литературе једноставно нисам могао да сварим. Не кажем да су у питању неки промашаји књижевности, већ да ја нисам био довољно зрео да се адекватно упустим у њихово проучавање. Сећам се пар књига које су ми легле, али признајем да сам већину само започео и забаталио, тако да сам петицу из српског извлачио захваљујући сопственој довитљивости. *Робинзон Крузо* – препричала ми је кева. *Злочин и казна* – ложила ме је, али сам прочитао до пола. *Време смрти* – прва глава и фајронт... Нисам поносан на тај период, нарочито ако узмемо у обзир чињеницу да тренутно зарађујем од писања. Неке од књига сам након школовања довршио, неким се поново вратио, док су ме одређена дела вечно истраумирала и натерала да размишљам о реформи школства.”

„...Дефинитивно *Браћа Карамазови*. Наша драга разредна је знала да нисмо прочитали и увек би нас питала и дала по кеца. Тако смо добили седам кечева. На крају смо имали писмени задатак на ту тему. Она је прегледала наше радове и рекла: „Знам да нисте прочитали, зато јединица”. На крају смо научили све из те књиге, али је нисмо прочитали. Смарала нас је, више је то био неки приписак. Да ти десет дана да прочиташ књигу...”

Иако ово можемо, ако желимо, да посматрамо као изоловане и екстремне случајеве, остаје чињеница да су и закључци анкете³ чији је аутор, између осталих, и др Вељко Брборић, наставник методике на београдском Филолошком факултету, веома слични закључцима које можемо извући из две горе наведене изјаве. Анкета је обухватила пет средњих школа из Србије, а испитано је 1649 ученика од првог до четвртог разреда. Резултати су поразни: На пример, само седам ученика од испитаних 401 из трећег разреда је прочитало сву препоручену лектуру, а ниједну књигу у овом разреду није прочитало 36 ђака. Готово половина анкетираних ученика мисли да је лектира нереална, сувише захтевна и да то мишљење треба уважавати.

Наравно да ово није новина и вероватно се већ годинама „журбано ради” на модернизацији лектире и на увођењу нових књига. Међутим, на примеру новоуведених књига у лектуру за средњу и основну школу види се наставак тенденције да се као школска лектира доживљава страна и домаћа „класика”, а испоставља се да су књиге уведене у лектуру само својеврсне

2 <https://www.vice.com/rs/article/pitali-smo-mlade-u-beogradu-kojih-se-lektira-secaju-iz-zasto>

3 <http://srednjeskole.edukacija.rs/obrazovanje/sta-nasi-srednjoskolci-najvise-vole-da-citaju>

илустрације историје књижевности и евентуално допринос развоју ученичког говора и културе, како усмене, тако и писмене. Тешко је ту доћи до поистовећивања ученика са књигом, али, што је још важније, нико не поставља питање у чему још, поред упознавања са историјом књижевности и изградње књижевног укуса, лектира данас може помоћи збуњеном, понекад изгубљеном, али свакако нашем тинејџеру новог доба. Доба које се разликује од оног од пре само десетак година на незамисливо много начина.

Наставник у школи не може директно да утиче на промену наставних програма, па тако ни на избор школске лектире. Немоћан да утиче на узроке проблема, наставник дословно сваког дана трпи последице таквог стања. Ограничен, боље рећи окован списком лектире – чије смо неке мане навели – тешко може да пронађе простор за другачији приступ који би децу заинтересовао за читање. Чак и ако има мотивацију, жељу, способност и знање за то.

У овом раду излажемо један од начина на који заинтересован и мотивисан наставник може бар да започне промене у процесу враћања ученика читању. Читалачки клуб као ваннаставна активност обезбедио би простор да ученици сами проговоре о темама које их интересују и о којима су мотивисани да изразе свој став, а све то уз помоћ избора квалитетне, тинејџерима разумљиве и занимљиве литературе.

Припрема часова би подразумевала да наставник зада књигу за читање, као и тему за разговор. Сваки од ученика би током и после часова формирао свој читалачки дневник који би садржао утиске о књигама, али и о дискусији на састанку. Избор ученика, формат часова, као и логистичка решења препуштамо колегама, а у наставку дајемо предлог десет наставних тема и предлога.

1. Образовање данас – предлогак: *Слободна деца Самерхила*, Александар С. Нил⁴

Британски педагог Александар Нил основао је средином двадесетих година XX века школу под именом „Самерхил”, а наставу и васпитање у њој поставио на потпуно новим педагошким и психолошким основама. Последњих деценија рад Александра Нила и његове школе били су предмет жестоке критике и оспоравања, али су добили и велика признања еминентних педагога, психолога и антрополога. Школа „Самерхил” је и данас веома активна и већа него икада, следећи педагошке ставове њеног оснивача.

У библиотеци у Јагодини смо са средњошколцима одржали састанак са овом темом⁵, а учесници су показали високи ниво познавања теме и задивљујућу способност изношења и одбране својих ставова.

4 Александар С. Нил, *Слободна деца Самерхила*, Чачак : Пчелица, 2011 (Чачак : Светлост)

5 <http://www.jabooka.org.rs/2015/10/13/slobodna-deca-samerhila-u-biblioteci/>

2. Пошаст ријалити програма - предложак: *Игре глади*, Сузан Колинс⁶

Капитол је суров и окрутан, држи дистрикте у покорности тако што их приморава да сваке године шаљу по једног дечака и једну девојчицу, од два-наест до осамнаест година, који ће учествовати у Играма глади – борби до смрти коју уживо преноси телевизија. Шеснаестогодишња Кетнис Евердин постала је прави борац. Међутим, ако жели да победи, мораће да бира између преживљавања и хуманости, између живота и љубави.

3. Неприлагођеност у друштву - предложак: *Један кревет за мене*, М. Џ. Хајленд⁷

Лу Конор, изузетно интелигентна и талентована шеснаестогодишња-киња, очајнички жели да побегне из материјалног и духовног сиромаштва своје породице у Сиднеју. Кад јој се укаже прилика да проведе једну школску годину у Америци, чини се да ће јој се сви снови испунити. Њени домаћини се на све начине труде да јој угоде, а њихов живот споља изгледа као отелотворење америчког сна. Све делује савршено. Међутим... Ово је болно искрена прича о адолесценцији и одрастању под притиском контрадикторних захтева савременог друштва, као и потрази за идентитетом и љубављу.

4. Интернет – замке и могућности - предложак: *Мали браћ*, Кори Докторов⁸

Главни јунак Малог брата је Маркус, 17-годишњи хакер који ужива у обарању компјутерског и система за надгледање у својој средњој школи. Његов живот ће се из корена променити када са екипом из школе побегне са часова и затекне се усред пометње после великог терористичког напада у Сан Франциску. Мислећи да су Маркус и његови другови умешани, припадници специјалних јединица их хапсе и одводе на вишедневно испитивање и малтретирање у тајни затвор.

5. Адолесцентска сексуалност - предложак: *Вил Грејсон, Вил Грејсон*, Џон Грин⁹

Кроз читав роман провлачи се тема односа личног идентитета и онога шта се од нас очекује да будемо – млади, срећни, леви и задовољни људи који безбрижно уживају у својој младости и уклапају се у прописани модел данашњег срећног тинејџера. *Вил Грејсон, Вил Грејсон* једна је од оних књига које се читају у једном даху и остављају читаоце да још дуго размишљају о питањима пријатељства, идентитета, љубави и адолесцентске сексуалности којима се бави.

6 Suzan Kolins, *Igre gladi*, Beograd: Alnari, 2009 (Beograd: Plavo slovo)

7 M. Dž. Hajlend, *Jedan krevet za mene*, Beograd: Magnet, 2005 (Beograd: Megraf)

8 Kori Doktorov, *Mali brat*, Beograd: Profil knjiga, 2010 (Kragujevac: Grafostil)

9 Džon Grin i Dejvid Levitan, *Vil Grejson, Vil Grejson*, Beograd: Urban Reads, 2015 (Beograd: DMD)

6. Виртуелни свет игрица и импликације – предложак: *Ейик*, Конор Костик¹⁰

Радња романа *Ейик*, ирског аутора Конора Костика, смештена је на планети званој Нова Земља. Пошто је насиље забрањено, сукоби се решавају у виртуелној игрици Епик. Успешни у игри могу да успеју и у стварности, али истовремено пропаст у игри значи и пропаст у стварности. Главни јунак Ерик не разуме зашто једино његов отац одбија да учествује у игри, и због тога се лоше осећа...

7. Социјалне неједнакости у очима младих – предложак: *Ђубре*, Енди Малиган¹¹

Овај роман нас уводи у свет дечака са улице чија се борба за живот своди на претурање по планинама Ђубрета, у жељи за проналажењем нечега вредног. Рафаело, Гардо и Пацов се често уплићу у опасне ситуације које изазивају емпатију код читалаца...

8. Вршњачко насиље – предложак: *Ходати, трчати, летети*, Сабрина Рондинели¹²

Асја све добро стоји, има четрнаест година и све јој је забава. У школи Асја малтретира другарицу из разреда Марију. Насиље прераста у инцидент у који се затим укључују одрасли и постављају нова правила понашања, а Асја добија шансу да упозна праву љубав, пронађе оца и открије да Марија и она у ствари имају сличне проблеме одрастања.

9. Популарност у друштву – предложак: *17 година и невиђено згодан*, Ема Гранхолм¹³

Феликс има седамнаест година и веома је згодан. Арогантан је, сигуран у себе и девојке га воле. Али када се после летњег распуста вратио кући, сазнао је да се његово друштво упознало с мистериозним Сетом. Феликс више није у центру пажње. Његов живот претвара се у такмичење и Феликс осећа како све измиче контроли. Не чини га само то нерасположеним. Ко је Сета? Зашто не открива ништа о себи? И шта он заиста тражи?

10. Књижевност на интернету – данас и овде – предложак: *Нешићозачићанје: айоризми и узалудизми: Фејсбук постови, 2013–2015*, Немања Станковић¹⁴

10 Конор Костик, *Епик*, Београд: Креативни центар, 2009 (Београд: Публикум)

11 Endi Maligan, *Dubre*, Београд: Odiseja, 2014 (Београд: Caligraph)

12 Сабрина Рондинели, *Ходати, трчати, летети*, Београд: Креативни центар, 2011 (Нови Сад: Артпринт)

13 Ema Granholm, *17 godina i nevideno zgodan*, Београд: Kreativni centar, 2015 (Kragujevac: Grafostil)

14 Nemanja Stanković, *Neštozačitanje: aporizmi i uzaludizmi: Facebook postovi, 2013–2015*,

Аутор о књизи каже: „Ова књига је збирка збрканих мисли. Нека врста дневника једне стабилне кризе. У њој ћете пронаћи рефлексије из прогресивне регресије, филозофеме, психологизме, силогизме, афоризме, екстривертне интроспектарије, узалудорије, исповести копуларног интерпредатора и остале ауторове фејсбук постове, настале од 2008. до данас. Сви статуси су настали по истинитим доживљајима. У тренутку док је читате, књига се и даље пише.”

Најуспешнији текстови би током трајања пројекта били објављивани на сајту школе, а на крају пројекта и објављени у посебном зборнику Читалачки дневници који би се промовисао и дистрибуирао на трибинама у средњим и основним школама у Јагодини. Промоцију ће обавити тим најуспешнијих аутора текстова из Дневника – по принципима вршњачке едукације. Публикације ће бити подељене заинтересованим ученицима, професорима и школским библиотекама.

* * *

Наравно да је ово само један предлог за иновативну ваннаставну активност. Овај избор књига свакако не пледира да замени актуелну школску лектуру – нити има ту дидактичко-методичку заснованост, а свакако нема ни амбицију да то учини. Створен је заправо као суплемент настави књижевности на пољу које по скромном мишљењу аутора има потребу за тим – тематском озрачју садашње школске лектуре. А управо теме лектуре у највећој мери младе људе могу привући књижевности или, као што је сада случај, од књижевности их дефинитивно удаљити. Због те чињенице би практично спровођење ове активности дало неке одговоре, али и пред ауторе школских програма поставило нека нова питања. Ако се то буде десило, остварили смо свој циљ.

Milun T. Vasić
Public Library "Radislav Nikčević"
Jagodina

READING CLUB AS AN EXTRACURRICULAR ACTIVITY IN TEACHING LITERATURE - ROLE, OBJECTIVES AND AN EXAMPLE

Summary: Reading plays a major role in education, but it is currently marginalized for several reasons. For the purpose of our research, we conducted an interview with secondary school students in the Public Library in Jagodina. We came to the conclusion that the existing school curricula "force" students to read only the prescribed literature, which is out of date and considered as boring; therefore students are not motivated to read. Extracurricular activities such as Reading Club can provide the opportunity for students to talk about the topics they are interested in and motivate them to express their views, through a selection of high-quality, understandable and interesting books. In this paper we proposed one of the possible ways of organizing Reading Club in the higher grades of primary school and in secondary schools.

Key words: reading, youth, extra reading.

III НОВА ЧИТАЊА КЛАСИКА
КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Дијана Љ. Вучковић
Универзитет Црне Горе
Филозофски факултет у Никшићу
Студијски програм за образовање учитеља

УДК 371.3::821.163.41-93

КЊИЖЕВНО ДЈЕЛО БРАНКА ЂОПИЋА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Циљ овог рада је утврђивање заступљености Ђопићевог књижевног стваралаштва и избора његових дјела у актуелним основношколским програмима у Црној Гори, Републици Србији и Републици Српској, те методичка анализа текстова који се читају у млађим разредима. Наведени су неки од разлога који Ђопићево књижевно дјело чине актуелним у савременом наставном процесу, што су препознали и аутори програмâ у три поменуте државе.

Структуру овог проучавања чини: а) утврђивање релација између Ђопићевог књижевног свијета и рецепционих могућности ученика, б) компаративна анализа три предметна програма и идентификација Ђопићевих текстова у њима и в) методичко обликовање изабраних текстова. Укратко су анализирани доминанте Ђопићеве поетике, које овог писца и његово дјело снажно повезују са рецепцијским потребама и могућностима ученика основне школе. Методички кораци ка упознавању младих читалаца са дјелом Бранка Ђопића треба да буду истраживачки и проблемски и морају омогућити шире, синтетичко сагледавање литерарних доминанти. У раду показујемо нека методичка рјешења која би могла младог читаоца трајно удружити са књижевним свјетовима створеним Ђопићевим надахнутим језичким изразом, са литерарним ткањем у коме се лирско, епско и драмско сливају у симфонију дурског величања природе и живота и молског жала за минулим и недостижним. Показује се да Ђопићево дјело намијењено младим читаоцима говори *у овом времену као да је намијењено ујравно њему* (вриједност класика), те да нуди изузетне могућности за читање и анализу у настави.

Кључне ријечи: Бранко Ђопић, кооперативно учење, корелативно-интегративни методички систем, настава књижевности у млађим разредима, рецепција књижевности у настави.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Бранко Ђопић (1915–1984), *дојовник* мјесецином озареног пера, створио је у књижевности за дјецу и младе *сунчану њадину*, испјевао је најљепшу пјесму сунцу – баш као и његов цврчак – испричао је многе згоде и незгоде

малих и великих *бена* у потрази за неким мјесецом и тако нас трајно удружио са свијетом *чаробне шуме* у којој царује најљепша рјечитост и богата емоционалност. У његовом дјелу изузетно је тешко – скоро немогуће – разлучити епско, лирско и драмско, жанровски дефинисати нека остварења и одредити који је текст рецептивно подесан за који узраст. Посебно је захтјевно изабрати из тог богатог калеидоскопа шта је то што школски програми треба да понуде ученику као читаоцу. Изузевши дио стваралаштва у коме је превише идеолошког колорита и наивног оптимизма искрене младости која вјерује у боље и праведније друштво, за многе Ћопићеве текстове није тешко наћи програмска оправдања за сврставање у читалачку лектуру. Чак и међу дјелима са ратном тематиком нађе се понеко које надилази идеологију „тренутка“, које се временски транспонује и нуди нове, па и универзалне поруке младим читаоцима. Ћопићева књижевна ткања и данас „греју младу душу, опијајући је надом и слутњом бољег и пунијег живота, али јој у исти мах шапућу да је нада само друго лице илузије, а слутња тек краткотрајна варка. Права књижевност увек ради обе ствари истовремено. Разболева нас и лечи, нудећи као лек једино себе саму” (Јовановић 2015: 74). Прошао је вијек од његовог рођења, а више од пола вијека Ћопић је школски писац, у најбољем смислу те одреднице (Јовановић 2015; Мркаљ 2016).

У вријеме које многи одређују као доба кризе читања, Ћопићево се дјело и даље уочава као живећа поетска ријеч. За такве се поетске универзуме ваља хватати као за „сламку” изабављења из кризе, као за ону литерарну увертуру од које се даље може водити методичка „битка” за читаоце, њихове вјештине читања и касније читалачке навике. И као пјесник, а посебно као приповједач, овај је писац и даље забаван, занимљив, свјеж, близак сваком дјетету и дјетињству, па и овом данашњем. Његове алегоријске приче (тзв. басне–бајке) показују увид дјетиње визуре, која лебди између снохватног и неухватног, а има моћ да удахне душу свему постојећем и да животне облике уздигне на виши ниво постојања.

Да би дошло до повезивања ученика са Ћопићевим књижевним дјелом, методичка рјешења морају бити креативна и разноврсна. Устаљени механизми интерпретативно-аналитичког приступа морају бити осавремењени како би сваки текст који се у настави чита добио уникатну методичку подлогу, тј. тумачење у настави треба да буде иманентно-методичко (Росић 2013). Читање и анализа на часу треба да открива „непоновљиву структуру песничког текста” (Росић 2013: 15). Осим тога, књижевност у настави може добити и знатно више простора и значаја него што га има у обавезујућим дјеловима актуелних програма, а рјешења за то тражимо у корелацији са другим предметима, али и у могућностима које потенцијално пружа интегрисани приступ настави. Наиме, књижевно дјело неријетко може бити језгро тематског курикулума. Такво му мјесто и улога припадају по праву

садржаја који има могућност да поучава – не нападно и не банално, и не – обраћајући се Оштроумној, Благоразумној, Напрасној, Лакомисленој (Опачић 2015) – него на најбољи могући начин – обраћајући се стварном дјетету с поштовањем и задовољавајући његове емотивне, социјалне, сазнајне и друге потребе.

ЂОПИЋЕВО ДЈЕЛО У КОНТЕКСТУ РЕЦЕПЦИЈСКИХ ПОТРЕБА И МОГУЋНОСТИ УЧЕНИКА

Ђопић је маштар и фантаста, дјетињег погледа упртог у засањане слицице (његовог) дјетињства и смјештене у затајене предјеле, негдје између сна и јаве. Он не инсистира да дијете много зна прије читања – ни о свијету ни о језику – али маестрално језиком слика фикционални свијет, па дијете уз њега стасава, учи „без морања” и о језику и о свијету, емотивно и когнитивно сазријева и напредује, јер „фикција нуди пут ка сазнању који је различит и вјероватно снажнији од било које друге форме учења” (Брунер 1986: 25). То важи за ону књижевност у коју млади читалац дубоко „урони” емоцијом и мишљу.

Важан дио Ђопићевог приповиједног стваралаштва намијењеног дјечи може се посматрати као дијалог „великог дјетета” у улози приповједача и „малог дјетета” као имплицитног читаоца. Међусобно уважавање, искреност и дуго познанство одликују ову везу између нарацијских актера. На момен-те је то познанство толико упадљиво да се препознаје као дијалог одраслог са властитом дјетињом особом. Пошто „дете-читалац гради свој идентитет не само на основу сопствене позиције већ посредовано, преко слике коју одрасли има о њему” (Опачић 2015: 19), ова му је поетска сугестија неопходна. Ђопићево дјело, уопште узевши, „није моралистичко у проповедачком смислу, али је морално по вредностима које афирмише и по томе што нас неосетно осваја за њих” (Јеремић 1998: 162). Ово дјело показује се као полисемично и непрегледно литерарно поље у коме се развија машта, формира естетски сензибилитет, истражује језик као средство разноврсног приказивања и у коме се дешавају важне животне спознаје.

Ђопић је углавном духовит, наклоњен лакрдији и шеретлуку, па и подвалацијски забаван (Вуковић 1996). Он је истовремено и замишљен, са благом дозом сјете. Тада молским тоновима „пјева”, а чешће прича о свему драгом што је минуло (нпр. о времену дјетињства у *Башићи сљезове доје*, о сунцу као инспирацији у *Цврчак тражи сунце*). Рецепција дјела овог писца изазива „задовољство младога читаоца [и] производи *mythos* детињства” (Пијановић 2005: 16).

У Ћопићевом опусу намијеђеном младим читаоцима налазимо многе аспекте квалитетне књижевности за децу. Код њега се поштује „природа детета, онеобичава се свет” (Опачић 2015: 21). Сва Ћопићева литерарна дјетињства карактерише „немирлук и слобода, које никакве стеге ни пропи- си не узнемирују /.../ живот слободан као маштање и леп као сан” (Јеремић 1998: 161). Отуд и тако честе персонификације и плејада антропоморфизо- ваних животињских ликова, па и понеки „људолики” цвијет (модри разли- чак у причи *Сунчев њјевач*, дрвеће и цвијеће у финалу приповијетке *Цврчак ѡражи сунце*).

Дубока и снажна емотивност извире у ријечима и истиче на све стране, везује читаоца за виртуелна лица и предјеле и – наравно, да не заборави- мо појам „корисности” – учи га да воли и да буде вођен. Океан су љубави излиле Ћопићеве ријечи. Љубав је запљуснула лик дједа Рада, љубав према скромном дому непоколебљиво брани и Жежурка Жежић, спона која везује млинара и његовог мачка исте је природе. Скоро сваки Ћопићев редак са- општава нам понеку лијепу емоцију, јер „све је у знаку стваралачке засања- ности, у магији идеје, животне грађе и чудесне игре хумора” (Марјановић 1998: 169). Све су емоције у Ћопићевом дјелу искрене и све су живе, готово реалне. Тако наш писац успијева да бриљантно ријечима оспољи осјећања, а „емоције су, супротно језику, нелинеарне, непрецизне и дифузне; оне су не- вербалне по дефиницији” (Николајева 2014: 96). Ова констатација потврђу- је вјештину Ћопићевог стварања. Свим књижевним средствима успијевао је дијете „окожити маштом, ведрим духом и здравом осећајношћу” (Радовић 2009: 21), а то му је полазило за руком захваљујући снажној емоцији (Попо- вић 2015).

Темељни квалитет Ћопићевог дјела је уникатан језик. Овдје је свепри- сутна „најлепша речитост, најчистија добра воља, опрезна памет и зрела јед- ноставност” (Радовић 2009: 19). Читаоцу се све наизглед једноставно и ду- ховито саопштава, реченице се нижу без напора, игра ријечима је природна одлика, фразеологизми увијек имају право мјесто. Ћопић се „сврстава у ред ретких учитеља који показују чврсту веру у дечје језичке и когнитив- не способности, али и сопствену умешност да те способности активирају” (Јовановић, Чутура 2013: 130). Упечатљивост Ћопићевог језичког израза је изузетна, па је скоро извјесно да ће читаоци, којима је ово дјело било школ- ска лектира, без потешкоћа препознавати Ћопићеве „синкопиране” изразе (Пијановић 2005), чак и кад неке од њих први пут читају. Као и у осталим структурним елементима овог дјела, и у језику се остварује полисемички плодносна дихотомија ведрине и сјете.

Код Ћопића је ријеч увијек на правом мјесту, као чаролијом. Лек- сика је свјежа и експресивна, а укупан језик атрибуиран „разноликом лексичко-фразеолошком грађом са богатим семантичко-стилским и

асоцијативно-конотативним потенцијалом” (Стакић, Шатор 2015: 81). У текстовима налазимо бројне фраземе, и, што је нарочито важно за интерпретацију у настави, „фраземи се налазе у одговарајућем семантичко-стилском контексту у којем се њихов смисао може прецизно семантизовати” (Стакић, Шатор 2015: 81). Не важи претходна констатација само за фраземе, него се суверено наткриљује као атрибуција цјелокупног Ћопићевог лексичког ткања, тако да слој значења (Ингарден 1971) може бити прецизно семантизован од стране младих читалаца, иако представља право извориште фигуративности. Мада је тачно да до одређеног узраста – најпоузданије је тврдити до фазе формално-логичких операција (Пијаже, Инхелдер 1978) – дјеца не владају фигуративним језиком (вишезначношћу, конотацијама, метафором, метонимијом, алегоријом, хиперболом, фразеологизмима), исто је тако тачно и то да „читање фикције развија те вјештине” (Николајева 2014: 18). Рецепција овог литерарног свијета остварује се у садејству емотивног прихватања и когнитивног разумијевања, а „таквим укрштањем настаје мислено осећање, које омогућава младом читаоцу да вреднује дело према свом знању, сензибилитету и искуству, односно култури читања” (Пијановић 2005: 9).

ЗАСТУПЉЕНОСТ ЋОПИЋЕВИХ ДЈЕЛА У ПРЕДМЕТНИМ ПРОГРАМИМА

Предметни програм (2011) у Црној Гори предлаже читање следећих Ћопићевих текстова: поема *Јежева кућица* (први разред), *Сунчев њејач* (трећи разред), *Доживљаји мачка Тоше* (четврти разред, читање код куће), фантастична приповијетка *Цврчак њражи сунце* (пети разред), *Сурово срце* (одломак из романа *Доживљаји Николејине Бурсаћа*, шести разред), новела *Башића сљезове доје* (седми разред) и роман *Орлови рано лејје* (седми разред, читање код куће). За други разред није предложено ниједно Ћопићево дјело, али уџбеници садрже *Ојласе шумских новина*.

Предметни програм за основну школу у Републици Србији предвиђа шест дјела за обавезно читање, а два су у допунском дијелу програма. Обавезни су текстови: „лирска приповетка *Сунчев њејач* (први разред), песма *Болесник на њри сјрајиа* и дужа приповетка *Доживљаји мачка Тоше* – одломци (други разред), прича *Мачак ојишиао у хајдуке* (трећи разред), прича у стиху *Мјесец и њејова бака* (четврти разред), *Башића сљезове доје* – избор приче из циклуса *Јуѡра ѡлавој сљеза* (пети разред), *Чудесна сјрава* – прича из истог циклуса (шести разред)” (Јовановић 2015: 73). У допунском дијелу програма су: *Орлови рано лејје* (шести разред) и *Доживљаји Николејине Бурсаћа* (седми разред).

Програм у Републици Српској (2014) предвиђа анализу текстова: *Пјесма ђака њрвака* (први разред), *Први дан у школи* и *Јежева кућица* (други разред), *Мјесечев јосић* (трећи разред), *Мачак ошшишао у хајдуке* (четврти разред), *Доживљаји мачка Тоше* (лектира, четврти разред), *Мјесеци и његова бака* и *Башића сљезове доје* (пети разред), *Поход на Мјесеци* и *Орлови рано леће* (шести разред), *Чудесна сирава* (седми разред), *Златне бајке о људима* (једна приповијетка по избору, девети разред).

У трећем је систему Ћопић најприсутнији, али га и остала два предмета програма значајно укључују. Програми су прилично сагласни и у избору његових дјела. Интересантно је, ипак, да ниједан програм није поменуо нпр. *Изокренућу њричу*, нонсенсну кратку прича која има потенцијала за квалитетну рецепцију од стране ученика. Ова прича могла би бити извориште стваралачких методичких рјешења.

Кад год је могуће, тј. кад предметни програми „дозвољавају” и конкретне наставне околности омогућују, важно је уз програмима наведене текстове ученике упутити и на читање неких додатних штива. Увијек, јасно, водимо рачуна о томе да се ученици не преоптерете. Рецимо, Програм (2011) у Црној Гори све текстове који су наведени за прва два циклуса основне школе третира у форми предлога. То значи да наставници могу да: а) планирају читање тих текстова; б) предложене текстове замијене другима (уз услов да текст одговара оперативним циљевима) или в) уз предложени текст организују и читање још неког штива. Трећа могућност може бити методички плодносна. Наиме, актуелни методички елементи – групни облик рада, кооперативно учење, истраживачко учење, проблемска настава, пројектна настава – у овом би случају заиста могли унаприједити квалитет наставе и учења. Настава обликована уз њихово укључивање може бити одлична подршка развоју читалачких компетенција. Организујући нпр. кооперативно учење у форми слагалице, наставник, уз, рецимо, причу *Сунчев њјевач*, може предвидјети и читање још 3–4 Ћопићеве кратке приче из збирке *У свијетју медвједа и лејширова*. Једна група ученика имала би задатак да самосталним радом, уз примјену истраживачких задатака, прочита, анализира и осталима презентује причу *Сунчев њјевач*, а остале би се групе бавиле неким другим текстовима. У наредној фази активности, у тзв. експертским групама, ученици би формирали заједнички преглед о сазнатом. Анализе, поређења, дискусије и друге активности на нивоу група и између њих постају вишеструко корисне ситуације којима се позитивно утиче на рецепцијске ученичке способности. Радећи на овај начин, дјеца темељније упознају писца, добијају низ примјера из којих је индуктивним путем могуће закључивати (Николић 2006) о стваралаштву или дијелу стваралаштва изабраног писца. Читање и анализа само једног текста (које је неизбјежно кад говоримо о обимним текстовима), колико год имало предност у смислу детаљне

анализе, ипак дјечи не пружа довољно могућности да се вишеаспекатски и у ширем контексту упознају са опусом писца. Подразумијева се да за оваква методичка рјешења треба заиста бирати и међу писцима, а потом и међу њиховим дјелима. Кад је о Ћопићу ријеч, он сигурно спада у ред оних стваралаца који заврјеђују овакво ангажовање.

ЋОПИЋ У НАСТАВИ – ПРЕДЛОГ ТЕКСТОВА И АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА

Шумске бајке. „Јежева кућица”, антологијска поема, са много разнородног хумора приказује оданост Јежурке Јежића његовом дому. Главни јунак извргнут је поругама свих комшија (антропоморфизованих шумских животиња), али, упркос томе, он не одустаје од своје највеће љубави – скромног, али топлог и сигурног дома. Ћопић Јежурки „дозвољава” да свим средствима хиперболише јазбину и да је уздигне до нивоа да сви пожеле да виде то „чудо” од куће. Поема је дубоко алегорична, па ће чак и најмлађи читаоци, тј. слушаоци, без потешкоћа упоредити поједине ликове и њихове ставове са онима које имају људи. Фина нарација у стиху тече као широка и јасна ријека, свака је фраза складан наставак претходне и природна увертира наредне.

Важно је да водимо рачуна о сљедећим елементима током читања у настави¹:

– Текст је писан у стиху, а има у себи јасну причу, тј. фабулу. Осим тога, дијалози и увођења нових јунака уносе елементе драме. Тако овај текст остварује јединство лирског, епског и драмског. Тим се захтјевом већ бавимо жанровским карактеристикама текста, али ученици ће их моћи запазити – упадљив је слој звучања, постоји рима (што дјецу упућује ка појму стиха), дијалози су јасни, а уочљив је и слијед догађаја. Занимљиве активности могу се односити на израду индивидуалних или групних књига на основу поеме. Могу то бити тзв. свитак приче, сликовнице, приче у сликама, итд. Било коју форму да изаберемо, водимо рачуна да она буде усаглашена са наративним цјелинама и да у некој наредној фази рада послужи као основа за препричавање дјелова текста или текста у цјелини. Овдје су од посебне важности они задаци који ученике упућују да поређају цјелине (текст и/или слике) према стварном редосљеду. Тако од почетних школских разреда постављамо темеље за касније усвајање појмова фабула и сиже.

– Процес читања и анализе ове поеме може бити реализован и

¹ За сваки текст који помињемо подразумијева се његово претходно помно читање од стране наставника и/или ученика, провјера доживљаја и основна провјера разумијевања. Сматрамо да методичке елементе ових етапа није нужно наводити пошто је тај дио извјесно добро познат у нашој методичкој теорији и пракси. Више ћемо се бавити оним питањима, задацима и активностима који се могу сматрати релативно новим идејама и предлозима.

методом сценске комуникације (Јањић 2010). Избор ове методе логичан је с обзиром на стилске одлике, а додатно оснажен тиме што је читање предвиђено за најмлађе школске узрасте.

- Важно је детаљно са дјецом утврдити персонификациони процес, односно указати им на разлику између стварних животиња и ових из поеме. Потребно је идентификовати и које су стварне животињске особине задржане у тексту. Анализи ликова треба посветити посебну пажњу, као и утврђивању алегорије и пренесеног значења – путем низа проблемских подстицаја и питања којима се ученици ангажују да проналазе сличне ситуације и особе/особине у стварном животу.

