

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

Посебна издања
НАУЧНИ СКУПОВИ
Књига 15

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И ОМЛАДИНУ – НАУКА И НАСТАВА

ЗБОРНИК РАДОВА СА НАУЧНОГ СКУПА
(Јагодина, 6. април 2012)

Јагодина 2012.

НАУЧНИ СКУП

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И ОМЛАДИНУ – НАУКА И НАСТАВА

Посебна издања, књ. 15

Издавач

Факултет педагошких наука у Јагодини
Милана Мијалковића 14, Јагодина

Одржавање скупа и објављивање овог Зборника подржало је
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

За издавача

Проф. мр Сретко Дивљан

Уредници

Проф. др Виолета Јовановић, проф. др Тиодор Росић

Рецензенти

Проф. др Милош Ковачевић, проф. др Тиодор Росић,
проф. др Виолета Јовановић, доц. др Илијана Чутура

Лектура и коректура

МА Маја Димитријевић

Превод на енглески језик

МА Дијана Андрејић

Технички уредник и компјутерски слој

Радомир Ивановић

Штампа

Сквер, Крагујевац

Тираж: 300

На насловној страни

Милорад Бага Михаиловић: „Српска прича“, 1989. год., комбинована техника

Програмски одбор

Проф. др Виолета Јовановић (Факултет педагошких наука у Јагодини),
доц. др Илијана Чутура (Факултет педагошких наука у Јагодини),
проф. др Милош Ковачевић (Филолошки факултет у Београду),
проф. др Тиодор Росић (Факултет педагошких наука у Јагодини),
проф. др Миланка Бабић (Филозофски факултет на Палама)

ISBN 978-86-7604-085-8

ПРЕДГОВОР

Зборник Књижевност за децу и омладину – наука и настава доноси радове са традиционалног научног скупа на Факултету педагошких наука у Јагодини, одржаног 6. априла 2012. године. Скуп је посвећен проучавањима књижевности за децу са језичког, књижевно-научног, методичког и методолошког аспекта, а организован и реализован уз подршку Министарство просвете и науке Републике Србије. Радио је у пленуму и у пет секција. Саопштено је укупно тридесет и шест реферата иностраних и домаћих учесника. Од припелих радова, у овом зборнику објављена су четрдесет и два рецензирана и прихваћена рада.

Припели радови распоређени су у пет целина. На самом почетку дати су радови са пленума, а затим текстови у којима се разматрају језичко-стилске одлике савремене књижевности за децу, читалачка интересовања деце и омладине, типови јунака у савременој књижевности за децу, међуусловљеност жанрова савремене српске књижевности за децу и стваралаштво за децу Добрице Ерића.

У радовима се, у складу са задацима скупа, сагледавају доминантне језичке, тематско-мотивске и обликовно-стилске одлике савремене књижевности за децу, као и савремене стратегије у настави књижевности за децу у основној школи. Међуусловљеност књижевне методологије и методике дошла је до пуног изражаја. Опис и анализа језичког материјала и издвајање доминантних жанровских одлика књижевности за децу имали су за циљ да допринесу делотворнијем научном и наставном тумачењу књижевности за децу.

У објављеним радовима се на завидном научно-стручном нивоу изражавају актуелна језичко-књижевна, књижевно-теоријска и методолошко-методичка опредељења. Примењена је релевантна методологија, са јасно одређеним, уоченим, систематизованим и истраженим проблемима.

Уместо хетерономних начела, у тумачењу књижевних дела намењених деци афирмисана је аутономија разматране грађе, а плурализам теоријских концепата дошао је до пуног изражаја. На методичком нивоу одбачени су нормативни модели и афирмисан је иманентан, унутартекстуални приступ у наставном тумачењу књижевности за децу. Истраживања су у значајној мери заснована на егзактности и примени различитих истражива-

чких средстава и техника. Иновативни методички поступци су њихов заједнички иманитељ.

Радови објављени у Зборнику значајно доприносе дефинисању статуса књижевности за децу и омладину и представљају значајан извор савремених идеја у њеном теоријском изучавању, а у складу са васпитним, образовним и функционалним задацима наставе језика и књижевности.

Тиогор Росић

САДРЖАЈ

Тиодор Росић, ПРЕДГОВОР 4

I

Милош М. Ковачевић, ЈЕЗИК И СТИЛ РАДОВИЋЕВИХ ДРАМСКИХ
ТЕКСТОВА ЗА ДЕЦУ 11

Радоје Д. Симић, Јелена Р. Јовановић Симић, МИРИСИ И БОЈЕ У „ДОЛИНИ
ЈОРГОВАНА“ 33

Милентије М. Ђорђевић, КРИЗА ЧИТАЊА И РАЗВИЈАЊЕ ЧИТАЛАЧКИХ
ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА 39

Миљисав М. Савић, РЕАЛИСТИЧКИ МАГИЗАМ У БАЈКАМА ИЛИЈЕ
ВУКИЋЕВИЋА 49

II

Јованка Ј. Радић, О СЛЕДУ ЗАМЕНИЧКИХ ЈЕДИНИЦА У ОНТОГЕНЕЗИ 57

Veran J. Stanojević, НЕКИ АСПЕКТИ TEMPORALNOSTI I REFERENCIJALNOSTI
U DODEOVOJ PRIČI „KOZA G. SEGENA“ 67

Тијана В. Ашић, Милана Л. Додиг, ЈЕЗИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ У САВРЕМЕНОЈ
КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ: ЦЕРОНИМО СТИЛТОН И ШТРУМПФОВИ 79

Милка В. Николић, СЛОЈ ЈЕДИНИЦА ЗВУЧАЊА И ЈЕДИНИЦА ЗНАЧЕЊА
У ПОЕТИЦИ ПРОЗЕ ЗА ДЕЦУ МИРЈАНЕ СТЕФАНОВИЋ (СТИЛЕМАТИЧКИ
ПОСТУПЦИ) 91

Јелена М. Стевановић, ЛЕКСИЧКА СРЕДСТВА СТИЛИЗАЦИЈЕ У ДЕЛУ
ДОЖИВЉАЈИ НИКОЛЕТИНЕ БУРСАЋА БРАНКА ЋОПИЋА 105

Марина В. Кебара, ЈЕЗИЧКЕ АНТИНОМИЈЕ У ДЕЧЈЕМ СТВАРЛАШТВУ
И СТВАРЛАШТВУ ЗА ДЕЦУ – ПСИХОЛИНГВИСТИЧКИ ПРИСТУП 119

Јелена Љ. Спасић, КЕНИНГ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ 139

Ivana R. Ćirković-Miladinović, Tijana J. Dabić, Radmila R. Suzić, THE ROLE OF CHILDREN'S LITERATURE IN TEACHING OF ENGLISH TO YOUNG LEARNERS 161

Милица М. Радуловић, ЈЕЗИК У САВРЕМЕНОМ РОМАНУ ЗА ДЕЦУ 171

Marija V. Đorđević, SRPSKA GLAGOLSKA VREMENA KAO EKVIVALENTI FRANCUSKOG IMPERFEKTA U ROMANU *LJUBAVNA SAVOTAŽA* AMELI NOTOMB 179

III

Дијана Љ. Вучковић, ЧИТАЛАЧКА ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА ПЕТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 195

Далиборка С. Пурић, УЧИТЕЉ И ЧИТАЛАЧКА ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА 213

Зона В. Мркаљ, ДЕЧАК У ОДРАСТАЊУ КАО ТИПСКИ ЈУНАК У КЊИЖЕВНИМ ТЕКСТОВИМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ 229

Зорица В. Цветановић, Јелена М. Радојичић, ЗАИНТЕРЕСОВАНOST УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ БАСНИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 237

Снежана П. Марковић, НОВИЈА ИСТРАЖИВАЊА ЧИТАЛАЧКИХ ИНТЕРЕСОВАЊА И НАВИКА УЧЕНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ 249

Драгана Р. Гавриловић-Обрадовић, ДЕЧЈИ НЕСПОРАЗУМ СА АНТИЋЕВИМ „НЕСПОРАЗУМОМ“ 263

Ана М. Вујовић, МАЛИ НИКОЛА РЕНЕА ГОСИНИЈА – ТРАДИЦИОНАЛАН ИЛИ МОДЕРАН ЈУНАК? 271

Маја М. Димитријевић, ДЕЦА-ЈУНАЦИ У ПРИЧАМА СВЕТЛАНЕ ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ 281

Jasmina M. Ahmetagić, USAMLJENICI U ROMANU-BAJCI MIHAELA ENDEA 289

Вера М. Савић, РАЗВИЈАЊЕ ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ 299

Ана М. Марковић, „ДЕЦА КОЈА СЕ НИЧЕГА НЕ ПЛАШЕ“ У СРПСКИМ НАРОДНИМ БАЈКАМА 317

IV

Сретко О. Дивљан, ДРАМСКЕ ИГРЕ – ДРАМАТИЗАЦИЈА БАСНЕ 333

Бранко С. Ристић, ФИЛОЗОФИЈА У БАЈКАМА ТИОДОРА РОСИЋА 345

Слађана М. Миленковић, ЖЕНИДБА СА ПРЕПРЕКАМА – РОМАН-БАЈКА ТИОДОРА РОСИЋА *ЗЛАТНА ГОРА* 351

Јованка Д. Денкова, Махмут И. Челик, КОЛОДИЕВСКИ ТИП НА ФАНТАСТИКА
ВО МАКЕДОНСКАТА ЛИТЕРАТУРА ЗА ДЕЦА 361

Махмут И. Челик, Јованка Д. Денкова, ПОЕТСКОТО ВО КНИГАТА РАСКАЗИ
„ПОЛСКИ ЦВЕТ“ ОД ШУКРИ РАМО 367

Ненад Р. Кебара, АФЕКТИВНА ПРОТИВРЕЧНОСТ ЖАНРА – „КРВАВА
БАЈКА“ ДЕСАНКЕ МАКСИМОВИЋ 375

Тиодор Р. Росић, ВРЕМЕ И ПРОСТОР У ПРИЧАМА МИЛЕТЕ ЈАКШИЋА 389

Светлана С. Калезић-Радоњић, НОВИ ПОЕТСКИ ГЛАСОВИ У ЦРНОГОРСКОЈ
КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЈЕЦУ И ОМЛАДИНУ 399

Ивана М. Милић, УЛОГА БРОЈАЛИЦА У МУЗИЧКОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ
ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА 407

Наташа М. Вукићевић, ПОЕЗИЈА И МУЗИКА – ЕЛЕМЕНТИ ПЕСМЕ
У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ 415

Сандра Р. Милановић, Весна В. Миленковић, ДРАМАТИЗАЦИЈА ДРАМСКОГ
ДЕЛА „А ЗАШТО ОН ВЕЖБА“ У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА 427

V

Миомир Милинковић, ЗАВИЧАЈНЕ БОЈЕ У ПОЕЗИЈИ ДОБРИЦЕ ЕРИЋА 439

Стана Љ. Смиљковић, ПЕЈЗАЖ И ЧОВЕК У ПЕСМАМА ДОБРИЦЕ ЕРИЋА 449

Виолета П. Јовановић, *САН ГРУЖАНСКЕ ЛЕТЊЕ НОЋИ* ДОБРИЦЕ ЕРИЋА
– ЛИРСКИ РОМАН ЗА ДЕЧАКЕ 455

Илијана Р. Чутура, КОМУНИКАЦИЈСКЕ ЗАГОНЕТКЕ ЕРИЋЕВЕ „ВЕЛИКЕ
ПЕСМЕ О ЈЕДНОМ МАЛОМ ЈАГЊЕТУ“ 463

Буба Д. Стојановић, ПОЕЗИЈА ДОБРИЦЕ ЕРИЋА
– ОДА ДЕТИЊСТВУ, ПРИРОДИ, ЉУБАВИ, ЛЕПОТИ И ЗАВИЧАЈУ 473

Светлана С. Ћурчић, ЛИРСКИ ХЕРБАРИЈУМ 481

I

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

УДК 821.163.41.09-93-2 Радовић Д.
811.163.41'38
81'233-053.2

ЈЕЗИК И СТИЛ РАДОВИЋЕВИХ ДРАМСКИХ ТЕКСТОВА ЗА ДЈЕЦУ

Апстракт: У раду¹ се издвајају и описују карактеристичне језичко-стилске особине Радовићевих драмских текстова за дјецу. У анализу сви Радовићеви драмски текстови за дјецу, њих двадесет и шест, без обзира на њихову намјену: и они писани за позориште, и они писани за радио, и они писани за телевизију. Анализа је подразумијевала стилистички двоаспектан опис језичких јединица: а) освјетљавање њиховог стилематичног аспекта, и б) освјетљавање њиховог стилогеног аспекта. У анализи су уз то издвојене и описане како стилско-језичке особине дјечијег дијалошког говора, тако и стилско-језичке особине дидаскалија као ауторског говора.

Кључне ријечи: Душан Радовић, драме за дјецу, лингвостилистика, дијалог, дидаскалија, дјечији језик, разговорни стил, умјетничка вриједност.

1. О РАДОВИЋЕВИМ ДРАМСКИМ ТЕКСТОВИМА ЗА ДЈЕЦУ

Књижевна критика готово да је сагласна у оцјени да „радикални заокрет у стварању за децу почиње са појавом Душана Радовића и његове песничке збирке *Поштована децо*, 1954. године“ (Милинковић 2010: 18). Међутим, на драмско стваралаштво Душана Радовића критика као да тек мимогредно, по правилу с неколико реченица, скреће пажњу. Тако Т. Петровић констатује да Радовићеви „драмски текстови стоје у истој поетској равни са осталим жанровима. *Кайејан Џон Пиџлфокс*, бајка о апсурдним и веселим згодама и незгодама старога морнара на пучини мора са седмоглавим морским чудовиштем – пародија на гусарске комаде и бајке; *Мачак и миш*, трагикомична фарса у којој миш дува колутове дима мачку у очи, презире и омаловажава свог непријатеља, узмимо само ова два наслова – почетком, заплетом и расплетом радње, носе обележја најбољих сценских игара“ (Петровић 2008: 353–354). М. Милинковић пак наглашава да Душку Радовићу „припадају заслуге и за развој српске драме за децу. Драмском игром *Кайејан Џон Пиџлфокс* остварио је једно од бољих сценских дела за најмлађу позоришну публику“ (Милинковић 2010: 15). Издвајајући на дви-

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта 178014: *Динамика струкујуре савременој српској језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије

је странице карактеристике ове Радовићеве сценске игре, Милинковић ће закључити да би се „овај дијалогски модел могао дефинисати као занимљива драмска игра, са бајковитом радњом, авантуристичком садржином и неочекивано лаком и забавном перипетијом, која је примерена интересовању и емоцијама деце“ (Милинковић 2010: 374).

И тако је готово увијек кад се о Душану Радовићу говори као о драмском дјечијем писцу – по правилу се истиче само његова радио-игра *Каиешан Џон Пиплфокс*. А то није једина ни радио-игра, а камоли да је једина Радовићева драма за дјецу. Ако је судити по сабраним Радовићевим списима (Радовић 2008), Душан Радовић је написао седамнаест једночинки, тј. „кратких сцена за дечје приредбе“², за које приређивач Радовићевих сабраних списа М. Максимовић (2008: 1094) каже да их је „писао у најранијој фази свог рада, по некој педагошкој наруџби тог времена, и у којима није могао, очигледно, да у пуној мери користи књижевне алате које је већ брисио у раним песмама и радио-игри „Капетан Џон Пиплфокс“. Од дате, ни на каквим аргументима неутемељене, (пр)оцјене ових Радовићевих драмских текстова, свакако је утемељенија – и књижевнотеоријским аргументима подржана – оцјена С. Шаранчић-Чутура да „кратке сценске дечје приредбе“, седамнаест једночинки за децу, превазилазе домен васпитно-забавног скеча, односно да јесу естетски релевантан део Радовићевог опуса суштински уклопљен у основни поетички систем аутора“ (Шаранчић-Чутура 2008: 134). Осим тих седамнаест једночинки Душан Радовић је написао још и четири „радио-игре“ за дјецу³, четири телевизијске „серије за децу“⁴ и једну причу, параболу, у драмској, дијалогској форми: *Мачак и миш*. Укупно, дакле, двадесет и шест драмских текстова за дјецу.

Свих тих двадесет и шест Радовићевих драмских текстова за дјецу узели смо за корпус у овоме раду, којем је циљ да издвоји и – примјеном лингвостилистичких критеријума – освијетли најбитније језичко-стилске карактеристике Радовићевих драмски структурисаних текстова за дјецу. То тим прије што су досадашње анализе Радовићевог драмског стваралаштва за дјецу готово заобилазиле језичко-стилску проблематику. Изузме ли се већ поменути рад С. Шаранчић-Чутура у коме се, навођењем и неколика карактеристична језичко-стилска поступка, поткрепљује теза да је „поетика свих Радовићевих *Крајњих сцена* изразито минималистичка: по фабули,

² А то су: *Тужабаба* (472); *Чија је изјавор* (472–473); *Клаукалица* (473–474); *А зашто он вежба* (474); *Чија је шоља* (474–475); *Зубобоља* (475–477); *Искушење* (477–479); *Беђунац* (478–479); *Где је Нушићева улица* (479); *Ко је медвед* (479); *Сада ја не дирај* (479–480); *Маза* (480); *Тежак џиренуџак* (480–481); *Она је мала* (481–482); *Хоће и он* (482–483); *Писање по џлошу* (484) и *Близанци* (484–485). Број у загради – као и иначе у тексту рада гдје друкчије није назначено – значи број страница сабраних Радовићевих списа (Радовић 2008).

³ *Каиешан Џон Пиплфокс* (571–580); *Како су настале ружне речи* (580–585); *Прича о изубљеној џруби* (587–588) и *За мале слушаоце радија у Јапану* (590–591).

⁴ На слово, на слово (664–692); Градић Веселјак (692–704); Добро дошли (704–708); Девојница с телефоном (708–709).

броју јунака, њиховој карактеризацији и индивидуализацији, декору, сценографији, дијалогу“ и да „таква тенденција јесте својство које одговара, бар једним делом, устројству једночинке као особеног жанра, али знатно више поетици Душка Радовића“ (Шаранчић-Чутура 2008: 134–135) – може се констатовати да је језичко-стилска проблематика Радовићевих драмских текстова за дјецу остала ван интересовања не тако ријетких истраживача Радовићевог књижевног дјела.

2. О (ЛИНГВО)СТИЛИСТИЦИ ДРАМСКОГА ТЕКСТА

А да ни на ванербијстичком плану стање са лингв(истичк)о-стилистичком литературом о језику драме није много боље, показује констатација Д. Кристала да је „необично мали број студија с лингвистичког гледишта о драмском жанру“. То је делимично тако што се добар део језичког материјала драме традиционално анализира под другим одредницама – што је, на пример, чест случај с ’поезијом’ у Шекспировим комадима, која се стога проучава метричким и реторичким техникама. А ако језик драме није поезија (о томе би се могло расправљати), онда је проза, и тада се врши „анализа помоћу техника других прозних жанрова као што су роман или приповетка“. (Кристал 1995: 75).

Разлог томе треба тражити и у специфичном статусу драмскога текста у функционалностилском раслојавању језика. Драмски текст, наиме, с једне стране – заједно с прозним и поетским – представља један од трију подстилова књижевноумјетничког стила, а с друге стране, он је – заједно с епским и лирским – један од трију основних жанрова прозног и поетског подстила (Тошовић 2002: 182–183). Дакле, драмски структурисан текст може бити како посебан подстил, тако и посебан жанр у оквиру других подстилова. А ако се изучава као жанр у оквиру нпр. прозног и поетског подстила – онда су драмске, као жанровске, нужно у анализи подређене прозним и поетским као наджанровским или (под)стилским карактеристикама.

А и сам статус драме је, у односу на друге књижевне родове, врло специфичан. Од Аристотела до данас, а под утицајем Аристотелове *Поетиике* (2008), статус драмског текста еквивалентан је статусу других књижевноумјетничких текстова, будући да се његов смисао и функција – као и функција поетског и прозног текста – остварују самим читањем и тумачењем текста. Тиме је, по мишљењу неких театролога, Аристотел „кривотворио“ смисао драме, будући да је драмски текст само конститутивни, саставни елемент позоришне представе (Дипон 2011). Јесте да се драмски текст по правилу пише за сценско извођење, за позорницу, тј. за гледање, али је он приоритетно књижевни текст, текст који се може читати и тумачити као и сваки други за читање намијењени текст, као уосталом и сваки поетски или прозни текст.

„Драма, међутим, није ни поезија ни роман. Она је прво и пре свега другог дијалог у акцији. Ако се изузму малобројни изузеци, наративни оквир састоји се искључиво од језика ликова и визуелне инсценације у којој они дејствују. [...] Дијалог овде мора да понуди све. Поред тога, драмски дијалог мора да буде убедљив и да верно представи конверзациону ситуацију. Но бити убедљив није исто што и одговарати стварности. Ниједан драмски писац не приказује нам еквивалент магнетофонског снимка свакодневног говора, с оклевањем, запињањем, изломљеном синтаксом и неексплицитним вокабуларом“ (Кристал 1995: 75). Драма као „дијалог у акцији“ није, дакле, исто што и у текст вјерно пренесена конверзација. Јер, „појам конверзација као да је створен да би се противставио појму драмског дијалога. Док је један конституисан, систематичан, подвргнут намери писца и његових ликова, дотле се други сматра неорганизованим, отвореним за безазлене разговоре, лишене јасних намера. [...] У традиционалном дијалогу, лик чини целину са својим говором: говор је тај који га гради и одређује његово место у игри сценских односа“, док „конверзација, напротив, тежи да испразни говор од садржине, да покида његове везе са статусом и суштином ликова; на крају она доводи у опасност саму структуру драме“ (Саразак 2009: 86). Уза све то, више је него јасно да на нивоу изговореног и писаног драмског текста нема еквиваленције, јер је писани драмски текст „двотекст“, а изговорени „моно-текст“. Драму као изговорени текст чини само шире схваћени „дијалог у акцији“, дијалог који у себе укључује и монолог и полилог. Драма као писани текст несводива је, међутим, само на дијалог, зато што она нужно укључује и текст дидаскалија, као различитих врста пишчевих упутстава глумцима и редитељу за „правилну“ и писцем предодређену сценску реализацију писаног драмског текста. Будући да су „дидаскалије видљиве при читању и нема их при извођењу јер су као упутства редитељу, глумцима, сценографима, костимографима и писцима музике уграђене у драмске текстове“ (Росић 2008: 48) – ни сама анализа драмског текста на сцени и „на папиру“ не може бити критеријално иста. Драма као књижевноумјетнички текст укључује најмање анализу језика дијалога као говора ликова и анализу језика дидаскалија као ауторског говора.

Из тих разлога не само да нису подударни драма као сценски (позоришни) и драма као књижевноумјетнички текст, него нужно нису подударне ни анализе драме као књижевноумјетничког текста и анализе дијалога као управног говора (тј. као типа туђег говора) у приповједачком тексту. Драмски текст и с једним и с другим интерферира, али се с њима у потпуности не подудара.

2.1. Драмски као књижевноумјетнички текст

Ако је драмски текст (и) књижевноумјетнички, – а јесте – и ако анализа тог текста треба да буде лингвостилистичка, – а циљ овога рада упра-

во то јесте – онда и општи критеријуми те анализе морају за тај текст бити исти као и за сваки књижевноумјетнички текст.

А испитивање језика и стила књижевноумјетничког дјела са стилистичког или, боље речено са шире схваћеног лингвостилистичког становишта, подразумеива два аспекта анализе: а) аспект стилематичности, као примарно лингвистички, који подразумеива анализу структурисања стилистичких форми језичких јединица, њихово језичко ткање, у чијој подлози се налази онеобичајење основне, „нормативне“, уобичајене форме језичке јединице, и б) аспект стилогености, као примарно књижевни, који подразумеива анализу функционалне вриједности неке језичке јединице, њену књижевноумјетничку функцију у контексту датог књижевног дјела. (О стилематичности и стилогености в. Ковачевић 2000: 321–323) При томе је врло важно нагласити да нема еквивалентности између стилематичних и стилогених језичких јединица: све стилематичне јединице нису нужно стилогене, и обрнуто: све стилогене језичке јединице не морају бити и стилематичне. Тако је лингвостилистички план анализе заправо интегралностилистички план, јер укључује и лингвостилистичку анализу стилематичности, и књижевностилистичку анализу стилогености.

Та два аспекта лингвостилистичке анализе – а посебно аспект стилематичности – различито се остварују у различитим подстиловима и жанровима књижевноумјетничког стила: а) поетском, б) прозном (наративном) и в) драмском.

И док је, с једне стране, стилематичност у поетском подстилу готово самоочигледна због присуства стиховних, метричких, звучних и тропичких структура као јасних диференцијалних црта у односу на свакодневни природни језик, и док, с друге стране, стилематичност наративног текста своје упориште приоритетно налази у полифонији типова говора (Бахтин 2000), посебно у везаности слободног неуправног говора само за овај подстил, дотле остаје отворено питање у чему се огледа специфичност стилематичне структуре драмског књижевноумјетничког текста.

Ако је драма „дијалог у акцији“, како то наглашава већ цитирани Д. Кристал, онда би драмски текст био само подврста прозног наративног текста са управним говором као јединим предметом испољавања и истраживања.

Проблем, међутим, усложњава чињеница да управни говор као „сукс“ дијалога није само основ драмске књижевности него истовремено и основна форма разговорног функционалног стила. Из тога онда проиходи да би истраживање језичко-стилских карактеристика драме требало водити као испитивање међуодноса карактеристика разговорног функционалног стила и језика драме („дијалога у акцији“). Томе у прилог иде и тврдња да „текст разговорног стила није организиран по начелима наративних, него по начелима драмских текстних секвенци (али без дидаскалија, тј. ауторових тумачења понашања ликова и упута за извођење драме). Контекст и ситуација (као језичке и изванјезичне околности у којима се кому-

никација догађа) омогућују увођење (инаугурацију) говора *in medias res*. Тиме говор 'сам себе' и зачиње и развија и објашњава“ (Силић 2006: 114). И заиста, разговорни функционални стил и језик драмскога текста садрже низ заједничких особина, али се та два плана испољавања језика никако не могу поистоветити, најприје по томе што је текст драме «двотекст» јер садржи и текст-дидаскалија, које су несвојствене разговорном функционалном стилу, него и по томе што формално исте језичке јединице у разговорном функционалном стилу и у драми нужно имају различиту стилогену вриједност – у разговорном стилу њихова је употреба условљена комуникативном функцијом, а у драми искључиво – поетском.