- Овај текст може бити тематски центар (језгро) и за наставу других предмета, првенствено као идејни и мотивациони подстицај. Наравно, све вријеме имамо на уму да је ријеч о специфичном свијету, не-сводивом на реалност. Могуће су активности: израда двије сликовнице о животињама шуме у корелацији са познавањем природе и друштва и ликовном културом (у једној животиње реалистично приказати, а у другој их персонификовати); у корелацији са природом могу се читати научно-популарни (тзв. неумјетнички) текстови о животињама, а затим направити поређења између умјетничког и неумјетничког језика и стила на оном нивоу који је доступан ученицима; у вези са ликовном културом, дјеца могу моделовати животиње, па и илустровати поједине цјелине текста; многи задаци из математике могу бити осмишљени у контексту тематско-мотивске основице поеме – скупови и скуповне операције (дивљих и домаћих животиња, реалних и персонификованих), задаци сабирања и одузимања у обиму предвиђеном за одговарајући разред, а текстуално инспирисани овом поемом.

У циклусу *Шумске дајке* (Ћопић 2010) налази се и изузетно успио дескриптивни поетски текст – „У првом снијегу”. Овај текст може заинтересовати дјецу узраста 6–7 година, чак и упркос ризику који се у настави јавља кад је потребно да у млађим разредима дјеца слушају и/или читају дескриптивни поетски текст. Пошто је у питању мозаичка структура, могуће је организовати читање само појединих дјелова, мада текст у цјелини саопштава полифонију једног зимског дана. Изузетно је упечатљив први дио у коме се огледа Ћопићево изванредно моделовање стварности. У овом дијелу језик постаје средство којим је могуће из било које перспективе (овдје – перспективе сненог врапца) створити упечатљиве слике. Тако, поспани врабац постаје прва стајна тачка посматрања снијега, тј. он преузима и улогу наратора: „под стрехом / ћути врабац, / поспано / пахуље броји: /Једна, / још једна ... / њрисџа ... / хиљаду — / њојлава њрава! / Кад би све биле њерје! / Досџа ... / баш ми се сџава ...” (Ћопић 2010: 137). Читајући текст даље, наилазимо на упадљиво успјешне лирске дескрипције сњечног дана, поређења којима

се очуђава појава, па тако „бескрајна ливада цвјета, / прекрасно, / зимљиво цвијеће” (Ђопић 2010: 138). Иначе, током читања многих текстова овог писца, дјецу треба подстаћи да уоче успјеле описе. Код Ђопића су вриједни и занимљиви описи многих појава – доба дана, годишњих доба, природних појава, итд. Свуда ће пажљив читалац наићи на неку упечатљиву слику, јер су текстови овог писца „драгоцени за уочавање значајних појединости у опису природе, откривање чулних дражи /.../, што доприноси развоју тзв. унутрашње чулности ученика” (Мркаљ 2016: 280). Та унутрашња чулност односи се на изградњу чулних представа које су неопходан конституент тзв. епизодичке меморије (Костић 2006), а улога те меморије изузетно је важна, посебно у стваралаштву.

Читајући претходно поменути текст, дјеца у завршној фази рецепције самосталним стваралачким радом могу описивати неке друге природне појаве, тражити и бирати занимљиве мотиве и градити упечатљиве изразе. Прва фаза била би детаљно разумијевање читаног текста, уочавање његове структуре и језика, а након тога ученици могу самостално, у групама или у пару, направити образац аналоган оном који су уочили у тексту и на основу тога описати неку другу природну појаву. Тако текст може бити уведен у наставу и посредством подручја Култура изражавања ако је програм за матерњи језик организован по подручјима. Или, ако је програм састављен из области и у њему се посебно издвајају говорне активности, тада овај и овакви текстови мјесто у наставном процесу налазе као подстицаји за писање или као садржаји за вјежбе читања, а могуће и као инспирација за вјежбање усменог говорења – причања или описивања.

У свијетју медвједа и лештирова. Збирка *У свијетју медвједа и лештирова* представља једну од оних књига из које безмало свака прича уз солидну аргументацију и усмјеравање наставних циљева може бити препоручена за читање. Неки од текстова већ и јесу у школским програмима, неки су били у неким ранијим периодима. Рецимо, *Сунчев њјевач* је кратка прича, тј. лирска приповијетка, рецептивно интересантна за дјецу 6–8 година. На много начина, она представља „мост” од Езопове басне *Цврчак и мрави* ка Ђопићевој фантастичној приповијетки *Цврчак тражи сунце*. Причу би и требало читати у том слиједу – након басне и прије приповијетке. Ђопићев цврчак добио је јасан статус умјетника и занесењака. Његов поетски репертоар богат је мотивима којима се кити мало ливадско царство. Све што је око њега постаје предмет пјесме, а то изазива различите реакције међу ливадским антропоморфизованим свијетом – од зловољног хрчка, плаховитих врабаца и грлица, мрава, дубамара. Ливада је цврчкова позорница на којој он вјечно слави своју инспирацију – сунце, чиме бодри и све остале њене житеље. На ливади се дешава и да сунца нема и да пада киша, али пјевач је убијеђен да ће оно опет доћи.

Читајући овај текст, ученици се могу подстаћи на „оптимистична гледишта у односу према свету, доживљавање природе као места препуног лепоте, а не опасности, на значај позитивних мисли и ведрине у животу” (Мркаљ 2016: 279). *Сунчев њјевач* је подстицај за ученике да уоче различиту перцепцију свијета код појединих књижевних ликова. Дјеца могу јасно сагледати како свијет види цврчак, а како хрчак и остали ликови. Пишчева ријеч пластично портретише сваког учесника и, док цврчак пјева о свему (*грајом, сунчаном, јушарњој румени, цвркућу њици...*), дотле његов комшија, „зलोљни срдити хрчак, незадовољан гунђа” (Ђопић 1987: 82). Ако се прича чита у првом или у другом разреду, док ученици још увијек не владају у довољној мјери читалачким и вјештинама писања, тада инспиративан задатак може бити и моделовање виртуелног свијета приче – израда ливаде, њених становника и укупне позорнице дешавања. Ове активности раде се у корелацији са ликовном културом и познавањем природе и представљају важан подстицај дјечи за детаљно разумијевање мјеста вршења радње, књижевних ликова и њихове позиције у свијету дјела, итд. Осим тога, овакве активности дјечи омогућују и да свестраније изразе доживљај и разумијевање текста.

Цврчак њражи сунце. Фантастична приповијетка *Цврчак њражи сунце* предвиђена је за читање у петом разреду у Црној Гори. Приповијетка је својерстан наставак приче *Сунчев њјевач*. Овај је цврчак и даље *сунчев њјевач*, загледан у *бијелу крилаћу лонцу* (сунце), која је његова поетска инспирација. Али, док у претходној причи цврчак оптимизмом и пјесмом дочека ново рађање сунца, овдје се то не дешава.

Прича има баснолики оквир, чак и повезницу са познатом басном, тон кој је сјетан, али на моменте борбен и узвишен. И овај текст носи снагу лирског сазвучја. Тако, у самом финалу – које је по снази поетске сугестије упоредиво са оним Јесењиновим на гробљу на коме почивају Бобиљ и Друшкан – тка се позорница за самртни час свега живог у шуми. Казано је то сљедећим ријечима: „...и стаде да пјева најљепшу пјесму коју је срочио у почаст сунцу. Околно цвијеће још посљедњи пут задрхта сјетивши се топлих златних дана, дрвеће се сјети жарког љета и свију прошлих повјетараца који су шуштали кроз лишће док је још било младо. И сви заборавише на бијелу смрт, која је са свих страна неосјетно прилазила...” (Ђопић 1987: 85). Цврчкова пјесма, тј. умјетничко дјело, кадро је да подсјети на лијепо, на прошло, да нешто отргне ништавилу и пролазности. Умјетникова публика слуша пјесму сунцу и заборавља да мраз долази. Овакав завршетак, а и многи претходни елементи мотивске структуре приповијетке – ако узмемо у обзир околности које се тичу Ђопићевог живота и рада – сугерише да је *Цврчак њражи сунце* накнадно постала пишчева поетска аутобиографија. Пошто је прича написана много прије опроштаја њеног аутора од „лијепог и страшног живота”, данас је можемо читати у кључу слутње која рано види удес умјетника на свим

оним мјестима на којима нема „сунца”. То је још један аргумент у прилог читању овог текста у настави.

У цијелом тексту могу се наћи докази о „милозвучности и синкопираној распеваности Ђопићеве приповедне фразе” (Пијановић 2005: 64). Галерија ликова (мрави, пољски миш, јеж, врабац, бескућна буба, пуж и други становници ливаде) изабрана је виртуозно. Уз свеприсутну антропоморфизацију, описана је упечатљиво и брито. Особине неких од њих читамо само на основу неколико њихових ријечи или из кратких наративних дјелова. Анализом ликова, која се ефектно може урадити путем проблемске наставе и рјешавања комплекснијих радних листића (Вучковић 2010: 408–409), дјеца се истраживачки усмјеравају да њихове особине и понашање прво анализирају у конкретним ситуацијама, а затим пренесу на општи план. На тај ће начин ученици сагледати укупну животну филозофију и вриједносни систем овог ливадског свијета, што је затим једноставно транспоновати на људе.

У многим Ђопићевим текстовима јунаци трагају за нечим што је далеко, високо, неухватљиво. Тако, „лов” на мјесец је скоро редовна појава, а потрага за сунцем је трајни задатак изабраних ликова. Потрага за сунцем је опсесија у цврчковом случају и оно је што га прије времена одводи у сусрет бијелој смрти. Неким је јунацима и мјесец сасвим довољна инспирација, а све то сугерише скоро очајничку потребу за свјетлошћу, инспирацијом, идејом. Мотиви сунца и мјесеца, те њихова општа симболика, а посебно она присутна у Ђопићевом дјелу, треба да буду показани ученицима. Неке од њихових каснијих стваралачких активности могу бити инспирисане управо тиме.

Доживљаји мачка Тоше. Прича о чудноватој, наизглед неодрживој, али још од првих приповиједних слутњи нераскидивој вези између чиче воденичара и његовог мачка „најбоља је Ђопићева прича, најоригиналнија, најшеретскија, највеселија, и уз то нимало дидактичка и нимало везана за један тренутак” (Црнковић 1977: 54). Чича је стари, усамљени воденичар, а зове се Триша. Мачак му је права лијенчина, измотавало и мудријаш и зове се Тоша. Већ самим именовањем ликова (имена се римују и почињу истим гласом), Ђопић сугерише неодвојивост ова два лика, њихову суштинску упућеност једног на другог, па и без обзира на то да воденичару (у причи *Мачак отишао у хајдуке*) понекад мишеви прелазе преко лица. Та је њихова веза резултат суштинске потребе за афективном везаношћу, за друштвом и припадањем, тако да „цела прича је у тези да је *самоћа* непријатељ и болест живота. Човек не може сам, па је зато упућен и на *мачка Тошу*, лењивца и скитницу, лукавог шерета који краде сланину, а неће да лови мишеве” (Марјановић 1998: 169). У кућној заједници Трише и Тоше јавља се озбиљан конфликт – мачак не ради ништа од послова који му припадају. Пошто „хармонија не стимулише когнитивну активност” (Николајева 2014: 37), то ће

овакве приповиједне околности омогућити узбудљиве авантуре становника воденице.

Ово је дјело репрезентативан примјер који показује да је Ћопић често жанровски „неухватљив”. *Доживљаји мачка Тоше* су „мозаичка проза романеског типа у којој је Ћопић остварио занимљиве типове људи и животиња и дао кристалне обрасце вишеслојног, анегдотског хумора” (Милинковић 1999: 309). Уз то, „животињски јунаци су персонифицирани и својим доживљајима у редукованој фабули приче испуњавају поетску представу која има низ фантастичних и чудесних слика, што јој даје бајковити карактер” (Марковић 2003: 84). Јунаци су, додајемо, изузетно успјешно персонификовани, што је уродило и њиховим богатим литерарним животом. Они се не јављају само као ликови овог текста, већ ћемо их наћи и у другим остварењима. Уз основни текст *Доживљаја* требало би организовати и читање *Ојласа* и неких других штива у којима се јављају исти ликови – текстова из збирке *Дјега Тришин млин*, прича *Мачак оџишао у хајдуке* и *Вогеничар и његов мачак* и слично.

Текст има 15 поглавља, а „у средишту сваке тематске целине је анегдотско језгро, из кога се осећа опојни дах ведрога, лаког и лепршаваога хумора, који се шири и одзвања као жубор једрога, изворног народног говора. Смехотрес у овом делу Ћопић је остварио на сазвучју свих значењских нивоа и елементима вишеслојног хумора, из којих се кристалише катарзично језгро, као последица свакодневних животних садржаја, фиксираних из дечје перспективе живота” (Милинковић 1999: 310). У вези са поменутиим анегдотским језгрима, у настави је потребно организовати и „потраге”, тј. истраживачко читање које ће бити усмјерено ка проналажењу централног догађаја у сваком од поглавља.

Језик текста је оличење Ћопићеве приповиједне умјешности. Уз све персонификације, успјела и духовита поређења, честе фигуре каталога у одговарајућим „убрзаним” и збуњујућим ситуацијама (примјер огласа на зиду крчме Код три магарца), необично духовит *noten est oten* (медвјед је Крушкотрес Кукурузовић, крчмар је Винко Шљивић, а његова куварица се зове Провалија), текст садржи и приличан број фразеологизама, па се као важан задатак може поставити и тај да их дјеца пронађу. Јасно, овдје није ријеч о томе да ученици четвртог (или неког приближног) разреда буду теоријски упознати са фразеологизмима. Наставник им укратко може објаснити о чему се ради саопштавајући неколике познате и јасне примјере. Ученици у тексту могу пронаћи сљедеће фразеологизме: *мачји кашаљ*, *смркло њи се*, *обрати досџан*, *оде кожа на шиљак*, *ни крив ни дужан*, *џу је и ђаво рекао лаку ноћ*, *објешена носа*, *смркнуџа чела*, *луйаџи џлаву*, *луйиџи мокром чарайом*, *врана му џоџила мозак*, *иџи на џанак лед*, *изџудиџи добар џлас*, *куџиџи мачка у џаку*, *даџи ваџру џабанима*, *џродаваџи лањски снијеј*, *диџи*

зле воље, изићи на нос, сјустийији срце у њеије (Ђопић 2015). Из примјера је очито да је ријеч о фразеологизмима који су на нашем говорном подручју чести, па њихово уочавање и усвајање од стране ученика представља важан задатак наставе на пољу лексичког истраживачког учења. Сваки од поменутих израза контекстуализован је тако да би ученици, уз мало проблематизованог вођења (Николић 2006), могли без потешкоћа да га семантизују. На тај начин, тумачећи и истражујући основна, а посебно пренесена значења ријечи, ученике поступно водимо ка апстрактном мишљењу (Мркаљ 2016: 274–275).

Осим тога, у настави треба истраживати и апсурдне везе и односе (нпр. између мишева и мачка Тоше), апсурдне комуникационе ситуације (разговор дједа и крчмара приликом дједовог уласка у крчму, током одгонетања назива крчме) или нонсенсне ситуације попут писања огласа или читања оних који су већ на зиду крчме, затим чичине молбе цаку да га баци у воду, итд. Интересантне су из овог угла и епизоде поткивања мачка, мишје скупштине и избора војводе и многе друге. Нонсенс је присутан до хиперболисања у сцени у којој чича грди мокри капут. У тексту има и каламбура врло блиских дјетету овог узраста, нпр. „Потеци, народе, брашно се пече, ракија се меље!” (Ђопић 2015: 36).

Активности које се у настави могу предвидјети су неисцрпне захваљујући богатству свијета и језика дјела. Након индивидуалног читања код куће уз истраживачке задатке, могу се реализовати групне истраживачке активности или рад у пару. Једна група ученика може се фокусирати на израду драматизоване верзије текста, што је задатак на који упућује динамичност текста, богатство и разноврсност дијалога. Друга група ученика може добити задатак проналажења фразеологизама и њиховог објашњавања, тј. израду кратког рјечника. Осим тога, наставник може припремити различите лексичке вјежбе у форми радних и наставних листића. Неки ученици могу израђивати стрип на основу текста, а неколицина може имати задатак да пронађе ко је све у тексту добио људске особине, што представља увођење у појам персонификације. Ученици (могуће у пару) добијају задатке препричавања: 1. из угла чича Трише; 2. из позиције мачка Тоше; 3. из угла пса Жуће; 4. из позиције крчмара Винка Шљивића; 5. из перспективе мјесеца (који све то гледа!), итд. Неки ученички парови могу детаљно описивати ликовне портрете, тј. формирати њихове психофизичке портрете, а ученици надарени за ликовно изражавање могу их и илустровати, што ће чинити добру подлогу за евентуално касније израђивање маски и костима за сценско извођење на основу драматизованог текста који треба да буде резултат рада једне групе ученика. Слиједила би припрема за сценско извођење (костими, маске, сцена, избор музике...) у корелацији са другим предметима, потом увјежбавање, кроз које се доживљај и разумијевање текста продубљује, те сценско

извођење као финална активност. Неке од предложених активности реализују се на часовима редовне наставе или путем домаћег задатка.

У односу на могућности одјељења и ученика, а и према њиховим интересовањима, поједине се вјежбе могу планирати за часове додатне наставе или као дио рада у кругу активности литерарне или драмске секције.

У контексту идеје да овај текст може постати тематско језгро које интегрише циљеве и садржаје различитих наставних области и предмета захваљујући томе што потенцијално „стимулише читаочеву когнитивну активност” (Николајева 2014: 6), потребно је и наставу осталих предмета – гдје год то дозвољавају оперативни циљеви и/или наставни задаци – интегрисати уз овај текст. То би значило да текст постаје својеврсно тематско језгро наставног процеса у одређеном периоду. Рецимо, приповијетка нуди одличну мотивацију за изучавање живота људи у прошлости у нашим крајевима: воденице на потоцима/ријекама, процес њиховог рада, улога мачке у домаћинству, складиштење и остављање хране, тадашња и савремена прехранбена технологија у производњи хљеба и пецива, итд. Ликовне активности већ су дијелом поменуте, што не значи да не могу бити и проширене, а и додатно повезане са активностима из техничког образовања. На часовима техничког образовања дјеца могу израђивати макету или модел воденице. Музичке активности могу се повезати посредством тематско-мотивских окосница, па чак и часови на којима се раде проблемски задаци из математике уклапају се прилично једноставно у тему. Тако, дјеца могу рјешавати задатке који се тичу масе (подстакнуто житом, које се у тексту помиње), дужине пређеног пута и удаљености... Само укључивање имена ликова у неки задатак буди пријатне емоције код дјеце и постаје инспиративно. Кроз све поменуте и многе друге активности, текст се може квалитетније и трајније учврстити у ученичком памћењу.

ЗАКЉУЧЦИ

Недискутабилно је да писци и њихова дјела постају ученичка лектира на основу „њихове уметничке вредности и улоге која је књижевности намењена у образовању” (Јовановић 2015: 71). Извјесно је и то да дјело Бранка Ђопића има снажну умјетничку вриједност и да ће ученици, трагом Бранковог стваралачког, звјезданог праха, допријети до смисла, до идеје и до инспирације оставивши да се својим послом баве сви они којима је материјални свијет преокупација – и мрави, и пољски мишеви, и бубе и сва остала створења. То би значило да је ово дјело снажна инспирација, управо „звјезда водиља” у разумијевању многих суштина и у потрази за њима. Тако, „*поштраја за златним руном живота* траје од митских до модерних времена.

Као и месец, и *злајно руно* је далеко и недокучиво” (Пијановић 2005: 67). Мјесец и сунце имају важну улогу у Ћопићевом стваралаштву. Потрага за њима и покушаји да се дохвате симболизују човјекова неприземна и нематеријална стремљења, што је нарочито лијепо представљено у причи *Цврчак итражи сунце*. А такве вредноте – естетске и етичке, вриједносне – треба да буду окосница или барем важан дио човјековог карактера.

У три анализирана програма Ћопићеве текстови предложени су од самог почетка школовања. Програми су веома сагласни и у погледу избора текстова. Текстове који су већ у програмима важно је контекстуализовати, тј. показати дјечи да они припадају ширим цјелинама, односно циклусима или збиркама, те да ликове можемо пронаћи у још неким штивима. Методички је оправдано организовати кооперативно и проблемско учење, којим уз програмски обавезне текстове упознајемо ученике са још неким Ћопићевим штивима. На примјер, воденичар и његов мачак могу се наћи у различитим приповиједним остварењима, а има их и у огласима, односно у причама писаним у стиху. Диференцирајући задатке за ученичке групе, стварамо могућност да у одјељењу буде читано више од једног текста. Осим тога, тематика анализираних текстова је таква да би – додуше уз доста опреза и методичке умјешности – неки од њих могли бити тематска језгра интегрисане наставе. Са дјецом се могу организовати и пројектни задаци вођени појединим Ћопићевим остварењима. Рецимо, *Доживљаји мачка Тоше* пружају неисцрпно поље занимљивих задатака – од истраживачког и проблемског читања, преко активности транспоновања текста у дијалошку форму, па до сценског извођења.

Ћопићу мјесто у школским програмима гарантује и чињеница да је његов језик и стил репрезентативан модел који ученицима може бити узор током њихових бројних програмима предвиђених активности писања и, уопште, самосталног стварања. У млађим је разредима посебно битно упознати дијете са репрезентативним дјелима Бранка Ћопића, показати му да је овај писац занимљив, забаван, духовит и да је у његовом дјелу могуће и данас пронаћи много актуелних тема и мотива. Осим тога, дјecu тако постепено припремамо за нека каснија литерарна сусретања са дјелом овог писца – са романима *Орлови рано леије*, *Доживљаји Николејине Бурсаћа* и са изузетном збирком *Башића сљезове доје*.

ИЗВОРИ

- Branko Ćopić (1987): *Priče ispod zmajevih krila*, Sarajevo: Svjetlost.
- Бранко Ђопић (2010): Чаробна шума, Едиција – *Антологија српске књижевности*, Учитељски факултет у Београду, доступно на: <http://www.ask.rs>.
- Бранко Ђопић (2015): *Доживљаји мачка Тоше*, Предговор Д. Вучковић, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

ЛИТЕРАТУРА

- Брунер (1986): Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Вуковић (1996): Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Podgorica: Unireks.
- Вучковић (2010): Дијана Вучковић, Проблемска настава књижевности у другом циклусу основне школе, у зборнику *Савремена књижевност за децу у науци и настави* (ур. В. Јовановић и Т. Росић), Јагодина: Педагошки факултет, 395–414.
- Ингарден (1971): Роман Ингарден, *О сазнавању књижевне уметничке дела*, Београд: СКЗ.
- Јањић (2010): Марина Јањић, Метод сценске комуникације у интерпретацији књижевног дела *Женидба Реље Крилатице* Тиодора Росића, у зборнику *Савремена књижевност за децу у науци и настави* (ур. В. Јовановић и Т. Росић), Јагодина: Педагошки факултет, 415–428.
- Јеремић (1998): Драган Јеремић, Детињство као симбол, у: *Дечја књижевност у књижевној критици* (прир. В. Марјановић), Београд: ВМГ, 159–162.
- Јовановић (2015): Александар Јовановић, Бранко Ђопић, школски писац, *Иновације у настави*, XXVIII (4), Београд: Учитељски факултет, 70–75.
- Јовановић, Чутура (2013): Виолета Јовановић, Илијана Чутура, *Књижевност за децу и младе – њојшика и њумачења*, Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Костић (2006): Александар Костић, *Којништивна психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Марјановић (1998): Воја Марјановић, Детињство као литерарна метафора, у: *Дечја књижевност у књижевној критици* (прир. В. Марјановић), Београд: ВМГ, 163–171.
- Марковић (2003): Слободан Ж. Марковић, *Зайиси о књижевности за децу III*, Београд: Београдска књига.
- Милинковић (1999): Миомир Милинковић, Ђопићево дело за децу, у: *Звездано јайшо – књижевност за децу* (прир. Д. Огњановић), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 308–311.
- Министарство просвете и културе Републике Српске и Републички педагошки завод (2014), *Наставни план и програм за основно васпитање и образовање*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мркаљ (2016): Зона Мркаљ, *Ог буквара до чиианки (методичка истраживања)*, Београд: Учитељски факултет.
- Николајева (2014): Maria Nikolajeva, *Reading for Learning – Cognitive approaches to children's literature*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Николић (2006): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Опачић (2015): Зорана Опачић, Претпостављени читалац (културни и идеолошки контекст књижевности за децу), *Иновације у настави*, XXVIII (4), Београд: Учитељски факултет, 18–28.
- Пијаже, Инхелдер (1978): Žan Pijaže, Berbel Inhelder, *Intelektualni razvoj deteta*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Пијановић (2005): Петар Пијановић, *Наивна прича*, Београд: СКЗ.
- Поповић (2015): Dušanka Popović, Stvaralaštvo Branka Ćopića i zastupljenost njegovog djela u aktuelnom programu za jezik i književnost, u: *Sunce u cvrčku – 100 godina od rođenja Branka Ćopića* (ur. D. Popović), Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore, 9–13.
- Програм (2011): *Nastavni predmet Crnogorski jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke i Zavod za školstvo Crne Gore.
- Радовић (2009): Душан Радовић, Дете и књига, у: *Принцеза лупина замком – теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара* (прир. Ј. Љуштановић), Нови Сад: Змајеве дечје игре, 19–21.
- Росић (2013): Тиодор Росић, *Иманентно-методичко тумачење јесничког текста*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Стакић, Шатор (2015): Rada Stakić, Belma Šator, (Ne)prevodivost Ćopićeve poredbene frazeologije u djelu *Doživljaji Nikoletine Bursaća*, *Филолош*, VI (12), Бања Лука: Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци, 79–89.
- Црнковић (1977): Milan Crnković, *Dječja književnost*, Zagreb: Školska knjiga.

Дияна Љ. Вучкович

Универзитет Черногорије

Факултет философије у Никшичу

Оддел педагошког образовања

ЛИТЕРАТУРНЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ БРАНКО ЧОПИЧА В МЛАДШИХ КЛАССАХ ДЕВЯТИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

Резюме: В настоящей работе презентирована: 1. методическая интерпретация литературного творчества Бранко Чопича в младших классах девятилетней школы и 2. наличие его произведений в актуальных предметных программах в Черногории, Республике Сербии и Республике Сербской. Структура работы, кроме вводных и заключительных рассмотрений, охватывает: А) отношение поэтики Чопича и возможностей восприятия учеников, Б) наличие этих произведений в трех предметных программах и В) методическое толкование отобранных текстов.

А), Б) По общей оценке критики и по исключительному восприятию, свидетельствующим о временной неограниченности этой литературной вселенной, Чопич является одним из нескольких неприкосновенных школьных писателей. Дольше полувека он в школьных программах и хрестоматиях, с присутствующей дозой разнообразного выбора его произведений. Поэтическое чтение Чопича расчленено и богато, с точки зрения жанра, языка и стилистики часто неопределяемо, исключительно ценно, сильно пронизано вневременным юмором и близко возможностям восприятия детей. Благодаря таким поэтическим качествам (более детально представленным в работе), разные произведения Чопича находят место в школьных материалах для чтения. В работе указан обзор текстов Чопича, охваченных актуальными программами литературы для девятилетней школы в Черногории, Республике Сербии и Республике Сербской.

В) Так как поэтическая симфония Чопича в том же «созвучии», в котором и современное преподавание литературы, то этот писатель является одним из тех, чье творчество может быть непрерывной задачей преподавания. Здесь подразумевается возможность систематического исследовательского открытия поэтики Чопича еще с первого класса девятилетней школы. Методически возможно оформить процесс, в котором из класса в класс, из произведения в произведение, молодые читатели будут постепенно читать слова этого создателя «золотого пера» и доходить до гармоничных созвучий его «баллады о людях». Почти в каждом классе девятилетней школы можно читать хотя бы по одному тексту этого писателя, а этот отобранный текст методически надо так интерпретировать, чтобы он был многократным поощрением детям, тем, который их будет вести к какому-то другому тексту. Отобранные тексты становятся таким образом отправной точкой молодого читателя, позициями, из которых они охотно уступят в следующее литературное приключение.

В работе представлена открытая исследовательская модель методического оформления (иманентно-методический подход) творчества этого писателя в младших классах девятилетней школы. Особое внимание направлено на те элементы в структуре предложенных текстов, с которыми бы ученики обязательно должны были познакомиться. Язык и стиль, лирическое, эпическое и драматическое, сказочное и басновидное – все это Чопича и ко всему по отдельности надо подойти методически серьезно, но и вдохновенно, творчески и мечтательно – согласно природе его произведений. Конечная цель – длительно подружить молодого читателя с литературным миром Чопича. Чтобы нам это удалось, было бы очень важно некоторые тексты назначить тематическими источниками в концепции высококоррелятивного, так называемого интегрированного преподавания. Кроме того, кооперативное учение, групповую форму работы в проблемном и исследовательском преподавании и др. современные методические элементы важно использовать с целью всестороннего ознакомления лирически интонированной, а эпически широкой и богатой литературной вселенной Бранко Чопича.

Ключевые слова: Бранко Чопич, кооперативное учение, коррелятивно-интегративная методическая система, преподавание литературы в младших классах, восприятие литературы в преподавании.

Бранко С. Ристић

УДК 821.163.41.09-93-3 Росић Т.

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица

Учитељски факултет Призрен – Лепосавић

ПРОСТОР И ВРЕМЕ У ПРОЗИ ЗА ДЕЦУ ТИОДОРА РОСИЋА

Сажетак: У раду се разматрају просторно-временски односи и анализирају хришћанске и митолошке представе у прози за децу Т. Росића, а посебно у књизи *Приче старијој чаробњака*. Циљ рада је да се истакне оригиналност у сукцесији времена и простора код овог писца, а задатак, истраживање сакралних и профаних односа у времену и простору, а зарад приближавања младом читаоцу све лепоте и духовности казиваног.

Кључне речи: приповедање, топос, сакрално, профано.

1. УВОД

Тумачење митопоетичких аспеката у прози Тиодора Росића чини предмет овога рада. Митопоетика простора и времена биће разматрана првенствено у Росићевој књизи *Приче старијој чаробњака*. У њој је успостављен приповедачки лук од „Небеских столица” до „Бадњака”. На почетку су „Небеске столице” које апострофирају истоимену цркву из 4. века и један од највиших врхова Старе Рашке и Србије, а на крају је апотеоза храсту – светом дрвету старих Срба које је у хришћанству имало метаморфозу. У тексту се разматрају хоризонтални и вертикални простори код Тиодора Росића. Горњи, средњи и доњи простор, анализираће се и временска топотемпорална симбиоза. По казивању овога писца, а посебно сукцесија времена – хришћанске и паганске временске представе у прози Тиодора Росића.

2. ПРОСТОР

Пре него пређемо на текстове Тиодора Росића, неопходно је да прво разјаснимо шта ћемо називати „хришћанским реалијама”. Најважније су *сакрално (хришћанско) време* и *сакрални (хришћански) простор*. Ова два појма, разуме се, разликују се од стварног времена и стварног простора.

У митологији, носилац сакралног у вертикалном космичком моделу света је *свето дрво*, чији је еквивалент висока планина, заједно са светим

стаблом. „Они не само да спајају небо и земљу, већ и држе небо, да не падне.” Висока планина, као и храм, манастир или црква су архитектонски симболи центра (Елиаде 2004: 92), они спадају у „област свештенства”. Најшире, просторни хришћански модел може да се објасни кроз вертикалну дихотомију небо–земља, што води до супротности сакрално–несакрално. На небу су Бог и свеци, а на земљи су људи, створени од Бога. На земљи бисмо такође могли да нађемо супротност сакрално–несакрално. Сакрални су храмови, цркве, манастири, тј. простори храма, а несакрални су њихови житељи. „Са богословске тачке гледишта, храм је оно место, где Црква врши основну тајну таквог живота – литургију; оно место где се врши причешће Светим Тајнама Бога. У познатом смислу, можемо рећи да је храм Црквено место на овом свету. Но, `Црква није са овога света` – није са овога света упркос томе што се до Судњег дана помиње у `овом свету`. Та посебна природа Цркве треба се посебно нагласити. Црква је д р у г и с в е т. Зато, сходно литургијском богословљу, уласком у храм, који је у другом свету, човек улази у свет Цркве – у њен тајанствен `дан` тог света, улази у њено доба, у Царство Небеско” (Георгиев 1994: 74). Овај цитат објашњава како сакралност Цркве, тако и простор храма, док у исто време додаје једну нову дволичност, уpletену у постојање саме хришћанске цркве. Ми ћемо се бавити само видљивом страном, тј. визуелним простором храма, како бисмо открили да ли је оно од користи за текстове Тиодора Росића намењене деци. Обележја храмовог пространства су иконостас, икона, фрескопис, притвор. Простори храмова су означени Црквом (институција), Црквом (храмом) и манастиром. Ови простори су пространствени центри, изграђени у просторној периферији – у горама, на рекама, у пољима, у градовима..., тј. просторни центри подразумевају свете, сакралне просторе храма, а просторна периферија подразумева нешто светско, мирско. Простори храмова у текстовима Тиодора Росића имају неколико верзија – Црква (храм), манастир и метох. Уводна прича „Небеске столице” из књиге *Приче старијег чаробњака* (Росић 2009: 5) није хришћански децидно конотирана; она је прожета хришћанским и паганским мотивима, тачније, то је свет старословенске митологије. Простор, у коме се писац налази и кроз који нас води, духовно је богат, Богом награђен и обдарен лепотом и добротом својих житеља – ништа од ових описа не нарушава наше мишљење да ћемо читати ортодоксалну хришћанску литературу. Како ће се даље испоставити, тај простор Старе Рашке заправо је пишчев и читаочев Рај на земљи, дарован од Светворца. У *Причама старијег чаробњака*, у свакој причи, у сваком реду, Тиодор Росић успешно открива цео комплекс религиозно- ритуалних техника, које би се веома опрезним посматрањем могле разумети погрешно. На то упућују већ и „Небеске столице” – уводни текст у књигу: „Насред света пружио се Копаоник. Ноге му у племенитој води Ибра, глава у облацима. Низ моћне плећи просуо цветне

пропланке, дубодолине, горске потоке. У косе уплео оморике, борове и букве. До колена му храстови – бели и црни, леска, глог, јавор и јасен” (Росић 2009: 5). Тако приказана слика раја је ортодоксална, не противи се хришћанској догми и још увек постоји нада да одломак из *Приче старој чаробњака* заиста репрезентује хришћанске погледе на свет. Увидом и у друге текстове књиге може се успоставити парабола – полази се од „Вилиног камена”, преко апострофирања стварања и првог греха, а завршава се „Бадњаком” где имамо васкрснуће. Може се рећи да се симболично ствара пут од Старог ка Новом Завету.

Просторна организација у текстовима је јасна. Тиодор Росић има јако развијено осећање времена и простора. Посебно је то наглашено у „Небеским столицама”: Пространи Копаоник је у своју небеску салу примио сав биљни и животињски свет и своје богове. Просторно обележје, „пространа небеска сала”, јесте парадоксална комбинација између крајњег („сала”) и бескрајног (небо – „пространа небеска”). Бескрајно пространство постепено се пуни, ближи се крајности. Тиодор Росић графички располаже „свetim заступницима” тако што непрестано води рачуна о просторном центру и периферији. Простор је обожен. У почетку, ту је Коледар, Сечањ, Сечко, Гумник, Жетвар и остала браћа (месеци). Он је пун, замишљен. Благо су прикривене неке спољашње карактеристике богова – благ осмех, сјај њихових лица, њихове плаве очи, мила лица, итд. Можемо рећи да вансакрални простор – небо, има конкретну, предметну, крајњу замисао (поређење – „пространа небеска сала”). Конкретизацијом, сакрално прелази у несакрално.

Почетна прича „Небеске столице” је јединствена; у њој се радња одвија на небу (сакрални простор). У даљим текстовима богови силазе доле на земљу у несакрално пространство и на тај начин се још једном десакрализују. Једно од главних књижевних средстава Тиодора Росића је да непрестано компромитује горњу сферу, оно сакрално, и у томе је сам. У даљим текстовима храмови су леви, а епитети за манастир и метох су „богат” и „стар”.

Тиодор Росић се не интересује за обележја храмовог пространства. У његовим бајкама из књиге *Долина јорјована* спомињу се трон, олтар и моноси, али он причу увија у легенду, даје јој завичајни миомирис, даје нови живот српској госпоштини, српске краљеве, племиће и владаре овековечио је сликом дечјих очију и оставио Србадији на дар. Простор у текстовима из књиге *Приче старој чаробњака* је раширен. Постоји неколико просторних нивоа који се до одређеног степена преклапају, али се и померају. Јако су приказане супротности горе/доле, велико/мало. Горње пространство – небо, велико је, бескрајно. Доње пространство је умањено и тесно. Центар пространства је раширен, уместо да се усредсреди на небо или цркву (као на обележја сакралности), он се измешта до „Вилиног камена” (Росић 2009:

35)¹, тј. до симбола мирског и земаљског. Мали свет божјег створа – човека, спокојан је, хармоничан, уредан. Он постаје истински центар пространства, формално посматрано, да постоји у просторној периферији. Тако је на почетку текста, у наставку се мења позиција простора и она ће касније бити предмет испитивања. Сакрално пространство није тако јасно приказано у причама „Бој на Семетешком језеру” (11), „Вражја гљива” (21), „Трговац жабљих устију” (27) и „Плави цвет” (47) и зато ћемо их за сада оставити по страни, са циљем да о њима причамо неком другом приликом.

У причи „Седам Влашића” поново се реализују просторни антоними „горе” и „доле”. Доле се налази: „Кућа без деце је као празна кошница – пушта, глува и нема. Знају то и силни властелин и убоги сиромашак и жупанов повереник. Сваки према Небеским столицама, том саборишту богова наврх Копаоника, шију извија и бога Рода моли да у његовом дому буде деце као пчела у пуној кошници” („Седам Влашића”, 17) – створен је центар простора, ту живе Влашићи и њихова сестра и Ветрени војвода. „Горе” је „тамо у планини” где у гори, међу шумама налази се Стаклено брдо. У исто време Стаклено брдо и планина заузимају средње место у пространству: Они су испод звезда и Бога. Рашка се налази „доле” у вертикалној позицији, „одо-зго” силази Ибар са Копаоника, који је близу неба. На почетку приче ова супротност ће постати јача и дубља. Житељ тзв. просторног центра, наратор, још више продубљује разлике, уздижући човека до светог човека. Оно што нам је познато из ових прича – просторно тројство, појавиће се и у „Белом језеру” и „Каменом срцу”, али овог пута позиција тројства је хијерархијска: небо-земља-вода. Манастир, како је споменуто, налази се у горњој просторној сфери, господари својом белом оградом горе у планини, а, у ствари, он се налази у средини између неба („горе”) и воде („доле”). Његова позиција је средња.

Средина се постиже и обележјима храмовог простора – од звоника и од звона: „Добродошао бадњаче, наш стари рођаче!” (80). Само једном реченицом простор је разигран више пута. Средње место у Рашки, у реду до планине, заузима и Ибар. Тако се упознајемо са спајањем просторних нивоа: горње пространство – небеса и Бог; средње пространство – планина; доње пространство – земља, села, вода. Чини се да је просторни центар подељен током спајања сакралног пространства. Још нешто: обележја средњег пространства – планина и Стаклено брдо, међусобно су конкуренција. Тиодор Росић их непрестано упоређује. „Седам Влашића” (17) је прича од великог значаја која нас поново враћа у тајанствени простор земље Рашке и небеса. За разлику од уводног текста, овде нам Тиодор Росић даје дубљи опис „горњег” света.

¹ Иза назива *Прича старој чаробњака* убудуће, ако нису из других књига, у заградама ће се наводити само број странице.

Пре него што убацимо или избацимо „Камено срце” (71) из посматрања о сакралном пространству, хајде да пажњу усмеримо на још нешто. Чак и да су главни јунаци у већини случајева свети и свети оци, њихово право место није у манастиру или на небу. За њих друга пространства постају стварни сакрални центри. Врло често, нешто наметнуто као сакрално пространство је изричито несакрално и обратно – просторна периферија постаје веома сакрална. Играњем и визуелизирањем простора, Тиодор Росић непрестано улепшава и велича горњу сферу, њену сакралност, док у исто време поправља доњу сферу. „Седам Влашића” је текст који најбоље и најјасније показује да код Тиодора Росића храмово пространство не може да буде схваћено као сакрално, не може да буде названо просторним центром, то је небо, небо са свом својом лепотом, лепота која је очаравајући храм, а Влашићи и Даница служе том храму. Опис храмовог пространства је неканонски, одбија се од хришћанске представе. Јак визуелни осећај Тиодора Росића тресе пространство. Тај „Маштар и митопоема, заумник и фантаста, Росић је подарио српској књижевности један број правих драгуља поетско-приповедне имагинације, универзалне лепоте и новаторског кова. У целом свом поетско-приповедном опусу, за разлику од бројних токова данашњег помодарства, Росић се надањује на најлепшим изворима нашег народног предања и колективне душе српске песничке имагинације” (Вукадиновић 2003: 95).

У Росићевом тексту је посебно функционална антонимија горе/доле, тј. сакрално/несакрално, као и у хришћанским представама. Обележја горњег и доњег пространства често контрирају једно другом, горње пространство постаје криво огледало доњег пространства. Лако можемо извести основне антониме на почетку текста „Седам Влашића” (17). Основна антонимија је супротност по вертикали горе/доле („горе у планини” – „доле у падини”). Ова просторна опозиција има свој смисао, алудирајући на свето дрво (код Срба то је хрст). Свето дрво персонификује космос, уравнотежава васиону: његови корени су у земљи, круна му је у небеском своду, а стабло му повезује небо и земљу. У верзији коју нам је дао Тиодор Росић, „горе” на гранама светог дрвета је „врло живо”. Круна светог дрвета симболизује горњи, небески свет са његовим стварним и надљудским посетиоцима – птицама (орао, голуб.). Обратно – „доле”, у његовим коренима, налазе се све биљке и животиње, симболи живота. Бршљан се одликује здрављем и дуговечношћу и посебно је лековит када расте око цркве и манастира. Када је повезан са погребним обредом, бршљан подсећа на бесмртност. Није случајно што је управо бршљан атрибут Диониса и других богова вегетације, умирућих и богова који васкрсавају. Маховина и геранијум такође представљају дуговечност и здравље. Доле, у падини, где се налази човек, Тиодор Росић је слио време у једну целину која се такође изједначава до бесмртности. Ту је

постигнута својствена синтеза. Свето дрво (храст), које спомиње и слика писац, све више личи на дрво, окренуто круном на доле и с коренима на горе. Писац изненађује читаоца у сваком односу.

Како истиче Георгијевски, „Росић отворено прихвата поетику фолклорне традиције; своју креативност усмерава ка суптилном приповедању, маштовитом дограђивању призора, превођењу једног кода у други и описивању супротних светова и начела” (Георгијевски 1993 (2007): 101). Православни читалац – хришћанин не би ни у „Седам Влашића” ни у другим текстовима прочитао ортодоксални опис храмовског пространства. Видео би један неканонски, језички – пагански – опис. У исто време, пак, митолошки настројен читалац такође би могао бити излаган „неканонским” описом митологије. Доказ за то је тотални преокрет светог дрвета, при чему круна и корење мењају места. Ова опширна анализа почетка „Седам Влашића” није само циљ. Она служи да покаже колико се смело Тиодор Росић служи терминима хришћанство и паганизам, а да не држи ни до једног ни до другог. У примеру размене места круне и корења светог дрвета, места заправо мењају простори „горе” и „доле” и, мало шире гледано – сакрално „горе” постаје несакрално, а несакрално „доле” постаје сакрално.

3. ВРЕМЕ

Можемо лако да проверимо конкретна посматрања текстова из књиге *Приче старог чаробњака* и да напоменемо да они не спадају у представу о сакралном (хришћанском) времену. Сакрално време је названо тако због његове специфичности, која га разликује од биолошког, астрономског времена. У хришћанским представама време се креће од Старозаветног до Новозаветног времена и ближи се Апокалипси и Страшном суду. С друге стране, можемо да говоримо о једном цикличном хришћанском времену, које подразумева свакодневне службе и годишње празнике цркве. Ова цикличност симболизује вечни живот, предодређен за побожне хришћане, тј. циклични хришћански календар је имитација живота у вечном свету.

Основе за „раздвајање” времена налазимо и у српској митологији: обредно време може да се односи на првог члана супротности сакрално–профано време... Кроз обредна средства човек прелази из обичног у свештено време. Време у *Причама старог чаробњака* има неколико својих различитости. У већини текстова време је приказано као трајни круг. У неким случајевима понављање времена неизбежно се повезује са хармонијом. У другим случајевима понављање времена носи са собом непријатељство и хаос. Прелазак хармоније у хаос и обратно у тексту се дешава одједном. Постоји и трећа верзија понављања времена – то се огледа у продужењу и монотонији.

У *Причама сјајарој чаробњака* време тече сукцесивно – одлазак богова, вилењака и других митских бића, Тиодор Росић примећује – ова „дешавања трајала су три дана и три ноћи”. Број три је сакралан, али је такође и карактеристичан за приче. Обично се трећег дана нешто дешава, нешто што мења садржај прича. То је случај и у овим причама. Тако се кроз време „Небеске столице” (5), „Седам Влашића” (17), „Гусле” (31), „Вилин камен” (35), „Вила Гроздана” (53), „Печат срећне куће” (59), „Бело језеро” (65) и „Бадњак” (77) поново прикључују митологији.

Тиодор Росић велику пажњу придаје једном делу људског живота који се показао веома значајним и важним за његовог главног јунака (Тијана – ћерка писца која пажљиво слуша приче свога оца у бајкама *Долина јорјована*). Међутим, то се не противи досадашњим верзијама реализације времена у текстовима који се налазе у *Причама сјајарој чаробњака*. У већини случајева тај део је узет из монотоног и/или поновног живота народног хероја и представља нешто важно што ће се десити у његовом животу, неки преокрет или чудо. Разгледање тих догађаја је могуће због честог понављања и једнакости у текстовима. Као да је Тиодор Росић користио једну матрицу за настале ситуације. Само крајеви прича могу да послуже као докази. На крају скоро сваког текста имамо неко чудо или поуку. Тиодор Росић непрестано дрма дихотомију сакрално/несакрално, компромитујући први члан опозиције, рехабилитирајући други. Очигледно је одбијање текстова из *Прича сјајарој чаробњака* из сакралног (хришћанског) времена. То је још један доказ да нас је Тиодор Росић преварио да прочитамо ортодоксалне хришћанске текстове.

Представљањем времена као трајног круга, Тиодор Росић се приближава цикличној концепцији времена, карактеристичној за типично српска веровања, у којима се ређају дан и ноћ, лето и зима, живот и смрт. Једна друга особина треба да се дода – као отказ од традиционалног, о коме говори Росић, постоји и индивидуално време, у коме увек постоје обрти и изненађења. У њему цикличност нестаје, јунак губи претходне карактеристике и почиње да живи другачије. Упркос томе, јунак тежи ка томе да врати претходни положај или да у замену добије нешто боље. То се обично дешава кроз неки обрт, чудо, или постизањем неке поуке. У већини случајева крајеви су типични. Памтећи неочекивана чуда и поуке из крајева претходних прича, читалац очекује неочекивано. Читалац зна да ће се десити нешто неуобичајено и чудно и покушава сам да открије шта ће то бити. Зато је и прича „Бадњак” на крају а „Небеске столице” на почетку, наш пут од старословенског митолошког, преко старозаветног до новозаветног заправо почиње Божићем и уношењем бадњака у кућу, то је оно што нам Росићев „Бадњак” прича. То је прича коју је писац прво написао, знао је он за њу, она се дуго у њему скривала. Она јесте крај књиге, али је она заправо наш почетак, то је Србија

и наш род. Крајеви су много важни за Тиодора Росића. У својим „самопризнањима”, рекао је писцу ових редова: „Не пише се лако. Волим и живим да пишем када имам шта да кажем и када знам шта пишем, посебно када знам крај тога о чему пишем. Тада ми је најлакше...”. Сличну изјаву поновио ми је и на једној књижевној вечери у Краљеву: „Важна ствар у причама је, по мени, да им знаш крај, да знаш како да завршиш... И боље је да знаш крај него почетак. Почетак ћеш да створиш. Крај треба да те води, увек, увек да те води себи...”

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

- Росић (1993): Тиодор Росић, *Господар седам брјева*, Београд: СКЗ.
- Росић (2009): Тиодор Росић, *Приче старог чаробњака*, Београд: Bookland.
- Росић (2007): Тиодор Росић, *Долина јорјована*, Београд: СКЗ.
- Росић (2005): Тиодор Росић, *Бисерни праг*, Београд: Bookland.
- Вукадиновић (2003): А. Вукадиновић, *Митологиска имагинација, Долина јорјована*, Београд: СКЗ.
- Георгиев (1994): Никола Георгиев, *Анализациони набљудения*, Шумен.
- Георгиевски (1997): Х. Георгиевски, Реплика с историјом, *Детинство*, III, 56.
- Елијаде (2004): Mircea Eliade, *Sveto i profano*, Beograd: Alnari.
- Лакићевић (2003): Драган Лакићевић, *Обиље из старине, Долина јорјована*, Београд: СКЗ.
- Милатовић (1995): Вук Милатовић, *Чудесан свети машић, Долина јорјована*, Београд: СКЗ.
- Милинковић (1999): Миомир Милинковић, *Хоризонти детинства*, Ужице: Учитељски факултет.
- Милинковић (2014): Миомир Милинковић, *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Bookland.
- Петровић (2001): Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Врање: Учитељски факултет.
- Петровић (2011): Тихомир Петровић, *Увод у књижевност за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Проп (1982): Владимир Проп, *Морфологија бајке*, Београд: Просвета.
- Ристић (2006): Бранко С. Ристић, *Рецепција књижевности за децу*, Краљево: Либро Компани.
- Тодоров (2010): Svetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, Београд: Службени гласник.

Branko S. Ristić

University of Priština – Kosovska Mitrovica

Faculty of Education in Prizren – Leposavic

SPACE AND TIME IN TIODOR ROSIC`S FICTION BOOKS FOR CHILDREN

Summary: The paper analyzes space-time relations, Christian and mythological representations in Tiodor Rosic`s fiction books for children, especially in the collection *Tales of an Old Wizard*. The goal of the paper is to point out the author`s original attitude towards the succession of time and space and to analyze the sacral and profane relations in time and space, in order to make young readers familiar with the beauty and spirituality of the text.

Key words: narration, topos, sacral, profane.

Бранко А. Илић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 821.111(73).09-93-31 Твен М.

ПОЕТИКА КОМПОЗИЦИЈЕ АВАНТУРИСТИЧКОГ РОМАНА ЗА ДЕЦУ: *ДОЖИВЉАЈИ ТОМА СОЈЕРА* МАРКА ТВЕНА

Ајсџраќи: У раду се разматра модел организовања приповедних целина романа *Доживљаји Тома Сојера* Марка Твена. Указује се на сложену композицију текста, као и на специфичност сужејне обраде фабуле. Показује се да је композиција романа изведена плански у виду симетричне наративне структуре, унапред испланиране ритмике и свесно изграђене динамике приповедања, што, заправо, омогућава да се роман чита у континуитету као узбудљиво штиво, али у исто време омогућава остваривање сложених семантичких потенцијала текста.

Кључне речи: композиција романа, авантуристички роман, роман за децу, Том Сојер, Марк Твен.

0. ИНТЕРПРЕТАТИВНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

Ако бисмо претпоставили да подразумевани циљ поновног истраживачког читања класика романа за децу мора бити у препознавању универзалних и парадигматских карактеристика ових дела, остварених у стандардним оквирима жанра, онда коначни смисао такве делатности свакако лежи у разоткривању њихове „тајне”, оне која им је омогућила да постану класици – и да буду актуелни и данас. Начин на који један роман (за децу) прекорачује границе столећа и изнова успева да се „обрати” новим генерацијама (најзахтевнијих) читалаца, представља теоријски, књижевноисторијски и критички изазов највише врсте. Наша пажња, у овом случају, посебно је заокупљена прекретничком улогом коју *Пусџоловине Тома Сојера* Марка Твена имају у историји романа за децу, али, исто тако, и чињеницом да ово дело из друге половине деветнаестог века, које се ближи 150-тој годишњици првог објављивања, наставља да заокупља читалачко интересовање широм света. Данас, у вишеструко измењеном друштвеном амбијенту, ово дело потврђује, са једне стране, непревазиђену уверљивост ликова своје приче, усудили бисмо се да кажемо: њихову архетипску утемељеност. Међутим, оно сведочи и о јединственим особинама сужејне обраде фабуле, јер управо она омогућава

да се роман чита са једнаким узбуђењем и почетком XXI века, као и у претходних петнаестак деценија. Лако је наслутити да се иза наизглед једноставних prizора чувеног Твеновог „романа о авантурама једног доброг неваљалца”, крије сложена и сврховита текстуална организација и да се ради о значењски ванредно богатом штиву, захвалном за различите врсте анализе и тумачења.

Наша намера да се аналитички зађе иза граница првог плана и подракуеване семантике овог текста, и да се макар покуша увид у његову интригантну и сложену природу, замишљена је као двоструко постављен интерпретативни захват, као две паралелно планиране и изведене истраживачке перспективе. Оне би, надамо се, омогућиле да се уочи суштинска повезаност композиције самог романа са значењем у њему испричане приче, или, ма колико данас истрошено звучало, језиком руских формалиста речено: да се препозна и истакне фамозна неодојивост *садржине* и *форме* овог чувеног Твеновог текста.

Првој од две истраживачке визуре планираног испитивања одговарао би фокус усмерен према начину „изградње” ликова у роману. Они су изведени као функционални елементи оригиналне тематске замисли (која, уосталом, у великој мери и објашњава прекретнички положај овог романа у историји књижевности за децу). О тако постављеној перспективи читања Твеновог текста једно саопштење је већ раније дато (Илић 2014) и у њему се указује на чињеницу да је популарном америчком романописцу пошло за руком нешто што би на први поглед морало изгледати немогуће: да Том Сојер, у исто време, и остане исти и буде измењен. Наиме, аутор је, са једне стране, успео да његов насловни јунак кроз читав ток романа не изгуби ништа од аутентичности свог несташног детињег карактера и да га, на тај начин, на нивоу парадигме, супротстави типу јунака старијег романа за децу¹. Међутим, паралелно са тим, то дете-јунак кроз низ узбудљивих авантура, иако сáмо несвесно правих димензија и значаја свега што му се дешава, бива тако драматично преображено у смислу свог социјалног сазревања, да се његова трансформација чини озбиљнијом и далекосежнијом од очекиваног етичког узрастања ликова поучних текстова епохе. Склапајући целину доживљаја насловног карактера у један *par excellence* авантуристички роман, наглашено динамичан и узбудљив, постављајући га у специфичне и захтевне односе према осталим важним личностима дела, Твен успева да из другог плана исприча древне приче о поверењу, пожртвовању, верности и милости, и тако свог славног јунака проведе кроз јединствен и узбудљив свет детињства, никада не нарушавајући његову изворну природу и право да буде и (до краја приче) остане дете (Илић 2014).

¹ Као добар пример другачије конципираних ликова навели смо дводелни роман *Хајди* Јохане Шпири из 1881. године (Илић 2014: 289).

Друга интерпретативна перспектива, којој је у целини посвећен овај рад, првенствено је окренута композицији реченог романа, односно чињеници да је управо јединствена организација наратива, сижејна обрада приче у техничком смислу, омогућила да се он може пратити као кохерентна целина, у живом и динамичном ритму, и да на тај начин оствари управо оне семантичке потенцијале који су у поменутом раду побројани (Илић 2014: 289–300). Отуд би овај текст ваљало посматрати као наставак и завршетак раније започетог истраживања или, боље, као другу половину једног целовитог теоријског осврта на најпознатије Твеново дело.

1. АВАНТУРИСТИЧКИ РОМАН КАО ИЗВОРНИ ЖАНР КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Пустоловни роман по дефиницији припада свету књижевности за децу (Живковић 1992: 669). Уколико потражимо романе авантуре који би били окренути старијој читалачкој публици, несумњиво је да се пре или касније морамо наћи у простору забавне или тривијалне књижевности. Наиме, немогуће је отети се утиску да се по правилу ради о штиву које коренспондира са инфантилним делом људске природе, поготове мушке, литератури која одговара неутаживој потреби човека да изађе из оквира прозаичног и свакодневног, у покушају једне врсте поновног оживљавања изгубљеног (или сањаног) света детињства (односно дечаштва). Овај став о суштинској тривијалности авантуристичког романа, у оквиру књижевности намењеној старијем читалачком узрасту, остао је актуелан и данас, упркос постмодерном брисању разлике између „праве” уметности и кича, током друге половине прошлог века (Солар 2010: 327), или чињеници да су тумачи књижевности, међу њима Ролан Барт као несумњиво једно од највећих имена теоријске мисли, често, паралелно са страницама врхунских дела светске књижевности, наводили и примере из такозване „шунд” литературе (Бартов фаворит, као што је познато, био је Флемингов серијал о Џејмсу Бонду). Суд о уметничкој (без)вредности пустоловног романа никада у том смислу није био озбиљно доведен у сумњу, иако се, књижевноисторијски посматрано, понекад радило о текстовима који представљају најдубљи темељ европског романа, као што је случај са средњовековним витешким и пикарским романом, на пример.

Насупрот томе, управо се специфично подручје књижевности за децу препознавало као једино у коме је авантуристички роман, у уже постављеним оквирима, одувек поседовао дигнитет „вредне” литературе. Повезаност света дечје књижевности са маштом и игром и потреба да (дужи) приповедни текстови обезбеде довољно *нарајивне динамике* како би читалац-дете

причу прочитао до краја, подразумевали су да авантура и акција буду важни и неизоставни делови фабуле ових текстова. Осим тога, поједностављена нарација прича за најмлађе одузимала им је могућност претераних сижејних усложњавања. Роман за децу, као најдужи и најзахтевнији приповедни облик намењен посебној читалачкој публици, извесно и мора да буде пустоловног карактера, пошто је то једини начин да се пажња детета задржи на (предугачком) тексту.

Твенев славни роман у том смислу не представља никакав изузетак, и треба рећи да се ради о једном више него узорном пустоловном жанр-облику. Међутим, управо се на овом примеру може уочити чињеница да и у корпусу књижевности за децу, у оквирима наизглед исте авантуристичке романескне форме, са правом треба успостављати разлику између оних многобројних текстова које би такође ваљало означити тривијалним и неупоредиво мањег броја уметнички озбиљно осмишљених, за које можемо рећи да јесу вредна уметничка дела у сваком погледу. Управо питање унутрашње кохерентности приказаних авантура, односно смисла целине коју роман као јединствено дело уобличава, представља кључну карактеристику која, поједностављено речено, одваја зреле уметничке текстове од поплаве књижевних имитација и шунда. Просто низање авантура (а то заправо и јесте основни модел пустоловне приче) задовољило би примарну потребу романа да пажња читаоца-детета остане заокупљена текстом, али би се после извесног броја понављања претворило у бесконачно враћање истог (као што се то може препознати у модерним филмским франшизама које опстају захваљујући непрестаном рециклирању претходних садржаја, и које, по инерцији, трају само док постоји довољна пажња публике). Једноставно речено, за било какво уметничко постигнуће у овом жанру није довољно само смењивати динамичне и узбудљиве догађаје. Потребне су, наиме, још најмање две важне ствари: да приказана збивања буду део извесне кохерентне приче, али, још важније од претходног, да таква прича и сама *нешто значи*.

2. ТРОСТРУКО ПОСТАВЉЕНА НАРАТИВНА ДИНАМИКА РОМАНА

На примеру Твенових *Пустоловина Тома Сојера* јасно се може сагледати у коликој мери сама композиција авантуристичког романа представља високо артифицијелни чин. Роман заиста треба читаоцу да изгледа као „спонтано” низање догађаја, али притом мора да оствари приповедање јединствене и целовите приче. Овиме се захтеви композиције ни издалека не исцрпљују, пошто је потребно обезбедити и одговарајућу ритмику нарације која би, у основи, морала да следи извесну правилност општег типа. Наиме, свакако је неопходно радњу романа водити узлазном линијом: од збивања релативно

ниског степена динамичности, датих на почетку приповедања, према узбуђивијим и напетим догађајима у средишњици, све до врхунца радње постављеног на самом крају (или непосредно пред сам завршетак) приче.

Очигледно је да се дужина текста у овом случају показује као кључно питање. Постићи одговарајућу унутрашњу динамику догађаја који формирају фабулу у краћем прозном тексту, као што су прича или нешто дужа приповетка, не би ни требало да представља проблем. У роману, међутим, поменута стратегија, дословно преузета, крије извесне „опасности”. Наиме, уколико роман крене са превише „пасивном” причом (како би се унапред обезбедио „простор” за касније динамичније догађаје и тако обезбедило да узбуђење расте до врхунца финалних поглавља), прети опасност да на самом почетку буде одбачен од младих читалаца као превише досадан и спор.² Насупрот томе, ако прича започне са сувише динамичним догађајима на почетку, ризикује се да степен узбуђења не може да расте на прави начин, односно друга половина романа почиње да изневерава очекивања које је поставио превише интензиван почетак.

Решење које је понудио Твен данас нам изгледа логично и разумљиво само по себи, заправо као једино могуће. Амерички писац је целину романа *Пустоловине Тома Сојера* композицијски поделио на три обимна сегмента. Сваки широки сегмент текста додатно је подељен на још три целине, или, прецизније, дат је у три различите „фазе” приповедања које понављају онај исти, раније описани, динамички образац развоја радње. Дакле, приповедање заиста почиње од догађаја и сцена релативно ниског интензитета у првом делу сегмента, наставља се збивањима повишене динамике и узбуђења у другом и, коначно, завршава достизањем врхунца у трећем. Међутим, након досегнутог пароксизма читавог сегмента, радња се поново враћа ниском почетном интензитету нове целине. Тиме се постиже да динамичност радње, и њој припадајући доживљај узбуђења читалаца, кроз читав роман имају тенденцију сталног раста, од релативно спорог ритма почетка до врхунца сваке од три целине, односно завршавају кулминацијом последњег, трећег, сегмента који је у исто време и финале читавог романа. Најједноставније речено: Твенов роман је плански подељен на девет делова, организованих по систему 3+3+3, и можемо их замислити као три паралелна приповедна таласа који следе један за другим. У сваком од њих напетост и узбуђење се лагано пењу према привременом врхунцу заплета након чега следи пад (антиклимакс) и поновни успон.

2 Довољно је подсетити се искуства читања романа *Чича Горио* Онореа де Балзака, на почетку средњошколске лектире, и чувеног описа пансиона госпође Вокер датог на првим страницама текста. Детаљни описи и одсуство динамичких мотива учинили су да највећи број младих читалаца никада није прошао даље од првих тридесетак страна (не успевши тако да сазна да након „убиствено досадног” почетка следи ванредно динамичан и врло узбудљив роман).

Укратко препричан редослед поменутих елемената био би изложен на следећи начин: први сегмент романа почиње *Уводним њојлављем* на који се надовезује сцена фарбања ограда (релативно ниског интензитета), затим се наставља недељном школом и урнебесним збивањима у цркви (повишен интензитет догађаја) и коначно завршава сценом на гробљу, односно убиством доктора Робинсона као завршним, најдраматичнијим чином, на који се непосредно надовезује суочавање дечака (Тома и Хаклберија Фина) са ужасом онога што су управо доживели.

Након досегнутог пароксизма прве трећине Твен враћа динамику романа на релативни мир и успорени ток дечачке „гусаријаде” (бекство Тома и његових пријатеља од куће и одлазак на Мисисипи) који означава почетак другог сегмента. Треба напоменути да се овде ради о критичном тренутку сижеа, пошто су, при преласку на другу трећину романа, очекивања читалаца повишена драматичим завршетком претходне целине. Антиклимакс почетка другог сегмента тражи да динамика догађаја буде убрзано појачавана у наставку: отуд након мирног почетка следи олуја на реци, потрага за дечацима, лажни парастос у цркви и „васкрсење” бегунаца, као средишњи део сегмента повишеног интензитета и, коначно, долази до новог врхунца у сценама на суђењу Мафу Потеру, са преокретом и новим суочавањем главног јунака са његовим (архи)непријатељем, чиме се и завршава друга трећина романа.

Други и последњи динамички антиклимакс у роману представља и увод у његов завршни сегмент: у првим поглављима последње целине поново откривамо релативну пасивност радње мотивски повезане са почетком летњег распуста. Међутим, спори темпо се нагло мења (јер се налазимо у последњој трећини приче) Томовом и Хаковом потрагом за благом (средишњи део трећег сегмента), да би завршна кулминација и уједно финале читавог романа било дато у чувеним сценама у пећини. Са три паралелна таласа, својеврсним синусоидама у развоју наративне динамике, Твен успева да задржи пажњу читалаца и, у исто време, обезбеди тражену градицију интензитета догађаја током читавог романа.