Зато се разговорни стил и језик драме могу подударати на плану стилематичности, али се морају разилазити на плану стилогености.

2.1.1. Лингвостилистика Радовићевих драмских текстова за децу

Предмет анализе нашега рада не само да нису језичко-стилске особине драме уопште (које, не узимајући у обзир „драме за децу“, одлично са стилистичког, али књижевнотеоријски утемељеног становишта даје Катнић-Бакаршић 2003), него нису ни језичко-стилске особине свих драмских текстова Душана Радовића. Него само оних – за децу. Зато наша анализа у суштини мора бити „иманентна“. Наша ће се анализа дакле – како због недостатка лингвостилистичког описа драма за децу уопште, тако и због недостатка описа језичко-стилских особина свих драмских текстова Душана Радовића – темељити искључиво на издвајању, опису и уопштавању језичко-стилских особина заступљених у драмским Радовићевим текстовима за децу.

Као „критеријалну“ испомоћ та анализа готово нужно мора „призвати“ поетичке ставове Душана Радовића о књижевности за децу. Међу тим ставовима најзначајнији нам се свака чини оној о специфичностима дјечијег језика. А на те специфичности Д. Радовић указује на врло „специфичан“ поредбени начин – доводећи у суоднос Вукову борбу за народни језик у књижевности са (властитом) борбом за дјечији језик у дјечијој књижевности. Но, најбоље је да послушамо самога Радовића.

„Вук Караџић учио нас је – вели Д. Радовић – да пишемо као што говоримо а да говоримо онако како мислимо. Он се борио и изборио за право народа за свој, народни језик. [...] Заменимо сада речи 'народ' и 'народни' речима 'деца' и 'дечји'. Следећи Вука, доћи ћемо до вуковског закључка: да и деца имају право на свој, дечји језик, да и деца треба да пишу као што говоре а да говоре само онако како мисле. Дакле – не 'господски', накићено, извештачено, лажно и неразумљиво, већ искрено и једноставно, не стидећи се онога што знају и могу. И деца треба да буду само оно што јесу – деца, а не смешни и жалосни имитатори старијих, образованијих и писменијих“ (Радовић 2008: 425–426). Да језички «деца треба да буду само оно што јесу – деца» више него било гдје друго важно је у драмама за децу, јер

оне, говорећи терминима Д. Кристала, нужно одсликавају дјечији „дијалог у акцији“. Због тога се у драмама за децу – ријечи су Радовићеве – „опонашање великих позоришта (и то онако како их мали Ђокица замишља) мора одбацити као лаичка заблуда“ (Радовић 2008: 445). Ако ни због чега другог, а оно због тога што „литература за децу мора подразумевати и један проценат малих, практичних ’играчака’ духа и језика, без поетских димензија и без великих претензија“ (Д. Радовић 2008: 442), тако да писци за децу треба да „више сведоче а мање измишљају“ (Д. Радовић 2008: 440). А нарочито не смију из вида изгубити чињеницу да „свака реченица дужа од десет речи није писмена“ (Радовић 2008: 423). Зато у драмама за децу, посебно језички, «треба бити дете, или као дете, са толико неистрошене или сачуване невиности, и не правити питање – која је од две реалности мање или више измишљена: тзв. живот или позоришна игра“ (Д. Радовић 2008: 470).

Сва та своја – по различитим текстовима разасута и разним поведима изречена – „виђења“ језичких особина књижевности за децу Д. Радовић је готово досљедно примијенио у својим драмским текстовима за децу.

2.1.1.1. „Дјечији језик“ у Радовићевим драмским текстовима за децу

Радовићеве драмски текстови за децу имају двије до краја спроведене црте „дјечијег језика“ – лексичку и синтаксичку. У драмама је заступљен само лексички фонд дјечијег језика, употребљавају се искључиво ријечи карактеристичне за дјечији говор, дјечији узраст; по правилу ријечи са конкретним значењем. Готово да нема апстрактних ријечи, нема ни термилошке лексика, једном ријечју: нема лексике несвојствене узрасном добу дјече чији се говор у дијалозима преноси. Будући да контекст често конотативном даје предност над денотативним значењем нису ријетке конотативне употребе ријечи, посебно употреба хипокористика (бато, сека, мама, татица...).

Реченица у драмама за децу је (раз)говорна. То, у ствари, најчешће и није реченица оформљена као граматичка јединица, него исказ: језичка јединица којом се преноси саопштење без граматичких ознака реченичности (без предиката). Та реченица – исказ по правилу је кратка („никад не прелази десет ријечи“) и најчешће у себи садржи обиљежје „говорног карактера“.

Управо те говорне особине „дјечијег језика“ најбоље се одражавају кроз неке од структурно-комуникативно-стилистичких особина реченице. У исказу као основној синтаксичкој јединици дијалога нужно се „одсликавају“ основне особине разговорног стила употребљеног у умјетничке сврхе (у књижевноумјетничкој функцији).

„Најфреквентнији тип дијалога у драми, тип који на извјестан начин служи као представник драмског дијалога уопће, јесте дијалог конфликта“ (Катнић-Бакаршић 2003: 137). У томе се драма за децу у потпуности подудара са драмом „за одрасле“. Само је у драмама за децу, оним Радовићевим, тип конфликта специфичан, јер „кратке сценске игре Душана Радови-

ћа јесу сведене на познату и препознатљиву анегдотску ситницу, досетку, жанр-сцену из кућног или школског амбијента, из дечјег живота“ (Шаранчић-Чутура 2008: 142). То су више различити дјечији „свјесно изазвани“ или „спонтани“ неспоразуми, различите дјечије „досјетке“, различита дјечија понашања (не)примјерена контексту и схватању одраслих али примјерена дјечијем менталитету и духу. Једном ријечју, у драмама за дјецу исказују се различита дјечија реаговања у „дјечије-конфликтним“ ситуацијама, што ће рећи конфликтним из перспективе саме дјеце.

Будући да дијалог одсликава понашање дјеце у конфликтним ситуацијама, логично је да буде много мање неутралних, емоционално необојених исказа од оних емоционалних. Зато је једна од најбитнијих особина исказа у дијалогу драма за дјецу Душана Радовића – њихова емоционална обојеност. Та емоционалност исказа јасно се уочава по врло честој употреби – *екскламативних израза*, и то како оних чисто екскламативних (правописно обиљежених узвичником) тако и оних узвично-упитних (који се правописно обиљежавају са !?) или пак упитно-узвичних (који су правописно маркирани са ?!). Али се код Радовића сусрећу и друкчије интонационе варијанте узвичних и упитно-узвичних препознатљиве по правописно друкчије обиљеженом завршетку исказа (као нпр.: !!; !?; ?!). За потврду наводимо само неколико примјера који готово самоочигледно наглашавају експресивну функцију исказа:

- КАПЕТАН: Рекао сам – доста!... Дај ми писмо! (572);
 ГУСАРИ (*са ужасом*): Оооо!... Не, капетане!... Не, не!... Ужас!...(573);
 ВЕРА (*јура се злојеђено са Бајом*): Нећу!... Нећу... Остави моју шољу!... Ено је твоја! (475);
 ДЕТЕ: Ти си медвед! (479);
 РУКА: Ти си лопов!! (702);
 КАПЕТАН: Питам вас – како!? (572);
 ГУСАР I: (*језивим шајашом*): Чудовиште га је појело!... Знам... Појело га је!...(573);
 ГУСАР II: По чему га познајеш?... Да није по рукопису?... (573);
 КАПЕТАН: Шта се то тебе тиче?!... Одговарај на питање!... (574)
 МАЈКА: Чујеш ли шта те питам – шта тражиш на столици?! (478)
 НАДА:... Па шта је то, Небојша?... Зашто си скинуо мараму?... (*приближава му се*)... Није могуће да ти је оток спао?!?... Немогуће! (476);
 НЕБОЈША (*јружи јој зарезач*): Шта је немогуће? Шта си запела?! (476);
 МИЋА: Како – шта?!... Па измисли нешто друго! (472);
 НЕБОЈША (*скочи узбуђен са кревета, баца мараму, бесно приђе столу, зграби њањир и окрене Нади леђа; жваћи и говори*): Јесте, ти ћеш да поједеш три колача – а ја сам само два појео?!... Извини ти то госпођице! (477);
 МАЈКА (*усилахирена, не може да схвати*): Шта је, забога?! (478);
 МАЈКА: Па како... зашто да бежи од куће?! Зашто? (478) и сл.

Ако је екскламативност исказа посљедица „конflikта“ као основне тематске функције дијалога, онда је интерогативност исказа директна посљедица његове комуникативне функције. Наиме, Радовићеве драме, посебно једночинке, репрезентују дијалог у његовом основном значењу – као

разговор два лика. У таквом дијалогу реплике по правилу имају статус питања и одговора. Један учесник дијалога, желећи сазнати непознату му информацију, упућује питање саговорнику, на које он даје одговор. Зато је у оваквом дијалогу питање без сумње најчешћа форма исказа. Код Радовића се сусрећу и а) тотална питања, тј. питања на која се може одговорити са „да или не“, јер се њима пита за садржај цијелог исказа, и б) парцијална питања, која траже посебне одговоре јер се њима пита за дио садржаја реченице, тј. за садржај реченице који „покрива“ неки реченични члан, и в) алтернативна питања, тј. питања која у себи садрже раставни везник, јер се њима пита за истинитост неке од понуђених могућности. Пошто ове општеупотребне форме питања јесу општејезичка, а не драмска или специфично драмска особина, овдје ћемо их репрезентовати само са по неколика примјера:

а)

ПЕЋИНА: Зар те није страх? (574)

НАДА: Је л' да узмем? (477)

МИЋА: Је ли неко тешко питање? (669)

МАЈКА (*сјоља*): Славко, учиш ли? (477)

КОРЊАЧА: Јесте ли нешто рекли? (667)

МИЋА: Да ли си га видео? (669)

ЗМАЈ: Слушај, да ти ниси гладан? (695)

КАЛЕМЧЕ: Видите ли нешто? (698)

АЋУТАНТ: Има ли круну? (705) и сл.

б)

КАЛЕМЧЕ: Зашто плаче? (696);

РИСТА: А што да га бијеш? (474);

МИЛЕ: Шта може теби да треба? (474);

НАДА: Па како тако одједном да ти отекне? (476);

МАЈКА: Шта ти је рекао? (478);

ЖЕНА:... Ко је тамо становао? (479);

МИЋА: А ко треба да погађа? (669)

МИЋА: А где вам је питање? (669)

ЛУТКИЦА: Па шта си изгубио? (696)

ЗМАЈ:...Чија је ово рука?... (696) и сл.

в)

I: Извините, а какве сте пертле имали – црне или жуте? (672);

II: Да, да... извините, – а која сте ципела: лева или десна? (672);

ОНИ: Ко да прича – ја или Света? (485)

МИЋА: Погледајте, децо, молим вас, је ли ово орден, или није орден? (671) и сл.

И тотална (а) и парцијална (б) и алтернативна (в) питања су, као општеупотребана и у својим стандарднојезичким формама, својствена књижевном (стандардном) језику уопште, свим његовим функционалним стиловима. Између тих питања за лингвостилистичку анализу драмскога текста уопште, па слѣдствено и драмскога текста за дјецу, без сумње су „најинтригантнија“ парцијална питања, и то не толико због њих самих, колико

због типа одговора карактеристичног и за разговорни стил и за његову књижевноумјетничку драмску дијалогску транспозицију. У питању су елиптични искази као „једно од заједничких обележја и разговорног и драмског језика“ (Јовановић, Чутура 2008: 155). Наиме, у дијалогу драмског текста, баш као и у конверзацији, на парцијално питање говорника саговорник по правилу одговара исказујући само рематски дио исказа, тј. онај садржај што представља ново у његовом исказу у односу на исказ говорника. Тај рематски дио исказа своди се на исказивање реченичног члана, за чији садржај се и пита парцијалним питањем. Као рема тај експлицирани реченични члан свој тематски „надомјестак“ има у претходној реплици, што се најбоље види по неелиптичној структури коју у загради са стрелицом реконструирамо уз елиптични исказ у вриједности реме. Овакве елипсе увијек су контекстуално укључене у исказе, врло су карактеристичне за разговорни језик, а самим тим и за дијалог како у оквиру наративног, тако и у оквиру драмског књижевноумјетничког текста. Логично је онда што су такви елиптични искази чести, а уз то и изразито стилогени, у Радовићевим драмама за дјецу, из којих за потврду наводимо само неколика примјера:

КАПЕТАН: Синови, тако вам истока и запада, знате ли како се треба борити против седмоглавог чудовишта?

ГУСАРИ: Снагом, капетане! [← *Пройтив седмоглавој чудовиштя и треба се бо- рити снагом, капетане!*] (571);

КАПЕТАН: И шта нам још треба?

ГУСАРИ: Ветар! [← *Још нам треба ветар!*] (571);

ДАДИЉА: А где је сада ваш брат?

ПРИНЦЕЗА: У својој соби, мадам. [← *Мој браћ је у својој соби, мадам.*] (581);

КЛАУДИЈЕ: Ко је то?

ОФИЦИР: Краљеви људи. [← *То су краљеви људи.*] (581);

ОФИЦИР:... Који је данас дан?

ГЛАС: Петак, господине! [← *Данас је петак, господине!*] (583);

I: А када си то добио?

II: Јутрос, преко школе. [← *То сам добио јутрос, преко школе.*]

I: А где се одржава та прослава?

II: У великом народном позоришту. [← *Та прослава се одржава у великом народном позоришту.*] (590);

МИЋА: А шта може да звони на слово «Т»?

ЂОРЂЕ: Телефон! [← *На слово „Т“ може да звони телефон!*] (669) и сл.

Ништа мање карактеристична језичка особина коју дијалог драме дијели са разговорним језиком није ни употреба *дојунској ипшања*. (О синтакси овог типа питања в. Ковачевић 2012: 70–71). Допунска питања су, на- и- ме, готово искључиво карактеристика разговорног стила, а једино се још – из умјетничких разлога – сусрећу у дијалозима приповједачког и драмског текста. Основна карактеристика допунских питања – због које се, уоста- лом, и називају допунским – јесте мјесто маркера упитности (упитне лек- семе или конструкције) које он заузима у структури реченице или исказа. У допунским питањима упитни маркер не стоји на почетку исказа, него је

интонационо (што се у писању обиљежава запетом) на његовом крају. Употреба форми допунских питања у дјечијем „разговорном језику“ – суди ли се по Радовићевим драмама за децу – очигледно је врло честа. Радовић, наиме, различите форме допунских питања твори слједећим упитним маркерима смјештеним на крај исказа: *је л’?* (увијек с тим апокопираним обликом ријечце *ли*); *је л’ га?*; *а?*; *ѝа/и шѝа (онга)?* и *не?* као скраћени облик маркера *зар не?* али само у драмској причи „Мачка и миш“ за карактеризацију говора „миша“ (готово сваки исказ који изговара миш завршава се упитним маркером *не?*). Наводимо само дио забиљежених примјера допунских примјера, с тим да – будући да су за анализу потпуно ирелевантна – изостављамо имена „ликова“ који та питања изговарају, а сам упитни маркер, интервенишући тако у Радовићевом оригиналу, курзивно истичемо:

Јесте, и лепо да идете у биоскоп а ја да седим, *је л’?* (Д. Радовић, 483); Чула сам – ти си брица, *је л’ га?* (Д. Радовић, 574); И лане смо добијали [слабе оцене] па сам све поправио... *Је л’ га, шѝа?* (Д. Радовић, 481);... па ништа... само онако кажем. – Кажеш, *је л’?* (Д. Радовић, 479); Можда си добио књигу, *а?* (Д. Радовић, 480); Ево – ја ћу прочитати – *ѝа шѝа?* (Д. Радовић, 572); Нећемо [да спустимо клацкалицу] – *ѝа шѝа?* (Д. Радовић, 473); Кажем – *ѝа шѝа онга?* (Д. Радовић, 479); И ја ћу јој рећи да сам разбио – *и шѝа онга?* (Д. Радовић, 475); То је глупо, *не?* (Д. Радовић, 137); Ви спавате на гоблену и читате старе књиге, *не?* (Д. Радовић, 137); То за вас није важно, *не?* (Д. Радовић, 137) и сл.

У свим наведеним примјерима упитни маркер долази на крају по форми обавјештајне (изјавне) реченице. Додатна питања, међутим, на комуникативном плану најчешће немају вриједност питања. Она спадају у тзв. сугестивна питања. Њиховом употребом готово да се и не тражи вербална сагласност саговорника, него као да говорник саговорнику скреће пажњу на самоочигледност, недискутабилност изнесених тврдњи. Зато та питања најчешће имају комуникативну вриједност реторичких питања: она по форми јесу питања, али по комуникативној функцији представљају емоционално наглашене тврдње. Да је то тако, показује и низ примјера по форми додатних питања – која Д. Радовић правописно не подводи под упитне него под упитно-узвичне исказе. А упитно-узвични искази по правилу немају комуникативну функцију питања (њиховом употребом говорник не тражи обавјештење од саговорника) него им је примарна екскламативна функција, будући да као нужну семантичку компоненту садрже експресивну компоненту „невјерице“ и/или „чуђења“, због чега у дијалогу и не подумијевају саговорников одговор:

Ја сам разбила, *је л’?!*... Дај ту шољу овамо! (Д. Радовић, 475); Ти би хтео две шоље – *је л’?!* (Д. Радовић, 475); Прво си рекао да су обе твоје а сад – нису, *је л’?!* (Д. Радовић, 475); Сад није ниједна [шоља] твоја, *је л’?!* (Д. Радовић, 475); То ти знаш, *је л’?!* (Д. Радовић, 475) и сл.

Управо из тих разлога и форме правих како тоталних тако и парцијалних питања могу бити ослужене додавањем у финалној позицији упитног маркера додатног питања. У

Добро... шта је ту ужасно?... *А?* (Д. Радовић, 573); Где си, *а?* (Д. Радовић, 575); Да чујемо капетане! – Да чујете, *је л'?* (Д. Радовић, 575); Шта је, прислушкујете, *а?* (Д. Радовић, 571) сл.

Додавањем упитног маркера на крај упитне форме тоталног или парцијалног питања дато питање бива уоквирено упитним маркерима – они долазе и на почетку и на крају исказа. Та формално „двоупитна“ форма исказа чини исказ емоционално маркираним. Употребом додатног упитног маркера, наиме, бива истакнута импресивна компонента значења, тј. наглашена говорникова тежња за јачим емоционалним укључењем саговорника у садржај питања, на тај начин што му додатним упитним маркером говорник поновно скреће пажњу на значај датог питања.

У досад издвојеним специфичним реченичним особинама дјечијег дијалогског говора не исцрпљују се реченичне особине дијалогског говора у драмама Д. Радовића које своје исходиште имају у разговорном не само дјечијем – али приоритетно дјечијем – језику. Међу најкарактеристичније дијалогске особине везане за цјелину исказа (или реченице) улазе и апосиопезичке реченичне (исказне) конструкције. *А айосиопеза* је „говорничка фигура која се састоји у изненадном прекидању конструкције или говора или говора паузом због говорникове неодлучности или колебања, србје, узбуђења, сумње или двоумице или из другог каквог разлога“ (Симеон 1969: 88). Ту тако карактеристичну особину испрекиданости и недовршености исказа – по чему се апосиопеза дјелимично наслања на елипсу – Душан Радовић графостилемски обиљежава употребом три тачке на мјесту „паузе“, на мјесту неодлучности, говорног застајкивања или прекида. Такве апосиопезичке конструкције честе у у драмским дијалозима Д. Радовића. Док ми за потврду наводимо само неколико примјера:

СИН (*устјежући се да оцу ошкрије њраву намеру*): Овај... тата... Шта сам хтео да ти кажем... (480);

СИН (*вриљчи се, љега око себе, узнемирен је*): Тата.. Хтео сам нешто... Ти ћеш сигурно да се љутиш... Тата! (481);

КОРЊАЧА (*бојажљиво*): Ја сам бедник... али шта ја знам... Некада, кад сам био у основној школи, мислим да сам имао нешто тако.. Али сада, тако ми неба... не верујем... (572);

ГУСАРИ (*несигурно*): А, не... Не... Ништа... Онако... Пролазили... (572);

БАТА: Миле!... Мииле!... (*јлаче*) Миле, врати се... Хоћу и ја... И ја ћу... Миле! (483);

ГУСАРИ: Не, не!... Баш!... Зашто да се плашимо!... Врло важно!... (572);

КАПЕТАН (*ојерчено њрећећи*): Слушај, глупачо, не изазивај!... Јер, ако те ја сада... (574);

НАДА (*збуњено*): Па шта ту има... То се узме све... Како може или жуманце или беланце? (482);

НАДА: Знам Небојша, али овако... за три минута... (476);

ВЕРА: Срам те било!... Вукао си као... као... А сад се правиш као да ниси крив... (475);

ГУСАР IV: Ја сам чуо... да оно има... више од седам глава... само нико није стигао да их преброји, јер би одмах био поједен. (573);

ЗМАЈ: Пусти ми уво... Ти ниси нормалан лопов... ти си мало... (697);

ЗМАЈ: Хе-хе! Мала кутија... На кутији поклопац... а испод поклопаца... а испод поклопаца... Охо... А испод поклопаца – колач! (701) и сл.

Са апосиопезом се често комбинује, мада се нужно не остварује само у оквиру апосиопезичких конструкција, и *редупликација језичких јединица*, којом се наглашава наглашена емоционалност говора. Редуплицирана језичка јединица у оквиру исказа посебно је афективно појачана, тако да по правилу има емфатички карактер, што готово самоочигледно потврђују сљедећи Радовићеви драмски примјери:

НАДА (споља): Ништа!... Ништа није!... (481);
БАТА: Ето ти... Ето и теби... (475);
МИЛЕ: Молим те, бато, најлепше те молим, говори – шта је сада?! Шта је? Зашто плачеш? (483);
БАТА: Шта – шта?... Бамбус... ето шта... (483);
СЛАВКО (као да се сетио): Чекај... чекај, мама, сад ћу ја да се преслишам... (478);
СЛАВКО: Попео сам се... Попео сам се зато што се тако и на приредбама рецитује... (478);
НАДА... (*приближава му се*)... Добро, па није могуће... Чекај да видим... (*ухваћивши га за лице*)... Није могуће да ти је оток спао?!? – Немогуће! (476);
ПРВИ ДЕЧАК У БЕЛОМ: Нећу! И нећу!... И шта хоћеш?! (473);
СЕКИРА: Кажу ти мени... Кажу... где је галебу десно крило? (575);
ЧУДОВИШТЕ: Најлепше на свету... Најлепше на свету... Најлепше на свету...
ГУСАРИ: Не зна, не зна, капетане! Сеците му главу – шта чекате?! (576);
ПРИНЦЕЗА: Ох, ти мала шашава игло!... Шашава! Шашава! (580);
МАРГАРИТА: Јууу, шашави мишу, шашави, шашави, шашави... (581);
ДАДИЉА: Каква реч, принцезо?!... Каква страшна реч?! (580) и сл.

Семантичко-прагматички специфичан тип понављања језичких јединица имају конструкције које је античка реторика подводила под *мимезу* као стилску фигуру. А мимеза је реторичка фигура „сродна иронији, којом неког имитирамо не само ријечима него и гласом и гестом, а чинимо то подсмјевајући се или изражавајући своје неодобравање; [...] у мимези се поругљиво понављају ријечи другог, које је онај изговорио“ (Симеон 1969: 825). Мимеза као подругљиво понављање ријечи саговорника вјероватно спада међу најкарактеристичније типове испољавања ироничког значења у дјечијем језику. Зато Радовић мимезу као карактеристичну дијалозку дјечију језичку особину не заобилази у својим драмским дјечијим дијалозима, при чему у дидаскалији по правилу и експлицитно указује на подругљивост такога понављања, као нпр.:

ТУЖИБАБА: Молим, другарице, он ми је узео гуму!...
ДЕЧАК (*исмејава га шајашом*): „Молим другарице, молим другарице...“ (472);
ПРВИ ДЕЧАК У БЕЛОМ: Милане, Васо!... Сад ћете да видите!
СТЕВА И ПРВИ ДЕЧАК У ПЛАВОМ (*исмејавају га*):... „Милане! Васо!“ (473);
ПРВИ ДЕЧАК У БЕЛОМ: До-ђи-те овааамо!
ПРВИ ДЕЧАК У ПЛАВОМ (*исмејавајући*): „Дођите!“ (473);
ПРВИ ДЕЧАК У БЕЛОМ: Спустите ме, кад кажем!
ПРВИ ДЕЧАК У ПЛАВОМ: А сада – „спустите ме! спустите ме!“...Је л’ хоћеш сад или одмах? (473) и сл.

Мимеза се, како се види, остварује у оквиру двију реплика двају саговорника, с тим да се миметички карактер подругљиво поновљене језичке јединице Радовић графостилемски маркира употребом наводника, што и јесте уобичајен начин правописног истицања јединица којим се суспендује примарно значење.

Све досада издвојене карактеристичне језичко-стилске особине дјечијег дијалошког говора тичале су се цјелине исказа и/или реченице. Међутим, врло често се карактеристична стилско-језичка особина не захвата цјелину исказа или реченице него се остварује оквиру ње, захватајући један њен дио, изражен синтаксемом или синтагмом. Та наглашавања подразумевају најчешће емфатичко, као изразито афективно истицање дијела исказа. Радовић таква емфатичка унутарреченична (унутарисказна) наглашавања појединих реченичних дијелова графостилемски маркира на различите начине. Графостилемска онеобичајења дијела исказа тако Радовић постиже: а) употребом великих слова (творећи мајускулни графостилем), б) употребом курзивног писма (творећи минускулни графостилем):

а)

САЊА:... Децо, не каже се *д о т к о р*, него се лепо каже ДОКТОР.

СВИ: ДОКТОР.

САЊА: Не каже се БУРАН, него се каже – БУНАР!

СВИ: БУНАР.

САЊА: Јесте... И не каже се ПОЛИЛИНИКА, него се лепо каже ПОЛИКЛИНИКА! И не каже се СИЈАЛИЦА, него се каже – СИЈАЛИЦА!

СВИ: СИЈАЛИЦА (Једнога дана, 578)

ЗМАЈ: Чекај, који ОН? (700) и сл.

б)

МИЋА: Их, па немој баш то!... Јесам ли ти рекао да ћу *ја* то да кажем! (472);

ПРВИ ДЕЧАК У БЕЛОМ: Ми-ла-не! Вааасо!... Имам *ја* *два* брата! (473);

І: А па не тако... Прво нам *џи* лепо кажи како се зовеш? (484);

І (*кроз смех*): Добро добро... А како се *џи* зовеш? (484) и сл.