Важно је истаћи и чињеницу да унутрашња ритмика приповедања коју смо управо описали, изведена на принципима троструког таласастог раста динамике радње, остаје прикривена иза једноставног низања пустоловина датог у првом плану текста, онаквог какво читалац најпре очекује у роману авантуристичког типа. Наиме, она није ни наговештена спољашњим знацима и у том смислу у тексту не постоји било каква очигледна подела на веће целине (као, на пример, издвојени први, други и трећи део). Композиција романа је формално дата искључиво кроз континуирано низање поглавља која следе једно за другим, обележена редним бројевима, и којих је укупно тридесет и шест. Међутим, уколико упоредимо формално обележену

композицију (главе романа) са претходно описаним унутрашњим ритмом распореда догађаја, откривамо изненађујућу чињеницу: сваком од три поменутог сегмента припада тачно по дванаест поглавља. Готово математичка прецизност и наглашена симетричност сведоче о свести аутора да ритам нарације следи образац који може да се упореди са музичком партитуром. Показује се да управо строго уређено наративно ткање Твеновог текста, његова својеврсна „сижејна текстура”, омогућава читаоцу да на основу оствареног ритмичког пулса приповедања причу прати као јединствену и узбудљиву целину. Можемо рећи да на овај начин изграђен приповедни образац формира извесну дубински постављену ритмичку основу текста, својеврсни шаблон преко кога бивају „ткани” и остали важнији слојеви романа, управо они који га чине истинским уметничким делом.

3. ТРИ „ПРИПОВЕДНА ТАЛАСА” И ЧЕТИРИ „МИКРО-ПРИЧЕ” РОМАНА

Формална уређеност наратива и паралелизам у развоју радње, колико год могли бити занимљиви онеме који их није приметио приликом читања (а, иначе, тако су вешто сакривени да се на њих никада и не обраћа посебна пажња), сами по себи не морају да донесу очигледну уметничку корист. То што анализа открива прецизан и детаљно разрађен план нарације, осим што потврђује раније већ поменуто ауторову свест о артифицијелности романескног причања, још увек не подразумева успешан ефекат и јасну сврху такве делатности. Права вредност Твеновог поступка не огледа се у строгој и планској уређености композиције по себи, већ управо у начину како овај писац ту уређеност даље користи, односно у његовој способности успешног преплитања различитих техничких и тематских планова приче.

Треба додати и да се поменута симетричност „наративних таласа” никако не исцрпљује у истоветном броју поглавља која им припадају. Они се подударују и у нечему што указује на важнију замисао од постизања унутрашње кохеренције и јединственог ритма приповеданих догађаја: наиме, препознајемо намеру да се простор збивања у роману укључи, осим у формирање специфичне динамике приповедања, и у симболички, односно значењски аспект описаних сижејних делова. Отуда први део сваке целине (дакле, најспорији ток радње) по правилу креће са отвореног простора и под ведрим небом: улица, двориште, обала реке Мисисипи, поље изван града; други део (динамичнија радња, напетији догађаји) означен је уласком у затворен простор: то је црква и у првом и у другом сегменту, а напуштена кућа са сакривеним благом у трећем; и коначно трећи део (најнапетија радња, врхунац узбуђења) одвија се у скупеном и најчешће мрачном простору: гробље

(први сегмент), препуна судница (други), пећина (трећи сегмент и уједно завршетак романа). Твен показује завидну вештину у томе да се унутрашња динамика догађаја и напетост радње остваре и нагласе самом сценом, простором у коме су јунаци збивања смештени.

Наговештавајући ефекте филмске монтаже, он своје ликове из широких и отворених пејзажа поступно води према тескоби затворених, мрачних, скучених и клаустрофобичних простора у којима ће се одиграти драматичне и судбоносне сцене њихових животних прича, симболички наговештавајући излазак на светлост и у отворени простор као спасење и победу.

Међутим, најзанимљивија тачка анализе приповедања у чувеном Твеновом роману тиче се, заправо, начина како је описани, троструко поновљени, наративни ритам низања Томових пустоловина омогућио да се прича о главном јунаку не представи само као пуки след његових авантура, већ као сложена, вишеструко постављена мозаична целина којом је исписана повест јунакове социјалне самоспознаје.

Као што је већ речено у претходном саопштењу (Илић 2014: 294–299), поменута повест о Тому Сојеру ненаметљиво је дата кроз приказ индивидуалних, одвојених, паралелних односа које он успоставља са осталим важним личностима приче и управо се кроз тако изграђену мрежу појединачних релација према *Друјом* може пратити скривена драма његовог друштвеног сазревања.

Друји у овом роману смишљено је представљен кроз четворку *деуџеро-ионисџа* које није тешко препознати и издвојити од осталих *ејизодних* ликова у дословном смислу речи. Ради се, наравно, о четири кључне особе Томовог детињства: Тетка Поли, Беки Тачер, Хаклбери Фин и Индијанац Џо (у функцији мајке, девојке, пријатеља и (архи)непријатеља). Са сваким од ових ликова понаособ главни јунак, кроз читав текст, развија јасно диференциран однос и свако од њих, условно речено, има *своју причу* у роману. Могло би се рећи да је сложени процес Томовог социјалног узрастања дат управо кроз укрштај ове четири засебне, али међусобно повезане приче. Њихова посебност је у склопу целине снажно наглашена: свака прича почиње одвојено од осталих у одговарајућем тренутку уводних поглавља; све трају паралелно, пошто је за њихово пуно развијање потребан простор читаве књиге (али и да би се избегла фрагментизација романа) и, коначно, завршавају се сукцесивно до самог краја текста мотивацијски покрећући једна другу. Отуд је могуће препознати и извесну хијерархију у редоследу и начину како су повезане на нивоу сижеа читавог романа: прва је прича о Тетка Поли, друга о Беки Тачер, трећа о Хаку Фину и, коначно, четврта о Индијанцу Џоу (Илић 2014: 294).

Тек када се сагледају и упореде технички прецизно изведена наративна ритмика романа, коју смо на претходним страницама покушали да

опишемо и његова дисперзивно дата тематска вишеструкоост, исказана кроз четири одвојене приче, уочава се сва сложеност, али и потпунији смисао оригинално грађене композиције *Пусиоловина Тома Сојера*. Наиме, почетак и завршетак сваке од поменутих микро-прича „померен” је у односу на фиксирану симетричност динамичких таласа нарације. На то указује већ и чињеница да постоје само три наративне целине, а четири унутрашње приче романа, односно њихово неслагање је неминовно, а „преклапање” нужно. Микро-приче, за разлику од прецизно грађене динамике низања догађаја, нису једнаке дужине и међусобно су преплетене и асиметричне. Свака од њих поседује сопствену линију развитка која креће од формалног приказивања односа који поменути ликови успостављају са главним јунаком (онаквог какав је дат на почетку приче), а завршава се пароксизмом препознавања праве вредности и дубине смисла тих односа. Другим речима: схематизам композицијских сегмената који смо претходно описали, таласасто кретање догађаја, не подударе се са тематским уређењем романа. Управо сложена оркестрација уклапања развоја сваке од четири различите приче са технички прецизно изведеним ритмом смењивања догађаја омогућава да се превладају критична „места преласка” у оквиру композиције – када се са догађаја високог интензитета (кулминација једног наративног сегмента) пређе на „пасивни” почетак следећег.

Добар пример је прва од четири приче, „Тетка Поли” (*Прича о мајци или Прича о поверењу*) која започиње са првим, а завршава се двадесетим поглављем романа (Илић 2014: 295), односно њена кулминација претходи динамичком врхунцу другог сегмента композиције (XXIV поглавље). Као прва започета она ће се прва и завршити, али њено финале неће се поклопити ни са привременим врхунцем радње коју обележава урнебесна сцена парастоса тројици несталих дечака (XVIII поглавље). Пошто права кулминација другог сегмента тек треба да се досегне Томовим храбрим сведочењем у судници, Твен мајсторски смешта финале *Приче о њејка-Поли* пар поглавља пре тога, заправо између две важне тачке наративног темпа, укрштајући сужејну и мотивацијску синусоиду приче. Тиме аутор успева да одржи јединствени ритам приповедања и, у исто време, мотивацијски припреми две ствари: природни наставак друге тематске микро-приче (развој односа са Беки Тачер), али, не мање важно, и Томов изненађујући поступак на суђењу Мафу Потеру.

Сликовито представљено: сиже је организован тако да се преко позадине коју формирају правилне и симетричне синусоиде основне композиције (раније поменуте три целине романа) уцртавају графици четири микро-приче који сустичу један други, а да се никада у потпуности не поклапају. Ова динамична вишегласност Твеновог текста омогућава да он из другог плана делује као сложена и хармонична структура, остајући при том,

у првом плану, све време непретенциозно постављен као једноставни авантуристички роман.

4. ЗАКЉУЧАК

Када смо за наслов овог рада позајмили део наслова познате књиге Бориса Успенског (Успенски 1979), употребљеног, у овом случају, у нешто другачијем теоријском контексту, намера је била да се директном асоцијацијом укаже на вишеструку важност композицијске поставке романа као најдужег приповедног облика и на наглашену артифицијелност уметничког текста уопште. Наше истраживање било је окренуто композицији авантуристичког романа за децу, а показало се, у случају *Пустоловина Тома Сојера*, да овај жанр има сопствену сложену поетику. Захтеви који стоје пред ауторима оваквих текстова много су сложенији од примарне потребе да се млади читалац заинтересује за причу и добро се забави. Права уметност успева да се оствари и у оквирима наизглед наивног и сасвим непретенциозног приповедања.

Наравно, то постаје очигледно тек у тренутку када се читалачки сретнемо са правим мајсторством и када схватимо да се налазимо пред крајње комплексним приповедним делом. Начин на који је аутор успео да обезбеди да његов текст остане занимљив и читалачки узбудљив детету-читаоцу током више од века трајања и притом буде уобличен у причу која открива најдубље истине о међуљудским односима, сврстава овај роман међу ремек-дела светске књижевности, не само као првенац и почетак жанровског низа, већ као ванвременски класик и узор-роман у сваком погледу.

ЛИТЕРАТУРА

- Живковић (1992): Драгиша Живковић (главни и одговорни уредник), *Речник књижевних термина – 2. доуњено издање*, Београд: Нолит.
- Илић (2014): Бранко Илић, Књижевна конструкција детета-јунака кроз мрежу социјалних односа (лик Тома Сојера), *Савремена књижевности за децу у науци и настави: зборник радова*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 289–300.
- Солар (2010): Миливој Солар, Како говорити о постмодернизму у књижевности?, *Укус, митови и њоетика*, Београд: Службени гласник.
- Успенски (1979): Борис Успенски, *Поетика композиције; Семантика иконе*, Београд: Нолит.

Branko A. Ilić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Philology

THE POETICS OF COMPOSITION OF ADVENTURE NOVELS FOR CHILDREN: *THE ADVENTURES OF TOM SAWYER* BY MARK TWAIN

Summary: The paper deals with the model of organization of narrative elements in Mark Twain's novel *The Adventures of Tom Sawyer*. The complex composition of the novel and its specific "syuzhet" are emphasized. It is concluded that the composition of the novel is characterized by intentionally symmetrical narrative structure, rhythmic and narrative dynamics, which makes it an interesting material for a continuous reading; at the same time, complex semantic potentials of the text are revealed through reading.

Key words: composition of novel, adventure novel, novel for children, Tom Sawyer, Mark Twain.

Александра М. Петровић
Гимназија „Светозар Марковић”
Јагодина

УДК 82.0
821.163.41.09 Миљковић Б.
821.163.41.09 Петровић Р.

НА ПУТУ КА ЈЕЗИКУ: ПРОБЛЕМ МЕТОДА

Ајсџиракџи: У овом раду покушаћемо да покажемо значај и вредност херменеутичког приступа језику, који нас ставља у одговорни однос спрема језика. Ослањајући се на Хајдегера, који тврди да се суштина језика открива кроз разговор (*diálogos*) или сусрет унутар дијалога, оно што је језику суштинско разоткрива се путем поезије. Како песник језику не прилази преко граматичких принципа већ путем осећања, чиме се објављује *џлас* песника, онда се и дубљи слојеви језика не могу открити посредством лингвистике као науке о језику, већ путем произвођења (*poiesis-a*). Тиме се кроз књижевност једног народа стварају услови за историју саморазумевања тога народа у времену. То саморазумевање, које иде преко песничког језика, а ми ћемо то покушати да покажемо на примерима Растка Петровића и Бранка Миљковића, темељније је у егзистенцијалном и духовном смислу од оног које би било засновано искључиво на лингвистичком приступу језику.

Кључне речи: метод, језик, књижевност, херменеутика, песничко стварање, саморазумевање, човекова егзистенција.

Полазећи од грчке речи *methodos* што значи пут, питање о методу једино се може разумети као питање о путу – односно средству и начину – који нас води ка разумевању онога за чиме трагамо, тј. онога што је уведено у питање. У нашем случају то је питање језика и књижевности, тачније питање њиховог међусобног одношења. Ако изучавање језика и књижевности посматрамо као део филолошких студија, а те студије сврстане су у подручје хуманистичких наука, онда се научно истраживање поља које заузимају језик и књижевност показује као неодвојиво од питања о методу, односно од проналаска пута нашег саморазумевања. Стога се не може игнорисати веза између језика и људског постојања нити се (национална) књижевност може читати изван процеса саморазумевања једне националне заједнице. Зато, када говоримо о методу, ми заправо говоримо о начину мишљења или путу који одређује нас саме унутар историје.

С тим у вези намећу нам се неколика питања: Може ли се језик заправо научити? Зашто учимо матерњи језик? Шта је оно што је у језику суштинско и какав је однос језика према људском постојању?

Говорити уопште о језику може се само кроз језик, утолико је о језику тешко и говорити. У својој студији *Мишљење и њевање* немачки филозоф Мартин Хајдегер наводи: „Намера да се пође на пут ка језику уплетена је у говор који би хтео да језик разголити, како би га представио као језик и како би то што је представљено изразио, а што у исти мах доказује да нас је сâм језик уплео у говор” (Хајдегер 1982: 220). Ако је, даље, језик кућа бића, како нас учи Хајдегер, онда се и наше мишљење о језику збива кроз језик и унутар њега самог. Стога на језик ни у ком случају не можемо гледати с вана, па је и наш однос према језику, у том смислу, разумевајући, што имплицира да се он никако не може савладати нити научити. Оно са чим се у настави сучавамо јесте, међутим, позитивистички приступ изучавању језика. Са циљем да се језик, путем усвајања језичких норми, у потпуности савлада, што је последица Декартовог рационализма, настава о језику битно се ослања на нормативни приступ језику. Отуда се језик доминантно изучава у оквирима владајућих граматичких принципа, чиме је његово изучавање јасно одвојено од изучавања књижевности. Без намере да овај владајући принцип дискредитујемо, за нашу тему биће потребно назначити и следеће Хумболтово становиште. Хумболт, наиме, језик разумева као посебан рад духа. Вођен таквим схватањем, он трага за оним на чему језик почива, то јест за оним што језик јесте:

„Језик морамо посматрати не као мртав *йроизвод*, већ као *йроизвођење*. Морамо га апстраховати од чињенице да он дејствује као ознака за предмете и као посредник у разумевању. Штавише, принуђени смо да се вратимо брижљивијем испитивању његовог порекла, тесно повезаног с унутрашњом духовном делатношћу, и његовог утицаја на духовну делатност, као и обрнуто: њеног утицаја на језик.” (према: Хајдегер 1982: 226)

На овом месту Хумболт показује да језик није само средство узајамног разумевања, већ да он по себи представља читав један *свеи*¹ који дух својим унутрашњим радом посредује између себе и предмета. Утолико је пут ка језику одређен нахођењем да се историографски прикаже човеков историјско-духовни развој у целини. Језик, дакле, представља духовну ситуацију човека. Отуда је за нас примеренији херменеутички (духовни) метод разумевајућег сазнања. Тиме би дошло до ослобађања језика од граматике за један изворнији суштински склоп, што, по Хајдегеру, јесте задатак мишљења

1 „По учењу савременог идеализма, рад духа је постављање. Пошто се дух схвата као субјект и, на тај начин, представља у схеми субјект-објект, постављање (*thesis*) мора да буде синтеза између субјекта и њихових објеката. Оно што је тако постављено даје поглед на целину предмета. Оно што субјектова снага својим радом развија и поставља између себе и предмета – то Хумболт назива `светом`. У таквом `погледу на свет` људски род постиже свој израз.” (Хајдегер 1982: 227)

и песничког стварања. Премда је нормативни приступ језику нужан, суштина језика не може се свести на граматичке оквире изучавања, те би лингвистика стога требало да ступи у однос са херменеутиком. Херменеутику би овде ваљало узети као посредовање искуства које „брине за пјесничку егзистенцију, у пјевању препознаје облик мишљења и стање егзистенције, а потом, и у том домену, налази изазов за једно цјеловитије саморазумијевање историјског људског постојања” (Вукашиновић 2016: 164). Оно што је језику суштинско открива се, дакле, путем поезије, односно путем песничког стварања. Реч *poiesis* на грчком значи произвођење, стварање. Према речима Хелдерлина поезија је човеково становање, да будемо прецизнији „основна црта човековог постојања” (Хајдегер 1982: 151). Уколико се суштинско у језику, сходно томе, открива посредством поезије, а људска егзистенција је дубоко зароњена унутар песничког становања, онда мислити о језику није могуће изван певања, дакле, изван књижевности, која, како се показало, има снагу приказивања целине човековог историјско-духовног развоја.

Поезија, као претеча књижевности у целини, кроз историју нам потврђује да песничко, у језику и мишљењу, има снагу себе да успостави, јер поезија није пуко певушење, већ је ту реч о песничкој егзистенцији, односно потрази за језиком који је у стању да посведочи стварност. У српској књижевности, у том смислу, издвајају се Бранко Миљковић и Растко Петровић. У својим огледима о поезији Миљковић наводи:

„То што је савремена модерна поезија неразумљива, не значи да она нема шта да каже, или не уме да каже, већ, супротно томе, да она има много штошта да каже и да то казује без остатка. Овде, наравно, није реч о некаквом филозофском садржају поезије, већ о дијалектичкој школованости њена израза. Песнички израз је, најзад, то слободно можемо рећи, дорастао дубини и сложености света, и зар је онда чудно што га данас често сусрећемо и у делима самих научника и филозофа... Разумљиво је да већина, која о свету не зна ништа или зна врло мало, више воли поезију која исто тако о свету ништа не зна. Са своје стране, велика поезија, као и живот сам, одбацује од себе површног човека.” (Миљковић 1991: 159)

Миљковићева поезија и његово стваралаштво у целини јасно нам предочавају значај песничке егзистенције по нашу стварност, и то посредством одговорности за језик и свет. Поезија као таква стога не представља дословну верзију живота и стварности нити је она веран одраз песниковог хтења: „`Песма мора да каже *йосйојим* а не: *йосйоји оно о чему йевам*`, вели Бранко, и креће у трагање за `онтолошким доказом` стиха” (Џацић 1973: 211). Окрећући се ка себи, песма истовремено хрли ка изворима бића и тако налази дубљу везу са светом, враћајући оно што је изгубила у савременом свету: запажено место унутар људског друштва.

Неосимболичка моћ Миљковићевог песничког језика отуда „не одступа од свијета и живота, па онда и не губи своју дејственост или снагу да распозна заборављени смисао и сврху историје” (Вукашиновић 2016: 166). Тако његов песнички језик, та „пропевала битност”, сведочи о томе „да је песма једина конкретизација онтичке суштине, њен рефлекс и пут до ње” (Џацић 1973: 221), али се једнако показује и као шанса за реструктурирањем постојећег наслеђа из духовне ризнице човечанства. У складу с тим, она битна, малармеовска реч за нашег песника има снагу не оне која именује, већ оне која ствара. Сажимајућа снага те „битне” речи открива се у њеном огромном искуству које надилази свако искуство песника. Отуда Миљковић „не тражи да поезија потврди стварност, већ да стварност потврди поезију” (Џацић 1973: 222). Трагајући за покиданом везом са универзумом, захтевајући од песме смисао за ритам и тражећи унутрашњу структуру стиха, он ствара надличну, објективну поезију којом проналази пут до дубљег и обухватнијег проницања живота. Још сасвим млад, поменимо и то, Бранко је назначио какву снагу по њему има поезија: „Само поезија може да одговори на питање шта је живот, било да се од њега удаљава, било да се на њему задржава” (према: Џацић 1973: 269). Зато поезија, према нашем песнику, „никада није негирала свет, већ је настојала да га опева изнутра, да пружи његову интегралну слику у емотивном колориту” (Миљковић 1991: 152).

По Растку Петровићу, нарочито поезија, супротно платонистичкој критици миметичке природе песништва, омогућава песнику суживот са истином, у времену, у историји, дакле, суживот са стварношћу и подношљиву коезистенцију (песничког субјекта) са собом. Супротно формално-логичком конструисању истине, овде се, у де(кон)структивном маниру, допушта њено збивање и кроз саме ствари, кроз свет и бивствовање. Она је стога неодојива од живљења. Онолико колико истина није предмет доказивања, она се, ипак, и након свега, збива, преко суштине поезије. Аутопоетички списи, којима је обogaњено Растково књижевно стваралаштво, према хегелијанском тумачењу², с обзиром на раван онтологије односа дела и писца (песника), представљају дијалектички пут довршења дела књижевности у самоме појму. Другим речима, аутопоетички радови Растка Петровића јесу

2 Према Хегелу, естетика као филозофија уметности довршава уметност у њеноме идеалу, и то тако што је приводи њеноме идеалу – лепоти као чистоме појму. Поједностављено речено, уметност се (само)освешћује преко филозофије уметности: она тек тада задобија свест о своме смислу, сврси, о вредности уметности у времену. У ту сврху, сетићемо се да је Платон сматрао како уметници/песници не знају шта чине, не могу појаснити своје дело, нису разборити, па делују из заноса, односно надахнућа. Зато је, у тоталитету идеала, уметност само један – и то почетни – стадијум разотуђења духа, после кога имамо историјски прелаз из уметности у религију, из религије у филозофију. Самоостварење човечанства, као најопштијег, као идеала живљења у заједници у себи носи искуство лепоте коју, делом – чулно наине, у свет уноси и уметност

пут даљег освешћивања дела или пут самоосвешћивања дела. Поред ауто-поетичког есеја „Хелиотерапија афазije”, на којем ћемо се нешто касније задржати, занимљиво је претходно истаћи Растков есеј о Сави Шумановићу, у којем песник назначује шта једно уметничко треба да садржи:

„Тако је слика уметникова свет који садржи у себи особени сунчани центар, као што их садржи, масу, овакав наш простор, и у који пресађене наше егзистенције, сасвим попут Ајнштајнове теорије о космосу, осетиле би нову вредност, неизбежно нову вредност простора, времена и личности.” (Петровић 1974: 20)

На овом месту Растко указује на значај теорије релативитета која је, као епохална промена, променила перцепцију космоса и, као таква, у уметничком изразу добила свој веродостојан одговор. Отуда, у истом есеју, песник примећује да је и закон савремене уметности у складу са духом времена и начина живота у њему, па усвајање и примена научних истраживања у уметности представља пут ка успостављању индивидуалности самог уметника. И пошто тридесетих година буде писао о модерном роману, Растко Петровић, у складу с тим, нагласиће потребу романописаца да буду упућени у резултате психолошких, филозофских и физичких истраживања, што ће значити да писац, односно песник мора владати духом свога времена. Проговарајући о књижевном делу као уметничком остварењу, у свом есеју „Стварност у строаној и нашој књижевности” Растко наводи:

„Сада када смо већ почели да говоримо о књигама код нас и о страним књигама, мислимо да је тек на последњем месту важно да гледамо само како су и с колико вештине оне писане, већ шта је у њима речено, изражено, остварено као стварност, реалност, као човеково духовно освојење и човечанска вредност.” (Петровић 1974: 223)

Песник, дакле, књигу, односно дело, сматра феноменом универзалних вредности, који, како на другом месту напомиње, у себи садржи стварност „космичког света у коме живимо” (Петровић 1974: 221). Са овог становишта Растко Петровић, дакле, полази, објашњавајући у свом есеју „Хелиотерапија афазije” како је бременитост историје лишила речи њене космичке снаге, оне која је почивала у првобитности човековог израза. У првом одељку овога списка, песник указује на то како стваралац изнова може задобити изворност речи, како је очистити од њеног симболичког значења које се временом у њу утиснуло и како је спасити шаблона употребе. У том смислу он наводи:

„Отуд сам хтео пре неколико месеци (ма се и удаљио унеколико од уметности), да бих склопио једну просту причу, прво начинити читаве *рејеријоаре* прочишћавања и утврђивања елемената који ће у њој бити употребљени, те да бих у

тој причи постигао велику лепоту тачности у свој њеној мисаоној сложености.” (Петровић 1974: 409)

И код Миљковића и код Растка Петровића распознаје се битно одговоран однос спрема речи и језика. Уколико се има на уму да језик није само средство узајамног споразумевања, „већ и истински *свeт* који *дух* мора да унутрашњим радом своје снаге постави између себе и *предмет*” (према: Хајдегер 1982: 227), од човека се захтева одговоран однос према језику. Таква врста одговорности позива и на учење матерњег језика, и то тако што би изучавање језика, које је део лингвистичких студија, било нужно у спони са студијама књижевности. Та веза, која се данас одржава на формалном нивоу, морала би бити изнутра ојачана и продубљена: преко поезије, дакле, прићи језику, јер, као што смо назначили, нормативни приступ језику не омогућава откривање његовог дубљег, археолошког слоја, већ се посредством *poiesis*-а, кроз књижевност једног народа, стварају услови за историју његовог саморазумевања у времену. То саморазумевање, које се збива преко језика, темељније је у езистенцијалном и духовном смислу од онога које би ишло искључиво преко историје или теорије књижевности. Јер, уколико се књижевност разумева само као део система и једино се тако изучава, у чему јој помажу и теорија и историја књижевности (теорија – преко анализе структуре књижевних дела, а историја – преко архивирања и успостављања књижевно-историјског поретка унутар којег се књижевност и вреднује), онда њој није дозвољено да постане део живота, чиме се није испунио главни задатак историје – а то је пут до мира, лепоте и љубави. Утолико је могуће поставити питање како то да је европски и балкански човек уистину прочитао роман-хронику *На Дрини ћурија* Иве Андрића, а да се потом догодио рат деведесетих година на овим просторима. Другим речима: сва књижевност завршила је унутар образовних установа или елитистичких кругова, изван живота, а у лектири.

Учење матерњег језика преко песништва, односно преко књижевности, према томе, упутило би нас на оно што је најдрагоценије и највредније у човековом духовно-историјском развоју, али би указало и на пут успостављања одговорног односа према језику. Јер, о одговорности спрема језика понајвише нам показује песничка егзистенција. У четвртој студији дела *Сойсџво као друџи*, разматрајући феномен човековог деловања, Пол Рикер појашњава:

„`Зашто је А учинио Х?` `Шта је навело А да учини Х?` Додирнути мотив значи додирнути и дјелатника. (...) С једне стране, трагање за творцем је истраживање које се *може завршити*, које се зауставља одређивањем дјелатника који је генерално означен властитим именом: `Ко је то учинио? Тај и тај`. С друге стране, тражење мотива неког дјеловања је једно трагање које се не може завршити (...).

Ова примједба пружа прилику да подсетимо да се овладавање цијелом мрежом може упоредити са учењем неког језика и да разумјети ријеч `дјелатник` значи научити да се она тачно смјести у ту мрежу.” (Рикер 2004: 102)

Овим Рикер указује на практичну раван откривања језика, односно показује његову васпитно-моралну димензију. Говорећи о језику, ми, дакле, говоримо о речи, и то о датој речи, што позива на бригу о томе како се нешто говори. Није, наиме, циљ само лепо говорити, како су нас учили софисти, већ је неопходно водити рачуна о веродостојности онога изговореног. Са своје стране, о томе нам сведоче и грчки филозофи, а међу њима Сократ, који је својим животом посведочио потпуно јединство говора, мишљења и деловања. То је оно што је истинито у језику и на шта нас језик обавезује.

Из свега наведеног, закључујемо: говорити о језику могуће је само *из* језика, што нам показује да језик није у човековом власништву, те се онда он не може у потпуности нити савладати ни научити. Зато је и депласирано утврђивати чији је језик, односно коме он припада. Оно што је језику суштинско открива се путем песничког стварања, дакле, самоизражавајућа снага духа почива у језику. Отуда је поезија, као претеча писане речи, место нашег самоуспостављања. С обзиром на то да је језик и субјективна делатност, као такав он позива и на одговорност и бригу о ономе што је изречено, али и о начину на који се у односу на њега владамо.

ЛИТЕРАТУРА

- Вукашиновић (2016): Želimir Vukašinović, *Ne čitaj kako je napisano*, Kragujevac: Centar slobodarskih delatnosti.
- Миљковић (1991): Branko Miljković, *Izabrane pesme*, Beograd: BIGZ.
- Петровић (1974): Растко Петровић, *Дела Расџка Пећуровића, књиџа VI: Есеји и чланци*, Београд: Нолит.
- Рикер (2004): Пол Рикер, *Сојсџво као груџи*, Београд: Јасен.
- Хајдегер (1982): Martin Heidegger, *Mišljenje i pevanje*, Beograd: Nolit.
- Џаџић (1973): Петар Џаџић, Бранко Миљковић или неукротива реч, *Криџиџе и оџлеџи*, Београд: СКЗ, 192–273.

Aleksandra M. Petrović
High school "Svetozar Marković"
Jagodina

A PATH TO LANGUAGE: THE PROBLEM OF METHOD

Summary: In this paper we attempted to highlight the importance of the hermeneutic approach to language, which offers a responsible attitude towards language. As a starting point we used Heidegger's opinion that the essence of language is revealed through a conversation (*diálogos*) or through an encounter within a dialogue, while the particular characteristic of language is revealed through poetry. Since a poet does not approach the language through grammatical principles, but through feelings, which allows his/her voice to be heard, the deeper layers of language cannot be revealed through linguistics as the scientific study of language, but through production (*poiesis*). Therefore, the literature of a nation is a precondition for self-understanding of the nation in time. This self-understanding, which is accomplished through poetic language, is more fundamental in both existential and spiritual terms than the one exclusively founded on a linguistic approach to language; we tried to support this idea by using examples from the works of Rastko Petrovic and Branko Miljkovic.

Key words: method, language, literature, hermeneutics, poetic creation, self-understanding, human existence.

Ненад Р. Кебара
ИП „Лира”
главни уредник
Крагујевац

УДК 821.163.41.09-93-1

ЧУДНО, ЧУДЕСНО И ЧУДО (У СРПСКОМ ПЕСНИШТВУ ЗА ДЕЦУ)

Сажетак: Чудно је обележје необичне, у најмању руку неуобичајене појаве у реалном свету, чије догађање из неког разлога делује изненађујуће. Чудесно ставља акценат изузетности на оформљеност књижевног садржаја. И једно и друго својство су, по мишљењу Цветана Тодорова, непостојани у књижевном тексту, тј. разоткривају се у процесу сазнавања света књижевних чињеница, чиме ишчезава изненађење и они престају да буду *фантастични*. Чудо је трансцендирана појава, која се поима трансрационално, са елементима предказања и божанског ауторитета. У њему већ постоји особина немогућег ако се посматра према критеријумима реалности. Чудо је, такође, део реалног света, али његов неразјашњени део. Стога се уверљиво догађа у области песништва за децу, где се у непосредно-интуитивној свести не двоји идентитет аутора, песничког субјекта и читаоца, и истовремено се поуздано потврђује његовом иманентном негацијом. Набројане елементе књижевног света откривамо првенствено у неколиким песмама српских песника за децу.

Кључне речи: жанр, чудно, чудесно, непостојано, чудо, апсолутно.

УВОД У АПСТРАКТНО И КОНКРЕТНО

Када свет испосредован језиком у књижевном делу не би имао потребу да буде објашњен, да ли би, у том случају, опште законитости склопљене у целовит систем сваке посебне теорије имале икакав значај? Тај свет ни у ком случају не може бити поистовећен са оним што називамо реалним светом или свакодневицом, али није потпуно ни одвојен од њега, ако не тога ради што се уочава у форми опипљивих феномена реалног света, макар стога што се за његово разумевање користе методи сазнавања који су произашли из сусрета са реалним појавама. Не значи ли то да је књижевни текст, ако пледира на креирање уверљиве стварности, потчињен *дуализму законитости* – ономе што су принципи његове иманентне структуре и ономе чиме је условљен из апсолутне стварности у којој егзистира?!