Од наведених мајускулних и минускулних графостилема Радовић чешће употребљава в) *алонжманске*, настале редупликацијом некога вокала у оквиру ријечи, ради одсликавања њеног продуженог изговора, и г) оне у којима се структура ријечи цртицама или тротачкама раставља на слоге или фонеме, опет да би се одсликао карактеристичан изговор те ријечи у датоме контексту. Неријетко се, како ће се и из следећих примјера видјети, та два графостилемска поступка сусрести у оквиру истог исказа:

в)

ПРВИ ДЕЧАК У ПЛАВОМ:....(*Виче*): Стееево! (473);

СТЕВА: Вичи! (*исмејава ња*). Ехееееј! Упомооћ! (473);

ПРВИ ДЕЧАК У БЕЛОМ: До-ђи-те овааамо! (Клацкалица, 473)

ПРВИ ДЕЧАК У БЕЛОМ, МИЛАН И ВАСА (*из свеі гласа*): Тааата! (473);

ПРВИ ДЕЧАК У ПЛАВОМ, ЗОРАН И ЉУБИША: Мааааа! (474);

ОТАЦ (*збуњен*): Штааа?! (481);

МАЗА:.... Јаооој! (480);

ТУЖИБАБА (*кези се немоћно*): Ееее! (472);
ОФИЦИР: Ехеј, Барнабасоооооооо!... (582) и сл.

г)
ЗОРАН: Ка-жи! (478);
ПЕЋИНА: Ви-ше те-шка не-го ла-ка!...(574);
ПЕЋИНА: И ни-шта ви-ше! (574);
ПРВИ ДЕЧАК У ПЛАВОМ, ЗОРАН И ЉУБИША: Не-ће-мо! (473);
МИЋА: М...и...ћ...а... Кад се тако чита, стварно испадне Мића, али је лепше да се зовеш Аћим. (666);
МИЋА: А...ћ...и...м... Ту пише Аћим. Аћиме, па ти ниси Мића – ти си Аћим. (666) и сл.

Радовић још на два начина емфатички наглашава дијелове исказа: д) употребом црте испред финалног елеменат исказа ради творбе *реиторичне њаузе*, чиме тај дио исказа постаје посебно истакнут, и ђ) с п а ц и о н и р а н и м писмом, тј. прављењем размака између слова у ријечи(ма), чиме се дати дио исказа афективно појачава. Покаткад се, како ће се и из наредних примјера видјети, у истоме исказу наглашавање постиже комбиновањем оба наведена поступка – и реторичком паузом и спационираним писањем:

д)
РИСТА:... Оно на плоту није жиле написао него – ја! (474);
САЊА: Имате ли – лимунaде?
ЧИТАЧ: Не, ми имамо – лимунимунаде. (578);
САЊА: А имате ли – пластелина?
ЧИТАЧ: Не, ми немамо пластелина. ми имамо само лепог плавог – пластелепелина! (578) и сл.

ђ)
ДЕТЕ (*увређено*): Па нека се види – м е д в е д е ј е д а н!
МЕДВЕД (*ишакође увређен*): Т и с и м е д в е д !... Зар не видиш колики си?! (479);
ТУЖИБАБА (*ћлачно*): Молим, он ме стално овако – г л е д а! (472);
ДЕЧАК: Ниси ти тужибаба – ти си т у ж и д е д а! (472);
БАТА (*оћире се*): Не дам!... Ово је м о ј а шоља и не дам! (474);
ДЕЧАК I (*вади залогај из уста и љућитио*): Кажемо: причекајте м а л о д о к п о ј е д е м о ј а б у к у! (479) и сл.

Проведена је стилематична анализа језичко-стилских карактеристика дјечијег говора у дијалогу драмских текстова Душана Радовића указала да је Радовић на најбољи могући начин одсликао иманентне језичко-стилске карактеристике дјечијег исказа у оквиру дијалошког дискурса, готово у писму одсликавајући све специфичне карактеристике дјечије „конверзационе реченице“, и то карактеристике које се односе како на цјелину исказа тако и на неки његов конститутивни дио. Често су испомоћ тим Радовићевим графостилемским маркерима дјечијих језичких говорних карактеристика и не тако ријетке и врло функционалне дидакscalaије у писаном драмском дијалошком Радовићевом тексту.

2.1.1.2. Језик дидаскалија у Радовићевим драмским текстовима за дјецу

„Од свих типова говора у драмском дискурсу најмање су проучавана стилска обиљежја дидаскалија, као и однос између дијалога и дидаскалија. Дидаскалије представљају *ауџорски њовор* у драми; наравно, тај ауторски говор ни по чему не одговара истоме слоју прознога текста, гдје се специфично преламање тачака гледишта реализира на различите начине у суодносу ауторскога говора и говора ликова“ (Катнић-Бакаршић 2003: 169). Дијалог и дидаскалијски текст у Радовићевим дијалошким текстовима увијек су графостилемски маркирани. Дијалошки текст штампан је нормалним ћириличким слогом, а текст дидаскалије курзивним слогом, с тим да је текст дидаскалије најчешће још и заградама одвојен од дијалошког текста.

Број и улога дидаскалија у Радовићевим драмским текстовима за дјецу прије свега су условљени „намјенским типом“ драмскога текста, тј. да ли је ријеч о тексту за позориште, радио или телевизију. Тако нпр. у драмској причи „Мачка и миш“ (137–138) уопште нема дидаскалија, чему је разлог вјероватно чињеница да она и није писана за извођење, него само за „читање“, као прича у драмској форми. У телевизијским серијама за дјецу, у дидаскалијама се готово искључиво описују невербалне радње ликова на сцени, типа:

(Мали пише по табли полако: Аћим) (666); (Приноси коцку једном, па другом уву, послушкује, загледа) (666); (Остоја се увлачи у коцку, Мића причека мало, гледа да ли ће се Остоја вратити, па одлази пред нову фигуру са три усправна „Ч“) (668); Милић шета од једног до другог. Камера га прати. (705) и сл.

У радио-играма ауторске дидаскалије су врло штуре, а често зависе и од саме тематике. Тако нпр. у радио-игри „Прича о изгубљеној труби“ има једна једина дидаскалија: (*Почиње соло њруба уз њраињу оркестра*) (588), док се у радио-игри „Како су постале ружне речи“ дидаскалије исцрпљују у путама за звучне ефекте које раздвајају дијалошке секвенце, као нпр: (*Музички моџив њреџаја се у фијукање веџра и џум реке. Екџеријер.*) (582); (*Добоџи и жаџор масе*) (583); (*Добоџи јако; Добоџи*) (583) (*Маса: Оооо!*) (583); (*Маса: Оооо! Добоџи*) (583) и сл. Слично је и у радио-игри „Једнога дана“. Од свих радио-игара дидаскалије су најбројније у „Капетану Џону Пиплфоксу“, гдје оне имају двоструку функцију. Најприје служе за карактеризацију ликова, описује се њихово стање или пратилачке говорне особине, само у случају да се то може разазнати у начину самога говора, као нпр.:

ГУСАР (пијано) (572); КАПЕТАН (увређено) (572); КОРЊАЧА (бојаљливо) (572); КАПЕТАН (расположено) (573); СЕКИРА (брзо говори) (574); КАПЕТАН (љут али уздржан) (574); ГУСАРИ (снисходљиво се смеју са капетаном, смеју се све јаче, настаје права провала гусарског смеха). КАПЕТАН (накашља се, и смех престане одједном) (574); АРЧИБАЛД (шапатом) (574); ГУСАР (језивим шапатом) (573) и сл.

Друга је функција дидаскалија да одсликају елементе ситуације у којој се налазе ликови, а који се, смјештени између реплика дијалога, могу – будући да је у питању радијско извођење – звучно пренијети:

(Ветар, галебови, море) (571); (Пауза, море, галебови) (572); (Тајац) (572); (Музика – језе и страха) (573); (Само крик галеба) (573); (Бат корака замишљеног човека) (573); (Бат гусарских корака) (572); (Пљусак воде) (573); (Хујање ветра. Тресак. Музика) (575); (Фијук сабље) (576), (Бат корака. Отварање врата. Жагор гусара.) (572) и сл.

Функције дидаскалија код Радовића су најбројније у „кратким сценама за деце приредбе“, дакле у драмским текстовима писаним за „мало позориште“. Дидаскалијом се и овдје најчешће одсликава стање говорника, физичко и психичко, које се по правилу одражава и на начин његовог говора, као нпр.:

ТУЖИБАБА (*кези се надмоћно*): Ееее! (472)
УЧИТЕЉИЦА (*уморно*): Немој, Поповићу, да га исмејаваш... (472)
РИСТА (*изненађено*): А зато!... (474);
ОТАЦ (*не дижући поглед с новина, одсујино*): Шта је? (480);
БАТА (*своји намршњен, оборене љаве, колебајући се; као да ће свакој часа да зајлаче*). (482)
МИЛЕ (*нервозно*): Шта је сада? (483)
СТЕВА (*улази у љавом оделу, нешто старији*): Сад ћемо да видимо! (473);
МАЈКА (*улази одједном на враћа и сћане збуњена*): Шта је то, Славко? (478) и сл.

Наведеној је функција дидаскалија врло слична и с њом најчешће комбинована и функција дидаскалија као пищевих „упута за начин изговора“ наведених исказа, као нпр.:

ПРВИ ДЕЧАК У БЕЛОМ, МИЛАН И ВАСА (*из свећ љаса*): Тааата! (473);
НАДА (*мења љас*): Знаш шта, Бато... (482);
ВЕРА (*виче према њој*): А колико се узме брашна? (482);
УЧИТЕЉ (*љуштило*): Е, Мићо, ово нећу моћи да ти оправдам... (473);
БАТА (*не дижући љаву, кроз зубе*): Миле!... (483)
І (*кроз смех*): Добро, добро... (484);
ЈОВАН (*све љлачнице*):... куд пролази царевине благо... (480) и сл.

У дидаскалијама Радовић често даје упуте за радње које ликови треба да изведу на сцени, тј. упуте за понашање говорника на сцени, као нпр.:

КИЋА (*усијаје невољно*): Молим, друже учитељу... (472);
РИСТА (*игражи нешто по дејовима*): Миле!... (474);
НАДА (*отвори враћа десно и само провуче љаву*): Па то је све зачас!... (481);
ЗОРАН (*узме шољу и попије млеко*). (480);
СИН (*хвата браву*). (481);
НАДА (*јури према десним враћима*): Ништа није... (481)
РИСТА (*пљажљиво посмајира Милећа како вежба; нешто нервозно око њега*): Миле! (474);
НЕБОЈША (*усијаје од стола, нешто по соби, задржи се за тренутиак пре него што виром са кољачима па продужи да нешто; онда се враћи шањиром са кољачима, погледа око себе и сирва кољач у усња*). (475) и сл.

Једна од основних функција дидаскалија јесте опис сцене и сценскога простора, као и опис ситуација значајних за „дјеловање“ ликова, као нпр.:

(Обична соба. Сјо, сјолице и један њовисок орман за одело. На орману ујадљиво сјоји корја њуна јабука.) (477); *На сцени је сјо са сјолицама, велики орман, кревет и неки мањи комади намештаја. На сјолу је шањир са колачима. За сјолом седе НЕБОЈША и учи, чииа нешио из књије на сјолу.* (475); *(Чује се школско звоно; дечаки њоседају на своја местиа; улази учииељ.)* *(Чуји је изјовор,* 472); *(У једном шренушкy шоља им исјадне из руке и разбије се. Они занеме. То шраје неколико шренушка.)* (475) и сл.

Од свих дидаскалија за развој драмскога тока радње најбитније су оне која имају функцију *невербалне реплике дијалога*. Овај тип дидаскалије представља заправо реплику у којој саговорник умјесто ријечима одговора гестом или мимиком. Дидаскалије као невербалне реплике дијалога представљају, према томе, опис „нијемог језика“ израженог мимиком или гестом. За потврду наводимо врло карактеристичан примјер низа невербалних реплика из једночинке „Зубобоља“:

НАДА: Чекај да видим... Да тебе не боли зуб?
НЕБОЈША *(дојада му се ово решење и клима ѓавом)*.
НАДА: Па како тако одједном да ти отекне?
НЕБОЈША *(слеже раменима)*.
НАДА: Да ниси, случајно, дирао ове колаче са стола?
НЕБОЈША *(одречно клима ѓавом)*.
НАДА: Немој, не смемо ни да их дирнемо... то је мама спремила за Зорин рођендан...
НЕБОЈША *(клима њошврдно ѓавом)* (476).

Да смјењивање вербалне и невербалне реплике може бити основ драмскога сукоба, и да на том „смјењивању“ може почивати структура цијеле „сценске игре“ више је него добар показатељ Радовићева једночинка „Где је Нушићева улица“. Та је једночинка сва се заснива на једној вишекратно поновљеној невербалној дидаскалији као саговорничкој реплици двојице дјечака на вербализовано питање жене (као трећег учесника сценске игре). „Постизање комичног овде се везује за очито неразумевање гестова као вида невербалне комуникације. Контрапунктска структура говоргест и смењивање вербално питање – гестикularan одговор у основи чине покрет структурним елементом драмског дела, подједнако колико је таква и свака изговорена реч“ (Шаранчић-Чутура 2008: 141). За потврду наводимо већи дио овог Радовићевог дијалошко-дидаскалијског текста:

На сцени два дечака једу јабуке. наилази одрасла жена.
ЖЕНА (обраћа се једном од дечака): Је ли, сине, знаш ли ти где је Нушићева улица?
ДЕЧАК I (жваће јабуку и гунђа нешто неразумљиво; по покретима руку види се да покушава да нешто објасни)
ЖЕНА: Шта кажеш?
ДЕЧАК I (као горе)
ЖЕНА: Нисам те разумела...

ДЕЧАК I (као горе)

ЖЕНА: Ништа те не разумем... (обраћа се другом дечаку). А ти, бато, да ли ти знаш где је Нушићева улица?

ДЕЧАК II (исто као и први дечак)

[Понавља се још четири пута женина вербализована реплика са садржајном суштином „Не разумем“ и четири пута невербализована дјечакова изражена ауторовим ријечима: као горе].

ЖЕНА: Па, децо, ништа вас не разумем!

ДЕЧАК I (показује љутито на уста и виче).

ДЕЧАК II (исто тако).

ЖЕНА: Шта кажете?

ДЕЧАК I (вади залагај из уста и љутито): Кажемо: причекајте м а л о д о к п о ј е д е м о ј а б у к у! (Завеса) (479).

Ова је једночинка више него добар примјер прожимања дијалога и дидаскалије у драмском тексту, односно о дијалогско-дидаскалијском јединству драмскога текста, А истовремено и примјер како драмски као књижевноумјетнички (сценски неизведен) текст има самосвојне умјетничке вриједности, нееквивалентне оним што их драмски текст остварује у сценској изведби.

3. ЗАКЉУЧАК

Проведена стилско-језичка анализа драмских текстова за дјецу Душана Радовића може се свести на неколико битних закључака.

Са језичко-стилске стране битно се разликују дијалогски и дидаскалијски дијелови драмскога Радовићевог текста. У дијалогским дијеловима текста Душан Радовић је пренио главне језичке особине разговорног стила „дјечијег језика“. Сва лексика примјерена је дјечијем узрасту коме се намењује драмски текст. На синтаксичком плану у исказу дијалогских реплика препознају се најиманентније особине разговорног стила у умјетничкој функцији, а то су: а) врло фреквентни узвични и упитно-узвични искази, као одраз „конфликтне“ функције драмскога дијалога, б) елиптична форма реплика одговора, којом се изражава само комуникативно релевантан релативни дио исказа, јер је тематски садржан у претходећој реплици-питању; в) честа употреба допунских питања, која, као врло сугестивна, по правилу и немају статус комуникативног питања, г) употреба конструкција апосиопезе, у којим се испрекиданост и/или незавршеност говора обиљежава употребом три тачке, д) употреба конструкција мимезе, које подразумевају саговорничково подругљиво понављање исказа говорника, љ) емфатичко наглашавање дијелова исказа на различите начине: употребом великог слова, курзивног и спационираног писма, три тачке, цртице, алонжмана (редупликације вокала) и црте у позицији реторичке паузе.

Радовићев текст дидаскалије не обилује мноштвом функција. Број и функција дидаскалија зависе од намјенског типа драмскога текста. Дидас-

калије су функционално најразнообразније у позоришним драмским текстовима, гдје служе као упутства за: а) обликовање сцене, б) одсликавање физичког и психолошког стања ликова, в) начин изговора исказа, г) начин понашања ликова на сцени, д) изражавање невербалне реплике говорника гестом или мимиком.

Проведена анализа недвосмислено је показала да се вриједност драме као књижевноумјетничког дјела у потпуности не исцрпљује у анализи њених стилематичних и стилогених језичких јединица, али се без стилематично-стилогене анализе не може досећи до одгонетке књижевноумјетничке вриједности драмског текста.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел 2008: Аристотел, *О њесничкој умјетности*, превод са старогрчког Милош Н. Ђурић, Београд: Дерета.
- Бахтин 2000: Mihail Bahtin, *Problemi poetike Dostojevskog*, prevod s ruskog Milica Nikolić, Beograd: Zepter Book World.
- Дипон 2011: Florens Dipon, *Aristotel ili vampir zapadnog pozorišta*, prevod s francuskog Mirjana Miočinović, Beograd: Clio.
- Јовановић, Чутура 2008: Виолета Јовановић, Илијана Чутура, Елипса у драмским текстовима за децу, у: Милан Степановић (уред.), *Међународни научни скуп „Драмска књижевности за децу“*, зборник радова, Сомбор: Педагошки факултет, 145–159.
- Катњић-Бакаршић 2003: Marina Katnić-Bakaršić, *Stilistika dramskog diskursa*, Zenica, Vrijeme.
- Ковачевић 2000: Милош Ковачевић, *Стилстичка и прамастичка стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.
- Ковачевић 2012: Милош Ковачевић, Синтакса и стилстика упитних исказа у роману „Господска улица“ Ранка Рисојевића, у: Милош Ковачевић (уред.), *Наука и идејности*. Филолошке науке, зборник радова, Посебна издања, Научни скупови, књига 6/1, Пале: Филозофски факултет, 67–87.
- Кристал 1995: Dejid Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Beograd: Nolit.
- Максимовић 2008: Мирослав Максимовић, Напомена приређивача, у: Душан Радовић, *Баш свашта: сабрани сјисци*, Београд: Завод за уџбенике, 1089–1098.
- Милинковић 2010: Миомир Милинковић, *Нацрт за њериодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре.
- Петровић 2008: Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 2008.
- Радовић 2008: Душан Радовић, *Баш свашта: сабрани сјисци*, приредио Мирослав Максимовић, Београд: Завод за уџбенике.
- Росић 2008: Тиодор Росић, Теоријско-методички аспекти драмског говора у млађим разредима, у: Милан Степановић (уред.), *Међународни научни скуп „Драмска књижевности за децу“*, зборник радова, Сомбор: Педагошки факултет, 45–58.
- Саразак 2009: *Leksika moderne i savremena drama*, priredio Žan-Pjer Sarazak u saradnji s K. Nogret, H. Kunc, M. Losko i D. Losko, s francuskog prevela Mirjana Miočinović, Vršac: Književna opština Vršac.
- Силић 2006: Josip Silić, *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb: Disput, 2006.
- Симеон 1969: Rikard Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Тошовић 2002: Бранко Тошовић, *Функционални стилови*, Београд: Београдска књига.
- Шаранчић-Чутура 2008: Снежана Шаранчић-Чутура, Поетика минимализма у кратким сценским играма за децу Душана Радовића, у: Милан Степановић (уред.), *Међународно*

дни научни скупи „Драмска књижевности за децу“, зборник радова, Сомбор: Педагошки факултет, 133–143

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

LANGUAGE AND STYLE OF RADOVIC'S DRAMA TEXTS FOR CHILDREN

Summary: The paper represents an analysis of characteristic linguistic and stylistic features in drama texts for children written by Dusan Radovic. The analysis includes all twenty-six Radovic's drama texts for children, regardless of their purpose: the ones written for the theatre, the ones written for the radio, as well as the ones written for the television. The conducted analysis has two stylistic aspects, since it enlightens (a) the stylematics of linguistic units, in addition to (b) the stylogenetics of linguistic units.

The study shows that, linguistically and stylistically speaking, the dialogues differ notably from the stage directions. In the dialogues, Dusan Radovic conveyed the main linguistic features of “children's language”, and the entire lexis is appropriate for their age. Studying the syntax of the dialogues, we can distinguish the most imminent aspects of conversation, artistically functioning as follows: (a) highly frequent expressions of exclamation and questions, reflecting the “conflictive” function of the dialogue; (b) the elliptic form of the answers, pointing exclusively to the communicatively relevant part of the expression, as the thematic part is already included in the question asked previously; (c) recurrent use of additional questions, which are very indicative, and as such do not have the status of communicative questions, as they require no answers; (d) the use of aposiopesis, which uses ellipsis (...) to denote incoherent speech; (e) the use of mimetic constructions, which imply that the interlocutor repeats the speaker's words mockingly; (f) diverse graphostylistic and emphatic emphasizing of some parts of the statement.

Radovic's stage directions do not have a lot of functions, however, their number and functions depend on the purpose of his drama texts.

Key words: Dusan Radovic, plays for children, linguostylistics, dialogue, stage directions, children's language, conversation, artistic value.

Радоје Д. Симић
Јелена Р. Јовановић Симић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српски језик
Са јужнословенским језицима

УДК 821.163.41.09-344 РосићТ.
82.0

МИРИСИ И БОЈЕ У „ДОЛИНИ ЈОРГОВАНА“

Апстракт: У раду¹ аутори расправљају о уметничким квалитетима приче Тиодора Росића „Долина јоргована“ у истоименој збирци. Констатују да је Росић у њој искористио факта националне историје и географије, да их је комбиновао са легендарним и у својој машти израђеним елементима бајке, те да је све то повезао нитима лирске потке, и створио пријатну литературу.

Кључне речи: прича, бајка, историја, географија, лиризам.

1. ПРЕ АНАЛИЗЕ

1. На први поглед обичан човек, мало занесен и склон фантастици више него реалној мисли, песник, приповедач и угледан професор, Тиодор Росић, рођен је у Ушћу, и на ушћу Студенице у Ибар. Обичне студене реке која се сурвава са Јавора и Голије у снажније струје из врлетних теснаца прастаре нам домовине, и још даље из тамних дубина предсловенске, чак и „предримске и предлирске“ (Скок 1971: 704) прошлости на овим тешко приступачним и слабо испитаним пределима земног шара. Јер реч и хидроним Ибар задире далеко у праисторију и археологију земљине кугле, упоредива је – како изгледа – са Иберијом, а неким непознатим смеровима дотиче се Баскије, на једној страни, и Грузије, на другој.

2. Не треба се чудити толикој везаности људи из тих крајева за прошлост и за завичај, и толикој обдарености за причу управо о историји, а и о временима ван историје која памтимо не свешћу већ читавим својим бићем, не знањем него наслућивањем откуд нам речи и откуд нам мисли које извиру у причи. Но кад смо већ задрли у археологију људског мишљења, поменимо факат да је она основицом сваког колективног и индивидуалног система духовних вредности свих нас и сваког од нас на Земљи.

а) „У свакој речи крије се палеонтологија језика“ – претерана је, али у основи истинита тврдња једног италијанског теоретичара (Амброђо 1979:

¹ Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 *Динамика стиркуијуре савременој српској језика*, који финансира Министарство за науку Републике Србије.

103)². Та палеонтолошка нит свакако није неко одређено значење куће или кише или глади, него она необјашњива енергија којом су обавијене неке речи што дају живот и живост нашем говору. И целокупна семантика језика по некима почива на чувеним Јунговим 'архетиповима' (1977: 81–153)³, за које он тврди да су – „форме или слике колективне природе које се појављују на целој земљи као континуанте митова и истовремено као индивидуални продукти несвесног порекла“.

б) Када кажемо да је мотивска структура неког уметничког дела таква и таква, у ствари смо рекли да је оно, као извесним делом и целокупна духовна продукција појединца и колектива, а уметничка нарочито – заправо условљена дубинским слојевима духовног живота у којима струје неслућени токови који нам из ближих и даљих прошлих времена доносе нагомилане вредности чије нас ускрснуће изненађује, а ми их у незнању називамо оригиналним, непоновљивим, посебним итд.

3. Што су неки од нас обдаренији за причу од других, што је дакле у њима сакупљена језикотворна енергија – како би рекао Хумболт – јача и интензивнија него код других, то је ствар индивидуалног постања и индивидуалне историје појединца – склопа чудних околности чије састојке однекуд носе родитељски гени, а преко њих колективна прошлост породице, народа и људског рода. Међу такве појединце ми сврставамо Тиодора Росића, а такви су и још неки међу нама са несвакидашњим мишљењем и оносветским бригама. Такве појединце ми називамо песницима. Они мисле друге мисли, њих дотичу тајновите слутње о стварима и догађајима који покрај нас обичних људи пролазе незапажени, или запажени али потцењени и запостављени као да их није ни било. Те слутње они оживљавају да њима зачине своје речи и опчине свет око себе, да спознаји света додају посебну арому и посебан сјај, и да то све обуку у чудесне приче којима онда одушевљавају оне који их слушају и читају написане.

2. СТИЛСКА АНАЛИЗА „ДОЛИНЕ ЈОРГОВАНА“

1. Аутор објашњава како су приче у његовој збирци настале из потребе да забави своју кћерчицу, и како је почео измишљати и причати, најпре бојажљиво па све храбрије. Али откуда мотиви за причу? Тиодор се „сетио родног рашког краја, омеђеног Ибром, Студеницом, Западном Моравом, Лимом. Причу сам увио у легенду, дао јој завичајни мирис, оживео стару српску госпоштину, призвао у помоћ српске владаре, племиће и народ – много штошта легендама додао, измислио у њима, прилагодио их бајци“ (Росић 1995: 144). Тачно, завичајни мотивски сплет најбоље се истиче у овој збирци. Сем тога, неке од Росићевих прича везане су за имена историјских и неи-

² Исп. и Симић 1997: 168.

³ Исп.: Срејовић Д., Цермановић-Кузмановић, А. 1984: XXIX–XXX.

сторијских личности српке прошлости и српске повести, друге се држе општег фонда фолклорног наслеђа, док су треће самосвојне и саме, без пандана у историји и књижевности. Ми ћемо се осврнути само на причу која носи наслов збирке – *Долина јоргована*, – и повести расправу о њој.

2. Кад га добро промотримо, постаје видно да се Тиодоров текст може разложити бар у три мотивска и стилска слоја.