Из тога следи опредељење да ли књижевна стварност треба да се разумева као резултат апстрактно условљених веза одабраних и уклопљених

језичких средстава или као конкретан књижевни догађај исказан у језику и писму. Термин „конкретан”, у овом случају, могао би најјасније да буде представљен синонимима „телесан” у српском и „явственный” у руском језику. Наш рад се односи управо на проблеме књижевног догађаја који се наизглед не може догодити јер је супротан начелима која су установљена и прихваћена као општа за објективну реалност, а то значи да је, према њој, измишљен, није чулан, ни опипљив и уопште је непојаван.

Треба имати у виду да свет чињеница у реалном свету чини све оно што је јасно и непротивречно у њему, док у књижевну стварност улази и оно што је неуобичајено, необично, непознато и што има тежњу да се обелодани. Искуством могућности сазнања књижевне стварности, са аспекта реалности, критеријално се руководио и Цветан Тодоров испитујући темеље жанра тзв. фантастичне књижевности. По његовом мишљењу жанр фантастичног је у сталном нестајању и осетан је док путује границом неодлучности избора објашњења код књижевног лика и читаоца. Све необично које на крају буде објашњено, ако је то учињено већ постојећим законитостима реалног света од тога трена припада *чудном*, када се, пак, за реалном свету несвојственој појаву, установе нове законитости које до тада нису важиле, онда је тај свет у окриљу *чудесној* жанра (Тодоров 2010: 42).

ЗАКОНИ РЕАЛНОСТИ И ЦЕЛОВИТОСТИ

Дакле, чудно и чудесно, иако блиски и сродни фантастичном, за разлику од њега, у онтичком погледу представљају постојане видове књижевног света до којих се долази одређеним сазнајним путем и, за разлику од фантастичног, не укидају се сазнањем. При томе се види да се тај услов коначно испуњава у јунаку и читаоцу, односно, ономе ко се сусреће са том књижевном стварношћу, са њеним уобличеним целовитим светом појава. У вези са чулним опажањем реалности несвојственог догађаја две су занимљиве етимолошке опаске у *Етимолоијском рјечнику хрватскога или српскога језика*. Једна од њих је она која се односи на императивни облик са значењем посматрања: „Semantički razvitak *čudo* od *čuti* odgovara primitivnom mentalitetu: *stani pa gledaj – divi se, čudi se*”. Поред тог опсервацијског момента који је садржан у њему, посматрана предметност истакнута је као нешто необично, изузетно, дивинизовано. Други је веома стари изведени дијалекатски упитни облик који упућује на законитости по којима се нешто догађа, а које су наведене као референтне и за диверсификацију жанрова чудног, чудесног и фантастичног код Тодорова: „U Pivi-Drobnjaku¹ govori se u tom značenju

1 Није јасно зашто Петар Скок употребљава топоним у полусложеничком облику Пива-Дробњак када су то две, истина, суседне области. Пример који наводи врло је распрострањен на неупоредиво широј територији од наведених.

izvedenica sa slav. sufiksom *čudevenije*; *čudo* је у том нарјежју и упитна partikula и значењу `zašto?`” (Скок 1971: 339–340). Емил Бенвенист, у својим етимолошким испитивањима семантике ових истородних израза у класичној хомерској књижевности, напушта дотадашње партикуларно поимање, садржано само у опажању и законитостима реалности по којима се одиграва необичан књижевни догађај, већ поклања пажњу његовој нуминозности, у коју је укључено неко „божанство” које јунаку „даје” извесне „магичне моћи” – „они су утрли пут схватању речи као `дика, слава`” (Лома 2000: 9). Сва ова појединачно, у основи етимолошка истраживања за наш рад су веома сликовита када се посматрају у низу јер се њиховим редоследом прелази пут од расветљавања са стајалишта историјске лингвистике до функционалног учешћа у семантици књижевног света. Такође је важно истаћи да је развој свих изведеница лексеме „чудо” имао и нијансирану генолошку црту која је морала да обележи њено присуство у књижевном свету, као и одговарајућа тумачења: „Ако је грчко-словенска именица заиста изведена од глагола који је значио `запажати нешто необично, чудно` она је сама изворно морала означавати оно што је опажено и протумачено као знак божанског уплива у људске ствари, тј. `знамење`” (Лома 2000: 11).

Књижевно сазнање које, по Тодорову, престаје да буде двосмислено и чији разлози се обзнањују напушта поље фантастичног и прелази, зависно од времена установљења законитости, у чудни или чудесни жанр. Изостаје објашњење за појаву којој је укинута двосмисленост а разлози њеног постанка су нам недокучиви, него се обзнањује као *фантасијично реално* у постојећем поретку?! У том случају мора да се сматра наднаравним чудом. Постојање чудног и чудесног овај теоретичар, будући да се определио за критеријуме схватљивости са стајалишта реалног света, био је принуђен да прегради поље књижевности тако што је ова два жанра надредио само приповедним врстама, док их је сматрао несвојственим поезији и алегоријским облицима. Да би постојао фон на којем се може разазнати посебност фантастике, зацело је нужно да се употреби разумевање најнеупитнијег међу световима, а то је чулно опипљива објективна реалност, међутим, оно што је познато не може да представља кључни онтолошки критеријум ономе што је још увек несазнато, као и ономе што је недокучиво а бива апсолутно очигледно. У оба случаја је тако зато што је свет неупоредиво пространији и богатији од могућности сазнавања, а у оквиру сазнања способност посматрања неупоредиво је већа од способности објашњавања. У свему томе је неувјерљиво и искључивање поетских и алегоријских текстова будући да се нпр. фразе у Светом писму разумевају као стихови, а житија, слова и похвале алегоријским текстовима. Но, то је већ дубљи и комплекснији проблем, алегорија је у поетици средњег века имала сасвим различито значење од савременог (Асунто 1975: 43).

Стога смо поставили пред себе задатак да установимо да ли Тодоровљево разврставање жанрова на *чудно* и *чудесно*, са додатком нашега *чуда*, може да се представи јасније, иманентнијим књижевним разлозима, целисходније и без изузетака, чиме би таква подела била оперативнија у тумачењу књижевних дела. Поред тога, у фокусу истраживачког интереса нашла се и тврдња овога теоретичара да језик дела у којем доминира фигуративност књижевног израза представља сметњу да се такво књижевно дело стави у жанрове чудног и чудеснога у које фантастично редовно ишчезава. При томе смо се определили за примере песничких облика које смо издвојили из српске поезије за децу, желећи још да установимо да ли се особине жанрова појављују инокосно или могу у истом књижевном тексту да постоје напоре до да то не буде подведено под двосмисленост коју Тодоров претпоставља као битан услов фантастичног жанра.

ЧУДНО И ЧУДЕСНО – НЕОБИЧНОСТ КЊИЖЕВНЕ ТВАРИ И ПОСТУПКА

Учешће необичне реалности, сагласно претпоставкама Цветана Тодорова, књижевни свет може сместити у оквире необичног, али се може и изузети из теоријске претпоставке да алегоријско дело није подесно у оваквом разматрању, упркос присуству других важних услова које теоретичар надређује жанру чудног. У песми Гвида Тартаље разрешење фантастичног дато је већ у наслову „Китова беба”, песник читаоца не држи у заблудама фантастичног да би их на крају разоткрио. Међутим, ова кратка песма је представљена, ако не са свим битним структурним особинама за басну, а оно са елементима језика басне или макар приче о животињама. И Тодоров не помиње нити све, нити битне елементе структуре алегоријског текста, већ само нереалност његовог референцијалног нивоа, а у овој Тарталиној песми је управо на томе изграђен необичан књижевни случај. Оно што у перцепцији чуднога теоретичар увиђа као присуство застрашујућег, у овој песми је исказано пропорцијом представе о несразмери младунчета са његовим мерама исказаним у јединицама метричког система. У том поетском извештају доведени су садржаји живота у животињском царству у кохерентну раван са животом у цивилизацији, па се и формат необичног формира са стајалишта разума:

„Мајка чеду тепа:
‘Слатки, мали сине’,
а он има девет
метара дужине.

Још му она тепа:
'Бебо моја мила',
а та беба има
две хиљаде кила."² (Кебара 2007: 8–9)

Јасно је из овога примера да између животињског и човековог света, који је подложен разуму, постоји неспоразум, иако по свему другоме заједно припадају истој реалности и да је тај неспоразум темељ чуднога у овој песми. Но неспоразум се не јавља искључиво у дијалогу различитих бића, он може да проистекне и међу људима, што је много чешћи случај у реалности. Чудно се у претходном примеру појављује као резултат необичне стварности, али се исто тако може посматрати као последица неуобичајеног тока догађаја или случаја у реалном животу. Неоспорно је да се у сваком случају, ма чиме да је узрокован, увек успоставља некакав однос два ентитета, ако су то испред биле животињска и људска реалност, коју смо условно назвали дијалогом. У песми Бранка Ђопића „Болесник на три спрата” тај неспоразум се догађа управо у конвенционалном дијалогу. У примеру који следи, у последња два дистиха песме, завршним дистихом је дато објашњење за садржај који је пре тога изгледао немогућ, тако да би то могло да се прихвати као преображај несталног фантастичног у чудно, премда је песник у чуђењу доктора дао такав наговештај у трећем дистиху са краја (подвучено):

Нашега старог доктора Јана
телефон зове с Калемегдана:

„Докторе драги, хитно је врло,
имамо госта, боли га грло!”

„Имае госта?
Да није странац?”

„Право сте рекли. Јест' Африканац!”

„Доћи ћу брзо, за један сат.
Кажите само: на који спрат?”

„На коме спрату? Тешко је рећи,
боли га читав – други и трећи.”
Чудом се чуди наш доктор Јан:
„Какав болесник? Је л' троспратан?!”

Докторе, јесте, то није варка,
зовемо, знате, из зоопарка.

2 Сва подвлачења Н. К.

Жирафу једну боли нам врат,
а то је – други и трећи спрат.” (Исто: 19)

Како је необичност истакнута у наслову ове песме „Болесник на три спрата”, тако је у песми „Друм” Добрице Ерића дато најкраће могуће објашњење онога што ће бити казано у њеном садржају, концептуалније неголи у поменутој „Китовој беби” Гвида Тартаље; то донекле представља могућу законитост да наслови песничких целина могу супституисати накнадно разјашњење, чиме представљају нужан услов припадања жанру чудног. Међутим, тако кратак наслов у иначе лапидарној лирској песми може да представља и њену фигуративну димензију, јер се у прва три стиха у симболици *шуме, жића, брашна, кљуна њевца* дају одгонетати просторне, културне и митске семанте пренете из реалног шумадијског у свет песме. Са аспекта разумског прихватања, наведене чињенице од другог до петог стиха песме изгледају сасвим нереалне, оно што их чини реалнима јесте географска поузданост у последња два стиха којима се означава почетак и крај друма, где се и у овој песми одгонета успостављени однос објективно неускладивих чланова. Из овога примера очигледно је да се чудно и чудесно појављују у нечистим и варијантним размерама, објашњење песничке слике географским простором са краја песме јесте обележје чуднога, али његов средишњи стилогени део (подвучени) упућује на чудесно³:

Кроз шуме жита
кроз брашна облачак
и кроз кљун певца

Провлачи се
конац дугачак
од Милановца
до Крагујевца. (Кебара 2007: 8)

„Страшан лав” Душка Радовића има сва обележја која жанру чудног претпоставља француски теоретичар, али је ипак свет песме остварен значајним уделом структуре њеног језика. Већ у самоме наслову назначено је својство страшног – и у придеву *сйрашан* и у именици *лав*. Истакнутост у наслову наизглед плеоназмичне синтагме наговештава да је у питању биће које није свакодневно, оно са уобичајеним значењем, јер да јесте не би било

3 Шире књижевно и ванкњижевно познавање значаја овога друма од Милановца до Крагујевца, управо у овоме смеру, у историјском и митском погледу, за аутохтони простор има неупоредиво дубље значење од саобраћајне везе и упечатљивог природног пејсажа: поводи књижевно догађају из „Крваве бајке” Десанке Максимовић одиграли су се баш на том путу. У симболици ове Ерићеве песме, колико год кратке, доминирају они знаци који сведоче о континуитету живота.

неопходно овакво његово атрибуисање, лав би био такав и без придева. *Сџрашан лав* је атрибуисан према наговештају нестрашног. У прилог томе говори и почетни стих *Био једном један лав...* који је формулно преузет из бајке, засићене страшним догађајима, али таквима који код читаоца, иако се афективно доживљавају, не изазивају језу јер представљају удаљене догађаје у којима јунак бајке савладава препреке до остварења унапред задатога циља (Лити 1994: 13–14). И понављање иза сваке строфе и строфаиде својеврсног рефрена *Сџрашно, сџрашно!* говори о чудноватости, која је све само није страшна, јер обележје страшнога може да има оно што је изненађујуће и доживљава се само једном, понављањем ишчезава ефекат страха. *Три ноје, џри ока, џри ува* је уобичајеност позајмљена из карактеристичног тројног понављања радњи у духовној стварности мита, али и потпуна необичност за двострану симетрију реалног света.

Почетак катрена *Не џиџајџе – џџа је јео* занимљив је из два разлога, први је у томе да на овоме месту песнички субјект успоставља јасан дијалогски однос са читаоцем, чиме се искључује чудо, као и то да песнички субјект износи песнички догађај из прошлости, што је особина чудног а противно жанру чудесног. Прошло бива релаксирано страха, што је црта чудног, јер је то збивање протекло без последица, иначе песнички субјекат не би био његовим сведоком. Друго је то што је он преузет из говорног израза народног језика када говорник на почетку излагања хоће да означи чуђење пред оним што ће казивати, типа: *Ниџиџа ме не џиџај*. Разјашњење које долази на крају песме успоставља такође двоструку функционалну позицију, у првом случају се сасвим поклапа са обележјима чудног, а у другом упућује на готово невидљиву границу чудног и чудесног, јер потоње настаје дрисањем првог, нарочитом релацијом ликовног као реалног у књижевно као метафизичко биће. Рефрен на крају песме, као круна три стиха који му претходе, преводи утисак страха у иронијско-хуморну црту песничког текста.

Док га Брана
једног дана
није гумом избрисао.

Страшно, страшно! (Кебара 2007: 8–9)

Надмоћ чудног и чудесног, као и њихова пропорција у књижевном тексту, сасвим је различита и специфична од случаја до случаја, она само наизглед зависи од тврдих граница прошлог и будућег времена или од присуства и одсуства утиска страха. Између та два обележја, којима се разликују два засебна жанра, у књижевној структури увек се нешто дешава, њихова веза је динамичке природе, реч је о преображају твари у поступак, а

најочигледнији су примери када долази до укидања једног а успостављања другог жанра. Динамичка веза се примарно остварује глаголима: у песми „Кад би...” Јована Јовановића Змаја обликом потенцијала којим се изражавају у реалном свету немогуће појаве, стања и радње, захваљујући структурним одликама дистиха, где је изражен однос прошлога и могућег. Чудно се при томе укида у уводној синтагми свакога дистиха *кад би*, да би у завршном било сасвим разјашњено, али се са позиција могуће стварности трансформише у чудесно, јер оно *што не мож' бити* је немогуће само у актуелној реалности, док уверљивост слика ове песме говори о његовом чудесном бивству. Неке од постигнутих слика већ постоје на различитим нивоима мита – у многобожачким, хришћанским и дечијим представама или у реалности других географских ширина, док су одређене постигнуте парадоксом:

Кад би јелен им'о крила,
то би брза птица била.

Кад би лутка знала шити,
могла би ми шваља бити.

Кад би лебац пад'о с неба,
свак би им'о кол'ко треба.

Кад би млеком текла Сава,
сир би био забадава.

Кад би увек био мај,
пећима би био крај,

Кад би Дунав био врео,
свак би рибље чорбе јео.

Кад би... ал' што не мож' бити,
о том немој говорити! (Кебара 2007 : 59–60)

У претходном примеру уочљив је помешан удео чудног и чудесног, чак и реалног у служби претходна два, при чему се у дихотомијски однос уводе два неускладива елемента из реалности, који резултује чудесним исходом. У песми Љубивоја Ршумовића „Уторак вече ма шта ми рече” употребљен је народни говорни израз, којим се синтагми „уторак вече” одузима њена прозаичност питањем „ма шта ми рече”, уобичајеном фразом изражавања чуђења пред сазнањем о необичном догађају, чиме се мења утврђена колоквијалност. Искази доведени у наспрамност су увек дати као извесна полазна законитост, односно, услов (а)логичног песничког „суда” који ће на

крају бити изведен. Условно названи, песнички суд има такву структуру да му је логички субјекат неутралан, а предикат нереалан. У том случају чудно је постигнуто по садржају елемената који улазе у градивност песме (подвучено), а чудесно је изведено њиховом стилском помереношћу у коју су доведени. Дијалогски однос, наговештен у говорном изразу у наслову и рефрену песме, и овде представља поларизованост у којој се одвијају чудно и/или чудесно. Занимљив је однос последњег необичног песничког суда према првом и према свима заједно; последњи „Земља се вечерас не окреће”, када би се испунио учинио би сасвим реалним први по реду „У Новом Саду свануло вече”. Унутар првог поменутога стиха постоји илузија необичне реалности јер се окретање Земље вечером не може визуелно доживети, а унутар другога је парадокс о мраку који је свануће. Друга ствар је неподударност укупног броја необичних судова према ономе што је истакнуто испред последњег у стиху *И као треће*, јер би то редно био шести такав песнички суд, а не трећи. Међутим, они су у песниковој перцепцији сврстани по типу необичних појава: *немоуће*, *нејомисливо* и *антиројоморф живојинској*, што је штури опис митске стварности. Цео песнички случај је изграђен на морфостилистичком потенцијалу споја речце *ма* и заменице *шта* који се спајањем у именицу *машта* рефренски претапају у стваралачки конструкт чудесног:

У Новом Саду свануло вече

Ма шта ми рече

Јужна Морава узводно тече

Ма шта ми рече

На сваком дрвету кликери звече

Ма шта ми рече

У Штипу мече уштипке пече

Ма шта ми рече

У брзом возу шишали козу

Ма шта ми рече

И као треће

Земља се вечерас не окреће

нити шта ради

нити спава

Земља вечерас забушава

Ма шта ми рече (Кебара 2007: 35)

Ова песма осветљава простор маште, у којој се најподесније успоставља чудесност књижевног света, где неиспитаност истинитости према законима објективне природе не може бити услов довођења у питање тог света, јер оно што је остварено у машти не мора бити немогуће чак и када је необјашњиво у реалном времену и простору. Истовремено реализација маште не представља чудо јер је резултат субјективне спознаје.

Тако психолошка наука *машићу* назива *стиалним враћањем мојућем жи-воићу* (Супек 1975: 132). Ипак, природа маште, која је сва у разобручењу постојећих законитости и објективне реалности са једне и у неокончаности новостворене стварности са друге стране, не мора првенствено да буде у искуству ствараоца, иако индикована од њега, она често захтева дохрану од инвентивног читаоца који се сусреће са стилским одступањем метони-мијског и метафоричног песничког текста. Песма „Свет” Јована Јовановића Змаја, у ритму разбрајалице доноси мноштво описних реалних слика које се поклапају са дужином лапидарних стихова. Ако изузмемо два уводна и два закључна који представљају поетски мизансцен природе и посматрача, готово сви унутрашњи стихови су засебне фразе или су макар део целог ис-каза од почетка до краја песме, док девети и десети, исто тако, тринаести и четрнаести, као дистиси задовољавају облик реченице. То указује да сасвим реалне чињенице могу бити јасно представљене и рационализованим сред-ствима, док искази који представљају неомеђеност чудесног света теже ка структурнијем језичком облику:

(...)
Тамо Дунав,
Злата пун,
(...)
Славуј песмом
Љуља луг.
(...) (Кебара 2007: 5)

У претходном примеру два издвојена дистиха одликује не само довр-шена граматичка структура реченице, него и стилска обликованост у одно-су на контекст осталих стихова. Чудесност се, у односу на чудно, изразитије ослања на необичност која израста из очигледније разлике према фону ре-алног, па је то уобичајено изражено стилским могућностима песничког из-раза. У случајевима чудног најчешће се ради о необичној појави која, осим објашњења, преплављује сав остали простор песме и његова необичност је постављена према подразумеваном реалном свету, док је чудесност, чак и мањим обимом песничког текста, доведена у контраст са контекстом текста. Ту долазе до изражаја фигуративне могућности које поседује језик поезије, којима се у корист конотативног нарушава простор денотативног разуме-вања, без којег такође не би било чудесног утиска. У песми „Кревет” Ми-лована Витезовића, установљена је поетска структура силогизма, где су у премисама направљена мала стилска одступања код именовања предика-тивности, која са стајалишта реалне истине и нису нетачна, да би се добио утисак чудесног:

Кревет се оно зове,
где живимо у пиџами.

У кревету гледамо снове,
чим нам се око склопи.

Кревети су мали биоскопи
у које одлазимо сами. (Кебара 2007: 32)

Песничким поступком се стварност песме и објективна реалност, макар и малим померањем, доводе у тектонску неусклађеност која резултује постизањем чудесног утиска. У том случају те разлике су постигнуте логичкојезичким односима текста према ноторном разумевању природнофизичких својстава објективно реалног. Међутим, оне могу да настану и у склопу културног текста, који је много обухватнији од стилскојезичких и логичких односа песничког језика и елементарног поимања света, јер се песма односи према укупним његовим вредностима и попуњава га својим појединачним доприносом. Она је при томе и елементарна јединица на коју се своди културни текст, у њој су изражене појединачне референце којима његово бивство постаје апсолутно, што нам показује и поступак антропоморфизације вучје природе у песми Љубивоја Ршумовића „Вуче вуче бубо лења”, као однос културног и акултурног. Однос према културном тексту је успостављен на више нивоа – према општим (*култура*, *некултура*), према историјском (*душа друмска* и *ћуд шумска* као хајдучко), према књижевној традицији басне и „Аске и вука” Ива Андрића (*обећања лажна*). Основни парадигматски принцип патријархалне традиције истакнут је као главни услов пожељног словесног типа културе, којем је антагонизован антропоморфни свет као чудесна слика модерне реалности:

Вуче вуче бубо лења
Шта ће рећи поколења
Водио си живот буран
Па остао некултуран (Кебара 2007: 32)

Како реално стваралачком акцијом може постати чудесним, тако се и чудесно појављује као подручје објективног света, онога који је реализован у простору несвесног човековог бивства. Савремено научно разумевање доживљаја који се појављују у *сновима* те садржаје не сматра случајнима и неповезанима, већ се простори сна сматрају особитим видом човекове егзистенције на душевном нивоу бића. У песми Драгана Радуловића „Немој ово ником рећи” у наслову се успоставља поверљиви монодуални однос којим се наговештавају чињенице које не припадају свакодневном животу јер

њихова разумљивост не постоји у погледима реалног света. То их, ипак, не доводи у питање са стајалишта песничког субјекта, као ни читаоца којем је упућено поверавање ових несвакидашњих или реално немогућих појава. То је истакнуто посесивним почетком „Имам кућу немогућу” у којем је немогуће опредмећено у самом песничком субјекту, чиме не остаје никаква сумња у њега, а уверљивост је коначно потврђена завршним стиховима у којима би могуће присуство читаоца у сновима песника чудесне чињенице учинило реалним. Завршна фраза „истина је” представља аподиктичан суд четири пута поновљеног стиха на крају претходних строфа „немој ово ником рећи”. Рефренски понављани стих и његова алтернација у последњој строфи, која све претходне неуобичајене и реално немогуће слике проглашава ноторнима, представљају сложен стилски поступак структурирања песничког текста. Према томе, и оне појаве у песми које су само неуобичајене а не и немогуће у реалном свету део су чудесног а не чудног жанра.

ЧУДО – НЕОБЈАШЊИВА РЕАЛНОСТ

Различито од чудног и чудесног, у којима се макар индиректно назначавача подељеност песничког субјекта и читаоца, односно неке међусобности, у чуду је истакнуто појединачно или персонално, тако што су субјектно и објектно потпуно утопљени једно у друго. Док је у претходна два жанра семантичка стрелица окренута од текста, од песничког догађаја ка универзалном значењу и дефинисаности, где је сублимирана извесна општост, у јаству чуда се конкретизује нека апсолутна истина којој је немогуће наћи законитости или непосредне узроке. Оно је такво и по себи и за нас, независно од *јомиле околности и узрока* (Аверинцев 1982: 91). Има својства атараксије која превазилази афективни ниво бића, а истовремено долази из непосредне заинтересованости свих саучесника у књижевној комуникацији – од његовог несазнатљивог извора до читаочевог разумевања. Значај сазнања чуда је неорочен јер припада суштинској и вечној истини, у односу на чудно и на чудесно у њему се не препознају посебно ни прошло ни будуће време јер се обзнањује за сва времена. Будући да се није догодило нити ће се догодити, већ се догађа или је свевремено присутно, чудо је чињеница реалног света и немогуће га је посматрати у фокусу фантастичног. Та реалност не припада способности рационалог и апстрактног, ни песника ни читаоца, она према чињеницама које су арбитрарно дефинисане стоји као *ајсолућна нејојмовна истина*. Чудо је оквир у којем је увек истакнуто позвање човека, отуда његов нуминозни карактер, оно је повратак првим и основним елементима са чијим узроцима је изгубљен непосредни додир.

Сликовит пример представља песма Душана Радовића „Одело не чини човека”, у којој се наизменично смењује човек обучен у, једнозначно употребљено, одело или униформу. Елементи који га у друштвеној стварности легитимишу професионалним улогама до униформности, заправо, заклањају његове суштинске особине зарад социјалних функција. У сваком од првих пет стихова биће човека је симултано реферисано према његовој спољашњости, премда је лексема *човек* графички назначена редовном употребом великих слова, што га издваја из контекста нивелисаних разлика. У последњем стиху песме одело, којим је претходно условљен човек, бива потчињено идентитету човековог онтогенетског почетка јер је сада одело по његовој мери, одређено идентитетом изнутра а не, као до тада, мимикријом функције. Сем тога, пет претходно наведених дефиниција припада узрасту у којем је рационализована првобитна свест из последњег стиха:

Лекар је ЧОВЕК у оделу лекара.

Ватрогасац је ЧОВЕК у униформи ватрогасца.

Милицонер је ЧОВЕК у оделу милиционера.

Војник је ЧОВЕК у униформи војника.

Поп је ЧОВЕК у оделу попа.

Дете је ЧОВЕК у оделу детета! (Кебара 2007: 20–21)

Присуство парадокса у претходном примеру је прикривено у језичкој употреби лексеме *одело* и синониму *униформа*, понављана референтна замењена је на крају фигуративном употребом. Супротно од тога, у песми „Има чуда – нема чуда” Радована В. Караџића апсурдност парадоксалног исказа о чуду истакнута је у наслов песме, што је у многим примерима који су преходили био чест случај објашњавања чудног и чудесног или њиховог наговештаја. Чудо је онтолошки неупитно у догађајима који се реално не могу објаснити, то значи да га *има*, а када се већ оваплоћује у реалном свету онда ту више ништа није нереално, дакле, *нема* га јер је регуларно иако необјашњиво. Ова поетска апорија металогичке природе готово да би се приближила логичком појашњењу које одликује рационално мишљење када би се успело другим чланом суда укинути бивство првога, али се накнадном негацијом чудо само боље потврђује. То и јесте његова необична особина, када му се одриче идентитет оно се очигледније обзнањује, што и тврди песник насловом ове песме. Доказивање нечега путем негирања изашло је из апофатичког метода и обликовало се у разноврсним фигурама негације као моћно стилско средство. Од шест редно означених певања, осим у наслову, само се прво и пето завршавају стихом „Има чуда – нема чуда”, у првом случају у функцији изричите тврдње, а на крају пете целине као дилема. Чланови исказа су употребљени различито – као тврдња или као питање, интересантно је да ли, у иначе савесно проведеној интерпункцији током песме, на

ова два места употребом узвичника и упитника песник имплицира значење целом исказу или једном од његових делова. Заправо, постаје очигледно да се примењеном интерпункцијом чуду не мења суштина јер оно није ни нормативно, ни универзално, него појединачно, непојмовно и безусловно. Отуда немогућности консензусне истине која се у свету установљава на темељима реторике (подвучено), као и на односу нормативног према предимензионираном у трећем и четвртом стиху цитата:

Да одреде, да разлуче,
Да убеде, да закључе,
Па куд пукло, па где стало,
Па куд много, па где мало.
Има чуда – нема чуда! (Кебара 2007: 64)

У стиховима прве целине који иду од почетка готово до овога антиреторичког манифеста, по принципу рационализације митских радњи – партитивним навођењем главних особина бића којима се симболизује, истакнута је цела космогонија дечијег света, предметностима дечије игре и елементима њихове маште. Између тога и почетка другог певања уметнут је наведени цитат, док у наставку, у целом другом певању, следе очигледности и безразложности природног света којима је немогуће установити прави узрок или нема никакве сувислости у трагању за њима. Необјашњивости из друге настављају се у прва и последња четири стиха треће целине чудним питањима, чији одговори представљају открића која се сазнају поступно током систематског образовања:

Зашто змија сунце воли,
Зашто цвеће воли ветар,
Зашто птицу зуб не боли,
Што је велик километар?
(...)
Зашто жаба за чуцака
Проглашава танку роду?
Зашто, кад га купа бака,
Дечак чудом сматра воду? (Кебара 2007: 65)

За све то време догађа се један свет који је незаинтересован за законитости, он је самодовољан и графички смештен између заграда, симболизован у лаву као цару, чиме се, осим унутартекстуалних односа, утврђује и нит у српској поезији са навођеном песмом „Страшни лав”. Овај лав, међутим, није само чудан као Радовићев, песник вели: „За то време лав је гладан, / И много је изненадан” (Кебара 2007: 65). Изненађење је крајњи утисак догађаја који се проглашава за чудо, што је *йочейна чињеница анализе* модерне

лирике (Солар 1976: 122). Удео чуда у историји је превасходан, оно повремено својевољно излази из заграда и меша се у појавни свет, док је историјска реалност недостојна утицаја у магијској стварности. Антитечност је успостављена неизоставно и на номиналном нивоу, између лава који је јединствени цар и историјског цара који је део мноштва:

За то време лав се смије,
Ни пола га брига није
За захтеве историје
Да нестане тираније.
Зашто један од три цара,
Док му време круну скида,
С вештицама нешто чара
Без имало царског стида?
(За то време лав се мува,
Желудац му празан кува). (Кебара 2007: 65)

И атмосфера чуда је, као у претходним примерима показано за чудесно, постигнута у аутентичној духовној стварности културног текста, тачније у његовој језичкој реализацији. Идиом *илайиийи илавом*, који у српском разговорном језику има значење фаталног исхода на који се не може утицати, у овој песми је најпре елиптично узет, након што је измењен негацијом, стилизован је његовим описом како би била остварена фигуративност језика: „Ко преживи, ко не плати” (Кебара 2007: 65). У крајњем случају из овога се чита, у вези са чудесним, помињани страх, али његов специфични облик који представља страхопоштовање а не тек егзистентни страх, те можемо да закључимо како чудо припада оној духовној стварности која познаје бивственост необјашњивог и парадигматску хијерархију. Конотативност којом се у последњој строфи чудо преводи у историјску аналогију не утиче на његово бивство, али се чињенице реалне објектности показују нестабилнима у сопственом свету:

Лаве, лаве, царска главо,
Иди кући, па размисли:
Да ли царством владаш право.
Од страха су многи свисли,
Којег си им ти задаво.
Боје те се, и драг ниси
Ни једноме поданику,
О концу ти глава виси,
Не надај се споменику. (Кебара 2007: 66)

ИЗВОР

Кебара (2007): Ненад Кебара (изабрао и уредио), *Од Змаја до Љубивоја*, ризница српске поезије за децу, Крагујевац: Лира

ЛИТЕРАТУРА

- Аверинцев (1982): С. С. Аверинцев, *Поеџика рановизантијске књижевности*, Београд: СКЗ.
- Асунто (1975): Розарио Асунто, *Теорија о лејом у средњем веку*, Београд: СКЗ.
- Лити (1994): Maks Liti, *Eвропска народна бајка*, Београд: Бата, Orbis.
- Лома (2000): Александар Лома, Порекло и изворно значење словенске речи *чуго*, У: *Чуго у словенским културама* (уредио Дејан Ајдачић), Београд: Научно друштво за словенске уметности и културе, Нови Сад: АПИС, 7-21.
- Скок (1971): Petar Skok, *Етимолошки рјечник хрватскога или српскога језика*, Књига прва, Загреб: Југославенска академија знаности и умјетности, 339-340.
- Супек (1975): Rudi Supek, *Машта*, Загреб: Liber.
- Солар (1976): Milivoj Solar, *Књижевна критика и филозофија књижевности*, Загреб: Школска књига.
- Тодоров (2010): Цветан Тодоров, *Увод у фантасиичну књижевност*, Београд: Службени гласник.
- Франк (2010): Семјон Франк, *Недокучиво, Онџолошки увод у филозофију религије*, Београд: Православни богословски факултет, Јасен.