а) Први слој чине географски подаци и историјска факта из српске прошлости (ИСН 1981: 314, 341 и д.): Стефан Немањић Првовенчани има тројицу синова, а најмлађи Урош I, ожењен Јеленом Анжујском, успео је да потисне браћу и подигне се на очев престо око 1243. године (владао до 1276). Прича обухвата моменат његове женидбе. У потрази за живом водом којом би излечио оца, млади краљевић је прошао „крз Ибарску клисуру, запутио се крз непрегледну шуму, преко Шумадије“, па на Велику воду, дакле Дунав (8), после које долази бескрајна равница. Но даље се затамњују обриси познатих предела и настају непознати простори са овлашним назнакама мора и копна.

б) Други структурни слој сачињен је од елемената фолклорне приповедне провенијенције, и причу управо преобраћа у бајку. Три краљева сина крећу у потрагу за животворном водом којом би излечили болесног оца. Првој двојници се замеће траг, те трећи тражи од оца допуштење да потражи воду и браћу. Отац му тешка срца одобрава наум. Овај креће и на путу се сусреће с пустињаком који му открива да његова браћа нису поступила како доликује – и да свакако нису успели у свом подухвату. Урош насупрот томе великодушно уступа све што има невољницима. За узврат дознаје да је извор 'Свете воде' у 'краљевини Анжу'. Срећно доспевши тамо, дознаје да владарев син болује од неизлечиве болести, и да му нико не може помоћи, јер свети извор са животодајном водом чува опасан пас који сваког растргне ко се покуша приближити. Али краљевић одлучношћу и лукавством успева да победи пса и да узме животворне воде за болесног царевог сина и за свог оца. За подвиг буде награђен анжујском принцем Јеленом и срећно крене кући. На путу сустигне браћу, који кад чују за његове успехе, постану врло завидљиви, на превару му узму воду, и код куће га оптуже за лаж, придобију очеву наклоност и престо, потиснувши млађег брата. Ова се превара открије много касније, и Урош задобија поново очево поверење и престо, а његова браћа буду кажњена.

Бајци је слична ова прича и по неким унутрашњим својствима.

ба) На бајку нпр. подсећају волшебни предмети (животворна вода), фантастични догађаји и необични јунаци приче, као човек са крилима, свезнајући пустињак итд.

бб) На бајку добрим делом подсећа и Тиодоров приповедни поступак, где се у простом низу ређају догађаји. Али се овде ипак осећа извесна мање-више скривена, мање више узредна стилизација која ипак одаје писца и његов индивидуални уметнички захват у нарацијску традицију бајке:

Најмлађи Урош, како је и ред, погледао је старијег Владислава, Владислав Радослава, а Радослав, најстарији син, искорачивши пред краља, рекао: – Оче, идем ја.

Радослав, најстарији краљевић, опреми се на пут, уседне на коња и крене да тражи Свету воду. Прошао један, прошла два, седам месеци прошло, а од њега ни трага ни гласа. Забрине се краљ, забрине се двор.

бб1) У првом од два наведена параграфа углавном све тече глатко као у бакиној причи. Али на крају кад краљевић ваља да проговори, приповедач уместо уобичајеног меканог и доживљеног аориста 'рече' узима тврду и беспоговорну форму крњег перфекта 'рекао'. Тако излагање добија одсечан и повишено драматичан тон.

бб2) У другом параграфу текст је растављен у три исказне форме. У првој су предикати у облику историјског презента, који сваки сегмент догађања као да затварају у њега самог, чине га унеколико статичним, а статичне сличице нижу се једна за другом као медаљице са сликама на грубој огрлици или сл. Тако је и у потоњем исказу. Средњи пак исечак сачињен је од крњих перфеката, који као горе уносе драматику у излагање. Драматика је ублажена, али експресивност појачана изостављањем једног предиката: „а од њега ни трага ни гласа“. И ту се дакле осећа уметникова рука, која преуређује и стилизује народну реч чинећи је мање природном и мање глатком од бајке, али више упечатљивом него што је израз народног приповедача.

в) Трећи слој Тиодорове приче заправо је његов оригинални допринос – поетска потка коју је он подастро у позадини испричаних догађаја.

ва) Један симптом поетизације јесте сликовитост, која се често пробија из набора приче, и чини је уметничким делом, друкчијим од фолклорне творевине. Ево једног таквог места, којих се може набројати више:

Псина отвори једно око. Из земље поче да гргори. Пас се придиже. Краљевић узме мач у једну руку, крст Светог Саве у другу руку. Приђе. Вода покуља из врела. Пас устукну, разјапи чељусти, арлаукнувши спреми се на скок према краљевићу који крст пружи према псини. Пас зацвиле, устукну, положи главу на земљу, шћућури се. Краљевић, једнако држећи испружен крст, одложи мач, клече на колена, у две посуде наточи воде која је увирала уза сам извор (14).

ва1) На први поглед и овде се одвија нарацијски низ у који су уклопљени детаљи по линеарном начелу слично као у бајци. Али најпре: детаљи нису истога типа као у бајци, јер их је много више и опис догађаја је много подробнији.

ва2) Даље: док народном приповедачу по правилу није стало до оценокских момената, па се пре одлучује за стилски неутралну него за активну, нпр. оценокску, експресивну или сл. лексику – дотле је овде обрнуто.

ва3) Пас је 'псина', он 'разјапи чељусти', 'спреми се на скок', а затим 'зацвиле, положи главу на земљу, шћућури се'. Вода из земље није потекла него је почела да 'гргори', па затим 'покуљала'. Све делује драматично, па и краљевићеве поступци: он 'узме мач у једну руку, крст Светог Саве у другу'; 'приђе' итд.

вб) Друга врста поетских компонената свакако је лиризам којим су прожети неки пасажии Тиодоровог текста:

Краљевићевој срећи није било краја. Пронашао воду, оцу лек, задобио младу, па још какву – царскога рода, лепу попут најлепше мајске зоре, умилну, коже беле као снегови, косе златне, погледа што душу умива. С невестом срећно путовао преко пашњака и њива, преко висова и превоја, царским друмовима и дивљином. Младенци избили на дебело море, навезли се (16).

Нарација је у првом делу наведеног исечка на неки начин заустављена, можда је боље рећи смирена постављањем извесног медитативног оквира, где у први план ступа ауторова интерпретација догађаја и танана похвала јунаштву краљевића, а поготову принцезиној лепоти.

3. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

1. Тиодор истиче да је својим причама удахнуо ’завичајни мирис’, и дао им боју, додајемо ми. То се осећа ако причама приђемо из различитих правца. Било из правца приповедних поступака, било доживљаја његових јунака, било дубинских осећања уграђених у сиже и фабулу. Али се доста ретко директно помињу као конкретни тематски елементи. У *Долини јоргована* главни јунак нашао се на повратку из својих авантура, и тада аутор добија прилику да ода почаст лепоти ибарске долине. Опис је делом у лирским преливима:

Путујући уз Долину јоргована, слушајући хук Ибра који се пропиње, пада и тутњи клисуром, омамљени мирисом јоргована, краљевић Урош и Принцеза Јелена сустигли су краљевиће Радослава и Владислава. Било је то испод Маглича, утврђења које се налази на Брду чији врх готово читаве године обавијају густе магле (23).

Радост сусрета с браћом помућен је злим примислима ове двојице, што води неугодном расплету приче по Уроша:

Браћи буде страшно криво што они, као старији, а на њима остаје краљевство, нису испунили очеву жељу и пронашли Свету воду. Како то да најмлађем пође за руком оно што није њима, старијим и искуснијим? – питали су се.

2. Но коначно, срећан крајњи исход повести осветљава уназад све миле и немиле догађаје дугиним бојама врлине која побеђује зло. Зато ова, а и остале Тиодорове приче, као лектира која афирмише добро, а неделима даје као одговор примерену казну – представљају праве пандане српским народним причама које су обликовале баке васпитавајући подмладак у врлини и добротинству. Поштовање аутору, а препорука младом читаоцу да их свакако посети и напије се лепих језичких и духовних вредности са њиховог извора.

ИЗВОРИ

Росић (1995): Тиодор Росић, *Долина Јоргована (Бајке из српске старине)*, Београд: БИГЗ и СКЗ.

ЛИТЕРАТУРА

Амброђо (1979): И. Амброђо, *Идеологија и књижевности*, Београд: Полит.

ИСН (1981): *Историја српског народа*, прва књига, Београд: СКЗ.

Јунг (1977): Карл Јунг, *Психологија и религија*, Нови Сад.

Симић (1997): Радоје Симић, *Увод у филозофију сџила*, 2. изд., Београд: Београдски универзитет.

Скок (1971): Petar Skok, *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, sv. 1, Zagreb: JAZU.

Срејовић, Д., Цермановић-Кузмановић, А. (1984): Д. Срејовић и А. Цермановић-Кузмановић, *Речник грчке и римске митологије*, Београд: Народна књига.

Radoje D. Simić

Jelena R. Jovanović Simić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Serbian Language with South-Slavic Languages Department

SCENTS AND COLOURS IN “THE VALLEY OF LILACS”

Summary: The authors of the paper analyze the short story “The Valley of Lilacs” and determine that Tiodor Rosic properly combines the fairytale elements with the facts from folk history. The result of this process is enjoyable literature which can be recommended to the young for its artistic qualities as well as for its educational and patriotic messages.

Key words: story, fairytale, history, geography, lyricism.

Милентије М. Ђорђевић
Висока школа струковних студија
за васпитаче у Крушевцу

УДК 028.5-057.874
371.3 :: 811.163.41

КРИЗА ЧИТАЊА И РАЗВИЈАЊЕ ЧИТАЛАЧКИХ ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Многа истраживања данас указују на постојање кризе читања у школи. Криза читања се зато може сматрати централним проблемом наставе, а посебно наставе српског језика и књижевности. Полазећи од већ познатих предлога и решења за превазилажење кризе читања, у овом раду покушали смо да укажемо на неке сасвим нове начине за превазилажење кризе. Суштина нашег предлога је да се путем електронског читача (е-ридера) ученици основношколског узраста могу заинтересовати за читање књига. Данашња популација ученика основне школе у доброј мери је информатички писмена и веома се лако укључује у коришћење информатичких новотарија. О томе нам најречитије говори чињеница да су ученици веома лако прихватили и савладали употребу мобилног телефона, вокмена и МПЗ плејера. Верујемо да би коришћење е-ридера, по овој аналогiji, било веома корисно и плодотворно.

Кључне речи: књига, криза читања, читалачка интересовања, ученици млађег узраста, електронска књига, е-ридер.

Упркос свих педагошких и културолошких акција, књига се данас све мање тражи и све мање чита. Ова тврдња већ поприма обележја аксиома. У времену огромне издавачке продукције и књижарске понуде, врхунске и технолошке израде и уметничког обликовања, књига је производ коме не могу помоћи ни најпознатији маркетиншки стручњаци. Према тврдњи искусних књижара временски обрт тиража једне књиге у књижарској мрежи код нас траје и до три године. За то време књига у полици чека свог купца и читаоца. Није редак случај да се тао време чекања и вишеструко продужи. Дакле, књига се мало купује и књига се мало чита. Књига није омиљена ни у школској популацији. Звона за узбуну у циљу одбране књиге повукли су први сами писци. Познати песник и нобеловац Јосиф Бродски је у том смислу предложио: „Ниједан кривични закон не предвиђа казне за злочине против литературе. И најтежи међу тим злочинима нису прогањање аутора, цензорска ограничења, спаљивање књига и слично. Постоји тежи злочин – занемаривање књиге?! За тај злочин човек плаћа целим својим животом, а кад тај злочин врши нација, она плаћа за то својом историјом!“¹

Позната пољска песникиња Вислава Шимборска је проблем појаснила у стиху, у песми „Нечитање“. Заслужује да је у целисти наведемо:

¹ Према писању листа „Политика“, додатак Култура, уметност, наука бр. 15, од 25. VII 2009.

НЕЧИТАЊЕ

Прустовим делима
у књижари не додају даљински,
не можеш се пребављати
час на пренос фудбалске утакмице
час на квиз, на коме се може освојити „волво“

Живимо дуже, али мање прецизно и
користећи краће реченице.

Путујемо брже, чешће, даље
и уместо успомена доносимо слајдове.
Овде сам ја с неким типом.
Тамо је мој бивши.
Овде су сви голи,
сигурно на некој плажи.

Седам томова – имајте милости.
Зар се то не би могло сажети, скратити
или показати у сличицама.
Својевремено приказивана је серија „Лутка“,
међутим снаја каже да је уместо П. неко други.
Уосталом, узгред буди речено, ко би то могао бити.
Годинама је писао у кревету,
Страницу за страницом,
ограниченом брзином.
А ми смо у петој брзини
и – да куцнемо – здрави смо.

(Превела Бисерка Рајчић; „Књижевни магазин“, 2008.)

Нема сумње, Вислава Шимборска је оптиком темељног аналитичара у овој песми размотрила проблем нечитања. „**Скратити, сажети и показати у сличицама**“ навада је савременог човека; брзина живљења и површност су општа обележја тог животног стила. Истраживање о кризи читања, о коме ће бити речи, само ће потврдити све ово што је Шимборска рекла стихом.

Код нас су рађена многа истраживања² о проблему читања односно нечитања књига и сва она прилично јасно потврђује нашу пређашњу тезу. Опредељујемо се да у најкраћем коментаришемо истраживање које су 2007. године урадили др Павле Илић, др Оливера Гајић и др Миланка Маљковић.³ Истраживање је обављено на узорку основношколског и средњо-

² Истраживање „Свакодневица младих у Србији“ које је 2012. године урадио Институт за психологију Филозофског факултета у Београду и Министарство за спорт и омладину у сагласју је са истраживањем проф. Илића и сарадника. Игичемо најважније: 23 % испитаника на узорку од око 1000 испитаника не чита ништа, 39% није учлањено у библиотеку, а 59 % не иде у позорнице.

³ П. Илић, О. Гајић, М. Маљковић, *Криза читања комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*, Градска библиотека Нови Сад, Нови Сад, 2007.

школског узраста (две основне школе у Новом Саду и Кикинди, две гимназије у истим градовима и две стручне школе, у Кикинди и Футогу). Укупан број испитаника био је 208. Ученици су анкетирани анкетама које су садржале питања отвореног и затвореног типа. Задржаћемо се само на најбитнијим резултатима истраживања. На питање да ли волите да читате школску лектуру **63,95 % ученика је одговорило да не воли**, а само 36,05% да воли да чита. На питање колико дела у току године прочита, да прочита сва дела изјавило је тек 15,86% ученика, више од половине дела 45,12% ученика, а мање од трећине дела 37,98% ученика. Овај део анкете, видимо, показује изузетно висок степен незаинтересованости ученика за читање књига школске лектуре. Свакако треба напоменути да је реч о одабраним књигама које естетски и узрастно одговарају ученицима. Истина, у том избору има и књига из прошлости које данашњем младом читаоцу могу бити незамљиве због специфичности тематике, стила и језика, али не верујемо да оне значајно утичу на опредељење ученика да не читају.

Сличне резултате показала је анкета са питањима отвореног типа где у ученици могли да сами формулишу одговоре. Издвојићемо за ову прилику само неке одговоре: „Не волим лектуру и не волим да читам“, „Јако је напорно читање лектуре“, „Превише је књижевних дела која треба читати“ итд.

Истраживачи су покушали да дају одговоре на питање зашто омладина не чита и не воли да чита. Ако изузмемо неке закључке који се односе преваходно на школу, они су узроке нечитања пронашли у јаким утицајима мас-медија на младе, преокупираношћу информатиком (интернет, електронска пошта, мобилни телефони), а ми бисмо могли додати, и претерано губљење времена на тзв. друштвеним мрежама. Они такође налазе да је темпо свакодневног живота и егзистенцијални проблеми оно што оптерећује овај узраст, и, најзад, огромна књижевна продукција која нас све затрпава тако да нисмо у могућности да проналазимо праве вредности.

Познати амерички психолог Филип Зимбардо са колегом Џоном Бојдом објавио је недавно књигу *Парадокс времена*⁴ у којој доминира основна теза да је „живот омеђен временом и да технологија уноси фундаменталне промене у нашу културу“. За нас је, међутим, посебно интересантни поједини закључци његових истраживања. Он тврди да просечан дечак у Америци до навршене 21. године проведе 10. 000 сати играјући видео игре – сам. Поједностављено, то време је отприлике нешто више од једне године. Исто тако интересантна је његова тврдња да су се пре 20 година 60% Американаца окупљала за породичном вечером, а данас то чини сваки пети. Очигледно да се и једно и друго истраживање слажу у томе да је темпо живота савременог човека главни камен спотицања. Недостатак слободног времена, прерасподела слободног времена, давање предности нечему што нам омогућава брже информисање заправо су узроци апстиненције према књизи.

⁴ Према: For. tv. Conference channel

У истраживању професора Илића и сарадника дати су и предлози решења за превазилажење кризе читања. Њихови предлози углавном су усмерени ка школи и наставницима и настави језика и књижевности. Они су тамо означени као стални и дугорочни. Ипак, питамо се шта ће бити са оним генерацијама које су завршиле процес школовања, како тамо ре-афирмисати књигу и изградити читалачке навике. И најпоследње, да ли верујемо да ће наставници у школама имати довољно времена, воље, знања и талента да овај задатак остваре. Проблем звани нечитање остаје, и њиме би се морало позабавити читаво друштво или још конкретније, држава како за тај „злочин“, не би платила нација сопственом историјом, како то рече Јосиф Бродски.

Идеја о књизи током низа векова остала је стабилна и непромењена. Морфологија књиге је, такође, уз незнатне измене, остала верна идеји свог праизумитеља: књига се састојала од савијених и сашивених или лепљених делова штампаних табака и повеза. Одштампани делови књиге састоје се од насловне стране (прелиминарни – нулти табак) и текстовног дела са поделом на поглавља.⁵ Код дела из области науке подразумевао се још и додатни део са са напоменама уз текст, ликовним делом и списком литературе, а касније и са прецизно дефинисаним импресумом, па затим и каталошким записом у публикацији (*Cataloguing in Publication – CIP*). Највеће промене настале су у технолошком поступку стварања књиге. Владавина тзв. оловне штампе лнотипа и монотипа нагло је замењена седамдесетих година прошлог века равном и дигиталном штампом. Упоредо са овим иновацијама у свет књиге ушла је и наглашена употреба боја (тзв. колор-штампа). Корице су пластифицирањем и лакирањем постајале функционалније и трајније. Свеукупно, књига је постајала лепша а неисцрпне могућности украшавања и дизајнерског рада дале су јој нове квалитете.

Развојем образовања, културе и писмености повећавао се број аутора и број књига што је све условило и брзи развој издаваштва и штампарства. Библиотечке полице и ормари су се временом препунили и требало је наћи адекватан начин за растерећење скучених библиотечких просторија. Велике светске библиотеке су, по угледу на архиваре, почеле процес микрофилмовања књига, а нарочито оних које би се чувале у дужем временском периоду. Експлозија научних открића у електроници у прошлом веку тако довела је и до откривања нових модела архивирања књига и рукописа. Реч је о дигиталном запису који ће представљати још један велики корак у преиначењу традиционалног схватања књиге. Скенирање књига или рукописа OCR програмом направљен је пут ка електронској књизи која се могла складиштити у PDF или TIFF формату.⁶ Од тог тренутка, али и раније, проналаском компакт-дискова (CD-R, CD-RW и др.), битно ће се промени-

⁵ Видети: Хејно Клајн, *Мали лексикон илустрација и графика*, Југославија, 1979.

⁶ Данашњи е-читачи подржавају текст формате PDF, TXT, FB2, EPUB, MOBI, PRC, RTF и формате за визуелни запис BMP, JPG, GIF и animated GIF.

ти гледање на књигу, њену мисију и морфологију. Заправо, могло би се рећи да је папирна књига дефинитивно добила значајног конкурента тзв. електронску књигу. Књига је први пут могла постојати и у електронској верзији у компјутеру на хард диску, на компакт диску, на флеш меморији, али и на е-ридеру, читачу који ће бити директни и прави наследник и конкурент папирне књиге.

Док ово пишемо, потуно смо свесни да ће оно што ће бити написано о електронском читачу већ наредне године бити застарело или општепознато. Но, ипак, да видимо које су предности електронског читача. Може ли таква справа у потпуности заменити књигу, можемо ли се предвидети будућност електронске књиге и да ли би њени корисници могли бити и ученици млађег школског узраста.

Творци електронског читача (назовимо га надаље тако) настојали су да он у многоме буде налик класичној књизи, али да буде једноставнији, лакши, доступнији и јефтинији од папирне књиге. Умногome су успели.

Читач је нешто већи и нешто дебљи од студентског индекса. Тежак је као књига од највише стотинак страна. Текст је читљив и слова се могу по жељи повећавати. Листање је брзо, а ако неко пожели да чује шуштање хартије при листању и то је придодато. Кад се књига затвори, читаоца, при поновном отварању, доводи до стране на којој је престао. Постоје две врсте читача, они који могу само са интернета да скидају скениране књиге и они који имају могућност повезивања са великим едиторима електронских књига. Али читач није само једна књига, он је заправо једна библиотека од неколико стотина наслова. Меморијски капацитети су повећани до неслућених размера. Власник читача заправо у свом џепу може имати готово целу библиотеку а у тој библиотеци се могу налазити и новине и часописи. До овог тренутка Амазон је својим члановима за Amazon 3G Kindl понудио 700 000 наслова књига по цени која је далеко испод цене обичне књиге. Читачу су придодате и друге функције тако да може бележити мултимедијалне документе као што су они који садрже звук и слику.

До краја 2011. године у Европи се читачи јављају као спорадична појава, у Србији их нема у званичној продаји, а у Америци су већ веома присутни.

Разумљиво је да као свака новина, и електронска књига (е-читачи) и код нас не наилазе на потпуно разумевање и прихватање. Стечене навике се тешко мењају. То је и разумљиво јер је књига нешто што је сваког човека пратило од детињства.⁷ Књига је, како се обично говорило у основној школи, била најбољи друг. У овом тренутку тог најбољег друга треба заменити. То је неминовност која се не може избећи. Тврди традиционалисти се

⁷ Душан Матић у свом есеју „Трагедија збирке песама“ на најлепши начин, али помало иронично, описује традиционални модел читања: „Велики генијални романи изгледа читају се само у непокретном стању, у кући, у свечаним тренуцима, као нека врста узвишеног чинодејства, уз нарочити ритуал; надобудни абажур, утукана тишина, мисаона фотеља, рука полегла крај књиге као мистично јагње“ (*Нова Анина балска хаљина*, стр. 190).

позивају на устаљене навике, на „лепоту“ мириса штампарске боје, на бољу читљивост, могућност бележења на маргинама и ко зна шта још. Међутим, не треба много доказа да би се утврдило колико је електронска књига и е-читач у предности. Лакши је, лако се носи, садржи веома много одабраних наслова, слог се може осветљавати и увећавати, има мултимедијалне карактеристике. Књиге се могу преузимати и брисати, пружање књига је могуће са готово сваке тачке на планети, а може се и сама читати употребом говорне опције⁸ итд.

Папирна књига, истичу многи, данас изискује много папира, а производња папира је скупа и има многоструке еколошке неповољности. Папир има своју тежину а књига габарите што захтева много простора за складиштење. Папир се старењем разграђује и књига пропада а за собом оставља много штетних честица које су опасне по људско здравље. И штампарска боја се временом разграђује па све то повећава ризик за корисника.

Могло би се рећи да је човек од почетка писмености до проналаска књиге био непрестано у трагању за савршеним „носачем“ текста. Данас кад је електроника омогућила да се папир замени пластиком, чини се да је идеално решење било близу. Но, и ту је било мањкавости пошто је и магнетни запис имао своје време трајања, могао се физички оштетити употребом, а и деловање топлотне енергије и електромагнетног поља је било у приличној мери штетно. Дакле, савршеног носача записа (текста) још увек нема, постоје само погодности и предности. Разумљиво је да ће данас победити оне технологије које су погодније, које кориснику олакшавају живот. Све то што смо навели иде у прилог електронској књизи и е-читачима. У многим европским земљама већ знају да ће у следећој деценији ученици у школама уместо свезака користити таблет рачунаре. То заправо значи да ће бити заборављено време кад ће се ђачка леђа кривити под теретом књига и свезака. И то је неминовност.

Још једано велико питање тражи одговор. Где су у свему томе велики издавачи и књиге, штампари, произвођачи папира и многи други. „Амазон“, гигантски издавач електронских књига и пратећих новотарија, надвио се над књигом и класичним издаваштвом као зла коб. Помама за електронском књигом и е-читачима у свету незадрживо расте, упркос бројним скептицима и критичарима.

Приближавање идеји другачијег гледања на књигу започело је у самим књигама и односило се на проблематику читања. Можда би се могло рећи да је све произашло из нових погледа на традиционалне моделе читања. У прошлости је веома дуго опстајао традиционала и ригидан став о чи-

⁸ Говорна опција нас унеколико приближава моделу усмене књижевности (положај и функција казивача). Љубиша Рајић у својој књизи *Умеће читања*, примећује да је разлика између писаног и усменог текста условљена је разликом у начину представљања текста: казивач или певач усменог текста мора да привуче пажњу публике упечатљивим поентама, а *oratio recta* је стилски поступак веома погодан за то као и у свакодневном општењу.

тању. У школама је владало уверење да се књига морала читати наглас од почетка до краја.⁹ Наставник је на овај начин у сваком погледу имао контролу читања. Однос према читању се с временом мењао, можемо рећи у корист књиге и читања. Квантитативно је уступало улогу квалитативном. Модерна средства општења и технолошке иновације у штампарству умногосте су измениле ставове о књизи и читању. Све се ипак одвијало веома споро – много је векова било потребно да глинену плочу и свитак замени књига, а исто толико да се промене ставови о читању. Као што смо већ истакли, нове ставове о читању и читаочевом ставу према књизи и читању доносиле су опет књиге. Једна од таквих књига којом су се пласирали нови ставови о читању јесте књига Данијела Пенака *Као у роману* (Галимар, 1992). Пенак износи прилично либералне ставове о читаочевим правима а иу исти мах сугерира и другачије погледе на читање. Он читаоцу даје следећа права: право да чита, право да не чита, право на ћутање о прочитаном, право да прескаче стране, право да не заврши књигу, право да чита било шта, право на баваризам (пабирчење), право да чита наглас. Може се запознати да Пенак фаворизује читаочеву вољу, сензибилитет, укус и расположење. У исто време то је било демистификовање књиге као „светиње“ која се дотад морала читати редом (линеарно), од почетка до краја, без прескакања страна. Он је пре свега овим ставовима атаковао на традиционално школско схватање књиге. По том моделу књига је била извор знања па би свако прескакање, незавршавање или нечитање било штетно. Делимично ишчитавање књижевноуметничког садржаја значило је урушавање уметничке целине што је утицало на ваљаност рецепције. Пенакове идеје већ су на велика врата ушле у школску праксу. Чини нам се да су их ученици, не знајући за њих, примењивали пре својих наставника.