Nenad R. Kebara
Publishing Company „Lira”
editor in chief
Kragujevac

THE UNCANNY, THE MARVELOUS AND THE MARVEL
(IN SERBIAN POETRY FOR CHILDREN)

Summary: The *uncanny* is a characteristic of an unusual, uncommon phenomenon in the real world, which seems surprising for some reason. The *marvelous* puts emphasis on the fantastic literary content. Both characteristics, according to Tzvetan Todorov, can be revealed in the process of getting to know the world of literary facts, which makes the surprising element disappear and cease to be *fantastic*. The *marvel* is a transcended phenomenon, which can be comprehended transrationally, using the elements of prediction and divine authority. From the point of view of the real world, it contains the characteristic of the impossible. The *marvel* is a part of the real world as well, but the unexplained part. In children`s poetry, in direct intuitive consciousness, the identities of the author, poetic character and reader are not separated and they are confirmed by their own`s immanent denial. The above-mentioned elements of literary world are revealed in some poems written by Serbian authors of children`s poetry.

Key words: genre, the uncanny, the marvelous, the unstable, the marvel.

Страхиња Д. Полић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет у Београду
Катедра за српски језик, књижевност
и методiku српског језика и књижевности

УДК 821.163.41.09-93-1 Антић М.
82.0

ИМАГОЛОШКО ЧИТАЊЕ ГАРАВОГ СОКАКА МИРОСЛАВА АНТИЋА

Айсџракић: У раду ће бити истражена специфичност збирке *Гарави сокак* Мирослава Антића, превасходно у погледу конституисања слике ромског детета као особеног лирског гласа. Његово формирање почива на јединственој позицији дружности, оличеној у социјалној, историјској и културолошкој посебности ромских лирских гласова у односу на приповедну инстанцу која се налази у наративном прологу збирке. Тиме се и *Гарави сокак* васпоставља као необично поље културолошког дијалога, на чијим се темељима и формирају идентитети њених лирских гласова. Необично лирско вишегласје Антићеве збирке биће сагледано у оквиру методолошких искустава имагологије, превасходно оних која се тичу представе о Другом.

Кључне речи: *Гарави сокак*, имагологија, Мирослав Антић, Други, идентитети.

Објављена пре више од четрдесет година, збирка *Гарави сокак* Мирослава Антића представља једно од оних песничких остварења која, упркос чињеници да њен аутор одавно припада канону српске поезије за децу, остаје на маргини књижевнонаучних читања. Питање статуса ове збирке у стваралаштву Мирослава Антића, али и у контексту наше поезије за децу, данас се, можда, може још више актуализовати. Време њеног објављивања и време у ком успостављамо данашње читање битно се разликују. Те разлике нису засноване само на методолошким приступима који су данас у жижи књижевне науке, већ и другачијем културолошком оквиру које наша читања ових текстова неминовно детерминишу. Питање које нам се испрва намеће у вези са поменутом збирком је оно које се тиче интерпретацијске мотивације за њено ново читање. Шта нам ова збирка Мирослава Антића може данас, у оквирима, тенденцијама и дOMETИМА данашње књижевне науке, понудити?

Реч је, заправо, о збирци песама која својом садржином призива питања мултикултуралности, менталних представа о Другом, како у етничком, тако и у културолошком смислу. Данас можда актуелнија него у времену свог настанка, оном прошлом које је бар начелно формирано под идејом о сабивствовању различитости, Антићева збирка песама представља и један

особен спецификум у историји читања. По свом објављивању, *Гарави сокак* свакако није априори перципиран као књижевноуметничка творевина чији је семантички потенцијал отворен ка испитивању *различийосійи*, израстајући у идеолошкој атмосфери њеног превазилажења. Додатно, збирка *Гарави сокак* не само да нуди јединствен лирски имагинаријум у ком је приказан живот ромске деце, већ својом структуром пружа својеврсни увид у поетичке назоре Мирослава Антића. Управо се тим смеровима креће наше истраживање: ка испитивању које настоји да опише и објасни улогу стереотипних представа о Ромима унутар збирке и оном који се тиче имплицитно-поетичких ставова Мирослава Антића, а који искрсавају као последица управо таквих песничких упризорења. У овом раду ћемо, према томе, настојати да укажемо на формирање двају идентитета: првог, који се односи на успостављање ромских идентитета и другог који тежи успостављању ауторовог, песничког идентитета. Антић, дакле, фигуру песника и песничког позива образује у спреси са оним што он сам маркира као „ромски” идентитет¹. Овакво читање дозвољава да збирку узгледимо у нове (ауто)поетичке оквире у стваралаштву Мирослава Антића.

Збирка песама Мирослава Антића *Гарави сокак*, први пут објављена 1973. године, представља песничко остварење врло смислене организације. Она у свом поднаслову носи одређење *Весело циџанско вашариштие са неколико суза и кайи кише*, којим се донекле и одређује песнички тон збирке. Циганском вашаришту атрибуиране су опречне одреднице које и наговештавају исповедно-сентиментални тон песама, приближавајући га тако и другим Антићевим песничким остварењима. Збирка је перципирана као „апотеоза луталаштва, идеализма и свакако непознатог пута као опасности наспрам утврђене трасе” (Марковић 2014: 304). Са друге стране, поднаслов збирке уједно и маркира ромски идентитет; означитељски ланац „вашариште”, „сузе” и „весело” учествују у тексту збирке као кључна обележја која детерминишу природу лирских гласова ромских дечака и девојчица. Ове лексеме потврђују и везаност текста за вантекстуалну слику *Друјої*. Ромска деца у песмама носе снажна обележја ванлитерарне стереотиције – ипак, Антићева збирка настоји да, готово парадоксално, поменуте стереотипе искористи у светлу апологије песничке природе.

Циклизација збирке открива сложене ауторове интенције које се преваходно крећу у двама смеровима; прва, која је на трагу идентификације и приближавања приповедача из уводног наративног текста са начином живота и погледима на свет ромске деце чије исказе упознајемо кроз наредне лирске творевине и друга, она која се креће ка поетизацији живота ромске деце уопште, а поменуте интенције збирке откривају одлике, домете и ограничења Антићеве поетизације ромског детињства у њој.

1 „Сви смо ми Цигани. Нисмо Роми, али волимо песму, волимо скитњу, сањамо и немамо мира. А то је то. Још уз то мало и слажемо да смо комплетни.” (Поповић 2009: 101)

1. ИМАГОЛОШКИ ПРИСТУП УВОДНОМ ТЕКСТУ ЗБИРКЕ

Уводни текст збирке, који својом позицијом и садржајем добија и улогу својеврсног пролога, од изузетне је важности за разумевање збирке. Текст „Кад сам био гарав” несумњиво је у функцији аутобиографског коментара којим се актуализује садржај збирке. Управо његово присуство омогућава успостављање имаголошког приступа у интерпретацији збирке.² Текст „Кад сам био гарав” у структури збирке функционише као својеврсни мото и мотивационо-концепцијски оквир (Марковић 2014: 301). Наратор поменутог пролога контекстуализује садржај збирке и њом успоставља историјску референцијалност песама. Са друге стране, он отвара простор и за једну ширу књижевноисторијску перспективу. Наиме, текст „Кад сам био гарав” фигурира у нашој књижевној историји као онај у ком је текст приповедан из позиције *приповедача који се ирисећа свој детињствима* (в. Микић 2005); реч је о нараторима који настоје да (ре)контекстуализују сопствени идентитет евокацијом маркационих тачака њиховог детињства. Тиме се ова збирка делимиче приближава *Раним јадима* Данила Киша и збирци *Башића слезове доје* Бранка Ћопића. Година објављивања *Гаравој сокака* одсликава врло занимљиву књижевноисторијску позицију збирке. Интересантно је да се наведени текстови јављају само три године пре *Гаравој сокака*, 1970. године. Аналогије са овим текстовима заправо су многобројне. Пре свега, поменута позиција наратора открива и тенденцију ка (ре)конструкцији прошлости, односно детињства. Андреас Сам, дечак/одрасли приповедач *Башиће слезове доје* и наратор уводног дела збирке *Гарави сокак* упуштају се у својеврсно трагање за изгубљеним временом, потопљеним детињством или временом *јаравосија*. Такође, текстови су аутобиографски маркирани и прожети коментаторским дискурсом. Везе међу текстовима се уочавају и у тематизацији страдања приповедачевих ближњих особа (Едуард Сам, Зијо Диздаревић и Миле Петровић – Миле Дилеја). Њихово страдање у хаосу Другог светског рада неутуђиво се утискује у животе ових трију приповедача, који ће настати егзистенцијалну празнину настојати да превазиђу у покушају да се та празнина наративизује.

Пролог збирке *Гарави сокак* указује, дакле, на потребу приповедача да наративизује судбину свог пријатеља Милета Петровића Дилеје који је страдао у Другом светском рату. Читајући нараторове коментаре о пријатељству и каснијој судбини Милета Дилеје, опажамо оне механизме обликовања књижевних јунака код којих се „свест појединца о сопственом идентитету обично гради у односу на различите друштвене групе кроз релацију *блиско/сојствено – стирано/шубе*” (Опачић 2009: 56).

2 Међу кључним имаголошким питањима која се намећу у свакој интерпретацији текста су: Ко у тексту говори? Које говори? Којим средствима аутор убеђује? Какво је место слика у целини текста? (в. Милановић 2012).

Аутобиографски прозни исказ са почетка збирке открива, у својеврсној приповедној игри, преламање двеју временских димензија, приповедног и доживљајног Ја. Евокацијом детињства и необичног другарства између наратора и Милета Дилеје потенцира се њихова повезаност. Из уводног коментара сазнајемо да се приповедач одједном почео залагати за свог новог друга, штитећи га од вршњака, а касније и од фашиста:

Једног дана, кад је све то превршило меру, преместио сам Милета крај себе у прву клупу и потукао се због њега до крви. Прогласио сам га за свог друга. Правио сам се да сам и ја разрок кад смо плашили другу децу. Научио ме је цигански, па смо нас двојица говорили нешто што нико не разуме, и били важни и тајанствени. (Антић 1978: 11)

Чиме су мотивисани ови поступци? Иако се приповедачу пред неправдом и неравноправношћу буди свест о толеранцији и алтруизму, пркосно се противећи насртајима на Милета Дилеју, она израста и на блискости њихових сензибилитета и склоности ка имагинацији и специфичном отпору према уобичајеним нормама понашања³. Заправо, читајући пролог, уочавамо очигледну намеру наратора да нам себе представи као некога ко негује начоре и подражава облике ромске културе, а Милета Петровића-Дилеју као онога ко живи, мисли и послушкује свет „песнички”. Док се Миле Дилеја доживљава као Други⁴ у простору заједнице, наратор ће настојати да афирмише Милета, управо присвајањем означитеља *Друјој*. Врло је индикативан симболички низ из сфере ромског живота које приповедач преузима. Пре свега, од Милета ће захтевати да га подучи ромском језику⁵, да би се потом упуштао у туче са другим дечацама. Овакво понашање контрастира ранијој природи наратора, који је био „доста нежан, плавокос и кукавица”, да би се у њему потом „пробудио неки ђаво, и ја сам тукао све редом, чак и оне најјаче” (Антић 1978: 6). Тиме је процес идентификације осетнији и упечатљивији. Он се, међутим, не зауставља ту: уз облике понашања, приповедач ће подражавати и Милетову разроконост, а преузимањем жуте траке којом су обележавани Јевреји и Роми, идентификација постаје гест његове шире ет(н)ичке

3 „Једног дана, кад је све то превршило меру, преместио сам Милета крај себе у прву клупу и потукао се због њега до крви. Прогласио сам га за свог друга. Правио сам се да сам и ја разрок кад смо плашили другу децу” (Антић 1978: 6).

4 „Чудан је био тај мој друг Миле Дилеја. Сећам се, иако најмањи, седео је увек у последњој клупи као да неком смета, као да је *неишо друјо нешо осјала деца*. Тукли су га сви редом, без разлога, просто зато што је Циганин” (курзив наш) (Антић 1978: 5). Ова, чак синтаксички јасно издвојена *грујоси*, у песмама збирке присутна је готово лајтмотивски. Ромска деца су самеравана са неромском децом; такав случај је са песмама „Мита”, „Анђа”, „Будимир” и др. у којима се овај механизам гетоизације појединца, у смислу издвајања и изоловања, опажа.

5 „Научио ме је цигански, па смо нас двојица говорили нешто што нико не разуме, и били важни и тајанствени” (Антић 1978: 6).

самосвести. Дакле, наратор прихвата означитеље Милетове *груїосїи*, укидајући тако јаз између блискости сопственог и страности туђег идентитета. Са друге стране, Миле се, опет у визури наратора, доживљава као својеврсна еманација *їесничкої* односа према животу:

Миле Дилеја је био највећи песник кога сам познавао у детињству. Измишљао је за мене циганске песме на већ познате мелодије, прерађивао на лицу места оне старе, које је слушао од маме и баке, и дуго смо, данима, као у некој чудној грозници, говорили о необичним световима биља и животиња, о злом духу Чохану што једе децу, о сновима и клетвама, о чергама и скитњама, и горко, и шеретски, и тужно, и безобразно. (Антић 1978: 6)

Овај приповедни коментар нарочито је индикативан за утврђивање односа између приповедача и Милета. Наратор га именује као „највећег песника којег је познавао у детињству”, видевши у њему ону неопходну клицу песничког коју је и сам у себи пронашао. Говорећи о њиховим разговорима, приповедач истиче да су они били горки, шеретски, тужни и безобразни. Полиидентски низ ових прилога носилац је идеје о слободарској, емотивној, бојемској, али и пркосној природи Милета Дилеје, још више га приближавајући „песничкој” природи, бар онако како ју је и сам Антић доживљавао. А сасвим је јасно да та бојемска, креативна песничка природа сама по себи призива и једно специфично осећање маргинализованости. Ово необично пријатељство тиме израста на посебном лирском доживљају света, односно оној визури која негује индивидуализам, као и бунтовнички и имагинативни однос према свету. У прологу, као и песмама које му следују, ромско и песничко-бојемско се узајамно призивају и творе нераскидиву везу међу њима васпостављајући се као идејни ослонац Антићеве збирке.

И наслов „Кад сам био гарав” својим семантичким потенцијалом успоставља специфичан однос међу необичним пријатељима којим се показује потреба за њиховом идентификацијом. У том смислу, формира се специфичан однос међу ентитетима *ја* и *груїи*, у ком се очитује настојање да се пронађе истост у другом, али и другост у самом себи (наратор атрибуира свом физичком изгледу *їаравосїи*, која не имплицира само период детињства и несташлуке које оно носи, већ и подражавање боје пути којим се остварује симболичко преношење Милетове судбине на наратора).

Дакле, наратор покушава да самери свој идентитет Милетовом; механизми ове идентификације су разнолики. Покушај да се оно што је другачије и туђе инкорпорира као део сопственог „ја” обележено је афирмацијом свега што је маркирано као део ромског, па самим тим и Милетовог живота.

Управо као последица овакве специфичне приповедне инстанце, даља интерпретација збирке намеће оно читање које захтева да у песмама збирке имамо у виду латентно присуство овог наративног гласа. Приповедач своју

исповест окончава исказима који подупиру наведену тврдњу: „Одлазим и у кафане где свирају добре циганске класе. Дружим се с њима и плачем. Терам их да ми свирају Милетове песме. Они кажу да то не *јосіјоји*. Да речи тако не иду. А ја знам да иду баш тако, и још понешто *измишљам* (курзиви С. П.)”, а потом и: „И ја, ево, већ годинама, лутам и измишљам песме Рома” (Антић 1978: 8–9). Занимљиво је и да и сам Антић у једном свом експлицитном поетичком коментару поводом збирке каже да је *Гарави сокак* „збирка ко бајаги циганских песама” (Поповић 2009: 87). Сви ови аргументи потврђују да се у лирским гласовима ромске деце осећа присуство аутобиографског записа са почетка збирке. Из наведених закључака примећујемо да се као два интерпретативна тока намећу: један који иде ка идентификацији ауторске позиције са ромским животом и други који покушава да осветли природу лирских гласова песама као специфичних ет(н)ичких и културолошких алтеритета спрам приповедне инстанце из пролога *Гаравој сокака*. Ова начелна парадоксалност израста на (не)могућности да се говори о *јућем/сјраном* без удела сопствене визуре. Имаголошким речником, нарративна инстанца (па самим тим и лирски субјекти наредних песама) није у стању да говори о *Друјом* напуштајући у потпуности оквире сопственог погледа на свет. Дакле, уводни нарратив о Милету Дилеји, као и о Ромима уопште, увек остаје у оквирима сопства, па тиме и сваки покушај описивања *Друјој* и његове етничке припадности показује да нација у књижевном тексту може бити само – на(ра)ција.

2. ЛИРСКИ СУБЈЕКТИ ЗБИРКЕ ГАРАВИ СОКАК У СВЕТЛУ ИМАГОЛОГИЈЕ

Композициона организација збирке подразумева, уз уводни нарративни текст, три циклуса: „Прозивник”, „Гатање и чаролије” и „Вашар” који, за разлику од пролога, представљају јединствену полифонију сачињену од великог броја лирских гласова који су етнички, културолошки и социјално детерминисани. Приметно је и да се у овим текстовима образује однос *ја–друјој*, с тим да су сада ромска деца у лирском фокусу и да се однос Ром/не-Ром овде поставља инверзно. Док је наратор прошле приче „Кад сам био гарав” успостављао свој идентитет у односу на Милета, лирски субјекти ових песама су упућени на неромску децу. Њихова свест се, према томе, конституише у сталном контакту са оним светом који им је стран и који им начелно не припада; иако се често не доводе експлицитно у везу, у песмама попут „Мите” и „Анђе” осећа се присуство *друјој* детета, оног које није ромско, чије услове живота и они сами прижељкују. Иако релативно персонализовани, у начину на који су ова ромска деца представљена уочљиво је

несумњиво присуство стереотипне квалификације.⁶ Лирско мапирање њихових судбина дато је у светлу општих места ромског живота који су детерминисани етничком стереотипијом. (Наш задатак, међутим, није испитивање истинитости ових исказа, нити су они за имагологију важни, будући да и сама имагологија не верује у објективност књижевне слике.) Постулација стереотипне слике као „менталне представе Другог који је унапред одређен карактеристикама групе којој припада, или ми верујемо да припада баш тој групи” (Милановић 2009: 28) овде нам је од великог значаја, јер потврђује тезу да остајемо у домену књижевноуметничког дискурса.

Тако, као обележја ромске културе у песмама циклуса „Прозивник”, „Гатање и чаролије” и „Вашар” видимо типске слике: дисфункционалност породица, социјалну беду и сиромаштво, митоманију, сујеверје и делинквенцију. У том смислу, циклус „Вашар”, који својим дужином и елементима нарације фигурира као засебна поема, важно је место у ком је представљен ромски свет: пратећи једног лирског јунака, читалац се упознаје са његовим необичним животним ставовима и судбинама, а у којима се манифестују све наведене типске слике. Међутим, важно је истаћи да се ове појаве другачије конотирају у светлу збирке, па тако Бојан Марковић запажа да се

песме *Гаравої сокака* темеље на донекле стереотипној представи о ромском животу и Ромима, онаквом ромском животу какав се и најчешће да видети у сегрегацији градова и периферија. Међутим, ова стереотипна представа, или боље речено, препознатљива и клишеизирана представа, позитивно је конотирана и придате су јој афирмативне вредности, а када остављају горак укус читаоцу истовремено су и упозорење и протест. (Марковић 2014: 307)

Према томе, Антићева збирка пред себе поставља један сложен и, могли бисмо рећи, парадоксалан задатак. Ревалоризација ромског доживљаја света посредством стереотипних представа о њима својеврсна је парадоксалност збирке; она се огледа у ауторовој интенцији да афирмише ромски свет средствима која, у контексту друштвених релација, имају управо супротне вредности и доприносе маргинализацији и гетоизацији ромске заједнице. Читање *Гаравої сокака* мора инсистирати на оваквој визури, односно оној која прихвата парадоксалност збирке као условност њеног разумевања; управо ово осциловање представља највећи читалачки и интерпретативни изазов збирке. Читалац мора да одржава и негује ову особеност збирке; у супротном, она се претвара у потпуну апологију песничког света *Гаравої сокака*, или пак постаје књижевни текст који почива на погрешним, етноцентричним и унижавајућим стереотипима којима се настоји осликати ромски

6 У формирању стереотипа учествују најразличитији, књижевни и ванкњижевни чиниоци, они не морају бити само продукт неке културе или епохе, већ и књижевности, па и самог писца и његових поетичких интенција (прим. аут.).

свет. Збирка тиме и прелази у домен тзв. „граничне књижевности”, односно текста који припада и књижевности за децу и за одрасле.

Слика ромске деце у збирци *Гарави сокак* може се посматрати у оквиру ширих стереотипних представа: склоности ка лагању, плесу, фасцинацији материјалним и сујеверју. Поред наведених појава, специфичан је и доживљај глади у песмама збирке, у којима се он предимензионира тако што се целокупна појавност може довести у везу са њом: „И кад нема хлеба – ја жваћем. / Жваћем ништа, брате. / Онако. За моју душу, мајке ми” (песма „Ђорђе”).

Као што смо раније навели, стереотипи се у светлу збирке третирају као афирмација својеврсног животног става чија је апологија остварена и уводним текстом. У том смислу, склоност ка лагању и измишљању ромских лирских јунака у збирци као апотеоза имагинације, сањалачког и „лесничког” погледа на свет. Циклус „Гатања и чаролије” је врло илустративан пример, као и стихови из песама „Миле Дилеја” или „Јоца”: „Марш одавде из нашег сокака, / кад не умеш да сањаш. / Да те покрљам на пола – као лебац. / Ето!” (Антић 1978: 13–14).

У том смислу приметно је да се у појединим песмама, попут „Јаце” и „Уроша”, манифестује афирмација живота као јединственог дара, односно поезије живљења као јединог исправног и слободарског животног стила. Покушај да се превазиђе мукотрпна садашњост у песмама *Гаравој сокака* остварен је њеном релативизацијом, на чије место неретко искрсава снага дечије имагинације. Склоност ка машти и измишљању у стиховима ове збирке осетно је предимензионирана и прераста у очигледну лаж. У таквим тренуцима Антић ствара укрштај стереотипне представе Рома и иманентне одлике дечије склоности ка измишљању и имагинативности. Песма „Миле Дилеја” један је од примера у којима се уочава оваква склоност лирског субјекта. На питање другог дечијег гласа у песми о Милетовој потреби за лагањем, необични лирски глас, присутан још у прологу збирке, узвикује: „Још да не смем ни да лажем, / па – да се убијем”. Лаж постаје онтолошка нужност Милета Дилеје; тиме се она приближава оном „ромском” доживљају света, али и оном „лесничком” – а евидентно је да збирка инсистира на повезаности ових двају доживљаја. Лаж је и за лирске јунаке Антићеве збирке „вербални исказ којим се човек ослобађа нечовечне ситуације, као узвици или псовке који ослобађају физичког бола при ударцу” (Марковић 2014: 310). Животи ромске деце у песмама *Гаравој сокака* у сталној су спреси са музиком, игром и аутентичним, готово пантеистичким доживљајем света, у којем се појединачни живот посматра у својој тоталности и нераскидивости са природом и оним што их окружује. Начело музике и игре идејна је потка збирке, кроз коју се манифестује оптимистична визија света и присутна је у свим циклусима *Гаравој сокака*. У песми „Молитва” чије је лесничко језгро

производ наивне дечије свести која се моли богу, „великом господину”, налазимо стихове који показују интензивну везаност ромског детета са природом: „Претвори ме у једно велико дрво. / Сто година тако да растем и да ме онда посеку. / Наћве од мене да направе” (Антић 1978: 98).

И туга коју осећају лирски субјекти ових песама добија нову димензију; она је једнако предимензионирана и поприма квалитете дубинске, готово онтолошке туге у којој се не само очитује представа о усуду ромског народа, већ се приближава сентиментално-романтичарској представи о песнику и „светском болу”. Лирски гласови у појединим песмама попримају и нову, јединствену песничку димензију. Тежећи оригиналности, Антић у појединим песмама, такође из позиције дечијег гласа, говори о ромској деци путем метафоре; ромска деца су, рецимо у песми „Ром” – птице и жито (Антић 1978: 75–76). Ова два амблематична означитеља учествују у подупирању Антићеве концепције детета, а које се темељи на слободи, витализму и вољи за животом.

Посебност лирских субјеката маркирана је и језички. Антић свесно инсистира на васпостављању посебности ромског дечијег света, а као један од механизма управо је онај који настоји да ту посебност маркира у језику. Песник *Гаравој сокака* не само да користи ромске речи већ, што је индикативније, изражајну посебност ромске деце темељи на њиховом *йокушају* да преузму језик свог Другог. Међутим, тај процес остаје само делимичан, те ромска деца остају на размеђи онога што јесу и што представља њихово егзистенцијално упориште и онтолошки их одређује, и онога што припада туђем/страном, а ка чему се, у односу и подређености сабивствовања, ова деца и самеравају. Њихова чула су упрта ка оном *грујом* дечаку, који није Ром. Ова врста јаза нарочито је маркирана у појединим Антићевим песмама, попут „Мите” и „Будимира”.

Језичка маркираност ромског идентитета уочљива је у инсистирању на употреби узречица. У песми „Васа” звучност почива на епифорској употреби узречице „човече” (Антић 1978: 24), а честе су и лексеме „brate” и „браћо”, које такође фигурирају као узречице. Антић инсистира и на лексемама које припадају ромском језику (нпр. Чохано из уводног дела збирке), као и на огрешењу о фонетску и морфолошку норму српског језика (попут синтагме „коњове очи” у циклусу „Вашар”). Све ове стилеме фигурирају у збирци као својеврсни маркери њихове другости. Оне јесу обележје ромског света, и као такве, својом необичношћу, резонирају својом посебношћу и другошћу.

Као што је већ поменуто, посебан интерпретативни потенцијал имају она поетска остварења попут песме „Мита”, у којима се манифестује сложен однос између сопства и другости. Песма „Мита” у једној парадоксалној песничкој игри поставља тезу о замени идентитета. Дечак Мита, у хуморно интонираној песничкој исповести, говори о себи као о детету које су заменили

у породилишту. Присуство хумора заправо само делимице маскира свест о суровој културолошкој маргинализованости дечака Мите. Он за себе истиче да је, пре него што су га заменили, био леп „као на реклами за сапун”. Овај исказ заправо креира свест о *идеалном друћом*, и то оном који је образован медијском културом, у којој не само да нема места обичном, уобичајеном и просечном, већ у ком нема дечака његове пути. Мита се тиме самерава са оним са којим он не може бити никада самерен, при чему се несумњиво формира егзистенцијални јаз. Управо зато, Мита ће наставити: „Знаш како је кад си Ром: / ко те пита јеси л ти, / ил си онај други”. Успостављање нераскидивог односа између себе и Другог овде доживљава свој врхунац. Различитост је непремостива и, самим тим, исказ с краја песме представља једину могућу констатацију: „А шта можеш, / такав ти је живот. / Онакав” (Антић 1978: 26). Последња реч, *онакав*, смештена на сам крај песме, поентира идеју о маргинализованости ромских дечака који су готово предестинирани на један, непроменљив и непобитно *друћачији* живот, док онај *дрући*, њима стран и туђи, коегзистира мимо њих, као вечна немогућност. Такав живот, *онакав*, за Миту и другу ромску децу заправо је онај симболички Други који се (не) свесно прижељкује, *онај* који није њихов и који никад не може бити.

ИЗВОР

Антић (1997): Мирослав Антић, *Гарави сокак*, Нови Сад: Прометеј.

ЛИТЕРАТУРА

Јашовић (2009): Предраг Јашовић, Нацрт експлицитне поетике Мирослава Антића, *Дейињсјиво*, 1-2/2009 (XXXV), Нови Сад, 49–57.

Марковић (2014): Бојан Марковић, Интеркултуралност у настави књижевности на примеру књиге песама *Гарави сокак* Мирослава Антића – методичка разматрања, *Годишњак Каџедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима*, Београд: Филолошки факултет у Београду, 305–320.

Микић (2005): Радивоје Микић, Писање и патња, *Сјоменица Данилу Кишу*, Београд: САНУ, 230–240.

Милановић (2009): Жељко Милановић, *Два њисца и дрући*, Београд: Службени гласник.

Опачић (2009): Зорана Опачић, Одрастање у мултикултуралним срединама у српској књижевности за децу и младе, *Дейињсјиво*, 4/2009 (XXXV), Нови Сад, 55–64.

Попов (1997): Р. Попов, Антићев синдром близанца у спеву *Гарави сокак*, у: М. Антић, *Гарави сокак*, Нови Сад: Прометеј, 107–128.

Поповић (2009): Радован Поповић, *Анијић, њим самим*, Београд: Службени гласник.

Strahinja D. Polić

University of Belgrade

Teacher Education Faculty in Belgrade

Department for Serbian Language,

Literature and Didactics of Teaching Serbian Language

and Literature

IMAGOLOGICAL READING OF MIROSLAV ANTIĆ'S COLLECTION OF POEMS *GARAVI SOKAK*

Summary: The paper explores the specifics of the *Garavi sokak*, a collection of poems by M. Antić, particularly the way in which Romani children are depicted. The aim is to understand the pattern that Antić established in his poems, on the basis of unique and somewhat paradoxal intentions. The collection of poems is viewed as original and complex interactions between different ethnic, culture and ethnic groups, where the difference between the *same* and the *other* emerges.

The paper deals with textual and semantic implications that came as a result of these groups being intertwined. The aim is to examine the characteristics of original and unique polyphony of voices in the poems, from the methodological point of view established in imagology, especially with the notion of Other, heteroimages and autoimages.

Key words: *Garavi sokak*, imagology, Miroslav Antić, Other, identities, stereotypes.

Смиљка Ј. Наумовић
ОШ „Ђорђе Крстић”
Београд

УДК 821.163.41.09-93-1 Данојлић М.

„КАКО СПАВАЈУ ТРАМВАЈИ” – АСПЕКТ ПАРАБОЛЕ У ПЕСМИ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА

Апстракт: Песма „Како спавају трамваји”, која је изворишна тачка Данојлићеве дечје поезије, у раду се анализира са аспекта естетских чинилаца које сам песник издваја као најважније за дечју песму, а то су јачина визије и вештина обликовања. Дечја песма, или како је песник назива наивна песма, за разлику од забавно-поучне формуле поезије за децу, у вези је са изворном осећајношћу и начином на који се та осећајност исказује. Та изворност се као веза са далеком праосновом певања и мишљења у песми открива у ритуално-митолошком обрасцу развијања теме према Ван Генеповој шеми обреда прелаза, елементима митологизације, стилизације словенском антитезом и персонификацијом, као и издвајањем традиционалних и индивидуалних песничких симбола. Упоредивост дечје психологије са формама митског мишљења омогућила је песнику да у наизглед припросто рухо заодене високо моралан став. Циљ истраживања је да се овај несвесно исказан став према животу разоткрије у вишеслојности песме и тиме покаже њен параболичан аспект и пружи једна могућа одгонетка песмом материјализоване загонетке духа.

Кључне речи: наивна песма, словенска антитеза, иницијација, архитектст, парабола.

Песма „Како спавају трамваји” припада истоименој збирци дечјих песама Милована Данојлића, објављеној 1959. године. Настала је као прва у низу песама које чине збирку, а задивљеност великим градом, Београдом, подстицај је за настајање целе збирке. Песник се присећа да је освојио „са првим стихом песме, интонацију за целу збирку” (Данојлић 1999: 408) за коју каже: „Скициравши је у двадесетој, ја сам је целог живота употпуњавао и увећавао, да јој ни до данас не даднем завршни облик” (Данојлић 1999: 405).