Идеја другачијег читања могла је бити препозната много раније; другачије се већ могла читати *Библија* па свакако Стернов роман *Трисџрам Шенди*, Џојсово *Финејаново бдење*, Кортасарове *Школице*. Идеја вишедимензионалног приповедања, смена праволинијског и алтернативног била је позната још у осамнаестом веку, али је просто била запретана и прећутана. Пре појаве првих дигиталних хипертекстова, као претеча идеје појавиће се Павићев *Хазарски речник*, роман лексикон који се могао читати на више различитих начина : линеарно или традиционално, по слободном избору књига и по слободном избору одредница или напросто пенаковски пабирчењем. Познато је са коликим је занимањем двадесетих година примљен *Хазарски речник* и код нас и у свету. Павићева идеја прихваћена је и у Америци, у постојбини интернета и хипертекста. Потврда за то био је хипертекстуални роман *Afternoon* Мајкла Џојса (М. Јоусе) који је објављен 1987. који је био посвећен управо Милораду Павићу. Неколико година раније у Америци су се појавили бројни радови који су пропагирани идеју

⁹ Видети: М. Ђорђевић, *Настава књижевности у савременој школи*, Тетар За, Београд, 2004.

хипертекста и писања у нелинеарном и несеквенцијалном простору. Пре свега ваља поменути радове Теда Нелсона, америчког социолога, филозофа и пионира информацијске технологије (*Књижевна машина*, 1981.) и и есеје америчког прозаисте Роберта Кувера (*Хипертекст – хојел*) и *Крај књије*¹⁰ из 1992. године. Поред других радова, вредна је помена и књига Јакоба Нилсена *Хипертекст и хипермедиа* из 1990, као и рад, који се може сматрати једним од првих критика хипертекст медија Хајка Индесена под насловом „Хипертекст – весела наука? (ка критици хипермедиа културе, технике и праксе)“ који је објављен 2000. године.

Идеја примене е-читача у школи коју заговарамо врло директно кореспондира са идејом другачијег приступа књизи и читању и Пенаковим тезама о читалачким „правима“. Дакле, е-читач долази и осваја све узрасне категорије исто онако како је мобилни телефон својевремено дошао у руке данашњих основаца. Технолошки је једноставнији од мобилног телефона па у том смислу младим читаоцима неће бити потребна никаква додатна објашњења. Генерацијама основаца нашег века е-читач је ближи од књиге по много чему: не заузима велики простор у торби, омогућава им да до књиге лакше дођу, омогућава им да на различите начине прилагођавају слог, да читају или да се књига сама чита, могу да воде белешке, ако се уморе могу да пређу на слушање омиљене музике, да погледају фотографије итд. У самом читачу могу направити свој избор књига (своју малу библиотеку).

Читач ће се лакше користити на часу: може лакше и брже да се иде од књиге до књиге, од стране до стране, и тиме уштеди време. Класично листање књиге је компликованије и спорије, ученик на столу не може имати више књига. Класична књига је „мртва“. Електронска књига прима наредбе и на њих у секунди одговара, ученик се осећа сигурно јер има доступ стотинама књига и текстова. Ако поред многих ђачких примедби у вези са читањем, елеминишемо и ону коју је навео Павле Илић – да је читање напорно – верујемо да ће ученици ово читање доживљавати као забаву, а не као интелектуални терор. Читање лектире (књига) одузима ученицима велики део слободног времена (књига се мора позајмити из библиотеке) и исто тако на време вратити. Дешава се често да су тражене књиге на читању па се мора сачекати и опет отићи до библиотеке или, у лошијој варијанти, до књижаре. Е-књига до читача стиже у тренутку; највећи број књига је бесплатан. За ову прилику помињемо само сајт Учитељског факултета из Београда (а има их више) и њихову *Анџологију српске књижевности* где се могу преузети готово све књиге које су у програму лектире за основну и средњу школу.

¹⁰ Ваља подсетити да је Маршал Маклуан још пре неколико деценија наговестио прелаз штампаних медија на електронске и на свој начин био прегеча свих каснијих теорија. Такође је есеј Ролана Барта „Смрт аутора“ у нешто другачијем контексту, наговестио долазак нових медија. Померајући значај писца као творца артефакта у други план, у корист места на коме се ствара текст.

Наша претпоставка о могућности коришћења електронског читача у школи тренутно не може бити на провери будући да су ови читачи код нас још веома ретка појава. Није занемарљива чињеница ни њихова цена која се креће од сто па и до више стотина долара. Уздамо се у вероватноћу да ће цене читача падати истим оним темпом како су својевремено падале цене мобилних телефона. У том случају они ће бити пожељни и доступни сваком па и ученицима. Све оно што смо рекли о њиховој предности охрабрује нас у веровању да ће они бити веома корисни и употребљиви. Настава језика и књижевности је најбоље подручје где електронска књига и читач могу показати своју делотворност. Такође верујемо да ће класична књига у е-читачу доживети својеврсну реинкарнацију и да ће поспешити општу читалачку радозналост, а посебно разозналост ученика млађег школског узраста. Уздамо се и у чињеницу да је е-читач најближи електронским играчкама на којима је било утемељено детињство најмлађих генерација.

На крају, остаје још једно нерешено питање: шта ће бити са класичном књигом. Многи истраживачи верују да ће класична књига опстати, да ће још увек бити у свеопштој употреби урачунавајући ту и школу на свим нивоима образовања. Е-читач ће, међутим, заузети значајан део тог простора. Једино што данас засигурно не знамо колико ће тај живот на паралелним колосецима трајати.

ЗАКЉУЧАК

Многа истраживања код нас и у свету заокупљена су проблемом нечитања или кризом читања. Криза читања је пре свега школски проблем и она највише погађа наставни процес. Све указује да су предлози за решавање и превазилажење кризе читања углавном остали неделотворни. Такође је посве јасно да и већина наставника данас није имала методичке моделе за превазилажење проблема. Наставници су неспремно дочекали нове идеје о књизи и читању (нелинеарно читање) као и техничке иновације засноване на хипертексту и хипермедији. Идеју линеарног читања, читањем од почетка до краја, „по диктату књиге“ морала је заменити нова утемељена на електронској (дигиталној) организацији текста.

Наш предлог заснован је на идеји да проблем нечитања убудуће треба решавати коришћем најновијих информатичких идеја о организацији и дистрибуцији хипертекста и техничких направа попут е-читача. У овом раду указали смо на све предности и погодности читача. Исто тако указали смо да се читач може успешно користити у настави, а посебно у настави језика и књижевности. И оно најбитније: е-читачем би се поспешила заинтересованост за књигу и читање на свим образовним нивоима.

ЛИТЕРАТУРА

- Ђорђевић (2004): Милентије Ђорђевић, *Настава књижевности у савременој школи*, Београд: ТЗ.
- Каријер, Еко (2011): Жан-Клод Каријер, Умберто Еко, *Не надајте се да ће се решити књија*, Чачак: Градац.
- Клајн (1979): Хено Клајн, *Мали лексикон штампарства и графике*, Београд: Југославија
- Матић (1974): Душан Матић, *Нова Анина балска хаљина*, Београд: Полит.
- Илић, Гајић, Маљковић (2007): П. Илић, П. Гајић, О. Маљковић, *Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*, Нови Сад: Градска библиотека.
- Рајић (2009): Љубиша Рајић, *Умеће читања*, Београд: Геопоетика.
- Coover (1995): Robert Coover, *Und Hypertext ist erst Anfang: Aufgebraht!* Нипертекст је тек почетак: у „Freibeuter“, бр. 35, 1995.
- Nelson (1987): Т. Н. Nelson, *Literary Machines. Guide Hypertext – Izdanje za Macintosh, Verzija 87.1*, Bellvue, WA: OWLInternational.
- Херман Секулић (2011): Маја Херман Секулић, *Дигитална галаксија*, Београд: БеоКњига

Milentije M. Đorđević
The Advanced School of Vocational Studies
for Education of Preschool Teachers
in Kruševac

READING CRISIS AND DEVELOPING INTEREST FOR READING WITH JUNIOR PUPILS

Summary: Reading crisis can be perceived as the central problem in teaching, especially in teaching Serbian language and literature. Taking some already familiar suggestions and solutions for overcoming this problem as our starting point, we tried to point to a few new approaches in this paper. Today's pupils are very well acquainted with IT terms and they approach effortlessly to any IT novelties. The main point of our suggestion is that pupils can become interested in reading books by using an e-reader.

Key words: book, reading crisis, interest for reading, pupils, e-book, e-reader.

Милисав М. Савић

УДК 821.163.41.09-344 Вукућевић И.

Државни универзитет у Новом Пазару

82.0

РЕАЛИСТИЧКИ МАГИЗАМ У БАЈКАМА ИЛИЈЕ ВУКИЋЕВИЋА

Апстракт: Овај кратак есеј има за циљ да укаже на основне карактеристике и вредности бајки Илије Вукићевића, а пре свега у односу на дотад доминантну вуковску, народну бајку.

Кључне речи: бајка, фантастика, форма, структура, магија, реализам.

Илија Вукићевић кратко је живео крајем 19. века и није познат широкој читалачкој публици, иако су му код „Народне просвете“ тридесетих година 20. века изашла у једној књизи сабрана дела. У књижевно-историјским прегледима или га нема или заузима споредно место, као занимљива али узредна, неостварена књижевна појава. Тако је и описан у Деретићевој *Историји српске књижевности*, с акцентом на његовим реалистичким приповеткама, тематски сконцентрисаним на југ Србије, односно новоослобођених крајева после ратова с Турском, 1876–1878. Још једна српска регија, сурова и дивља, у близини „Арнаутлука“ добила је свог приповедача. Из тих Вукићевићевих прича, у којима доминирају необични карактери, произилази да свет почива на разбојништву, отимачини, превари. У таквом свету се једино опстаје уколико се не зна за Бога, за сентименте, за срце. Иако такав поглед на свет није био доминантан у тадашњој приповедачкој пракси, он се у мањој или вишој мери може наћи и код Лазаревића, Глишића, Ранковића, а касније код Боре Станковића, коме је Вукићевић предавао у Врању. Та јужна Србија, наслоњена на Арнаутлук, у Вукићевићевим причама више је прљава него умивена, више плотска него духовна, више у блату и беди него у цвећу и раскоши.

Моје је мишљење да је Илија Вукићевић много значајнији као писац бајки него реалистичких приповетки и то сам покушао да покажем као приређивач и писац предговора за његове *Најлепше приче*, објављене у „Просвети“ 2003. У тој књизи није се нашла ниједна Вукићевићева реалистичка прича с југа Србије.

Вукићевић је први српски писац (занемаримо ли Глишића чије су вампирске приче настале под директним Гогољевим утицајем) који је на релевантан, односно модеран начин увео народну, фолклорну фантастику у прозу. Без Илије Вукићевића нема ни Момчила Настасијевића ни Милете Јакишића, а ни неких потоњих писаца исте оријентације.

Пре него што се објасни како је то Вукићевић урадио, покушаћу да направимо разлику између такозване народне и уметничке бајке.

И у нашим и страним речницима књижевних термина прави се разлика између народних, колективних бајки и ауторских. Готово сваки народ има своје бајке, али готово и сваки народ има мање или више познате писце бајки. Тако се може говорити о српским, енглеским, немачким или руским народним бајкама, али се може говорити и о Гримовим, Андерсеновим, Вајлдовим, Киплинговим и других писаца бајкама. Једноставно речено: народне бајке су дело колективног духа, у уметничким се препознаје списатељска рука појединца, аутора.

Ова дистинкција се замагљује кад се дође до испитивања улоге записивача народних бајки. Питање гласи: да ли је записивач само верни преносник колективних бајки, или он уноси и нешто своје. Сигурно је да се Караџићеве бајке стилски и језички разликују, па самим тим и по књижевној вредности, од оних које је сакупио Вук Врчевић (а оне су често послужиле Караџићу као предложак) или од оних које су записали потоњи сакупљачи. Мишљења сам да бајке које је Караџић записао треба прогласити његовим ауторским делом, односно као Караџићеве српске народне бајке. Уосталом, на сличан начин потписао се на корицама књиге *Италијанске народне бајке* један од великих италијанских писаца; на њима пише да је те бајке написао Итало Калвино. Наравно, то је најновија верзија италијанских народних бајки, вероватно ће их неко за педесетак година поново написати. Према томе, могло би се рећи да све народне бајке као стални и непроменљив чинилац имају оно што се назива фабула, прича, садржај, главни јунаци (актанти), а да је форма, стил, поступак, језик – варијабилна.

Дефиниције народне бајке врло се прецизне, и не остављају много неодумица као кад су у питању неки други жанрови (роман или приповетка, рецимо). Није ни чудо да је структурализам највише успеха има у примени своје теорије на жанру бајке.

Дефиниција уметничке бајке у основи полази од дефиниције народне, с тим да се оставља могућност да ту једну затворену, односно строго дефинисану прозну структуру, писац може до извесне мере да наруши или модификује према захтевима свог стваралачког поступка.

У кратким цртама показаћу како је Вукићевић модификовао Вукову народну бајку, успевши да створи своју, самосвојну, високих књижевних вредности, са значењима намењеним не само млађој читалачкој публици већ и оној одраслој. Ништа ново: добре бајке, и народне и уметничке, читају са задовољством и млади и одрасли. Примера за то има много, од *Хиљаде и једне ноћи* до *Декамерона*.

Под снажним утицајем Вукових идеја, и народна прича била је инспиративна за многе наше приповедаче, али за разлику од народне песме, та инспирација дала је мршаве резултате: добијала су се сладуњава, фолклорно реалистичка остварења са основном, и наравно неубедљивом, поруком да се

свет држи на мудростима и порукама народног усменог стварања. Једноставно речено, кад би свет живео по саветима наших неуких приповедача, био би то малтене рај на земљи. У том духу писане су и бајке искључиво намењене деци одмах после Вука, које су – то треба отворено рећи – у већини случајева биле мање инветивне него народне. То голо и ретроградно повлађивање усменом приповедању прекинуо је Илија Вукићевић.

Ево неколико битних одлика Вукићевићеве бајке које их одвају од Вукове. Из примера је искључена подужа приповетка (данас би се она могла назвати малим романом) „Прича о селу Врачима и Сими Ступици“:

1) видљива су блага нарушавања класичне структуре бајке. У причи „Ђаво и девојка“ девојка може да изађе на крај с ђаволом а не баба, како је то по устаљеним обрасцима. И то девојци углавном успева све док јој ђаво не потури огледало, па она умре загледана, као Нарцис, у свој лик. Ипак, ђаво не успева да јој узме душу, већ само грешно тело. Овде би се рекло да бајка има *happy end* (зло не побеђује), који се иначе ретко среће код Вукићевића. У причи „Мала вила“ једнорог је представљен као опако, зло биће, потпуно супротно од веровања о овој митској животињи. У причи „Цар Горана“ јунак који убија вамира Горана не добија никакву награду већ и он сам настрада.

2) Вукићевићева бајка има мање фолколра, односно етнографских елемената.

3) Није регионална (па чак и кад се у једној причи помиње сасвим одређени локалитет, село Врачи). За Вукове бајке може се одредити, на основу текста а не додатних информација, одкале потичу, односно на које се пределе и крајеве односе. Вукићевићев простор је типиски, универзалан.

4) Језик јој чистији од Вуковог, без архаизама. Ево како почињу неке Вукићевићеве приче: „Пошао једанпут ђаво са земље у своје царство и понео собом неколико грешних душа, међу којима је била и једна праведна“ („Ђаво и девојка“). „Живео је некада цар Горан, а био је срца страшног и снаге безмерне“ („Цар Горан“). „Сада се само види висока стена, човечијег облика, како стоји широм страном према брду, иза чијег врха лети залази сунце и последњи зрак увек баца пред њу.“ („Проклета лепота“) Однегована реченица, складна, са добро изабраном лексиком – пример, рекло би се, тада у повоју београдског стила.

5) Иако типизирани, ликови (баба, ћосо, ђаво, ковач, вампир) врло су питорескни, штавише реалистични. Обично са симболичним, намерно одабраним именима. Муж-рогоња из приче „Цар Горан“ приказан је као сметењак, плашљивко, папучар, иако носи име Гвозден (у имену је присутна иронија). У причи „Лековит штап“ зла жена по имену Оса (алузија је директна) млатретира свог мужа по имену Маринко. „Тај се њен човек звао Маринко, и био је педаљ нижи од Осе, нешто поткус у пасу и омало накрив на леву страну. А он памети своје ни за коме је да је да!“ Жустра и на језику опака баба од које се плаше и ђаволи у причи „Страшан сан“ зове се Журна.

6) Дијалог је индивидуализован, такође реалистички. Кад у причи „Страшан сан“ Ћоса пита бабу да није љута на њега што ју једном ударила нека друга жена, ова одговара: „Мене ударила? Она злоћа? Она чефтелија зевава? Мене ударила? Та чекај се само и ти, голо без бркова, да ти Журна покаже ко ће њу ударити.“ Свој страх од цара Горана муж овако објашњава својој жени: „Е, жено, да и Бог зна шта је Горан, и он би, као и ја, ватао шуму и облачио опанке чак онамо под крушком, а ово што ти је послао као вели: заридиј и насјмеј се.“

7) У причи „Мала вила“ присутно је приповедање и у првом лицу једине, али удвојеном, јер прича није ништа друго него дијалог између приповедача и слушаоца који поставља питања. Вукова бајка не познаје приповедање у првом лицу, поготово не удвојено.

8) Уводи се и мотиви из грчке митологије. Прича „Проклета лепота“ није ништа друго него вријација мита о Нарцису. Тај мотив, модификован и прилагођен нашој митској традицији, обрадиће и Настасијевић у својој чувеној причи „Запис о даровима моје рођаке Марије“.

9) Третирају се и озбиљне, филозофске теме, као о постојању зла у свету и смисла живота. У том погледу врло је карактеристична прича „Како је Настас налбантин тражио и нашао срећу“. Настас увиђа да у свету влада неједнакост, неправда. У то у свему, па и међу коњима које поткива (једне пазе и добро тимаре, друге терају да вуку до изнемоглости и слабо хране). Неједнакост је још уочљивија међу људима: његове комшије Трифун и Стаменко потупно се разликују. Трифун је богат, све му иде, од руке, а Стаменко сиромашан, уз то је пијанац, који бије жену, а и она њега кад јој се укаже прилика. Настасове симпатије нису – како би се очекивало по обрасцу бајки – на страни сиромашног и у основи поштеног Стаменка. Једноставно, Стаменко је „одоцнио кад је пошао по своју срећу, те се кући вратио празан.“ У размишљањима о срећи, Настас чак долази до закључка да би и он могао бити во кога поткива. И вели: „А могло је и то бити, како сам срећу своју прескочио.“ Даљи наставак приче говори о Настасовој потрази за срећом и он је урађен по класичним обрасцима народне бајке: после разних перипетија и искушења, Настас ће схватити да је свако „ковач среће“. И с том мишљу он ће се оженити, изродити децу и започети срећан живот. Али ту се прича не завршава. Она има још један happy end. Једног дана у исто време је падала и киша и сунце. Довољно да Настас почне да поново сумња да ли је свет створен како треба, довољно да се упита „зашто и овако што да буде на свету“. Ипак, спас налази у одговору „све је добро што је до Бога“, што једно од хришћанских учења (Свети Августин) о постојању зла.

10) Чудесно се описује као реално, па сам ја Вукићевићев приповедачки поступак назвао реалистичким магизмом, поигравајући се познатим појмом „магијски реализам“. Код „магијског реализма“, карактеристичног за прозу латиноамеричких писаца у другој поливни 20. века, нагласак је на реалном, који добија обресе магизма. И заиста Маркесов роман *Сто година*

самоће у основи је реална прича о расту и пропадању једне породице заједно са једним градом (дакле, то је друштвени, породични роман или роман-хроника, ситуиран у препознатљив простор и одређено историјско време). У „реалистичком магизму“ Илије Вукићевића нагласак је на магичном (простор и време, односно хронтоп јесте бајковит), али то магично испричано је реалистички. У причи „Страшан сан“ читалац нема осећај или сазнање, уколико не обрати пажњу на сам наслов, да је реч о сну... тек на крају се открива да је у питању Ћосин сан, проузрокован тиме што је јунак украо огледало својој баби, иначе стожерног лика те кошмарне бајке. Читалац слуги да је реч о бајковитом приповедању, али у исто време и врло реланом: баба-Журна, позната по свом оштром, поганом језику, представљена је у паклу онако како је њен унук, Ћоса, види у реалном животу, у свом селу. Вампир из приче „Цар Горан“ изгледа као свако људско биће, склоно у уживању у доброј храни, пићу и у љубави с лепом женом. Тачно је да он ту жену узима на силу, захваљујући својој царској, односно вампирској моћи, али има се утисак да му се и сама жена, поред мужа метиљавка, добровољно предаје.

11) Присутана је јака доза хумора, која често прелази у сатиру. „Прича о селу Врачи...“ често се тумачи као најаву Домановићевих сатира. Прича „Лековит штап“ завршава се на први поглед као све бајке. „Отада су живели Оса и Маринко као голубови“. У овој реченици има ироније, јер читалац зна да су супружници живели као голубови захваљујући мужевљовом „лековитом штапу“ којима је тукао жену.

12) Већина прича завршава се порукама да је свет тамни вилајет, из кога нема изласка, односно да је зло вечито и неуништиво.

Бајке Илије Вукићевића имају непроцењиви историјски значај за развој српске уметничке бајке, све до данашњих времена, до приповедача какви су Гроздана Олујић и Тиодор Росић.

Milislav M. Savić
State University in Novi Pazar

REALISTIC ASPECT OF MAGIC IN ILIJA VUKICEVIC'S FAIRYTALES

Summary: The paper deals with „the realistic magic“ in the modern fairy tales by Serbian fiction-writer Ilija Vukićević. In Vukićević's fairy tales the stress is on the realistic aspect of magic world.

Key words: Fairly tale, Fantasy, Form, Structure, Magic, Realism.

Јованка Ј. Радић
Институт за српски језик САНУ[°]
Београд

УДК 811.163.41'373.626
81'233-053.2

О СЛЕДУ ЗАМЕНИЧКИХ ЈЕДИНИЦА У ОНТОГЕНЕЗИ

Апстракт: У раду се представља и анализира след заменица у говорном развоју детета. Пажња се посвећује различитим појавним видовима и односима заменичких јединица: след елемената као граматикализованих, везаних и невезаних појавних видова исте елементарне јединице (нпр. *нећу* → *ја ћу* → *ЈА*), след повезаних елемената из различитих категорија (нпр. *моје* → *мени* → *ја*), след категоријалн(о-елементарн)их јединица и сл. Посебно се издвајају чињенице које указују на то да след заменица представља веран одраз напретка у менталном развоју детета.

Кључне речи: заменице, онтогенеза, елементи, категорије, говорни развој, ментални развој, граматика, логика.

Циљ рада је да изложи и са категоријално-елементарног аспекта анализира след заменичких елемената у говору једног детета.¹ Реч је о девојчици З. В., рођеној 3. јануара 2008. године у Фочи, која је до средине треће године за себе говорила *До*. След заменица у њеном говору сам пратила од почетака говорне фазе до краја треће године, када се уобличио главнина заменичког система.² Напоредо се овим, у раду се позивамо и на налазе потврђене у говорном развоју још два детета.

1. Прву заменицу чини примарно општепредметно *ово* које је уследило након неизрецивог показног *овде*, а паралелно са трећим (предметним) лицем у глаголу (*неће*). Ако се има у виду то да заменица *ово* подразумева како предметност, тако и извесно место које предмет заузима, јасно је да на плану сазнања (или на категоријалном плану) општепредметно *ово* мора претходити знано али неизрециво 'где', односно 'овде'. Ово се супротставља психолошком учењу да „образовање категорије објекта“ претходи категорији простора (Пијаже 1982: 13), где се превиђа да свако „издвајање објекта“ подразумева одређено *место* на коме се објекат налази

[°] Прилог је рађен у оквиру научноистраживачког пројекта 178030, који финансира Министарство за просвету и науку Републике Србије.

¹ Инструкције за праћење заменица у говорном развоју и анализа добијеног материјала произлазе из ауторовог приступа заменицама који је етапно уобличаван и излаган у већем броју радова (нпр. Радић 2009, 2010, 2011, 2012). Те теоријске поставке овога пута нећемо изнова образлагати.

² Приказ почетног развоја заменица у говору овога детета представљен је у Радић 2009, за краћи временски распон (до пред крај друге године живота) и са нешто другачијим циљем.

и „*йуи*“ као начин да се до њега дође. На примат категорије места³ указује и родитељска интуиција која се у српском народу испољава у пракси да се на крају предговорне фазе деци постављају питања типа *Где зека йије вогу*, *Где йамейна лава* или сл. Вероватно је да управо таква питања усмеравају дете да разазнаје и издваја делове сопственог тела, тј. „места“ на сопственом телу, те тако усавршава путеве који ће му омогућити непосредован приступ жељеном објекту: да на основу сопственог бића и самоосећања развије способност да издваја „предмете“ лоциране на одређеном месту. Кад покаже на своју главу пипкањем и на свој длан убрзаним додирима прстом, дете је највероватније разумело само оно *йге* – и показним гестом дало одговор ‘овде’. Са овим је, свакако, повезано и то што се питање никад не формулише са *йге је лава* или сл. – што би било питање које је усмерено на објекат, већ увек са *Где йамейна лава* – што је питање које је усмерено на *йге*, и које дете вероватно прихвата као подстицај да покаже ‘на ком месту’, тј. ‘на ком је *месйу* глава паметна’ (као у *Где* ‘на ком месту’ *зека йије вогу*).

1.1. Изгледа да општепредметно *ово* ‘ово овде – ово што додирујем, што волим, хоћу’ за извесно време представља реч коју на унутрашњем плану прати „синкретичка представа“ у којој су место и предметност сједињени. Издвојено месно *овде* се код мале До појавило на исказном плану нешто касније, али као прва заменица која је уследила после *ово*. Први пут је изговорено на отвореном простору у лику *ого*, уз показни гест. Тај лик је потом претворен у *овго*, а касније у *оге* – увек уз показни гест. Вероватно је да тек то раздвојено указивање на место и на предмет значи да је дете почело суштински издвајати „предмете“ (или, како би казали питагорејци, да се оно што је „ограничено“ почело издвајати из „безграничног“, в. прву од десет питагорејских супротности у *Met.986a20–30*), односно, да су *синкретйи* замењени неком врстом *комйлекса*, како би казао Л. Виготски.