Проучавању ове значајне песме, изворишне тачке Данојлићеве дечје поезије, могу припомоћи песникова аналитичка образложења особености дечје поезије, која је почео да износи и пре настанка збирке. У једној расправи о дечјој књижевности он доводи у везу порекло *дечје њесме* и „емотивност детета у самом ствараоцу” (Данојлић 1958), појашњавајући да „цео напор се састоји у пажљивом разазнавању и упознавању тог дечјег гласа у

себи – а не у деци” (Исто). Касније, дечју песму као „спознавање једне особе – не осећајности, а не спознавање детета” (Исто) већ назива „новом песничком формом” (Данојлић 1963: 123), којој се окреће јер се „под притиском захтева модерних поетика осећао неприродно и nelaгодно” (Симовић 1990: XXI). „Онда је почетком 1958. многе овладао страсна жеља да напишем нешто једноставно, живо и доживљено, разумљиво свима и сваком. Свима, дакле, и деци. Тако сам, трагајући за врховном једноставношћу, открио задовољство изражавања у кључу званом *дечја њесма*” (Данојлић 1999: 407).

Тежећи да јасно истакне особености „нове песничке форме” песник „дистингвира дечју песму од песме за децу” (Данојлић 1963: 121). За разлику од забавно-поучне формуле поезије за децу, дечја песма је у вези са изворном осећајношћу и начином на који се та осећајност исказује. За ову песничку форму Данојлић уводи и термин *наивна њесма* (Данојлић 1963: 126) коме се временом све више приклања. Њу одликује једноставност у обликовању имагинарног, поједностављена целовита визија која је доступна и деци (Данојлић 2004: 22).

Стога се песма „Како спавају трамваји” у раду анализира са аспекта естетских чинилаца које сам песник издваја као најважније за наивну песму, а то су „*јачина визије и вештина у обликовању*” (Данојлић 2004: 45, подв. С. Н.). Везу са „*praiskonski čistim zmetkom lerog*” (Данојлић 1960) откривамо у ритуално-митолошком обрасцу развијања теме, елементима митологизације, стилизације словенском антитезом и персонификацијом, као и издвајањем традиционалних и индивидуалних песничких симбола. А то су уједно елементи наивности у песми које даје „несвесна, унутрашња упућеност на дечје осећање и доживљавање света” (Данојлић 2004: 19).

Задатак је да се структурни образац развијања теме, језичко-стилска употреба средстава, препознато митолошко моделовање и симболичко тумачење приказане грађе покажу у њиховој узајамној прожетости. За то је потребно приказати свако од наведених подручја истраживања у њиховој самосталности, као и у њиховој међузависности. Циљ је да се откривањем њиховог значаја и дејства у настајању песме објасни не само тематско-садржинска, већ и значењска особеност песме. Односно, да се покаже да је у вишеслојности ове песме иза појавне стварности скривен несвесно исказан песников морални став према животу и тиме покаже њен параболчан аспект и пружи једна могућа одгонетка песмом материјализоване загонетке духа.

Теоријско-методолошки приступ истраживања чини:

а) примена Ван Генепове теорије обреда прелаза (Ван Генеп 2005) и компаративног метода за уочавање паралелне шеме у тематско-мотивској анализи песме;

б) анализа песме са становишта митологизације уочавањем елемента космизације, елемента цикличког времена и бинарних опозиција у структурисању песме, иако песник није свесно посезао за митом као средством обликовања, јер „најновија тумачења мита истичу мит и (ритуал) као неку пространу форму и структуру, која може да отелови најосновније црте човекова мишљења и друштвеног понашања, као и уметничке праксе” (Мелетински 1983: 12);

в) тумачење значења и поруке песме у симболичко-митолошком кључу, уочавањем традиционалних и песникових индивидуалних симбола којима је изразио свој, али и универзалан став о животу.

1. ОБРЕД ПРЕЛАЗА У ОСНОВИ СТРУКТУРЕ ПЕСМЕ

Песма „Како спавају трамваји” има десет укрштено и богато римованих катрена. Свака строфа је чврсто ритмичко јединство, па иако је песнички говор приповедан и стихови неједнаке дужине, остварено је јединство целине песме. Ритмичко обликовање песме почиње упитном интонацијом прве строфе. Њу чини сложена реченица састављена од три хипотаксичне, згуснуте зависне временске реченице у по једном стиху, и независне упитне реченице „Шта раде тада трамваји?”¹ у четвртном стиху.

I
Ноћ кад одмакне,
Кад тек понека сијалица ко златна крушка засјаји,
И сваком на срцу кад одлакне,
–Шта раде тада трамваји?

Низ сасвим реалистично моделованих стихова неочекивано прекида необично питање којим се унутрашњи свет песме онеобичава и саопштава основна тема. Запитаност о томе *шта раде њтрамваји у ноћи* указује да би песма могла да говори о некој радњи, неком поступку трамваја. У наредних осам строфа тема се развија увођењем подређеног мотива спавања који се даље разрађује мотивима поседовања ружних навика, лежања на страну и леђа, спавања на точковима, спавања у самоћи и др. Поред тога што се овим мотивима емоционално развија тема, показале се да су они и фабулистички, уколико прихватимо њихову асоцијативну везу са иницијастичким сужеом. У садејству са језичко-стилским својствима они дају одраз обреда иницијације (врста обреда прелаза) према Ван Генеповој шеми, па ћемо указати на одговарајуће подударности. Потпуна шема обреда прелаза теоретски је

1 Све строфе су наведене из књиге *Како спавају њтрамваји и друге њесме* (Данојлић 1999: 196–198).

троделна и обухвата поступке одвајања од претходног света, поступке који се изводе у току прелазног стања и поступке пријема у нови свет (Ван Генеп 2005: 15).

1.1. Низање моштива њрема шеми обреда одвајања (изолација, једнакости)

Запитаност из прве строфе мотивише исповест већ виђеног, па напетост хипотаксичног склопа прве строфе смењују паратаксични стихови друге строфе:

II У ноћи топлог градског месеца видео сам их како су спавали;
 На неки велики интернат подсећао је депо;
 Нису се много разликовали ни распознавали;
 У дворишту су шумеле гране ко небо, бескрајно, лепо.

Узлазну интонацију питања замењује мир приповедног тона веродостојног присећања („видео сам их”) на изглед трамвајског депоа „у ноћи топлог градског месеца”. Паралеле са обредним поступцима уочавају се у мотивима затвореног простора депоа (изолација), одвајањем као у интернату (одвајање од родитеља), неразликовања у групи (група међусобно једнаких), шуморења грања (обред се изводио у шуми). Обред прелаза, какав је иницијација, почиње привременим одвајањем од родитеља групе појединаца који су међусобно једнаки, у дубину шуме, у колибу, где се изводио као строга тајна (Ван Генеп 2005: 88–90). Основа поређења депоа и интерната је кућа, што би у обреду била колиба. Овим поређењем трамваји се доводе у везу са ученицима одвојеним од родитеља да би у посебном окружењу стицали знања, па се тако и читалац призива на поистовећивање са њима. Трамваји се уводе као они који се „нису много разликовали ни распознавали”, као што је и у обреду то група међусобно једнаких. Шум грана у дворишту у коме су уснули трамваји асоцира на шуму која окружује обредну колибу оних који тек треба да буду посвећени у тајну.

Песник зна тајну, видео ју је и сада је открива. Сећање исказано перфектом у другој строфи, развија се у визију која се приказује презентом до краја песме, јер „садашње време као време приказивања изражава трајни карактер искустава, тако рећи њихову безвременост” (Кајзер 1973: 381).

1.2. Низање моштива њрема шеми њрелазној њериода (забрана, њосвећење у ѡајну, исѡиѡи одвојености, именованье)

Паралеле са обредним поступцима прелазног периода уочавају се од треће строфе. Прелаз је маркиран променом глаголског времена и узлазном

интонацијом. Стихови треће и четврте строфе су заокружене синтаксичке целине конструкцијски повезане словенском антitezом на следећи начин:

	Ноћ кад се спусти без звоњаве и вике, Како спавају трамваји у свом стособном стану?	} питање
III	Имају ли, можда, неке ружне навике Лежу ли на леву или на десну страну?	} понуђени одговори
<hr/>		
	- На леву страну починак није здрав. На десну не могу да се окрену, јер је у спаваони тесно.	} нетачни одговори
IV	На леђа, жуља трола. - Трамвај спава прав, На точковима, дакле, ни лево, ни десно.	} тачан одговор

Ова сложена стилска фигура има неколико делова. Део питања расподељен је у два стиха: у првом је зависна временска, а у другом независна упитна реченица. Део могућих одговора остварен је дистихом учвршћеним синтаксичким паралелизмом: истом дужином и синтаксичком структуром (глагол па ли: „Имају ли”, „Лежу ли”). У четвртој строфи је анафором уобличен део негирања понуђених одговора истим редом, уз додаток „На леђа, жуља трола”. Уместо карактеристичног *нији* (Јали грми..., *нији* грми..., већ...), понавља се предлошко-падежна конструкција (*На* + именица) и набраја („На леву...”, „На десну...”, „На леђа...”). Опкорачењем је обезбеђена чврста повезаност прва три стиха са њима антитетичним четвртим („На точковима...”). Зато је део тачног одговора („Трамвај спава прав”) други полустих трећег стиха. Појачана му је звучна и сликовна вредност јаком паузом (интерпункцијом), анафором од које се диференцира и хијазмом који гради са делом негације („На леђа, жуља трола”). Анафором је истакнут једини исправан начин спавања („На точковима”).

Словенском антitezом, карактеристичном за епску стилизацију, остварено је испитивање начина спавања трамваја, изрицање неприхватљивих начина (што може бити и забрана, тј. захтев да се не чини), да би се на крају ефектно истакло правило: „Трамвај спава прав” (и тако сазнала тајна). У овој песничкој слици се препознаје сродност са важним елементима прелазног периода у обреду, а то су мотиви подвргавања забранама (табуи) и посвећење у тајну, тј. посебна подучавања магијским формулама, гестовима (Ван Генеп 2005: 95–96). Врло важно место у обредима прелаза имају поступци колективне диференцијације од спољашњег света (Ван Генеп 2005: 88), а подударни мотиви се уочавају у петој строфи као и мотив именовања (у шестој и седмој) који затим следе како у прелазном периоду тако и у песми.

Први и други дистих пете строфе поентирају изазов чулних надражаја (светлост и звук) спокојству уснулих трамваја. Асиндентон, напоредна организација испрекидане реченице, у првом стиху пете строфе појачава слутњу значења одјека ђонова у мраку и изазива расположење напетости и зебње. Њима по расположењу супротстављена преостала два стиха уз гомилање звука *в* имају умирујућу, силазну интонацију којом се изражавају спокојство и доброта трамваја.

- V
Трепери светлост – црвена магла у ноћи,
Тек ако понегде одјекну на ципелама ђонови.
Трамваји спавају у ванредној самоћи
Спокојни, као краве, и добри, као слоновии.

Супротстављеност два дистиха пете строфе почива и на антитетичном односу речи „одјекну–спокојни” које стоје у семантичкој опозицији, јер се могу описати у опозицији појмова „немир–мир”. Гласовна понављања унутар ових речи „ојкн–окјн” их додатно повезују, али их и супротстављају јер су унутар овог фонолошког прстена сугласници *ј* и *к* у обнутом редоследу. Дакле, звуком, ритмом и значењем се појачава доживљај надмоћно супротстављене снаге спокојства и доброте уснулих трамваја мотиву немира. Пошто тиме потврђују одвојеност од света изван, трамваје, првобитно нераспознатљиве, лирски субјект затим индивидуализује.

Шеста и седма строфа чине целину засновану на ритмичком варирању истог синтаксичко–граматичког обрасца: ВЛАСТИТА ИМЕНИЦА, апозитивна одредба:

- VI
СЕДМИЦА, још топла од путника са железничке станице;
ДВОЈКА, обневидела од непрестаног кружења;
ЧЕТВОРКА, љубав између града и Чукарице;
Како је пријатна ноћ кратког трамвајског дружења!

- VII
ДЕСЕТКА, поносита, фудбалер кад наступа;
ДЕВЕТКА, светлост Вождовца кад тамо нестане струје;
ТРОЈКА, која се сваког јутра у Кошутњаку окупа;
Кроз њихове отворене уши сад благи ветрићи хује.

Монотонија понављања избегнута је последњим стихом у обе строфе. У шестој реторским узвиком одушевљења лирског субјекта („Како је пријатна ноћ кратког трамвајског дружења!”), а у седмој умирујућим тоном констатације „Кроз њихове отворене уши сад благи ветрићи хује”. Имена трамваја истакнута су графички и паузом (зарезом), па низ подсећа на прозивку

ученика интерната. Из мноштва нераспознатљивих, лирски субјект редом именује СЕДМИЦУ, ДВОЈКУ, ЧЕТВОРКУ, ДЕСЕТКУ, ДЕВЕТКУ, ТРОЈКУ и карактеризује их: *шојла*, *обневидела*, *љубав*, *јоноситија*, *осветљава*, *окујана*. Именовање трамваја преузето из стварности покреће представе које о њима имају становници града.

1.3. Низање моштва љрема шеми љријема у нови свет (очишћење, ојачање осећања љријадности љруји)

Почетак осме строфе маркиран је променом расположења и довођењем трамваја у приснију везу са човеком, јер се реченицом „Спавају, на ногама” појашњава спавање *на љочковима* из четврте строфе.

VIII
 Спавају, на ногама. Само им чистачица чисти
 Уши, пере им зубе, да бели никад не труну.
 Сутра, сви морају бити примерно уредни и чисти
 Пре него што у град ко велика војска груну.

Тежина спавања на ногама асоцира на исцрпљујућу тежину стражарења, што даје свечани тон песми. Динамику у приказ уноси чистачица која прањем и чишћењем спира нечистоћу наталожену у спољашњем свету. Тон се појачава и постаје императиван у трећем стиху захтевом „сви морају бити примерно уредни и чисти”. Повећано присуство сугласника *с* и *ч*, уз *ш* и *з*, оштрином и пискавошћу звучно употпуњује слику, која врхунац има на крају строфе снажном појавом војске трамваја који ће у град да *јруну*. Ова последња реч строфе сугласничком групом *јр* и високим вокалом у звучно ствара утисак снажног пробоја. Поетски стихови осме строфе мотивима чишћења и прања као припремом за *сујра*, за повратак у друштво, могу се довести у везу са поступцима припреме пријема посвећеника у нови свет као што је очишћење од световне нечистоте (Ван Генеп 2005: 106).

Девета строфа је грађена по обрасцу пете строфе са значајном разликом у изостајању напетости. Реченични низ првог стиха је овде, за разлику од пете строфе, непрекинут постојањем поредбеног везника *ко*. Поређење са звучним надражајем *љихих љоздрава* даје умирујући тон заједништва, на супрот поређењу са визуелним надражајем *црвене мајле* која асоцира на опасност и непредвидивост.

IX
 Трепере сијалице ко тихи поздрави у ноћи
 Стабла су изнутра топла, и све су хладне браве.
 Трамваји спавају у неутешној самоћи
 Велики, као слоновии, и добри, као краве.

Мотив поздрава који је у обреду пријема у функцији обнављања и ојачања осећања припадности једном мање или више одређеном друштву (Ван Генеп 2005: 39–40), уз поређење трамваја са кравама, оцртава *дужности као давање* кроз које трамваји остварају припадност свету изван депоа. Дакле, док се у петој строфи изражава одвајање трамваја од света изван депоа неприпадањем по емоционалној супротности *одјекну/сйокојни*, у осмој строфи је исказана блискост два света *изван/унуџра* као *џихи/уснули*. Истовремено трамваји задржавају своју различитост од спољашњег света исказану кроз антиномије *џоздрави/самоћа*, *сџабла/драве*, *џојла/хладне*. У антигетичним полустиховима другог стиха појмови *сџабла/драве* и *џојло/хладно* стоје у опозицији као *живо/неживо*. Метонимијом се трамваји (драве) означавају као неживи, што би у обреду било симболичко стање смрти или тзв. привремена смрт (Ван Генеп 2005: 89), која „није физиолошка, то је смрт у односу на свет, превладавање световног живота” (РС 2009: 293).

Последња два стиха пете и девете строфе варирају се као рефрен:

- V Трамваји спавају у *ванредној* самоћи
 Сйокојни, као краве, и добри, као слонов.
-
- IX Трамваји спавају у *неуџешној* самоћи
 Велики, као слонов, и добри, као краве. (Курзив С. Н.)

Први стихови у обе строфе имају узлазну интонацију с нагласком на епитетима самоће с тим што је осећање самоће јаче у деветој строфи, јер значење *ванредна* оставља могућност да се нечим самоћа превазиђе, а *неуџешна* је безнадежно несавладива. Разлика је у тону последњих стихова ових строфа. У петој строфи у последњем стиху напетост се разрешава силазним тоном умирујућег значења епитета *сйокојни*. У последњем стиху девете строфе епитет *велики* одражава дивљење и узвишеност подношења неутешне самоће, па је тон узлазни. Да би се остварио овај ефекат, у деветој у односу на пету строфу појмови поређења стоје у инверзији.

1.4. Зајонейни оквир џесме

Тема спавања трамваја, развијана помоћу подређених мотива који се срећу и у обредној шеми, дата је у првој строфи која са десетом гради прстенаст склоп. Ове строфе су учвршћене лирским паралелизмом, подударне су и функционално повезане.

I
 Ноћ кад одмакне
 Кад тек по нека сијалица ко златна крушка засјаји
 И сваком на срцу *кад* одлакне
 – *Шта раде шта трамваји?*

X
 Ноћ кад *дубоко* одмакне
 Кад тек по нека сијалица ко златна крушка засјаји
 И сваком на срцу *шереј дана* одлакне
 – *Ето шта раде трамваји.* (Курзив С. Н.)

Упоредном анализом стихова ових строфа учавају се разлике и њихов смисао. Прилошка одредба *дубоко* додата првом стиху десете строфе указује на временски помак током којег је одгонетано питање постављено у првој строфи. У симболичком слоју тумачења песме овај временски помак ће добити друго значење. Зависна временска реченица трећег стиха прве строфе изостављањем везника *кад* у десетој строфи постала је независна, чиме је смањен хипотаксички склоп, а тиме и напетост јер је загонетка одгонетнута. Додавањем партитивне синтагме *шереј дана* као граматичког субјекта, од безличне постала је лична реченица у десетој строфи. Логички субјекат *сваком*, присутан у оба стиха, даје општеважећи карактер и питању и одговору. Граматички субјекат *шереј дана* на крају открива од чега дубоко у ноћи наступа олакшање. Двојака је блискост речи *шереј* и *трамваји* – звучна и значењска. Звучно их повезује глас *ш*, а значењски реч *људи* које трамваји преносе као терет. На крају, последњим стихом песме поентира се последњи стих прве строфе, као одговор на питање, чиме се песма завршава и затвара као целовита и повезана структура. Стиховна каденца остварена је тако што се узлазна интонираност последње строфе разрешава у последњем стиху у раван тон („– Ето шта раде трамваји.”).

2. УРБАНА МИТОЛОГИЈА У ПЕСМИ

У композиционом склопу песме, „који је вид развијене стиховане загонетке” (Пијановић 2013: 269), уз паралелизам препознатих структура допуњен мотивима ноћи, градског месеца, златне крушке и поређења са слоновима и кравама, препознају се осавремењени митски трагови „ноћне урбане митологије у чијем средишту су сном примирена градска чудовишта” (Пијановић 2013: 267). Причом о спавању трамваја, лирски субјект нас преводи у чудесни свет „ноћи топлог градског месеца”. Символика месеца упућује на обновитељски карактер овог другог света. Са временским одређењем ноћи повезано је искључење трамваја из друштва, тј. просторна изолација

у дворишту депоа. Време збивања је тројако: перфектом је призвано сећање, презентом је испричан „догађај”, док будуће време није употребљено, али се трамваји припремају за будуће прикључење у друштво („Сутра, сви морају бити примерно уредни и чисти.”). Спавање трамваја испричано као сећање на призор који се трајно понавља сваке ноћи у вечној садашњости има митски карактер. Јунаци чудесног света су трамваји који су утолико натприродна бића што су им приписане људске особине: спавају у свом стособном стану, имају уши и зубе. Они су својом појавом неупоредиво већи и снажнији од обичних људи и способни за дела која траже надљудске моћи као што је спавање на ногама. Хронотоп чини градски депо у ноћи, чија веза са бескрајним небом асоцира на топографију небеске митологије (небо као боравиште богова), па аналогно томе омеђен дворишни простор који је боравиште урбаних чудовишта – трамваја оцртава топографију урбане митологије у песми.

Ритуално-митолошка димензија песме даје ослонац за истраживање космозације, односно чина преображаја хаоса, тј. стања неуређености у организован космос, јер је мит у основи космичан (Мелетински 1983: 208–229). Тако почетни мотив нераспознавања и неразликовања трамваја у ноћи асоцира на дезоријентисаност и неуређеност. Лирски субјект приповеда о прелазу из безличног у уређен низ трамваја испитујући, објашњавајући, изричући магичну формулу, да би коначно и именовањем осведочио улогу творца тог света. Он ствара „snagom misli i reči [...] jednostavno imenujući predmete” (Мелетински 1983: 208), као што је случај у развијеним митологијама. Уместо митске борбе и победе сила космоса (реда) над силама хаоса (ремећење) (Мелетински 1983: 212), присутан је изазов неизвесности на који трамваји задржавају спокојство. Тек онда из безличне масе лирски субјект именовањем издваја поједине трамваје (оријентација). Задобијање идентитета (индивидуализација) је тренутак кулминације, када и сам лирски субјект изражава одушевљење. Медијативна улога лирског субјекта огледа се у посредовању између света у и ван депоа, јер откривањем тајне унутрашњег света као учитељ-мудрац учи ђаке у спољашњем свету магичној вештини „спавања на ногама”. Просторној бинарној опозицији *у/ван* одговара чулна шум *џрана/одјек ђонова* која се поређењем претвара у космолошку *небо/земља*, тј. *оносџрано/овосџрано*, чиме се у структури песме очитује начело бинарне логике које је према Леви-Стросу главни инструмент митологизовања (Мелетински 1983: 235).

Преознавањем у најдубљим слојевима песме ритуално-митолошког обрасца низања мотива лирске радње, дошли смо до праоснове која потиче из несагледиво далеке прошлости. Будући да је овај обред био најстарији начин „васпитавања” (Мелетински 1983: 319), истраживањем симболизације песничких слика открива се идејни слој који се читаоцу ненаметљиво сугерише, а онда и жанровска припадност песме.

СИМБОЛИЧКО-МЕТАФОРИЧКО ТУМАЧЕЊЕ ПЕСМЕ

Полазећи од читаочевог свакодневног искуства, поређењем депоа са интернатом и стособним станом, постепеном антропоморфизацијом трамваја, деаутоматизује се читачево опажање трамваја и они почињу нешто да говоре и о човеку самом. Персонификацијом истакнуте особине оживљавају свет трамваја: поседовање навика, спавање на ногама, дружење, осећање спокојства и самоће, чишћење ушију и прање зуба. Позадину и оквир слици даје ноћ, која је метафора нашег унутрашњег живота, оног којег не видимо, јер се тек понегде нешто разазнаје, *шек њо нека сијалица засјаји*. „Noć je slika nesvesnoga, tama kad vri nastajanje” (РС 2009: 610) мисли и осећања.

Онеобичавање се гради на ономе што је у нашој перцепцији трамваја уобичајено, а то је да су они усправно ослоњени на тачкове. Тако је стварном чињеницом као непобитно означено оно што је њом исказано у пренесеном значењу. У стварности трамвај *сјоји* прав, на тачковима, што је персонификацијом промењено у „Трамвај *сјава* прав, на тачковима” (курзив С. Н.), а даље у песми градацијом јасноће трамваји су најближе доведени у везу са човеком: „Спавају, на ногама”. Усправно спавање трамваја по аналогiji означава усправно, достојанствено држање човека који мисли и поступа ослањајући се на своје ноге, тј. на себе. Чињеницом из стварности овај став је чврсто означен као истинит и непобитан, једино могућ.

Положеност трамваја на страну и на леђа, што у стварности значи онеспособљеност, употребљена је да се значи као ружно или лоше оно што је тиме у пренесеном значењу исказано. Лево се у традицији симболичког означавања повезује са неприхватљивим, па лежање на леву страну одликава мишљење и поступање које није добро („На леву страну починак није здрав”). Десно по традицији асоцира на добро, али додаток да је у спаваони тесно упућује на присуство других („На десну не могу да се окрену, јер је у спаваони тесно”). Овим стихом се изражава став да има других око нас на које треба да мислимо и да су неприхватљиви поступци којима се угрожава други. Трола је горњи део трамваја важан за напајање, па примењено на човека представља снагу воље. Ако је воља успавана, „жуља” лењост, безвољност, ослањање на друге („На леђа, жуља трола”). Одговор на питање из наслова песме исказан је фигуром мисли – словенском антитезом, раздвајањем прихватљивог и неприхватљивог и јасним ставом који је зазвучао као заповест: „Трамвај спава прав, дакле, ни лево ни десно”.

Одговор ће бити потпун када поред става који заступа буде допуњен осећањем који такав став прати. Наиме, у петој строфи песме *сликовитији* одговор је проширен исказивањем онога што трамваји *осећају* док усправни спавају – самоћу и спокој. Афективни набој речи *шрейери свейлоси, црвена мајла и одјекивање ђонова* у прва два стиха пете строфе узнемирује,

онеспокојава. Мир и тишину ноћи ремети одјек ђонова који метонимијски означавају неосетљивост. Слика црвене магле, звук одјека ђонова и алитерација пискавог *ц* објективира осећање несигурности. Потпуно је супротно расположење у друга два стиха у којима је носилац радње трамвај. На антитетичном споју осећања *сиокоја* у ванредној *самоћи* изграђено је осећање сигурности. Ова два стиха су кључни стихови песме:

Трамваји спавају у ванредној самоћи
Спокојни, као краве, и добри, као слоновима.

Поређење трамваја са кравама и слоновима израста у самосталну слику коју прати пријатно осећање сигурности. Афективним поређењем („Спокојни као краве, добри као слоновима”) и сликовитим поређењем трамваја са кравама и слоновима („Велики као слоновима”), повезује се живо и неживо и додатно антропоморфизује предмет. Која је то заједничка особина која их повезује? Трамваји су справе које као и слоновима човека, као терет, носе. Они нам стално дају, не тражећи од нас ништа. Краве су стални даваоци и у томе је њихова доброта. Слонови² су велики, много већи од човека, али они носе човека. У томе је њихова доброта. Основу поређења чини радња давања. Епитети *сиокојни*, *добри* и *велики* су песнички атрибути који треба да истакну ову радњу и осећања која је прате.

Трамваји су у овој песми песников индивидуални симбол, којим је он изразио своју идеју, а „идеја” која се сугерише прекривена је копреном слике, али се истовремено у самом контексту пјесме даје `шифра` која нам омогућује да декодирамо ту слику и у њој препознамо идеју коју она садржи” (Лешић 2010: 49). Сликвито поређење даје „шифру”: *И величина и добротина су у давању*. Ово поређење има функцију да изрази узвишени морални став који је и песников став према животу.

„Својеврсност поступка дечјег песника је у томе што он одустаје од путева на којима би се изгубио, а пажљиво чува и у припросто рухо заодева оно што има” (Данојлић 2004: 57). Трамвај симболизује човека, а декодирани стихови песме откривају у „припросто рухо” заоденуту идеју: *Људи су усамљени, али самоћу моју да превазиђу само кроз давање*. Поређење именованих трамваја са војском асоцира на оданост овом ставу, да самоодрицањем и жртвом за другога, служењем другоме граде свој препознатљив идентитет. Игра речима у осмој строфи сугерише узвишени циљ спавања на ногама, избављење од пропадљивог („да бели никад не труну”). Правом римом која је истовремено и параномазија „чистачица чисти” / „уредни и чисти”, као и

2 Уз мало слободније тумачење симболике краве и слона наводимо и значење које им се даје у Индији: „Уопштено је крава, као произвођач млека, симбол земље хранитељке” (РС 2009: 421), а слон „игра улогу животиње која носи свет” (РС 2009: 844)

парегменоном „чистачица чисти”, истакнута је реч *чистѝи*, гласовно слична са речи *чистѝи*. Трамвај, дакле, симболизује човека праведника, оног који часно живи.

Оквир унутрашњим стиховима дају прва и последња строфа које садрже представе чије симболичко значење треба одгонетнути. Дрво крушке у нашем народном веровању има два аспекта, „обележја чистоте и светости, а истовремено је везано и за нечисту силу [...] Крушка је поштована и као место боравка нечисте силе [...] Под крушком је забрањено спавање, седење” (СМ 2001: 313). С обзиром на то да се крушка појављује у контексту ноћи, а ноћ је према веровању време нечистих и злих сила, симболика крушке је овде повезана са њиховом појавом. Питање из прве строфе би се зато могло разумети као питање: Када се у глуво доба ноћи јави изазов нечистих сила, како им одоле трамваји? У наредних осам строфа песник поучава како трамваји спавањем на ногама, што се може разумети и бдењем, односно како људи ослањањем на себе и бдењем над собом, одолевају искушењима и за то бивају награђени миром и спокојством.

У последњој строфи се прва строфа понавља са истицањем олакшања на срцу од терета дана. Тек се у последњој строфи спомиње дан. Дан је метонимијска ознака за време, за онострано. Из очуђеног, оностраног света, што означава ноћ, не прелази се до краја песме у онострани свет. Последњом строфом се подвлачи веза ова два света. Како је срце метафора за средиште унутрашњег живота мисли и осећања (РС 2009: 868), конструкција „на срцу терет дана” означава оптерећеност погрешним мислима и осећањима насталим у оностраном, у односу са другима. Да „сваком на срцу терет дана одлакне” значи да свако има мирну савест, или метафорички, да спава сном праведника. Стихом „Ноћ кад дубоко одмакне” песник тоне у ноћ као у дубине свог унутрашњег бића и ту унутрашњим видом (јер каже „видео сам их”) налази универзалан одговор како да „сваком на срцу терет дана одлакне”. Дао га је лирском причом о томе како то раде трамваји („- Ето шта раде трамваји”). Тиме је изречен и смисао приче и прича је довршена.

Након аналитичког приступа којим смо покушали да покажемо утицај митског обрасца на развој теме, који није непосредан и уочљив, уследиће обједињавање свих подручја истраживања за одређивање жанровске припадности песме.

Персонификација је „доминантна Данојлићева стилска фигура – и по фреквенцији и по значају који јој песник придаје, будући да су и поједине читаве песме базиране на овом стилском поступку” (Милановић 2010: 187), баш као што је и песма „Како спавају трамваји”. Употребом персонификације обликована је савремена песма за децу са древном структуром у

основи, јер „моћ персонификације у поетском тексту лежи између осталог и у чињеници да спаја древно и савремено, примитивно и софистицирано, поетско и свакодневно” (Милановић 2010: 191). Упоредивост дечје психологије са формама митског мишљења (емоционалност, богатство маште уз недостатак разборитости, конкретност, телесност, преношење на предмете околног света личних својстава, замењивање суштине „епизодама”, тј. приповедање) (Мелетински 1983: 17) омогућила је песнику да у припросто рухо заодене високо моралан став који тек одрасли могу да откривају. Примећено је да Данојлић уопште посеже за „управо персонификацијом, тј. практично погледом првобитног, непатвореног човека, човека природе са својим наивним веровањима” (Милановић 2010: 190).

Аналогно томе што се у митовима „prirodni predmeti antropomorfišu i postaju oličenje čovekovih snaga i ljudskih odnosa” (Мелетински 1983: 128), у песми се трамвај антропоморфизује и постаје оличење узвишеног моралног става којим се регулише однос према другоме. Као што у митовима преламање стварности одражава човекова запажања о свету који га окружује (Мелетински 1983: 128), тако се и у песми одражава песниково запажање о градском животу који га окружује мотивима трамваја, депоа, интерната, називима београдских општина.

Обликовање песме са древном структуром у основи која неприметно делује васпитно-етичком функцијом да у коначном значењу пренесе животни став писца о људском понашању, односно поуку о сну праведника, па и наслов у форми питања, указују на параболчан аспект песме. „Парабола представља потпуну, кохерентну и довршену *йричу*. Структура те приче кореспондира... са структуром једне идеје о људском понашању у свијету изван приче. Она, уствари, помоћу приче изражава неку моралну, филозофску или религијску поуку” (Лешић 2010: 388). Стварајући визију трамваја као човека-праведника, полазећи од реалистичне појаве трамвајског депоа у ноћи, песник гради контекст песме у ком трамвај спава онако како човек треба да живи.