1.2. Појава да тзв. 3. лице глагола за дужи период прати само заменица *ово* мора бити доказ да је и та глаголска форма општепредметна, тј. да се ни примарно ни секундарно не тиче превасходно лица, тј. да није у правом смислу „лични“ глаголски облик. След заменица у дечијем говору показује да општепредметно *ово* стоји у основи свих заменица, укључујући и личне: из њега се код мале До најпре издвојило везано саговорно *йи*, потом везано самоговорно *ја*, а тек на крају и лично-предметно *он* (*/она*), које следи, тј. постепено се издваја из елемента структуре која потпада под категорију *који*.⁴ Показује се да свим заменичким елементима који се појав-

³ На примат ове категорије у језику и сазнању света код нас се нарочито указује у радовима П. Пипера (в. Пипер 2001). То виђење је, свакако, повезано са проучавањем „заменичких прилога“ (в. Пипер 1988), међу којима централно место заузима управо категорија „просторно“ (в. табелу у т. 5).

⁴ Са овим поретком је повезано то што схему предметности у многим језицима чине категорије *ко* и *йи* (без категорије која би одговарала нашем *који*), као што у већини старих ин-

љују на самим почецима говорног развитка претходе на изражајном плану, а свакако и на менталном, заменички елементи из других, а не из исте структуре. Ко што неизрециво *овде* не припада структури у којој је опште-предметно *ово* (*ово/оно – њо*), тако ни елементи који претходе заменици *ја* и који омогућавају њену појаву нису елементи структуре *ја/он – њи* (в. табелу, т. 5).

1.3. На путу од општепредметног *ово* до првог граматикализованог ‘ја’ посебну улогу имају одговарајући облици малобројних именичких речи. Занимљива је појава да у говору мале До присвојном *моје* и *мени* претходи именички облик који одговара форми генитива именица ж.р., што је функционална јединица којом је До истовремено изражавала односе који се у граматички означавају као „адлативност“, „циљ“ и „посесивност“. Наиме, месец–два пре него је изговорила прво *моје*, она је уместо ранијих глобалних речи типа *мама*, *Мае / Мае* (Маре, хип.), *дега*, *Ана*, *Мима*, *До* почела да користи облике *маме* ‘хоћу да ме узме мама, хоћу да будем код маме’, *Мае*, *деге*, *Ане*, *Миме* ‘иде деди – иде да има деду’ и *Доје* (: До) – у ситуацијама када држи или тражи нешто што јој припада или јој се допада. Ова појава мора бити одраз развојне фазе која следи након фазе зване „издвајање објекта“ (са којом је повезано показно *ово*), коју Ж. Пијаже (1982: 15–16) објашњава као „избор објекта“ (или „афективни избор објекта“) и на менталном плану смешта у предговорни развојни период.

1.4. Сасвим је логична и сасвим очекивана појава да након ових облика уследи присвојно *моје*, које је функционално-синтаксички диференцирано од облика *Доје*:

– *Доћ /сок/*. (стоји у чаши на столу).

– *Моје* /‘мој сок’/!

– *Дај, Доје* /‘дај, (то је) моје’/! *Дај До* /‘дај мени’/!

Напоредо са овим, појављује се и заменичко *мени* (други функционални еквивалент разложеног именичког *Доје*) које у исказима дететових жеља и потреба упућених саговорнику прати предметно, тј. треће лице глагола *гоћи*:

Дође! Мени гође! – уз посесивни гест, тј. учестали додир груди повијеним прстима десне руке.

1.5. Немало за тим појавило се и везано лично *ја*. Њему је непосредно претходила појава ‘ти’ интегрисаног у императив (исп. *Дај Доје! Дај До!*) и самознаног ‘ја’ интегрисаног у потврдне и одричне облике глагола *хџејџи*, што се јасно показује у говорној ситуацији:

Мама: *Зайвори врајџа*.

До: *Нећу*.

доевропских језика (грчки, латински, старословенски), али и у многим савременим језицима (нпр. турски и монголски), „уместо личних заменица трећег лица постоје само показне“ заменице (J. Lyons, *Semantics II*, према Клајн 1985: 102).

Мама: *Затвори!*

До: *Нећу.*

Мама: *Наљутиће се мама.*

До: *Неће.*

Мама: *Наљутићу се сигурно!*

До: *Оћу* (затвара врата).⁵

Свега 4–5 дана после ових ситуација, у њеном се говору појавило и формално обележено, али везано *ја* – и то најпре у „реченици“:

Ја ћу! – у ситуацији када покушава да сама себи обује ципеле.

Задуго ће „везана *ја*“ слична овоме остати једини вид употребе те заменице.

1.6. Иза тога се и претходна конструкција са дативом посесивног циља *мени* (*Мени дође!*), која је била праћена показним гестом, – претворила у чист вербални израз:

Дођи!

Почело се, дакле, устаљивати друго лице интегрисано у форму императива, што је увек израз дететових посесивних тежњи, тј. жеље да поседује оно ‘што је лепо, што воли’.⁶ Исти смисао има и нешто раније потврђен глагол *Дај!* – који у овој фази обједињује и ‘дај’ и ‘узми’: мала До га изговара и кад тражи, и кад даје.⁷

1.7. Ако у заграде ставимо претпостављене неизрециве и незаменичке граматичке облике који су се у говору мале До датим редом појављивали до краја треће године, а заменичке елементе обележимо верзалом, добићемо скицу која умногоме одговара психолошким налазима о редоследу менталних операција у онтогенези:

(показни гест ‘место / предмет на „овом“ месту’) → (*неће* – ‘интегрисана предметност’)⁸ → *ОВО* → *ОДО* ‘овде’ → (*маме, Доје* – адлативност,

⁵ Наведени примери показују да дете на самом почетку говорног развитка усвоји комплетан акценатски систем свога матерњег говора. Показује се и да читав акценатски систем носе облици презента само једног глагола (*хитиши*), те да усвајање елемената тога система има сасвим логичан след: изгледа да се прво учвршћују силазни (стари) акценти карактеристични за треће лице јд. овог глагола (*оће, неће*, исп. и *мама, шата, гега, баба*), па онда узлазни акценти (*нећу, (х)оћу*).

⁶ У то су време у њеном говору најфреквентније речи (*лијео* (*лијје*) (*лијео*) и (*воли*). О месту ових речи у онтогенези, и о могућој улози заменица у подстицању метонимијских механизама у говору в. Радић 2009¹: 358, 350.

⁷ Вероватно је да се овиме да објаснити и честа појава да се у српском језику (у говору одраслих) неком ко се устеже да узме оно што му се нуди каже: *Ма дај узми!*, а напоредо са тим и *Дај, молим ти!*, *Ма, дај, бежи!* или сл. Можда се конструкције типа *дај узми* могу разумети као траг начина на који се речи примењују у најранијем детињству.

⁸ Сматра се да почетну „схему објекта“ дете образује врло рано, још у предговорној фази (Пијаже 1982: 16). Према учењу Ј. Виготског (1996: 106–108), ти почетни „објекти“ су, у ствари, „синкретичке представе“, „неуобличени и неуређени скупови“, „хрпе било каквих предмета“ спојених „без довољног унутрашњег разлога“, тј. „спојених споља у дететовом утиску“ и прет-

циљ и ‘посесивност’⁹ → *МОЈЕ* → *МЕНИ* → (*нећу, оћу* – интегрисано говорно *ја*) → везано говорно *ЈА* (*ја ћу*) → (*гај* – интегрисано саговорно *ићи*) → (*Оим маму!* – интегрисани објекат) → *ТВОЈЕ* (*Тоје*. ‘обуци ми твоје’) → *ТЕБЕ* (експлицитни објекат: *Тебе* ‘ја чешљам тебе’) → *ОДЕ* ‘овде / овуда’, *ТАМО* (*Оде има ићи, тамо нема ићи*) → (*Ово еише* – интегрисано поређење) → (*Ја сам Ена* – фиктивна промена улоге, заснована на поређењу) → *НАШЕ* (*наше* – видела „наше“ ауто) → (*Нема цуко, оде био* – интегрисано прошло време) → са *МНОМ* (*Ајде Мишо а мноМ*, истовремено и *Агом* ‘причам) са Владом’ – друштво) → показно *ОНА* ‘непозната ж. особа’ (*Дала она* – уз показни гест према непознатој ж. особи) → енклитика *МИ* (*Оби ‘обуј’ ми, ово нисам обила ‘обула’*) → *ОВИ* „овај“ (*Оћу ови*) и *ОВА* (*Ова / Ова мама*) → показно *ОНА* ‘она, једна од две познате особе’ (*Није Дана, она, Јеца*) → *ЕНО* (*Ено доле боба /бомбона/*; поправља се: *Ено доле бобе*) → *САД* ‘непосредни след у будућем времену’ (*Паге Мими. Саг ће До иасићи*), *ТИ* (*Јеси ићи /глупа/ мама, ићи си ићи*), *ОВИМ* ‘у овом’ (*Ово нећу, агно /хладно/ овим*) → *ОВУ* (*Волим маму, ову*) → *ГДЕ* (*Где је Мае?*, *Где је Аишо /Влаше, хип. од Владе/*) → у *МОЈЕМ* (*У мојем* (кревету) – место) → *ОНИ* ‘,онај’, предмет који није у видном пољу, познат јој, али није „овде“ (*Они мали... Они виче... ‘један цуко мали, један виче, тј. лаје’*) → разлика између „ја-актив“ и „ја-пасив“ („Хоћеш да те мама љуби?“ *Оће* /Одговор везује за мамину активност./ Иначе, за своје потребе каже *Оћу*) → *ЊУ* (*Дан-дан уља – нећу њу* ‘Та Данкина мајица ме жуља – нећу њу’) → *ТУ* („Гдје си се ударила?“ – *Ту* /показује на уста/; *Ту, мамом* ‘Хоћу да будем ту, са мамом’), *ОВЕ* и *ОНЕ* (*Нецу ове, оцу оне маје ‘мале’*), *ОВА-КО* (*Ја аишо ‘овако певам’, Ја цу аишо ‘овако ћу певати’*; *Овако До*) → постављена јасна разлика између *МОЈ* и *НАШ* („Мој деда.“ – *Мој!* – „Мој.“ – *Нас, нас деда.*) → *ШТА* (*Сћа је ово* – постајало све учесталије; после и *Сћа је било*) → *КАКО* (*Како ово иде* ‘како ово да наместим / ставим’, *Како ово вице* ‘како се нека животиња оглашава’) → *КАД* (*Каг си ово куиила?*, исп. „То пита редовно, али не разумије, сигурна сам“ – мамин коментар. Паралелено са тим пита и *Гдје си ово куиила?* – за све: косу, мараму, лампу...) → упитно *ШТО* (*Сћо ниси куиило гоћ /сок/*); показује се да *ићи* не разуме као питање за узрок, циљ, последицу или сл., јер, на упућено јој питања са „Што...?“ одговара са „Јесам“ (нпр. „Што си просула воду?“ – *Је-*

ворених у „сједињен лик“ (106–107). Независно од тога каква је унутрашња природа тих првих дечијих објеката, заменица *ово* ће их увек примерено означити, јер је она неутрална на све разлике међу предметима говора, укључујући и разлику између физичког и метафизичког.

⁹ „Избор ‘објекта’“ следи непосредно иза „образовања схеме ‘објекта’“ (Пијаже 1982: 15–16). У тој развојној етапи Пијаже не препознаје ментални зачетак категорије посесивности, на коју недвосмислено указује рано присвојно *мој*. Изражену дечију *иосесивности* он је највероватније препознавао као „егоцентризам“ (исп. „егоцентрична асимилација“, „чиста егцентрична мисао“, и сл.), што је уједно и једно од најспорнијих места у његовом учењу. Почетну Пијажеову теорију о егцентричној и аутистичној природи дечије мисли – која је касније нешто ублажена, али не и напуштена – уверљиво је оповргавао Виготски (1996: 25–49).

сам.) → *МИ, ЈА* и *ДО* (*Амо ми шамо*. – „Ко?“ – *Ја, До, мама, шааа*.) → лично *ОНА, ЊУ* (*Маиша илаце. Мана /Маријана/ ниста, њу бас бриа. Оде она; Има она косу*.) → *ТИ* и *ЈА, МОЈЕ* и *ТВОЈЕ* (*Узела Мишову четкицу за зубе. Он је пита „Којом ћу сад ја прати?“: Ти мојом, ја цу твојом*.) → **ШТА** и **КАКО** (*Шаа је ово* (показује нацртану животињу)? – „Жирафа.“ – *Како виче?*) → *МЕ* као „ја-објекат“ (*Узми ме и зајри ме*) → **ОВОЛИКО** („Колко те воли мама?“ – *Наише* ‘највише’. *Ишо* ‘оволико’ – шири руке) → *ЕВО* (*Ево ши!*; тражила патике, и кад их је нашла, рекла *Ево су*. Локални говор има стандардну конструкцију са *их*, али она још увек нема *их /њих*.) → релативно **КОЈИ** (*Хоцу они јеши /лепи/ Ноги /‘цртани филм’/ који нема шава /крава/*) → граматичко *ОН, ЊЕГА, ОНАЈ* (*Нецу њеа* (‘прут’) *омим /слоним/ Паишаце /плакаће/ он. Они гуди /онај други/ омила /сломила/*) → релативно **ШТО** (*То је диво /дрво/ сиво се ози аша /ложи ватра/*) → *САД* ‘„време“ у коме говорим’ (*До: Де је Маје? М: „Оде да ти купи нешто“ /Маре још у ходнику, и она га, вероватно, чује/ До: Пишам саг де је Маје*.) → **КО** (*Ко је ово?*, нпр. кад гледа фотографије) → **ЧИМ** (*Цим /чим/, мама, цим воза?*), **ЧИЈЕ** (*Чије је ово?*), упитно **КОЈИ** (*Која баба?*; „мада мислим да ово и није ново, него нисам прије обраћала пажњу“ – мамин коментар), **ЊИХОВ** (*Де су њифају /њихови/ баба и гега?*) → *ТА* (*ту*), у *ЊОЈ* (*Дај ми шиу кушију, нема ниста у њој*) → *ио* **ЊИМА** (*Ја ишем ио њима*).

2. Све ово показује да елементарне заменичке структуре чине један целовит систем у оквиру кога ниједна структура није суштински независна од друге. На основу онога што се показало у говору мале До, могао би се скицирати сасвим логичан след заменичких елемената у онтогенези. Логика тих односа би могла указати и на редослед заменичких, али и свих других граматичких елемената у филогенези. За разлику од онтогенезе, у којој на почецима говорног развоја стоји неизрециво показно *овде*, за филогенезу се као примарни елемент мора претпоставити неизрециво самознано *ја*, јер је логично претпоставити да је језик морало развијати одрасло, самосвесно и активно људско биће, а не дете.

2.1. Изгледа да су неизрециви, тј. гестовно-показни и граматикализовани (интегрисани) заменички еквиваленти (глаголско лице и падеж) показатељи развоја одређене мисаоне категорије (или одређене менталне операције), односно развојне спремности да се нека елементарна јединица усвоји. Неизрециво показно *овде* и предметно глаголско лице (3. л. јд.) су најавили предметно *ово* (општепредметна категорија, неутрална на разлике које изражавају предметне категорије *ко* ‘људско’ | *иша* ‘не-људско’ – *који* ‘предметно-појмовна категорија, неутрална на разлику *људско* – *не-људско*’), док је падеж најавио посесивно *моје* (први елемент из категорије посесивности, тј. релације). Неутралност заменице *ово* на све разлике међу предметима говора, укључујући и разлику између оног што је познато или непознато, ‘људско’ или ‘не-људско’ (в. Радић 2010), унеколико оповргава

уверења да се смисао свих дечијих речи битно разликује од смисла који оне имају у говору одраслих особа (Виготски 1996: 230–230). Кажемо *унеколико*, јер сваком усвојеном заменичком елементу тек предстоји уклапање у целовиту структуру (*ово/оно – њо*),¹⁰ мада је неспорно да ће елемент *ово* трајно остати резервисан за оно што је ‘овде’ и ‘сад’, тј. за оно што је доступно примарним чулима (додир, мирис, укус).

2.2. Насупрот овом, појава самих елементарних јединица, које су, са изузетком заменица *ово* и *овде*, у почетку увек везане и зависне (исп. *моје, мени, ја – ја љу*), представља одраз вербалног развоја, тј. одраз и израз постигнућа која произилазе из динамичне интеракције између детета и његовог окружења, дакле, из интеракције „ја-субјекат“ ↔ „други субјекти“.

3. Чини се да ова скица развоја заменичког система може представљати добру потврду психолошких налаза да „у развоју детета граматика претходи логици“ (Виготски 1996: 132), што се, на врло сличан начин, показало и у пропраћеном говорном развоју још једног, нешто млађег детета.¹¹ Ипак, један други пример следа заменица као да показује да ово не мора бити правило. Наиме, потврђен је битно друкчији след елементарних заменичких јединица у говорном развоју једне друге девојчице,¹² који може указивати на то да говорни развој каткад следи ментални, тј. да логика каткад претходи граматичкој.

3.1. След *ОВО* → *ОВДЕ* → *ТУ* → *ТО* → ‘ти’ /*Да(ј), Ајге!* → *ЈА* (с почетка удвојено: *Ја, ја*) → ‘она’ /*Ево је!* → ‘он’ /*Ево ја!* → *ТАКО* → *ГДЕ* → ‘ШТА’ /*Немам ништа!* → *ОН* (с почетка удвојено: *Он, он*) → *ОНА* → *ПОСЛЕ* → *САД* → *МЕНЕ* → *ЗАШТО...* показује да је овде најпре дошло до развијања модалитета у оквиру првостечених категорија ‘шта’ и ‘где’ (^{шта}*ово – њо*, ^{где}*овде – њу*), да би се тек потом појавили елементи из категорија ‘ко’ (модалитети ‘ти’ и *ја*, које, изгледа, свест детета категоријално не разликује од *ово* и *њо*, исп. *Дега њисо њосо. Саг немам ништа* /м. никог/, 23 месеца), ‘како’ (*њако*), ‘кад’ (модалитети *њосле* и *саг*), *зањњо*. На след логика → граматика (мисао → говор), који превладава у овом примеру онтогенезе, указује како рана појава израза за модалитет у оквиру категорија ‘где’ и ‘шта’ (*ово – њо, овде – њу*), тако и појава издвојеног персоналног *ЈА* пре свих других са њим повезаних граматичких јединица, али и појава јединица *он* и *она* без претходеће им чисто показне функције.

¹⁰ У овом контексту је важно указати на запажање да је *елементарни* за Аристотела био „део или аспект делотворно постојеће целине који не може као такав ни постојати независно од целине којој ‘припада’“ (С. У. Благојевић, у *Мет.*: 177, н.9). Да се то посебно мора односити на заменичке јединице показује се, поред осталог, и у томе што примарно трочлане структуре типа *ово|оно-њо* у многим језицима бивају сведене на двочлане (в. Клајн 1985: 117–118), али се нигде нису сведе на један члан.

¹¹ За податке о следу заменица у говорном развоју дечака Б. С. (рођен 20. 12. 2008. у Београду) захвалност дугујем његовој мајци.

¹² С. Р., рођена 17. 8. 2010. у Београду. Преноси се скица следа заменица које су се појављивале до 20. августа 2012. године.

3.2. Ипак, у говорном развиту сваког од ово троје деце уочава се и једна важна правилност: категорије, или и њима припадајући елементи, се појављују у следу *ГДЕ* → *ШТА* (*ШТА* ^{што} *ОВО* → *ГДЕ* ^{где} *ОВДЕ*) → *КАКО*. То су категорије које заузимају иста места у припадајућим им категоријалним схемама (в. табелу, т. 5), што се може протумачити као знак да оне на изражајном плану обелодањују ментално раздвајање принципа на којима почивају читаве схеме (*ко* | *ШТА* – *који, куда* | *ГДЕ* – *када, колико* | *КАКО* – *чије*). Важна разлика је, пак, у томе што је двоје деце принцип ‘однос’ (‘посесивни однос’) почело врло рано вербализовати многим граматичким средствима („Доје“, „моје“, „мени“ и сл), који ће у једном примеру онтогенезе задуго остати невербализован. Вероватно је да ће се вербализација посесивног односа код овог детета десити нешто касније, можда тек онда кад се и на менталном плану раздвоје елементи категорија *КО* и *ШТА*, односно, кад се из *ШТА* издвоји *КО* и вербализује појмовно-предметно *КОЈИ* (уобличи се категоријална схема *КО* | *ШТА* – *КОЈИ*), те се и принцип ‘однос’ разложи на категорије *КОЛИКО* | *КАКО* – *ЧИЈИ*.

3.3. Све улоге заменица у онтогенези, и све њихове улоге у језику и говору (граматици) морале су се развити из примарних функција које су заменице имале (и имају) као самосталне и неvezане вербално-менталне јединице. Релативно касна појава појединих заменица (нпр. *ја, он, наш, ми, ко, који*) мора бити повезана са динамиком биолошког развита (развој појединих области мозга на узрасту 2–3/3½ године, в. Лурија 1983: 55–59), при чему се сукцесивна појава заменица као речи које непосредно категоризују (*!* непосредно указују) не може повезивати са развојем способности за апстракцију и уопштавање, нити може указивати на секундарност ове класе речи (в. Мајтинскаја 1969: 54).¹³ Говорни развитак ће бити завршен онда када се из говора, тј. из граматичких форми и веза са другим речима издвоје и у једну категоријално уређену целину уклопе сви елементи заменичког система (в. табелу, т. 5).

4. Представљени след заменичких јединица и место које неутрални и неодређени чланови заменичких и граматичких структура и елемената имају у онтогенези, а посебно место које има општепредметна заменица *ово*, недвосмислено потврђују класична учења о томе да су, по природи људског сазнања, примарне силогистичке структуре састављене „од три члана а полазе од једног средњег“ (*Met.101462*). На другој страни, темељна улога заменичких јединица у говору указује на вероватноћу да се управо оне могу препознати као „историјски формирана средства организације понашања човека“, при чему би се представљени след заменица и

¹³ Са механизмима апстракције (в. Мајтинскаја 1969: 54) може бити повезан скок који долази у фази сазревања најсложенијих делова мозгане коре (узраст 6–7 година, в. Лурија 1983: 57, 130–142), док су постепени механизми уопштавања највероватније повезани са зрењем које траје до дванаестогодишњег узраста (в. Исто: 59), – дакле, дешавају се након периода у коме се усваја заменички систем, тј. овладава се граматиком матерњег говора.

комплетирање тога система крајем треће године живота могао тумачити као начин на који се „везују нови ‘чворови’“ у човековој „можданој делатности“ и успостављају се „функционалне везе између одвојених делова мозга“ (Лурија 1983: 101). Сматра се да постојање „функционалних ‘чворова’“, или, како их неки називају, ‘нових функционалних органа’ [...], представља најважнију црту која подвлачи разлику између функционалне организације мозга човека и мозга животиње“ (Исто). Све су прилике да би пажљивији приступ организацији заменица могао умногоме допринети бољем разумевању начина на који ради и развија се људски мозак.

5. Табеларни приказ: Категоријална схема и категоријално-елементарне структуре¹⁴

Елементи принципа и категорије		Дисконтинуално (ограничено)			Однос (неутрално)			Континуум (без-гранично)		
		Људско	Не-људско	Неутрално	Квантитет	Квалитет	Посесија	линеарно	Просторно	Неутрално
Субјекти	Једно по себи и(ли) појму	ЈА МИ		Који...	КОЛИКО	Како	Чјији...	Куд(а)	Где	Кад(а)
	Једно по опажају (и «твари»), Мера и број.	ОНА ОН – ОНО	ОВО ОНО – ТО	ОВАЈ... ОНАЈ... – ТАЈ...	ОВОЛИКО (ОНОЛИКО) – ТОЛИКО					
	Једно по односу Однос и својство.	ТИ ВИ			ОВОЛИКИ... ОНОЛИКИ... – ТОЛИКИ...	ОВАКАВ... ОНАКАВ... – ТАКАВ...	МОЈ... ТВОЈ.../ЊЕГОВ... – СВОЈ...			
НЕУТРАЛНО		СВИ... ⇐ С В Е ⇒ СВИ... СВЕ, САВ...								
Околности	Степен. Начин. Правац (пут).				ОВОЛИКО ОНОЛИКО – ТОЛИКО	ОВАКО ОНАКО – ТАКО		ОВУДА ОНУДА – ТУДА		
	Циљна тачка. Место.							ОВАМО () ОНАМО – ТАМО	ОВАЈЕ ОНДЕ – ТУ	
	Време									ТАД(А) ОНДА – САД(А) САД – ПОСЛЕ ПРЕ

¹⁴ Ово је табела приложена у Радић 2012, која се у неколико детаља разликује од табеле први пут објављене у Радић 2011.

ЛИТЕРАТУРА

- Виготски 1996: L. S. Vigotski. „Mišljenje i govor“, *Problemi opšte psihologije* (Sabrana dela II). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 5–272.
- Клајн 1985: I. Klajn, *O funkciji i prirodi zamenica*. Beograd: Institut za srpskohrvatski jezik.
- Лурија 1983: A. R. Lurija, *Osnovi neuropsihologije*. Beograd: Nolit.
- Мајтинскаја 1969: К. Е. Майтинская, *Месѝоимения в языках разных сисѝем*. Москва (2009).
- Met.(2007): Aristotel. *Metafizika* (превод, коментари и напомене Благојевић У. Слободан). Beograd: Paideia.
- Пијаже 1982: Ž. Pijaže, „Mentalni razvoj deteta“, у: Ž. Pijaže, N. Inhelder, *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 7–44.
- Пипер 1988: П. Пипер, *Заменички ѝрилози у срѝскохрвајском, руском и ѝольском језику (семантичка сѝугија)*. Beograd: Институт за српскохрватски језик.
- Пипер 2001: P. Piper, *Jezik i prostor*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Радић 2009: Ј. Радић, „Логичко-граматички приступ заменичком систему – Структуре ја/ѝи – он и он/она – оно“, *Зборник Маѝице срѝске за филолоѝију и линѝвистичку* LII/2. Нови Сад, 107–121.
- Радић 2009¹: Ј. Радић, „Метафора и метонимија у детињству речи“, *Срѝски језик* XIV/1–2. Beograd 2009, 347–460.
- Радић 2010: Ј. Радић, „Који, неки... овај... – придевске или именичке заменице?“, *Срѝски језик* XV, Beograd, 609–627.
- Радић 2011: Ј. Радић, „Нацрт категоријално-елементарне организације заменичког система у српском језику“, *Грамаѝика и лексика у словенским језицима*. Нови Сад – Beograd: Матица српска – Институт за српски језик, 499–512.
- Радић 2012: Јованка Ј. Радић, „Заменице – структурна основа и непосредно указивање на ентитете“, *Научни сасѝанак славистѝа у Вукове дане*, 41/1. Beograd: Филолошки факултет Универзитета у Београду, 383–394.

Jovanka J. Radić
Institute for Serbian language SASA
Belgrade

ABOUT THE SEQUENCE OF PRONOUN UNITS IN ONTOGENESIS

Summary: The paper presents and analyses the sequence of pronouns in speech development of a child. Special attention is drawn to various appearances and relations of pronoun units. The segments which stand out are the ones that point to the fact that the sequence of pronouns reflects the progress in the mental development of a child, as well as to the fact that the speech development will be complete once all the elements of the pronoun system are isolated from the speech, i.e. the grammar forms and relations to other words, and then fit into one categorically arranged entirety. A possible connection between the results of this research and certain neuropsychological researches (A. R. Luria) has been pointed out, alongside the potential importance of the guided (linguistic) research of pronouns in understanding the way in which a human brain works and develops. A tabular review of pronouns (principles, categories and elements) is included.

Key words: pronouns, ontogenesis, elements, categories, speech development, mental development, grammar, logic.

Veran J. Stanojević
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet
Katedra za romanistiku

УДК 811.133.1'367.625
821.133.1.09-93-32 Доде А.

NEKI ASPEKI TEMPORALNOSTI I REFERENCIJALNOSTI U DODEOVOJ PRIČI „KOZA G. SEGENA“

Apstrakt: U radu¹ ukazujemo na ulogu francuskih glagolskih vremena i člana u signalizovanju temporalne progresije i referencijalnog kontinuiteta u narativnom diskursu, na primeru priče Alfonsa Dodea „La chèvre de M. Seguin“ („Koza g. Segena“). Stanovište koje zastupamo je da objedinjenim tretmanom glagolskih vremena i člana možemo steći dublji uvid u narativnu strukturu jednog teksta, te u diskurzivne funkcije koje se pripisuju ovim dvema lingvističkim kategorijama.

Кljučне речи: temporalna progresija, aorist, imperfekat, referencijalnost, određeni član, neodređeni član, francuski jezik.

1. UVOD

Svaki narativni tekst podrazumeva upotrebu jezičkih sredstava kojima se obezbeđuje temporalna progresija, tj. nizanje događaja u vremenu. Hronološki nizovi događaja stvaraju utisak protoka vremena, kojeg nema u deskriptivnim sekvencama gde bi, pre nego o progresiji, trebalo govoriti o vremenskoj stagnaciji. Pored informacije o temporalnoj progresiji, potrebno je obezbediti referencijalni kontinuitet relevantnih entiteta o kojima je u priči reč. Naime, potrebno je voditi računa da se u svakom momentu u kojem se uvode nove individue, obezbedi mogućnost njihove identifikacije.

U ovom radu biće reči o dve pomenute dimenzije naracije, i to kroz analizu upotreba francuskih glagolskih vremena i člana u Dodeovoj priči „Koza g. Segena“. Pažnju ćemo pre svega usmeriti na upotrebe aorista u poređenju sa imperfektom, budući da je ova opozicija najrelevantnija za izražavanje narativne progresije, odnosno stagnacije u francuskom jeziku.

U francuskom jeziku temporalnu progresiju obezbeđuje aorist, a referencijalni kontinuitet – vlastite imenice i određeni član. Pomenute funkcije aorista i određenog člana proizilaze delom iz njihove diskurzivne semantike. U ovom radu poći ćemo od diskurzivnih funkcija vremena i člana (pre svega aorista i određenog člana) u francuskom, a u duhu dinamičkih semantičkih pristupa prema kojima se lingvističko značenje shvata kao potencijal reči i izraza da menjaju kontekstualno datu informaciju (Kamp 1981; Kamp i Rorer 1983; Hajm 1982;

¹ Ovaj rad nastao je u okviru projekta br. 178014, *Dinamika struktura savremenog srpskog jezika*, koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Kamp i Rajl 1993; Korblen 1994, 2002). Cilj nam je da ispitamo u kojoj se meri ove funkcije ispoljavaju u jednom narativnom tekstu kakav je Dodeova priča „Koza g. Segena“.

Naša ideja je da se objedinjenim diskurzivnim tretmanom člana i glagolskih vremena može steći ne samo dublji uvid u strukturu jednog narativnog teksta, nego i bolje razumevanje analogija koje postoje, s jedne strane, između određenog člana i imperfekta i, s druge strane, između neodređenog člana i aorista. Ne treba zanemariti ni didaktičke implikacije takvog pristupa u pogledu mogućnosti da se u nastavi francuskog jezika zajedno prezentuju dve lingvističke kategorije koje samo naizgled nemaju dodirnih tačaka, a to su glagolska vremena i član.

2. DISKURZIVNE FUNKCIJE AORISTA I IMPERFEKTA U FRANCUSKOM

Ideja Kampa i Rorera (Kamp et Rorer, 1983) po kojoj se aoristom uvode novi događaji, a vremenska progresija objašnjava pomeranjem referencijalne tačke i danas je aktuelna u temporalističkoj literaturi bez obzira na određene empirijske problema sa kojima se suočava (Borijo i dr. 2004, Stanojević i Ašić 2008). Za razliku od aorista, imperfekat ne uvodi događaje nego stanja (Kamp i Rorer 1983). A kako stanja spadaju u atelične, tj. inherentno neograničene situacije, sa njima je teško ostvariti vremensku progresiju. Imperfekta se, naime, javlja pre svega u deskriptivnoj funkciji, a ređe u narativnoj, u kojoj se u principu može zameniti aoristom bez posledica po istinosne uslove rečenice – ali sa određenim stilskim efektima (v. Tasmowsky-de Ryck 1985, Molendijk 1990, Veters i Mulder 2003, Stanojević i Ašić 2008). Činjenica da događaji po svojoj prirodi predstavljaju telične, tj. inherentno ograničene situacije, nije dovoljna da objasni intuiciju da sa aoristom vreme teče, za razliku od imperfekta sa kojim imamo utisak vremenske stagnacije. Kamp i Rorer (1983) vremensku progresiju kod aorista objašnjavaju tako što pretpostavljaju da se referencijalna tačka pomera iz prethodno uvedenog u novouvedeni događaj. S druge strane, efekta vremenske stagnacije koji nalazimo kod imperfekta ovi autori objašnjavaju činjenicom da imperfekat traži u prethodnom kontekstu relevantan momenat/interval u odnosu na koji izražava simultanost. Pošto imperfekat ne uvodi sobom taj momenat/interval, tj. referencijalni momenat, mnogi temporalisti prihvataju ideju da je imperfekat, za razliku od aorista anaforičan (Vet i Moledijk 1986, Bertono et Kleiber 1993, Molendijk 1996). Simultanost sa referencijalnim momentom/intervalom, tj. globalna simultanost (Molendijk 1990, Stanojević i Ašić 2008), objašnjava sklonost imperfekta ka deskripciji u narativnom tekstu.

3. DISKURZIVNE FUNKCIJE NEODREĐENOG I ODREĐENOG ČLANA

Na diskurzivnom planu razlika između neodređenog i određenog člana ispoljava se kroz opoziciju novo/poznato. Tako, imeničke sintagme sa neodređenim članom u diskurs uvode nove entitete (individue, predmete i sl.), tj. one koji prethodno nisu pomenuti, niti su na bilo koji drugi način poznati učesnicima u komunikaciji (v. Kamp 1981, Hajm 1982, Kamp i Reyle 1993, Korblen 2002). Tako, u rečenici *J'ai acheté une voiture*, (*Kupio sam kola*) sintagma sa neodređenim članom *une voiture* u diskurs uvodi nov entitet². Ideja je da kola o kojima je reč prethodno nisu bila pomenuta, niti su pri izricanju ove rečenice na bilo koji način poznata sagovorniku. S druge strane, entiteti uvedeni sintagmama sa određenim članom smatraju se poznatim učesnicima u komunikaciji, a poznatost im obezbeđuje: 1) jedinstvenost referenta (npr. *le soleil, la lune, la terre, les Alpes, l'auteur de la Peste, la Serbie* i sl.)³, ili 2) prisustvo referenta u neposrednom dijaloškom kontekstu (kao u primeru: *Passe-moi le sel, s'il te plaît! – Dodaj mi so, molim te!*), gde je referent dostupan percepciji aktera komunikacije, ili 3) prisustvo referenta u širem komunikativnom kontekstu⁴. Hipoteza koju ćemo, između ostalog, ispitati u ovom radu je da pomenuta funkcija određenog člana, a to je signalizovanje poznatosti referenta imeničke sintagme, može obezbediti referencijalni kontinuitet relevantnih entiteta u naraciji, tj. mogućnost da se ponovo referiše na prethodno već pomenute individue u samoj priči.

4. UPOTREBA VREMENA I ČLANA U KOZI G. SEGENA

Dodeovu priču „Koza g. Segena“, jednu od najboljih iz zbirke *Pisma iz moje vetrenjače*, nije lako žanrovski odrediti. Ova priča, koja pripada epistolarnoj književnosti, ima odlike basne, ali i apologe, tj. alegorije sa naglašenom moralnom poukom. Isto tako, a s obzirom na razvijenu fabulu, ona se može svrstati i u pripovetke. U uvodnom delu priče, u kojem se narator obraća svom prijatelju Grengoaru, nalazimo nagoveštaj apologe: „*Tu prétends rester libre à ta guise jusqu'au bout... Eh bien, écoute un peu l'histoire de la chèvre de M. Seguin. Tu verras ce que l'on gagne à vouloir vivre libre*“ (Više voliš da ostaneš slobodan do kraja... Pa dobro, čuj samo priču o kozi g. Segena. Videćeš šta postiže onaj ko hoće da živi slobodno)⁵. U skladu sa logikom apologe, narator poziva Grengoara da se identifikuje sa kozom g. Segena. Kao metafora za čovekovu težnju

² Striktno uzevši dinamičke semantičke teorije govore o diskurzivnim referentima a ne direktno o individuama. Ova terminološko-tehnička razlika nije međutim od suštinskog značaja za analize koje prezentujemo u ovom radu.

³ Naime entiteti koje označavaju imenice ovog tipa jedinstveni su u svojoj vrsti.

⁴ Na primer, rečenica *Tu veux arroser les plantes?* može se izreći i u situacijama u kojima se cveće ne nalazi u vidokrugu govornika i sagovrnika, ali pod uslovom da oba aktera komunikacije znaju o kojem je cveću reč (v. Stanojević 2012).

⁵ Posledja rečenica anticipira pouku, tj. naravoučenje ove „basne“.

ka slobodi, koza g. Segena, glavna junakinja ove priče, predstavlja fiktivnu trn-spoziciju Grengoara.

Upotrebe vremena i člana analiziraćemo najpre u uvodnom, a potom i u centralnom delu ove Dodeove priče.

4.1 Vremena i član u uvodnom delu priče

U uvodnom delu priče upotreba glagolskih vremena nije ista kao u glavnoj priči. Tako, u primeru (1), upotrebe imperativa (*regarde ce pourpoint troué*), prezenta aktuelnosti (*cette face maigre qui crie la faim*) i perfekta rezultativnosti (*où t'a conduit la passion des belles rimes; ce que t'ont valu dix ans...*) signalizuju da ovaj odlomak ne predstavlja jednu narativnu sekvencu, tj. hronološki niz od bar dva događaja.

(1) *Regarde ce pourpoint troué, ces chaussures en déroute, cette face maigre qui crie la faim. Voilà pourtant où t'a conduit la passion des belles rimes ! Voilà ce que t'ont valu dix ans de loyaux services dans les pages du sire Apollo...* (p. 27) (Pogledaj svoj poderani prsluk, pohabane pantalone, lice što vapije od gladi. Eto dokle te je dovela strast prema lepim rimama. Eto šta ti je donelo deset godina verne službe u paževima gospodara Apolona... (str. 20))

Nenarativna priroda ovog odlomka ima ovde interesantne implikacije i u pogledu upotrebe određenog člana. Naime, u sintagmi *la passion des belles rimes* ('strast prema lepim rimama') određeni član nije upotrebljen da bi obezbedio referencijalni kontinuitet, budući da u prethodnom (tekstualnom) kontekstu nije bilo reči o pomenutoj strasti. Određeni član ovde ima posesivnu vrednost, budući da je reč o recipijentovoj (tj. Grengoarovoj) strasti, pa se sintagma *la passion des belles rimes* može zameniti odgovarajućom sintagmom sa posesivnim determinantom (*ta passion des belles rimes*).

U uvodnom delu priče nalazimo i jednu narativnu sekvencu, koju ilustruje primer (2):

(2) *Comment ! on t'offre une place de chroniqueur dans un bon journal de Paris, et tu as l'aplomb de refuser...* (p. 27) (Šta! Nude ti mesto hroničara u jednom dobrom pariškom listu, a ti imaš smelosti da odbiješ. (str. 20))

Ovde, naime, nizu pedikata *offrir une place de chroniqueur* i *avoir l'aplomb de refuser* hronološki odgovara niz događaja koje oni uvode.⁶ Narativna sekvenca uvedena je ovde prezentom i to u formi obraćanja naratora Grengoaru. Ovde neodređeni član u sintagmama *une place de chroniqueur* i *un bon journal* vrši svoju uobičajenu diskurzivnu funkciju, a to je uvođenje novih entiteta u diskurs. Međutim, ti entiteti nisu novi za aktere komunikacije, tj. za naratora i Grengoara, nego za čitaoca, kao krajnjeg recipijenta. U ovome delu Dodeove priče ne postavlja se, dakle, pitanje referencijalnog kontinuiteta.

⁶ Narativna progresija u primeru (2) inferira se na osnovu leksičkih znanja koja imamo u pogledu odnosa radnji *ponuditi* i *odbiti*. Naime, ponuda logički, a samim tim i vremenski prethodi njenom eventualnom prihvatanju ili odbijanju.

Primer (2) takođe pokazuje da se temporalna progresija može javiti ne samo pri narativnim upotrebama nekih prošlih vremena, nego i sa prezentom, koji čak i ne mora biti narativni, odnosno istorijski.⁷

4.2 Vremena i član u centralnom delu priče

Kao što je očekivano s obzirom na diskurzivnu funkciju aorista (vidi poglavlje 2), nizu rečenica koje sadrže ovo vreme po pravilu odgovara hronološki niz njihove uvedenih događaja, u šta je lako uveriti se na primerima koji slede:

(3) Cependant il ne *se découragea* pas, et, après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en *acheta* une septième ; seulement, cette fois, il *eut soin* de la prendre toute jeune, pour qu'elle s'habituaît mieux à demeurer chez lui. (p. 28) (Međutim, nije *se obeshrabrio*, i pošto je na isti način izgubio šest koza, *kupio je* sedmu ; samo, ovog puta *pobrinuo se* da kupi jednu sasvim mladu, kako bi se bolje navikla da živi kod njega (str. 21))

(4) À partir de ce moment, l'herbe du clos lui *parut* fade. L'ennui lui *vint*. Elle *maigrît*, son lait *se fit* rare. (p. 28) (Od tog trenutka *obljutavila* joj je trava u zabranu. *Postal* joj je dosadno. *Počela je mršaviti* i *davati* manje mleka. (str. 21))

(5) Elle *écouta* les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait, et *se sentit* l'âme toute triste... Un gerfaut, qui rentrait, la *frôla* de ses ailes en passant. Elle *tressaillit*... puis ce *fut* un hurlement dans la montagne. (p. 32) (Koza *oslušnu* zvonca nekog stada koje se vraćalo sa ispaše i *oseti se* sasvim tužna... Jedan soko što se vraćao na leglo *okrznuo je* krilima u letu. Ona *uzdrhta*... Onda planinom *odjeknu* zavijanje. (str. 24))

(6) La chèvre *entendit* derrière elle un bruit de feuilles. Elle *se retourna* et *vit* dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient... (p. 33) (Koza *začu* šuštanje lišća iza sebe. *Okrete se* i *vide* u mraku dva kratka načuljena uha i dva sjajna oka... (str. 25))

U sledećem odlomku na samom kraju priče dominira aorist⁸, čijom se upotrebom pored temporalne progresije dobija efekat ubrzanja toka naracije:

(7) L'une après l'autre, les étoiles *s'éteignirent*. Blanquette *redoubla* de coups de cornes, le loup de coups de dents... Une lueur pâle *parut* dans l'horizon... Le chant d'un coq enroué *monta* d'une métairie. – Enfin ! *dit* la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; et elle *s'allongea* par terre dans sa belle fourrure blanche toute tachée de sang... Alors le loup *se jeta* sur la petite chèvre et la *mangea*. (p. 34) (Jedna za drugom *zvezde se pogasiše*. Belkica *udvostruči* udarce rogovima, vuk svoje ujede... Na vidiku *se pojaví* bleđa svetlost... Pojanje nekog promuklog petla *oglasí se* s jednog salaša. – Najzad! – *reče* jadno stvorenje, koje je čekalo samo dan pa da umre ; i *prostre se* po zemlji u svome lepom belom krznu, svem poprskanom krvlju. Onda se vuk baci na malu kozu i proždere je. (str. 25–26))

Imperfekat, za razliku od aorista, koristi se ili u deskriptivnim pasażima priče (kao u primerima 8 i 9), ili da izrazi radnju koja je bila u toku u nekom tre-

⁷ Naime, prezente u primeru (2) ne treba tretirati kao narativne. Njima se ne opisuju događaji koji čine deo priče, nego činjenice koje se saopštavaju hronološkim redom, a hronologija je ovde nužna iz ontoloških razloga. Naime, da bi se neka ponuda prihvatila ili odbila, nju prethodno neko mora dati.

⁸ Ovde je upotrebljen samo jedan imperfekat i to u eksplikativnoj relativnoj rečenici (*qui n'attendait plus que le jour...*). Priča se bliži kraju signalizujući neumitnost kozinog stradanja i pored toga što je vuk sve do zore nije savladao.

nutku koji funkcioniše kao referencijalni momenat (R) – kao u primeru (9), u kojem je R izražen aoristom *se retourna*. Utisak je da i u jednom i u drugom slučaju vreme ne protiče, te da je fokus na stanjima stvari koja su bila na snazi u nekom prošlom momentu.

(8) Ah! Gringoire, qu'elle *était* jolie la petite chèvre de M. Seguin ! (p. 28) (Ah, Grengoare, kako je bila lepa ta kozica g. Segena! (str. 21))

(9) La chèvre blanche, à moitié soûle, *se vautrait* là dedans les jambes en l'air et *roulait* le long des talus, pêle-mêle avec les feuilles tombées et les châtaignes... Puis, tout à coup, elle *se redressait* d'un bond sur ses pattes. (p. 31) (Opijena, bela se koza valjalapo travi s nogama uvis i kotrljala se niz padine zajedno s opalim lišćem i kestenjem. Pa bi odjednom skočila na noge. (str. 23))

(10) Un matin, comme il *achevait* de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois. (p. 30) (Jednog jutra, kad je svršavao mužu, koaza se okrete i reče mu svojim narečjem (str. 22))

Što se tiče novih individua, njih u diskurs uvodi pre svega neodređeni član, kao u sledećem primeru:

(11) M. Seguin avait derrière sa maison *un clos* entouré d'aubépines. (p. 28) (G. Segen imao je iza kuće *zabran* ograđen glogom. (str. 21))

Međutim, analiza ove Dodeove priče ukazuje da se nove individue pod određenim uslovima u diskurs mogu uvoditi i određenim članom. To su, pre svega, tzv. asocijativno-anaforičke upotrebe određenog člana (Hokins 1978, Korblen 1995, Lebner 1998, Stanojević 2012), kod kojih anaforična imenička sintagma ne koreferira sa svojim antecedentom, nego stoji u nekoj asocijativnoj vezi sa njim. Tako se sintagma *la porte* iz sledećeg primera nalazi u asocijativnom odnosu sa sintagmom *une étable toute noire* i to na osnovu relacije deo-celina (pri čemu antecedent označava celinu, a asocijativna anafora – jedan njen deo).⁹

(12) Là-dessus, M. Seguin emporta la chèvre dans une étable toute noire, dont il ferma *la porte* à double tour. Malheureusement, il avait oublié *la fenêtre*, et à peine eut-il le dos tourné, que la petite s'en alla... (p. 31) (Na to g. Segen odvede kozu u jednu sasvim mračnu staju, a vrata dobro zabravi. Na nesreću, zaboravio je *prozor*, i tek što se okrenuo, a kozica uteče... (str. 23))

I sledeća dva primera ilustruju asocijativno-anaforičke upotrebe (podvučenih) imeničkih sintagmi sa određenim članom: *le toit* u primeru (13) nalazi se u asocijativnoj vezi sa antecedentom *la maisonnette*, a sintagma *les étoiles* ovu vezu ostvaruje sa sintagmom *le ciel clair* u primeru (14):

(13) Le clos de M. Seguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait plus que *le toit* avec un peu de fumée. (p. 32) (Zabran g. Segena nestajao je u magli, a od kućice se još video samo *krov* i malo dima. (str. 24))

⁹ Ovdje se može uočiti analogija između određenog člana (sa asocijativnim značenjem) i imperfekta. Kao što imperfekat u svojim anaforičkim upotrebama traži neki prethodno uveden momenat u odnosu na koji će izraziti simultanost (Molendijk 2002, Stanojević i Ašić 2008), tako i asocijativno-anaforična imenička sintagma u prethodnom kontekstu traži neki već uveden referent u odnosu na koji će uspostaviti određenu asocijativnu relaciju. I kao što imperfekat uvodi neko novo stanje stvari, tipično bez temporalne progresije, tako i asocijativno-anaforične imeničke sintagme uvode nov referent u diskurs.

(14) De temps en temps la chèvre de M. Seguin regardait *les étoiles* dans le ciel clair, et elle se disait : (p. 34) (S vremena na vreme, koza g. Segena pogledala je kako *zvezde* trepere na vedrom nebu i govorila: (str. 25))

Asocijativne upotrebe određenog člana nisu u stanju da obezbede referencijalni kontinuitet u priči. Sintagme sa ovakvo upotrebljenim određenim članom ne referišu na već uvedene entitete, bez obzira što je *poznatost* diskurzivna funkcija određenog člana (vidi poglavlje 3).

Još jedan tip upotreba određenog člana, kojima se ne signalizuje referencijalni kontinuitet, islustruje primer (15). U pitanju su takve upotrebe u kojima je referent imeničke sintagme nov, tj. nepoznat krajnjem recipijentu, tj. čitaocu, ali je poznat akterima pripovesti, uključujući pripovedača.¹⁰ Upotreba određenog člana u sintagmama *la montagne* i *le loup* u ovom primeru, kojim započinje glavna priča, jedino se može objasniti na ovaj način.¹¹

(15) M. Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres. Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leur corde, s'en allaient dans *la montagne*, et là-haut *le loup* les mangeait. (p. 27) (G. Segen nikad nije imao sreće s kozama. Gubio ih je sve na isti način: jednog lepog jutra prekinule bi konopac, otišle u *planinu*, a onde bi ih *vuk* pojeo. (str. 20))

Referencijalni kontinuitet u dužim narativnim sekvencama, kao što je centralni deo Dodeove priče, osim upotrebom vlastitih imena (Seguin, Blanquette), može se obezbediti još samo upotrebom imeničkih sintagmi sa određenim članom. Određeni član uz imenice uvedene u prvom delu priče (*montagne, clos, chèvre*) obezbeđuje referencijalni kontinuitet njima označenih entiteta. U pitanju su prave anaforičke upotrebe određenog člana, koje se javljaju u dva vida, i to: kao direktna anafora (npr. *un clos – le clos; un pieu – le pieu*), ili kao indirektna anafora (npr. odnos *aubépines – la haie; la chèvre – la petite; la brave chevrette – la gourmande*) u primerima koji slede:¹²

(16) M. Seguin avait derrière sa maison un clos entouré d'aubépines. (...) À partir de ce moment, l'herbe *du clos* lui parut fade. (p. 28) (G. Segen imao je iza kuće zabran ograđen glogom. (...) Od tog trenutka obljetavila joj je trava u zabranu (str. 21))

(17) M. Seguin avait derrière sa maison un clos entouré d'aubépines. C'est la qu'il mit sa nouvelle pensionnaire. Il l'attacha à un pieu, au plus bel endroit du pré, en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde (...) Blanquette eut envie de revenir ; mais en se rappelant *le pieu, la corde, la haie du clos*, elle pensa (p. 33) (Segen imao je iza kuće zabran ograđen glogom. Onde je stavio novu štíćenicu. Privezao ju je za jedan kolac na najlepšem mestu na livadi, pobrinuvši se da joj ostavi dosta konopca (...) Belkici dođe da se vrati ; ali setivši se *koca, konopca, ograde zabrana*, ona pomisli... (str. 24))

¹⁰ Ovaj odlomak govori o stanjima stvari koji prethode centralnom delu glavne priče, pa se entiteti koji se u njemu pominju (*planina* i *vuk*) tretiraju kao već poznati Segenu i naratoru, a stanje stvari njime opisano kao aktuelno u momentu koji označava početak priče (tj. u momentu kada Segen kupuje sedmu kozu).

¹¹ Sveznajući pripovedač može, naime, na trenutak zaboraviti na čitaoca, tj. na činjenicu da je za čitaoca referent nepoznat. Ako to ne bi bio slučaj, uz imenice *montagne* i *loup* upotrebio bi se neodređeni član.

¹² U primerima 16–19 podvukli smo antecedent direktne ili indirektna anafore.