ИЗВОРИ

- Данојлић (1958): Милован Данојлић, Медведи и зечеви нису криви, *Борба*, XXIII/258, 12. октобар, Београд.
- Данојлић (1960): Milovan Danojlić, Pravi lik dečje pesme, *Književa tribina*, II/20, Zagreb, 8.
- Данојлић (1963): Милован Данојлић, Ка стварном разумевању дечје песме, *Летњојис Мајице српске*, год. 139, књ. 392, св. 2-3, Нови Сад.
- Данојлић (1999): Милован Данојлић, *Како спавају трамваји и грује њесме*, Крагујевац: Јефимија.
- Данојлић (2004): Милован Данојлић, *Наивна њесма: ојледи и зайиси о дечјој књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

ЛИТЕРАТУРА

- Ван Генеп (2005): Арнолд ван Генеп, *Обреди њрелаза: сисџемајско изучавање рийуала*, превела Јелена Лома, Београд: СКЗ.
- Лешић (2010): Зденко Лешић, *Теорија књижевности*, Београд: Службени гласник.
- Кајзер (1973): Волфганг Кајзер, *Језичко уметничко дело*, превео Зоран Константиновић, Београд: СКЗ.
- Мелетински (1983): Eleazar M. Meletinski, *Poetika mita*, preveo Jovan Janićijević, Београд: Nolit.
- Милановић (2010): Александар Милановић, *Језик српских њесника*, Београд: Завод за уџбенике.
- Пијановић (2013): Петар Пијановић, Данојлићеве песме са границе, у: Јован Делић, Драган Хамовић (ур.), *Песничко дело и мисао о њоезији Милована Данојлића* (зборник радова), Београд-Требиње: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду – Дучићеве вечери поезије, 263-287.
- Симовић (1990): Љубомир Симовић, Свете травчице Милована Данојлића, предговор издању *Тачка ојијора*, Београд: СКЗ, XII-XXXI.
- СМ (2001): *Словенска мийолоија. Енциклопедиијски речник*, превели Радмила Мечанин, Љубинко Раденковић, Александар Лома, Београд: Zepher book world.
- РС (2009): Жан Шевалије, Ален Гербран, *Речник симбола: мийови, снови, обичаји, њосиуици, облици, ликови, доје, дројеви*, превели Павле Секеруш, Кристина Копрившек, Исидора Гордић, Нови Сад: Stylos Art: Киша.

Smiljka J. Naumović
Elementary school „Djordje Krstić”
Belgrade

PARABLE IN MILOVAN DANOJLIĆ`S POEM ”КАКО СПАВАЈУ ТРАМВАЈИ”

Summary: The paper analyzes the poem „Kako spavaju tramvaji” (How do the trams sleep), the central poem of Danojlić’s poetry for children, from the aspect of the aesthetic factors that the poet himself singles out as the most important for this type of poetry: the strength of the vision and the art of the structure. A children’s poem, referred to by the poet as a naive poem, unlike the usual amusing and educational poems, is related, according to Danojlić, to the original sensibility and the way in which this sensibility is expressed. The connection with the „archaic base of versing and thinking” is revealed in this poem through the ritual-mythological pattern in which the theme is developed, according to Van Genep’s rites of passage, through the mythologized elements, through the use of Slavic antithesis and personification, as well as through traditional and individual poetic symbols. The basic theme of sleeping trams is developed with subordinate motifs that, together with linguistic and stylistic features, reflect the ceremony of initiation according to Van Genep’s triform rite of passage. Thus, the form of the poem is based on an ancient poetic structure characterized by its educational-ethical function, conveying the writer’s attitude toward human behavior.

The goal of the paper is to analyze the poet’s moral attitude toward life, unconsciously expressed and hidden behind the emerging reality in the multilayeredness of this poem and thus to show the parabolic aspect of the poem. The comparability of child psychology with the forms of mythic thinking enabled the poet to use seemingly simple devices to express a highly moral attitude. Starting from the realistic picture of a tram depot in the night, Danojlić created a vision of a tram as a righteous person, a context in which the tram sleeps the way a person should live.

Key words: naive poem, Slavic antithesis, initiation, archaic text, parable.

Јелена Д. Стошић
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању
Студент докторских студија

УДК 821.111.09-93-3 Керол Л.
371.3::821.163.41

УТИЦАЈ ХИПЕРКИНЕТИЧКОГ СИНДРОМА (ADHD) НА ЛУТАЊЕ АЛИСЕ КРОЗ ЗЕМЉУ ЧУДА

Сажетак: У раду ће се разматрати утицај хиперкинетичког синдрома (ADHD) на личност хероине романа за децу *Алиса у земљи чуда* ако исту сагледамо као дете са развојном сметњом. Како је област нашег проучавања методика разредне наставе, даћемо могући модел обраде наведене наставне јединице који ће уважити и превазићи потешкоће ученика коме је дијагностификован хиперкинетички синдром (ADHD).

Кључне речи: Алиса у Земљи чуда, књижевност за децу, роман, хиперкинетички синдром, ADHD.

УВОД

Колико често лутамо? Да ли сви ми, помало, лутамо кроз земљу чуда? Шта ако је свет који нам је знан, у ствари, *Земља чуда*? Уместо што ћемо ученицима и студентима говорити да је роман који је тема нашег рада „измишљена прича са фантастичним бићима”, запитајмо се да ли се сва та фантастична бића која живе у тој измишљеној причи налазе међу нама. На сваком кораку ћемо сигурно наићи на виле – особе које раде у корист других, вештице – особе које раде на штету других, краљице – особе које осуђују све што је другачије, Беле зечеве – особе које јуре, а никако да стигну; на Алисе – особе немирног духа којима радозналост зна да дође главе.

У раду ћемо покушати да дефиницију тог „немирног духа”, тачније хиперкинетичког синдрома, пребацимо у димензију књижевности за децу. За лутање Алисино кроз земљу чуда обично смо „кривили” Керола и њему приписивали нонсенсност романа. А да ли је све што не можемо да објаснимо нонсенс? Читајући дискусије и научне радове који су се бавили личношћу писца – Керола, нигде се није дошло до чињенице да је Керол хтео да Алиса буде баш таква каквом је створио.

Одатле следи питање: Шта ако Алиси, хероини романа за децу *Алиса у Земљи чуда*, припишемо особености ADHD детета? Шта ако Алиса поседује

хиперкинетички поремећај? О хиперактивности као развојној сметњи се, засигурно, није говорило пре једног века када је настала ова бајка-роман, али се говорило о деци која су другачија. Говорило се о људима који су били другачији и којима би следила казна када би исказали своје мишљење, баш као што у *Алиси* пролазе сви они који се противе захтевима краљице.

ХИПЕРКИНЕТИЧКИ ПОРЕМЕЋАЈ СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ ПОНАШАЊА

Шта је хиперкинетички поремећај? Хиперкинетички поремећај са поремећајем пажње (ADHD: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) представља најчешћи неуробихејвиорални поремећај у детињству. На савремено одређење хиперкинетичког синдрома, у свету и код нас, значајан утицај има десета верзија *Међународне класификације болести Светске здравствене организације* (ИЦД-10 из 1992. године) и *Дијагностички и статистички преглед менталних поремећаја Америчке психијатријске асоцијације* (ДСМ-III).

Према ИЦД-10, хиперкинетички поремећај је: „Група поремећаја чије су карактеристике“:

1. рани почетак,
2. комбинација хиперактивног лоше модулисаног понашања са упадљивом непажњом и неистрајношћу при извршавању задатака,
3. постојање у свим ситуацијама и перзистирање кроз време ових карактеристика понашања.

Одређење хиперкинетичког синдрома према ДСМ-III је слично, али у неким елементима и различито од одређења ИЦД-10. За овај синдром, у ДСМ-III, уводи се нови назив - „поремећај који настаје услед дефицита пажње” (АДД).

Тејлор наглашава да савремено енглеско одређење хиперкинетичког синдрома гласи: „Синдром хиперкинетичности код деце чине поремећаји чије су главне карактеристике кратко време пажње и смањена моћ концентрације. У раном детињству, најупечатљивији симптом је екстремно висока, неорганизована активност, мада је у адолесценцији може заменити и прениска активност. Импулсивност, приметне осцилације у расположењу и агресивност су такође чести симптоми. Често се јавља заостатак у развоју одређених вештина и лоши односи са вршњацима” (Taylor 1988: 96).

Што се наших аутора тиче, издвојићемо две дефиниције. Тако, Марјановић, Ипшановић-Радојковић и Кнежевић (1989) наводе: „Хиперкинетички

синдром означава поремећај понашања који се манифестује различитом симптоматологијом која обухвата хиперактивност, лабилност пажње, импулсивност, растрешеност, ниску толеранцију према фрустрацијама, изненадне промене расположења и наступе гнева”.

Другу дефиницију даје Невенка Тадић (1989): „Хиперкинетички синдром је поремећај организације кретњи чија су главна обележја претерана покретност, наглост, раздражљивост, слаба пажња, сазнајни поремећаји и слаб успех у школи”.

Када је реч о одликама, односно симптомима хиперкинетичког синдрома, оне су највећим делом већ наведене. Сажети преглед симптома хиперкинетичког синдрома садржи: поремећај моторике, поремећај пажње, поремећај контроле импулса, поремећај емоционалне сфере и интерперсоналних односа. Детаљнији преглед садржи: хиперактивност, лабилност пажње, импулсивност, растрешеност, ниску толеранцију на фрустрације, изненадне промене расположења, наступе гнева, анксиозност, поремећај fine моторне координације и латерализованости, агресивност, когнитивну дисфункцију и специфичне проблеме у учењу.

Што се тиче издвајања базичних симптома хиперкинетичког синдрома, најчешће се наводе: лабилност пажње, импулсивност и хиперактивност. Веома често се наводе и сметње у погледу психомоторне организованости као што су: немогућност контроле моторике у мировању, поремећаји латерализације и координације. Много података указује на то да проблем хиперкинетичког понашања настаје у раним развојним фазама детета, пре шесте године. Неки подаци указују да се манифестације овог понашања примећују код неке деце и пре него што проходају.

Анамнеза коју дају родитељи обично почиње тиме да је дете одувек било немирно. Неки указују на то да је још као беба дете било упадљиво мирно, а да је све почело када је кренуло да пузи и хода.

Ипак, хиперкинетичност се тешко препознаје пре поласка у школу због мноштва нормалних варијација код предшколске деце, па се само екстремни воде под дијагнозом.

Овакво понашање родитељи, наиме, често схватају као „детињастост” и „несташлук”, али у критичним периодима у развоју детета, као што су полазак у вртић, а пре свега полазак у школу, овај синдром може доћи до пуног изражаја.

Детету са нарушеном пажњом, хиперактивношћу и импулсивношћу, биће веома тешко да се понаша у складу са објективним околностима строго организоване средине и свим захевима које она пред децу поставља. Па и тада, хиперкинетичко понашање се често погрешно схвата као „безобразлук” и „неваспитање”.

Од велике помоћи за постављање дијагнозе могу да буду дијагностички критеријуми које је предложило Америчко удружење психијатара 1980.

године у трећем издању *Дијагностичкој и статистичкој приручника за менталне поремећаје* (или скраћено ДСМ-III). Ту се налази и нови назив за хиперкинетички синдром.

Увећењем назива „поремећај који настаје услед дефицита пажње” (или скраћено АДД), амерички психијатри указују да је суштина проблема код ове деце поремећај пажње, при чему хиперактивност (повишена моторна активност) може, али не мора бити присутна. Ипак, у базичне критеријуме за постављање дијагнозе хиперкинетичког синдрома, према ДСМ- III, поред дисфункције пажње као основног критеријума, спадају и хиперактивност и импулсивност.

У помоћне критеријуме спадају: почетак овог понашања пре поласка у школу, трајање од најмање шест месеци и искључена могућност шизофреније, афективног поремећаја и тешке или дубоке менталне ретардације.

Сва питања из ДСМ-III упитника постављају се наставнику и односе се на карактеристичне школске ситуације. Посебна вредност овог упитника огледа се у могућности диференцираног откривања карактеристичних појединих обележја хиперкинетичког синдрома, и то: дисфункција пажње, повишена импулсивност и хиперактивност. И за ревизију ДСМ- III, из 1987. године, важе исти критеријуми.

О постављању дијагнозе хиперкинетичког синдрома помоћу критеријума Међународне класификације болести Светске здравствене организације, сада у десетој ревизији (ИЦД-10) из 1992. године, говорило се раније.

Видели смо да су базични симптоми хиперкинетичког понашања према овој класификацији оштећење пажње и хиперактивност. Овде треба додати да се према овој класификацији импулсивност и дезинхибиција у социјалним односима не сматрају неопходним критеријумима за постављање дијагнозе хиперкинетичког синдрома, али их треба сматрати потпомажућим у доношењу одлуке.

Поремећаји учења и моторне неспретности су, према ИЦД-10, често присутни и треба их посебно регистровати када су присутни. Међутим, они нису део дијагнозе хиперкинетичког понашања.

У даљем раду ћемо се бавити основном хипотезом рада: *Да ли хиперкинетички синдром има утицаја на лутање Алисе кроз Земљу чуда?*

УТИЦАЈ ХИПЕРКИНЕТИЧКОГ СИНДРОМА (ADHD) НА ЛУТАЊЕ АЛИСЕ КРОЗ ЗЕМЉУ ЧУДА

Желећи да испитамо хипотезу о утицају хиперкинетичког синдрома (ADHD) на личност хероине романа за децу *Алиса у земљи чуда*, исту ћемо сагледати као дете са развојном сметњом. Да бисмо у томе успели, морамо

крнути од **четири основне карактеристике понашања** које су специфичне за ADHD развојну сметњу. Сваку од наведених карактеристика ћемо посматрати као подхипотезе и уз сваку ћемо навести пар примера из *Алисе* који потврђују истинитост исказаног:

1. Селективна пажња. Деца са АДД функционишу у два екстрема пажње. Она могу имати екстремни фокус пажње, али само у ситуацијама које су за њих нове и интересантне и изразито лошу концентрацију када су у питању свакодневне школске активности:

- Неколико пута наилазимо на ситуације када Алиса покушава да се присети школског градива, али не успева: „Преслишаћу се да видим да ли још знам све што сам некада знала. Да видим: четири пута пет је дванаест, а четири пута шест је тринаест, а четири пута седам је, – ох!... за име света! Овако никада нећу стићи до двадесет!” (Керол 1997: 26). Нефокусираност на школско градиво, као и књиге без слика које се чине „досадним”, само су нека од обележја која се приписују деци са хиперкинетичким синдромом. Све оно што се чини обичним, хиперкинетичком детету може бити необично и обратно.
- Наспрам лоше концентрације, на екстремни фокус пажње наилазимо у тренуцима када Алиса преиспитује своје поступке, али и у тренуцима радозналости хероине када поставља питања: „...Алиса је са изванредном радозналошћу гледала преко његовог рамена у сат. `Ала је то чудан сат!`” (Керол 1997: 92). Све оно што се на тренутке чини нонсенсим, привлачи пажњу Алисе.

2. Пометеност. Лако им се помете ток мисли, привуче их и одвуче било која спољашња стимулација, или бујица идеја које нису у функционалној вези са задатком који обављају:

- Пометеност тока мисли лако омета нека друга радња која није ни у каквој вези са тренутним дешавањем. „Лењо је премишљала (јер је била врло сањива од врућине и мисли су јој веома споро текле), да ли би вредело да устане и набере белих рада, па да од њих оплете венац – кад одједном, баш поред ње, протрча Бели Зећ са црвенкастим очима” (Керол 1997: 11). Сваки покрет који се дешава са стране може бити узрок ометености тренутног тока мисли.
- Промишљање које никуда не води у тренуцима када је потребно концентрисати се на радњу која се тренутно одвија: „`Ето!` – размишљала је Алиса – `после оваквог падања котрљање низ степенице било би за мене права ситница! Ала ће се чудити сви код куће како сам храбра! Не бих ни писнула чак ни када бих пала с врха куће!` (Вероватно и не би.)” (Керол 1997: 13). Упоређивање дома

и степеница са актуелним падањем „кроз зечију рупу” представља тренутак ометености мисли и бујице идеја које нису ни у каквој вези са тренутним падом.

- Уместо уплашеног стања због падања, следи препуштање ономе што се дешава и бујица мисли које имају додирних тачака са претходно наведеном селективном пажњом: „Доле, доле, доле. Зар овом падању никад неће бити краја? `Баш бих волела да знам колико сам километара пала досада!` – узвикнула је. `Мора да сам доспела већ негде близу средишта земље. Чекај да се сетим: то би било, чини ми се, око 6000 километара, чини ми се...` (...) `...да, то је отприлике тачна удаљеност – али хтела бих да знам до којег сам меридијана или упоредника доспела!`” (Керол 1997: 13–14). Не знајући куда је кренула ни куда ће завршити, стање неизвесности је прекривено стањем пометености.

3. Импулсивност. Акција иде пре рефлексије, што их често доводи у опасност и невоље:

- „Међутим, када је зец из џепа на прслуку извадио чак и један прави сат, погледао у њега па одјурио даље, Алиса је скочила. Синуло јој је кроз главу да никада дотле није видела зеца са џепом на прслуку а још мање да он из џепа вади сат. Горећи од радозналости потрчала је преко поља за зецом и имала је срећу да у последњем тренутку види како он нестаје у једној великој зечијој рупи у шипрагу. Одмах за њим улетела је Алиса у рупу, ни у једном тренутку не помишљајући како ли ће из ње изаћи” (Керол 1997: 12).
- „Ускоро је Алиса спазила једну малу стаклену кутију, која је лежала под сточићем. Отворила је кутију и у њој нашла врло мали колач, на коме је сувим грожђем прекрасно било исписано `ЈЕДИ МЕ!`. `Па, појешћу га` – рече Алиса – `и ако од тога порастем моћи ћу да дохватим кључић, ако се још више смањим онда ћу моћи да се провучем испод врата`” (Керол 1997: 20).

4. Хиперактивност. ADD и ADHD ћемо сагледати из угла брзог скенинг теста који налазимо код Арсић, Ђорђевић, Ковачевић (Арсић, Ђорђевић, Ковачевић 2010: 222):

ПАЖЊА:

- Често прави немарне грешке у школском раду: понављање песмица;
- Бори се да одржи пажњу на задатку/игри: крокет-Церекало;
- Често губи ствари које су му неопходне за рад: кључ;

- Често има проблем у организовању рада или активности: лутање кроз земљу чуда;
- Често избегава, не воли или се нерадо упушта у задатке који захтевају дужи ментални напор: загонетка (Луда чајанка);
- Често изгледа као да не слуша када му се директно обраћате: Миш-прича;
- Тешко му је да прати предавања и не завршава задатке: упутства око премештања за време чајанке;
- Често је забораван у дневним активностима: прелази са једне активности на другу без враћања на почетну активност: фокусираност на праћење Белог Зеца;
- Лако му је скренути пажњу са онога што ради, дистрактиван је: крокет-Церекало, трка за Белим Зецом.

ХИПЕРАКТИВНОСТ/ИМПУЛСИВНОСТ

- Често не може да држи руке или ноге у миру или се врпољи на столицама: чајанка;
- Често напушта место у учионици или на другим местима на којима се захтева од њега да седи: суђење;
- Често трчи унаоколо или се пење у ситуацијама у којима је то неприкладно чинити: све време док трага за Белим Зецом;
- Често има потешкоће да се игра или да у своје слободно време обавља активности у тишини: крокет;
- Често је „у покрету” или се често понаша као да га „покреће мотор”: радња романа; Војвоткиња;
- Често претерано прича: конверзација са створењима на која наилази лутајући кроз Земљу чуда;
- Често избрбљава одговоре пре него што је питање уопште завршено: разговор на чајанци, разговор са Војвоткињом;
- Често има потешкоћу да сачека свој ред: крокет;
- Често прекида друге или се намеће: свака конверзација на коју наилазимо у роману.

Како бисмо сумирали наведено, осврнућемо се на карактеристике деце са АДХД-ом које налазимо код Јовановића (Јовановић 2012):

- Дете почиње да ради пре него што је добило упутства и схватило.
Пример: Премештање за време чајанке, играње крокета са Краљицом.
- Гледа како раде друга деца пре него што покуша да уради нешто само.
Пример: Сушење трчањем са птицом Додо, преиспитивање себе у поређењу са другарицама из одељења.
- Ради пребрзо и чини непотребне грешке, али те грешке нису везане за незнање.
Пример: Прича Лажне Корњаче, разговор о предметима у школи; убрзавање ума у ситуацијама када се саветује сама са собом (провера градива).
- Стално је у покрету, све додирује и не може дуже време да седи на једном месту.
Пример: Све време Алиса жури за Белим Зецом и истражује Земљу чуда; бочице и колачићи, печурке (иако промишља о последицама, све проба без обзира на исте знајући да ће се догодити нешто чудно).
- На питања одговара пребрзо и не даје себи довољно времена да размисли.
Пример: Суђење; мада, у свакој ситуацији када разговара дешава се да прекида и не саслуша саговорника до краја.
- Није способно да прати упутства која се дају целој групи.
Пример: Неразумевање упутства око изборне трке
- Не може да запамти упутства, иако нема потешкоћа са памћењем:
Пример: Партија крокета са Краљицом.
- Прелази с једне активности на другу и ретко када завршава започете задатке.
Пример: Све време, чак и када игра партију крокета са Краљицом и угледа мачка Церекала.
- Има потешкоћа у организацији писмених радова: они су обично нејасни.
Како није било ситуација у којима би се она писмено изражавала да бисмо могли да у потпуности будемо сагласни са овом констатацијом, остаје да наведемо ситуације где усмено изражавање, тачније преслишавање, није јасно – на пример, када покушава да се присети школског градива.
- Погрешно тумачи једноставне изјаве и не разуме многе речи и реченице.
Пример: Приликом разговора са гусеницом, разговора са Корњачом око предмета (*корњуча* – учитељ корњача).
- Може поновити ствари које су му речене након дужег времена, а не

може да понови оне које су речене недавно.

На овакав пример наилазимо у ситуацијама када хероина делује непромишљено, када се смањи а заборави кључић на столу, да би при понављању радње схватила логични след дешавања.

- Неспретно баца предмете или му они падају из руку.
Пример: Бочице, колачићи, беба прасе...
- Лако се придружује оној деци која пуно причају и праве буку, често потпуно прекине рад да би им се придружило.
Пример: Луда чајанка, иако одлази од њих. Често је у групи створења која су бучна (порота, кување ручка...).
- Превише је причљиво, често прекида разговор.
Пример: Чајанка, разговор са Војвоткињом, разговор са Краљицом...
- Често каже „не могу то” и пре него што покуша, лако одустајање је посебно уочљиво код нових задатака.
Пример: Плакање и стварање језера суза када не види излаз из ситуације у коју је дошла, решавање загонетке које постављају на лудој чајанци.
- Говори, пева и шапуће само себи.
Пример: Промишљање током читавог лутања, закључивање да је све што се дешава чудније од чуднијег. Смишљање писма за стопала како би им поклонила по пар нових чизама.
- Не може да изрази мисли на логичан и разумљив начин.
Примери када не може ни сама себи да објасни ствари које су јој и те како познате.

Имајући у виду наведено, а сагледавајући ауторе који су се бавили проучавањем понашања деце са посебним потребама, у нашем случају АДХД деце, можемо да закључимо да *хиперкинетички синдром има утицаја на лутање Алисе кроз Земљу чуда*.

МОГУЋЕ СМЕРНИЦЕ МОДЕЛА ОБРАДЕ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ „АЛИСА У ЗЕМЉИ ЧУДА”

Како је област нашег проучавања методика разредне наставе, даћемо могуће смернице модела обраде наведене наставне јединице који ће уважити и превазићи потешкоће ученика коме је дијагностификован хиперкинетички синдром (ADHD).

МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ О ЧАСУ

I ОПШТИ ПОДАЦИ	
Назив школе	
Датум одржавања часа	
Час по реду	двочас
Разред и одељење	
II ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Наставни предмет	Српски језик
Наставна јединица	<i>Алиса у Земљи чуда</i> , Л. Керол
Тип часа	Обрада
Циљ часа	Оспособљавање ученика за доживљавање романа <i>Алиса у земљи чуда</i> и повезивање доживљеног у циљу развијања естетских, емоционалних и моралних вредности.
III ОПЕРАТИВНИ ЗАДАЦИ	
Образовни задаци	<ul style="list-style-type: none">- Увођење у тумачење предметности књижевног текста (повезаност догађаја с местом, временом и ликовима, ликови, карактеризација књижевног лика, односи међу ликовима);- Оспособљавање ученика да језички уобличи своја запажања о месту догађања романа <i>Алиса у земљи чуда</i>, да изразе своје мисли, осећања и да доживе роман;- Оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста;- Развијање способности ученика да схвате лепоту уметничког текста, развијање способности за уочавање целина и препричавање, осамостаљивање ученика у раду;- Богаћење речника кроз описивање и замишљање одређених ситуација.
Васпитни задаци	<ul style="list-style-type: none">- Развијање и продубљивање интересовања за свет створен маштом приповедача и разумевање дубљег смисла тако створеног света;- Уочавање људских врлина и мана;- Развијање љубави према матерњем језику и потребе да се он негује и унапређује.

Функционални задаци	<ul style="list-style-type: none"> - Развијање кооперативности; - Развијање литерарног и језичког сензибилитета ученика, њихово оспособљавање за истраживачки приступ књижевноуметничком тексту; - Развијање говорне културе ученика; - Развијање способности запажања, упоређивања, закључивања, развијање смисла за увиђање битних детаља и односа, узрочно-последичних веза и функција; - Развијање маште и стваралачких способности ученика; - Развијање критичког мишљења.
IV ОСТАЛИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Облици рада	Фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе	Монолошка, дијалогска, демонстративна, метода рада на тексту
Наставна средства	Читанка, презентација, наставни листићи, хамери са улогама, микрофон
Корелација	Природа и друштво, Ликовна култура
Иновативни модел	<ul style="list-style-type: none"> - Индивидуализована настава - Игролика настава
Коришћена литература	<ul style="list-style-type: none"> - Буба Стојановић, <i>Инијерџреџација бајке у млађим разредима основне школе</i>, Учитељски факултет, Врање, 2007. - Милија Николић, <i>Методика наставе српскохрватској језика и књижевности</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988. - Радмила Жежељ-Ралић, <i>Српски језик за III разред</i>, приручник за учитеље, Klett, Београд - Стана Смиљковић, Миомир Милинковић, <i>Методика наставе српској језика и књижевности</i>, Учитељски факултет у Врању, Учитељски факултет у Ужицу, Врање, 2010. - Стана Смиљковић, <i>Ауторска бајка</i>, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2006.

V ТОК ЧАСА	
Уводни део часа – 15 минута	<ul style="list-style-type: none">- Задатак ученика је био да раније прочитају роман, како бисмо могли да разговарамо о истом.- Следи укрштеница са питањима из романа, коначно решење: Алиса у земљи чуда.
Главни део часа – 60 минута	<ul style="list-style-type: none">- Подела ученике на групе. Из великог шешира извлаче цедуљице на којима су наслови поглавља. Свака од група ће имати следеће задатке: Ликови у поглављу, илустрација поглавља.- Затим следи гледање цртаног филма како би упоредили доживљено и виђено. Разговор о цртаном филму. Разговор о илустрованом у поређењу са цртаним филмом. Како су ученици замислили, а како је представљено.- Систематизација градива у природи.- Излет на коме би путем игре драматизовали радњу романа.
Завршни део часа – 5 минута	„Алиса у земљи данашњице”
	Захваљујем ученицима на пажњи, активности. Захваљујем учитељици на времену.

ЗАКЉУЧАК

Хиперактивној деци је потребна помоћ како би могла у потпуности да остваре своје животне потенцијале и да у највећој мери проживе детињство и младост без непотребних стресова. У томе ће им највише помоћи родитељи који највише времена проводе са својом децом. Међутим, они најчешће нису објективни у процени дететовог понашања јер су свакодневно навикнути на живот. Сумњу на хиперактивност, потом и дијагнозу, постављују стручњаци који раде са децом. Ту се посебно мисли на педагога, психолога, школског лекара који већ на прегледу за упис у први разред основне школе поставља сумњу и упућује дете на обраду са циљем искључења других болести или поремећаја који могу да доведу до оваквих симптома.

Поступци деловања на понашање примењени код куће битан су део старања о хиперактивном детету. Они укључују једноставне активности које је неопходно систематски и стално спроводити:

1. Постављање јасних и једноставних правила;
2. Награђивање за мали успех;
3. Вођење дневника;
4. Избегавање кажњавања, посебно физичког;
5. Обављање послова у кући који захтевају кретање...

Шире посматрано, приступ укључује и прилагођавање целокупног начина живота, избегавање оног што захтева дугорочно мировање (као далека путовања или непоколебљив захтев за дуготрајним седењем).

Имајући у виду да је тема нашег рада *Алиса у земљи чуда*, сматрамо важним сагледавање романа за децу из другачијег угла како би се објаснила нонсенсност романа у смеру сагледавања Алисе из угла детета са хиперкинетичким поремећајем. С тим у вези смо навели описе који доказују истинитост тврдњи оних који су се бавили проучавањем проблема деце са посебним потребама. Како је наша хипотеза *Да ли хиперкинетички синдром има утицаја на лутање Алисе кроз земљу чуда?* потврђена, можемо да закључимо да допринос нашег рада лежи управо у чињеници да смо покушали да оправдамо *лутање Алисе* и прилагодили обраду наставне јединице савременом детету које, попут Алисе, лута кроз васпитно-образовни процес који се непрестално мења и прилагођава.

ЛИТЕРАТУРА

- Арсић, Ђорђевић, Ковачевић (2010): Радомир Арсић, Србољуб Ђорђевић, Јасмина Ковачевић, *Методика рада са децом са посебним потребама (практикум)*, Призрен-Лепосавић: Учитељски факултет.
- DSM-III (1980): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Washington DC: American Psychiatric Association.
- ИЦД-10, W.H.O.S.'s International classification of disease (1986): *Међународна класификација болести, повреда и узрока смрти*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Керол (1997): Луис Керол, *Алиса у земљи чуда*, Нови Сад: „ИНГ”.
- Марјановић, Ипшановић-Радојковић, Кнежевић (1989.): Боривој Марјановић, Вероника Ипшановић-Радојковић, Марија Кнежевић, *Хиперкинетички синдром, Проблеми у едипалној фази* '88, Београд: Научна књига.
- Тадић (1989): Невенка Тадић, *Психијатрија деце и младости*, Београд: Научна књига.
- Тејлор (1988.): Eric Taylor, *Diagnosis of hyperactivity, a British perspective* in F. L. Bloomingdale & Sergeant, Oxford: Pergamon press.

Jelena D. Stošić
University of Niš
Faculty of Education in Vranje
PhD student

IMPACT OF HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) TO ALICE'S WANDER THROUGH THE WONDERLAND

Summary: This paper deals with the impact of the hyperactivity disorder (ADHD) to the personality of the heroine of the novel *Alice in Wonderland* since it is possible to consider Alice as being a child with a developmental disability. As our field of research is methodology of class teaching, we proposed a possible model of analysing the novel which took into account learning difficulties of students with hyperkinetic disorder (ADHD), in order to recognize and overcome them.

Key words: *Alice in Wonderland*, children's literature, novel, hyperkinetic disorder, ADHD.

Ликовни уредник
Доц. мр Милош Ђорђевић

Технички уредник
Владан Димитријевић

Лекџура и корекџура
Мср Марија Ђорђевић

Превод и лекџура резимеа
Мср Марија Ђорђевић

Штампа
Епоха, Пожега

Тираж
150

ISBN 978-86-7604-161-9

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

371.3::821-82(082)

821.09-93(082)

НАУЧНИ скуп Књижевност за децу у науци и настави (2017 ; Јагодина)

Књижевност за децу у науци и настави : зборник радова са научног скупа
Јагодина, 21-22. април 2017. / [уредници Виолета Јовановић, Бранко Илић].

- Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2018
(Пожега : Епоха). - 596 стр. : илустр. ; 24 см. - (Посебна издања /
Факултет педагошких наука, Јагодина. Научни скупови ; књ. 21)

Радови на срп. и енгл. језику. - Тираж 150. - Стр. 3-4: Реч уредника /
Виолета Јовановић и Бранко Илић. - Напомене и библиографске референце уз
текст. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-7604-161-9

а) Књижевност за децу - Настава - Методика - Зборници б) Књижевност за
децу - Поетика - Зборници

COBISS.SR-ID 260416524