(18) Là-dessus, M. Seguin emporta la chèvre dans une étable toute noire, dont il ferma la porte à double tour. Malheureusement, il avait oublié la fenêtre, et à peine eut-il le dos tourné, que *la petite* s'en alla... (p. 31) (Na to g. Segen odvede kozu u jednu sasvim mračnu staju, a *vrata* dobro zabravi. Na nesreću, zaboravio je prozor, i tek što se okrenuo, a *kozica* uteče. (str. 23))

(19) Ah ! *la brave chevrette*, comme elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois, je ne mens pas, Gringoire, elle força *le loup* à reculer pour reprendre haleine. Pendant ces trêves d'une minute, *la gourmande* cueillait en hâte encore un brin de sa chère herbe. (p. 33) (Ah! *Srčana kozica*, kako se trudila od sveg srca! Više od deset puta – ne lažem, Grengoare – naterala je *vuka* da ustukne da bi predahnuo. Za vreme tih pedaha od jedne minute, *oblaporna koza* žurno bi čupala još koju vlat svoje mile trave... (str. 25))

Neke upotrebe upotrebe određenog člana ili, tačnije, sintagmi sa određenim članom, kojima se takođe obezbeđuje referencijalni kontinuitet mogu se objasniti kao posledica fokalizovanog pripovedanja. U ovoj priči, naime, dominira eksterna fokalizacija (Ženet 1972), ali se u pojedinim, doduše retkim situacijama menja tačka gledišta, tako da se stvari prikazuju iz kozine perspektive. Pogledajmo u tom smislu sledeći primer::

(20) *Le clos de M. Seguin* disparaissait dans le brouillard, et de *la maisonnette* on ne voyait plus que le toit avec un peu de fumée. (p. 32) (*Zabran* g. Segena nestajao je u magli, a od kućice se još video samo krov i malo dima (str. 24))

Zašto pisac u ovom primeru nije upotrebio samo sintagmu *le clos (zabran)*, Zašto pisac u ovom primeru nije upotrebio samo sintagmu *le clos (zabran)*, nego je uveo dodatnu determinaciju imenice putem predložke sintagme *de M. Seguin* u funkciji imeničke dopune. Razlog ovome je taj što su *zabran* i kuća Segena predstavljeni iz kozine perspektive. Koza se, naime, u datom momentu nalazi na planini sa koje njen pogled po prirodi stvari zahvata mnogo veći prostor nego što je Segenov dom, odnosno *zabran* iza Segenove kuće. U pitanju je, naime, prelazak sa spoljne na unutrašnju fokalizaciju. Upotreba deminutiva *kućica* takođe signalizuje da je ovde na snazi interna fokalizacija¹³.

Referencijalni kontinuitet nalazimo i u sledećem primeru (pod br. 21) sa sintagmom *le loup* koja uvodi vuka, viđenog kozinim očima, što znači da je i ovde po sredi interna fokalizacija. Anaforične upotrebe člana nisu dakle nespojive sa internom fokalizacijom. Iako je u pitanju prvi (ali i poslednji) susret koze i vuka u ovoj priči, reč je o istom onom vuku koji je pomenut na početku priče.

(21) La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient... C'était *le loup*. (p. 33) (Koza začu šuštanje lišća iza sebe. Okrete se i vide u mraku dva kratka načuljena uha i dva sjajna oka... Beše to *vuk*. (str. 25))

¹³ Ne treba posebno naglašavati da stvari iz daljine posmatrane izgledaju manje nego što to objektivno jesu. To svakako važi i za Segenovu kuću, viđenu u daljini očima koze.

5. UместO ZAKLJUČKA

Temporalna progresija i referencijalni kontinuitet dve su bitne dimenzije narativnog diskursa. One se u francuskom prevashodno izražavaju upotrebom aorista i određenog člana. Iako dovoljan, aorist, međutim, nije i nužan uslov za vremensku progresiju. Ova poslednja se može obezbediti i upotrebom drugih vremena, čak i ako ona nisu upotrebljena u narativnoj funkciji. S druge strane, određeni član je, uz vlastita imena, jedino sredstvo kojim se može signalizovati referencijalni kontinuitet u narativnom tekstu. Međutim, iako nužan, određeni član nije i dovoljan uslov za izražavanje referencijalnog kontinuiteta. Naime, u narativnom tekstu određeni član može imati i druge funkcije, kao što je signalizovanje poznatosti referenta za aktere priče, a da je pri tome referent nepoznat čitaocu, ili tzv. asocijativno-anaforične upotrebe, kojima se uvode novi entiteti u diskurs. S druge strane, uočili smo paralelizam između asocijativno-anaforičnih upotreba određenog člana i imperfekta kao anaforičnog vremena. I jedan i drugi se vezuju za prethodno uvedene entitete odgovarajućeg ontološkog tipa: za individue u slučaju određenog člana, odnosno za vremenske momente u slučaju imperfekta. Posledica toga je da imperfekat, kao ni određeni član u asocijativnim upotrebama nisu pogodni da obezbede temporalnu progresiju, odnosno referencijalni kontinuitet.

Analiza priče „Koza g. Segena“ omogućila nam je i neke nove uvide u dobro poznate - i u literaturi opisane - diskurzivne funkcije člana i vremena. Naime, dok se aorist uglavnom ponaša u skladu sa diskurzivnim svojstvima koja mu se inače pripisuju - a to je uvođenje novih događaja u diskurs i temporalna progresija - dotle se određeni član ne ponaša uvek u skladu sa svojom uobičajenom diskurzivnom funkcijom: on, naime, pod određenim uslovima može uvoditi i nove, tj. nepoznate entitete.

Najzad, ovaj rad ukazuje na neophodnost da se teorije stalno preispituju, testiraju, modifikuju, pa ako treba i napuštaju u korist onih koje su deskriptivno adekvatnije - sve sa ciljem da dobijemo pouzdaniji okvir za dalja istraživanja. U tom smislu, analiza upotreba vremena i člana u priči „Koza g. Segena“, omogućila nam je i da proverimo da li je diskurzivna semantika dobar put ka boljem razumevanju relevantnih lingvističkih kategorija koje nalazimo u narativnom diskursu - u ovom slučaju glagolskih vremena i člana. Naše analize sugerišu da je odgovor na ovo pitanje potvrđan.

LITERATURA

Bertono et Kleiber 1993: A. M. Berthonneau et G. Kleiber, Pour une nouvelle approche de l'imparfait: l'imparfait, un temps anaphorique méronomique, *Langages* 112, p. 55–73.

Borijo i dr. (2004), A. Borillo et al. Tense and Aspect, in Corblin, Francis & Henriette de Swart (eds) *Handbook of French Semantics*, CSLI, The University of Chicago Press.

Ženet 1972: G. Genette, *Figures III*, Paris, le Seuil, 1972.

- Kristofersen 1939: Paul Christophersen: *The Articles. A Study of Their Theory and Use in English*. Munksgaard, Copenhagen and Milford, Oxford.
- Hajm 1982 : I. Heim, *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*, PhD University of Massachusetts, Amherst. – Ann Arbor, University Microfilms.
- Hokins 1978: J. A. Hawkins, *Definiteness and Indefiniteness. A study in Reference and Grammaticality Prediction*, Croom Helm, London.
- Kamp 1981: H. Kamp, A theory of truth and semantic representation, in Groenendijk, J., Jansen, T., Stokhof, M. 1981. *Formal Methods in the Study of Language, Mathematical Centre Tracts 135*, Amsterdam, pp. 277–322.
- Kamp i Rorer 1983: H. Kamp & C. Rohrer, “Tense in texts” in: R. Baurle, C. Schwarze i A. von Stechow (eds), *Meaning, use and interpretation of language*, Berlin, de Gruyter, pp. 250–269.
- Kamp i Rajl 1993 : H. Kamp, U. Rayle, *From Discourse to Logic*. Kluwer, Dordrecht.
- Korblen 1994: F. Corblin, La condition de nouveauté comme défaut, *Faits de langue 4*, pp.147–153.
- Korblen 1995: F. Corblin *Les formes de reprise dans le discours*. Presses Universitaires de Rennes: Rennes.
- Korblen 2002 : F. Corblin *Représentation du discours et sémantique formelle: Introduction et applications au français*, Collection Linguistique nouvelle, Paris: P.U.F.
- Lebner 1998: S. Löbner, *Definite Associative Anaphora*. (manuscript) <http://user.phil-fak.unidueseldorf.de/~loebner/publ/DAA-03.pdf>
- Милнер 1982: J.-C. Milner, *Ordres et raisons de langue*, Paris, Seuil.
- Molendijk 1990: A. Molendijk, *Le passé simple et l'imparfait : une approche reichenbachienne*, Amsterdam/Atlanta, Rodopi.
- Molendijk 1996: A. Molendijk, Anaphore et imparfait: de la référence globale à des situations pré-supposées et impliquées, in: W. De Mulder, L. Tasmowski-de Ryck et C. Vetters, (eds), *Anaphore temporelles et (in)cohérence*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, pp. 109–123.
- Molendijk 2002: A. Molendijk, La structuration logico-temporelle du texte: le passé simple et l'imparfait du français, *Cahiers Chronos 9*, E. Labeau & P. Larrivée (eds), Rodopi, Amsterdam, 91–104.
- Stanojević i Ašić 2008: V. Stanojević i T. Ašić, *Semantika i pragmatika glagolskih vremena u francuskom jeziku*, FILUM Kragujevac.
- Stanojević 2010: V. Stanojević, O nekim aspektima referencijalnosti u francuskom i u srpskom jeziku, *Interdisciplinarnosti i jedinstvo savremene nauke*, knjiga 4, tom 1, Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pale, str. 155–167.
- Stanojević 2012 : V. Stanojević, Određeni član u francuskom jeziku i problem identiteta, *Nauka i identitet*, Zbornik radova sa naučnog skupa (Pale, 21–22. maj. 2011), Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet Pale, Pale 2012.
- Tasmowski-de Ryck 1985: L. Tasmowski-de Ryck, L'imparfait avec et sans rupture, *Langue française 67*, pp. 59–77.
- Vet et Molendijk 1986: C. Vet et A. Molendijk, The discourse functions of the past tenses of French, in V. Lo Cascio et C. Vet (eds), *Temporal structure in Sentence and Discourse*, Dordrecht: Forisp. 133–159.
- Veters i Mulder 2003: C. Vetters & W. De Mulder, Sur la narrativité de l'imparfait, in: Alex Vanneste; Peter De Wilde; Saskia Kindt; Joeri Vlemings, (éds), *Mémoire en temps advenir*. Hommage à Theo Venckeleer, Orbis/Supplementa 22, Louvain : Peeters, 687–702.

IZVORI

- Alphonse Daudet, *Les lettres de mon moulin*, Gallimard, Paris, 1987.
- Alfons Dode, *Pisma iz moje vetrenjace*, Pčelica, Čačak, 2010.

Veran J. Stanojević
Université de Belgrade
Faculté de philologie
Chaire des langues romanes

CERTAINS ASPECTS TEMPORELS ET RÉFÉRENTIELS DU RÉCIT D'ALPHONSE DAUDET “LA CHÈVRE DE M. SEGIN”

Résumé: Cette recherche porte sur le rôle des temps verbaux et de l'article du français dans l'encodage de la progression temporelle et de la continuité référentielle d'un discours narratif tel que “La Chèvre de M. Seguin”. Le passé simple sert à imposer la progression temporelle à une suite de phrases qui le contiennent, alors que l'article défini assure la continuité référentielle du récit. Nous identifions des cas où l'article défini – dans ses emplois non génériques – n'a pas pour fonction d'assurer la continuité référentielle: il s'agit, notamment, des fonctionnements dits associatifs de l'article défini. Dans ce dernier type d'emplois l'article défini introduit des référents nouveaux dans le discours.

Mots clés: progression temporelle, passé simple, imparfait, référence, article défini, article indéfini, le français.

Тијана В. Ашић
Милана Л. Додиг
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

УДК 821.131.1.09-31 Дами Е.
821.09-93-31 : 81'38

ЈЕЗИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ У САВРЕМЕНОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ: ЦЕРОНИМО СТИЛТОН И ШТРУМПФОВИ¹

Апстракт: У раду се анализирају и упоређују различити облици језичких игара и онеобичавања у две врсте прозних текстова намењених деци: романи о Церониму Стилтону и приче о Штрумпфовима. Циљ истраживања је да се опишу творбени механизми и семантичке трансформације које су у основи језичке креативности у овим делима. Такође се посматра улога прагматике у интерпретацији нестандартних лингвистичких облика и порука, као и стилски ефекти које језичке игре стварају код младих читалаца.

Кључне речи: језичка онеобичавања, језичке иновације, језичке игре, контекст, контекст.

1. УВОД

У овом раду испитујемо различите језичке иновације које одликују романе о мишу детективу Церониму Стилтону, односно приче о шумским митским бићима Штрумпфовима, делима која припадају модерној књижевности за децу. Наш циљ је да утврдимо које језичке облике и јединице захватају језичка онеобичавања, да опишемо механизме њиховог настанка и најзад да утврдимо њихову стилогеност и прагматичке функције.

Питање на које ћемо након извршених анализа настојати да одговоримо је до које мере се у књижевним делима намењеним деци може поигравати различитим нивоима лингвистичке структуре и какве ефекте језичке иновације изазивају код младих читалаца. Најзад, покушаћемо да откријемо да ли су за популарност романа о мишу-детективу, односно прича о Штрумпфовима делимично заслужне маштовите језичке игре и концептуалне транспозиције које постоје у овим делима.

2. О РОМАНИМА О ЦЕРОНИМУ СТИЛТОНУ

Церонимо Стилтон је циклус савремених романа за децу млађег школског узраста, италијанске ауторке Елизабете Дами.

¹ Овај рад урађен је у оквиру пројекта Министарства за науку *Динамика стипендијера савременој српској језика*, који финансира Министарство за науку Републике Србије, број 178014.

Главни лик је миш Џ. Стилтон, детектив и новинар који пролази кроз разне авантуре и, иако по природи расејан и неспретан, успешно их решава уз помоћ породице и пријатеља мишева. Ови духовити романи су у великој мери дидактичког карактера, јер упућују на разне географске појмове, културне и историјске феномене с којима дете, уживајући у пустоловинама из мишијег света, усваја нова знања из географије, историје и биологије.

Посебну одлику ових романа представља мешање мишијег и људског света, односно концептуална фузија животињске и људске природе.

3. О ШТРУМПФОВИМА

Штрумпфови су стрип о малим плавим митским бићима, која живе у шуми.

Њихов аутор је белгијски цртач стрипова, Пјер Кулифор, Пејо. Штрумпфови су се први пут појавили у једној од епизода о авантурама Жоана и Пирлуија, пре него што су добили свој сопствени мини-стрип. Од тог момента, Штрумпфови почињу да се све више индивидуализују (сваки од њих добија свој лични карактер) тако да је било све лакше разликовати их.

Централна тема ових допадљивих прича за децу је борба између добра и зла. Принцип доброг отелотворен је у лику Штрумпфова, а принцип зла у лику похлепног чаробњака Гаргамела који жели да улови и поједе мала плава бића.

Штрумпфови су намењени деци млађег узраста, приче о њима су композиционално врло једноставне и немају дидактички карактер као романи о Церонимо Стилтону, већ носе моралну поруку, по чему подсећају на басне.

4. ЈЕЗИЧКА ОНЕОБИЧАВАЊА У РОМАНИМА О ЦЕРОНИМУ СТИЛТОНУ

4.0. Увод

Језичка онеобичавања у овим романима заснивају се на интерференци (једној врсти концептуалног блендинга², в. Фокоње и Тарнер 2002: 58) мишијег и људског света. Другим речима, језичке игре последица су концептуалних транспозиција које постоје у роману!

Као што се у човечијем свету где живи и ради Џ. Стилтон често јављају предмети и појаве које упућују и на његову глодарску природу, тако се и у дискурсу овог романа јављају речи и изрази где су семе и семеме

² Концептуална фузија у когнитивној лингвистици означава мешање изворног и циљног домена метафоре. Ми овде дати појам користимо у ширем смислу, као фузију елемената различитих светова у једну онтолошку целину.

„људског“ замењене знаковима који упућују и на животињску (или прецизније, глодарску) природу његових јунака.

4.1. Примери из романа Џеронимо Стилтон

У овој секцији представљамо језичка онеобичавања у романима Џ. Стилтон кроз примере које смо класификовали на следећи начин:

4.1.1. Изреке

1) – Хиљаду му моцарела! (Тајна смарагног острва, 8. стр).

Подвучена лексема упућује на животињски (глодарски) свет главног јунака романа, односно ради се о омиљеној врсти сира Џеронима и наведено изреку он често понавља у ситуацијама када је под стресом, те се може рећи да она има функцију олакшања (в. Ашић 2011: 56). Јасно је да је формирана по узору на изреку *Стио му іромова!*

2) Наздравили смо за успех свог подухвата и укрстивши репове, узвикнули:
– За наш пут! Мишеви за једног, миш за све! (Исто, 28. стр).

Обе подвучене изреке асоцирају на свет мускетара. У првој изреци лексема `реп`, која упућује на мишији свет, заменила је лексему `мач`, која представља типично оружје мускетара. Друга изрека је прилагођена животињском свету употребом лексеме `миш`, а у којој препознајемо типичан мускетарски узвик: *Сви за једној, један за све*, који асоцира на романе Александра Диме.

3) – Деветсто му деведесет девет скалпова ћелавих мачака! Незгода са шпоретом! (Исто, 43. стр).

У овом примеру употребљена је лексема `мачка` и број девет који се концептуално повезује са мачком и њеном виталношћу (*Мачка има девет животиња*). У њој се међутим изражава негативан однос према мачки, која је вечити непријатељ глодара. Модел за креирање овакве изреке која упућује на мишији свет била би, као у првом примеру, изрека из „људског“ света, *Стио му іромова!*

4) – Оштрих ми канци мама-мачке...зашто сам кренуо на овај пут! Вратићу се у Мишоград поседелог крзна од страхова! (Исто, 93. стр).

Можемо рећи да конструкција подвучене изреке која припада мишијем свету одговара изреци из „људског“ света *Тако ми Боја...*, у којој статус `мама-мачка` одговара статусу `Бог`. Међутим, према значењу инферирамо да подвучена изрека ипак одговара изреци *Стио му іромова!*

5) Подигао сам њушку како бих посматрао облаке. У том тренутку једрилица се нагнула на једну страну. Доња мотка једра ударила ме је по рамену и бачила са палубе. Нисам имао времена ни да цијукнем..
– Миш у мору! (Тајна смарагног острва, 55. стр).

У људском свету типичан узвик у оваквој ситуацији био би *Човек у мору!* Овде је лексема `човек`, природно, замењена лексемом `миш`. Језичка измена само одражава концептуалну измену.

4.1.2. Називи синонима, људи, новина

У следећим примерима језичка онеобичавања и иновације огледају се у креацијама назива разних места (градови, улице, острва, замкови, теретане, банке итд), имена важних личности у мишијем односно људском свету, па чак и назива новина.

1) – Такси! – викнуо сам и мачијим скоком у њега усकोчио. – Улица тортелина број 13, молим Вас! Мишоград, престоница острва Мишијатије тешко се будио, попут мене. (Тајна смарагног острва, 10. стр).

У овом примеру наилазимо на називе улице, града и острва, који упућују на мишији свет, али се чак и начином творбе опонаша људски свет. Тако нпр. лексема `Мишоград` представља сложеницу насталу на исти начин попут сложенице `Београд` (састоји се од морфема *миш* и *град* (који је људска насеобина) и инфикса *о*).

2) Ах, да! Ја вам још нисам рекао да водим дневне новине? Зову се Мишије новости...(Исто).

Назив новина „Мишије новости“ асоцирају нас на познати лист „Вечерње новости“. У овом примеру можемо приметити да се и најситнији детаљи преводе из људског у мишији свет и да су концептуалне транспозиције могуће на свим нивоима културног и друштвеног когнитивног контекста.

3) Извините, да ли бисте могли да нам покажете где се налази замак Влада фон Мишмоша? (Сок од мува за грофа, 23. стр).

Влад фон Мишмош представља име миша-племића румунског порекла. Све ове податке инферирамо захваљујући прагматици (когнитивном контексту које читаоци поседују) и у наведеном имену препознајемо чувеног Влада фон Дракулу, нашироко познатог митског јунака.

4) Теретана Миш-фит налази се на Тргу коврцавог крзна. (Осмех Мона Мишице, 84. стр).

У називу теретане јавља се неприлагођена позајмљеница из енглеског (*фит*), што је типична појава у модерном жаргону, где се при именовану популарних места углавном користе стране речи (в. Ашић 2010: 245–247). Ипак у њој лексема `миш` подсећа да се ради не о људском већ о Стилтоновом свету.

Име трга је веома оригинално и нема свој еквивалент у називима тргова у људским градовима.

4.1.3. Називи уметничких дела и уметника

Имена познатих уметника и њихових дела из људског света су такође прилагођени мишијем свету и асоцијације су потпуно јасне.

1) У току једне рестаурације Мона Мишице, Фрик је открио да слика скрива неку другу слику. (Тајна смарагног острва, 23. стр).

‘Мона Мишица’ представља заправо концептуалну аналогију чувене Леонардове слике ‘Мона Лиза’ (у роману се налази илустрација – портрет мишице која подсећа на Да Винчијев модел) . У називу је задржан први део имена слике, док је други део прилагођен мишијем свету, односно употребљено је ‘Мишица’ уместо ‘Лиза’, и можемо још приметити поклапање у роду.

2) За то време сам причао Бенцамину причу о Мона Мишици. – Насликао ју је 1504. један велики сликар и научник Мишонардо да Цивинчи. Осмех Мона Мишице је јако љубак па ипак тајанствен, као да она зна неку тајну коју ми тек треба да откријемо! (Осмех Мона Мишице, 11–12. стр).

Иза имена Мишонардо да Цивинчи крије се наравно велики Леонардо да Винчи. Ово је веома кретиван пример пара-језичке творбе. Први део имена познатог сликара замењен је морфемом *миш*, а испред презимена *Винчи* стоји ономатопеја која имитира мишији говор (цијукање).

4.1.4. Идиоми

Следећи примери садрже идиоме у којима се заменом одређених лексема, на врло духовит начин, идиоми карактеристични за људски језик³ претварају у идиоме који упућују на мишији свет:

1) – Грофице, да ли могу да Вас зовем Естрела? Дозволио сам себи да се надам...да Вас питам за Вашу шапу? (Сок од мува за грофа, 102. стр).

У говорном чину просидбе идиом који се обично користи јесте *иш-иш* за руку. У романима Церонима Стилтона јунаци имају шапе, не руке, и зато је у подвученом идиому употребљена лексема ‘шапа’.

2) – Видећете каква ће то бити јела! Да полижете бркове! (Тајна смарагног острва, 82. стр).

Када је неко јело јако укусно рећи ћемо: Јело је да прсте полижеш! У примеру је уместо лексеме ‘прсти’ употребљена лексема ‘бркови’ да би се указало на мишији свет, а и због чињенице (улога прагматике) што су бркови за миша сензори за укус, мирис.

3) Умакао сам...за брк! (Четири миша на Дивљем западу, 49. стр).

³ У примерима које анализирамо ради се о српском језику, док је оригинална верзија романа о Стилтону на италијанском У овом раду нећемо се бавити односима језичких иновација у оригиналу и преводима.

У ситуацији неке опасности, која резултира срећним исходом али с акцентом на неизвесност која је трајала до самог краја, употребићемо идиом: *умаћи за глаку*. Лексема `длака` је типична и за мишији свет, али њеном употребом у подвученом примеру не би се постигао исти ефекат као са употребом лексеме `брк`. Ова лексема јасније упућује на свет мишева и ствара комичан ефекат.

4.1.5. Фигура поређења

У романима Џеронимо Стилтон честе су стилске фигуре поређења⁴ у којима се обавезно јављају појмови из света глодара. Најчешћа су поређења са сиром, као централним животним концептом и извором највећег задовољства.

1) Какав лик: делује грубо, а има срце меко као крем сир. (Тајна смарадног острва, 58. стр).

У овом примеру поређење (које у себи има и додатну метафору *мекоћа њредметиа* асоцира на доброту и осећајност) срца и сира је извршено према типичној особини крем сира, односно мекоћи.

2) Теа је побледела као моцарела...али се убрзо повратила. – Снаћи ћемо се и без њега! (Исто, 62. стр).

Сир моцарела није типично жут, боја која се обично везује за све сиреве, и зато је у овом примеру управо ова врста сира искоришћена за указивање на бледило.

3) Радознало сам се окренуо и видео једног насмешеног миша, који је држао кишобран нашаран као ементалер. (Камповање на Нијагариним водопадима, 80. стр).

Ементалер је такође врста сира, рупичаст је и зато је одлична концептуална основа за поређење са кишобраном на туфне.

4.1.6. Указивање лексемама на мишији свети (њрелазак са линџиситичкој нивоа на конџеитиуални)

Лингвистичке иновације које се јављају у овим романима нису само језичка игра и забавне каламбуре, већ су заправо природна последица транспоновања у животињски свет, у коме су многи људски елементи замењени мишијим.

На то указују и следећи примери:

1) Каква свежина... И колико сладоледа: од моцареле, горгонзоле, качкаваља...имали су чак и лед од камембера и сорбе од козијег сира! (Исто, 72. стр).

⁴ О фигури поређења види у Ковачевић, 2000.

2)...астероиди од качкаваља, планете од гауде, комете од моцареле које остављају кончасти траг топљеног сира. (С.О.С. Миш у свемиру, 36. стр).

3) – Ти не чујеш кад ти причам? Јесу ли ти уши пуне сира? (Тајна смарадног острва, 46. стр).

У првом примеру се укуси сладоледа прилагођавају мишијем укусу (имају ароме познатих сирева), док је у другом маштовитост на врхунцу: читав свемир сачињен је од млечних прозвода! Тако добијамо оригиналну бурлескну слику космоса која се веома допада деци. Најзад, у трећем примеру могуће су различите интерпретације: да ли у Стилтоновом универзуму мишеви уместо ушног воска (церумена) имају наслаге сира у ушима, или се уместо у води, купају у сиру, који им улази и у уши. Све је то врло привлачно за дечији ум, који воли да мења и прекраја обичан и помало досадан свет у којем одраста.

4.1.7. Графичке игре (иконичности графичкој знака)

У романима о мишу детективу, поред језичких игара које смо представили, присутне су и графичке игре у виду различитих величина и облика фонтова слова у разним бојама. Графичке игре сваку страницу романа оживљавају бојама и разним облицима и претварају га у праву сликовницу речи што читање чини још занимљивијим. Потом, тим сликама од речи графичке игре младим читаоцима предочавају значења речи и читавих исказа и на тај начин помажу у тумачењу и разумевању романа.

Читајући и гледајући следеће примере заиста стичемо утисак као да се пред нама вијоре бркови на ветру (1.), потом можемо да видимо како су се Церониму уврнули бркови (2.) или како капље вода са њега (3.), а у четвртом примеру можемо видети осмех миша и боје кишобрана:

1) Попели смо се на коње и поново галопирали, а бркови су нам се на ветру. (Четири миша на Дивљем западу, 87. стр).

vijorilli

Uvnuh

2) Уврнули су ми се бркови од нервозе! (Камповање на Нијагариним водопадима)

Uvnuh

3) Био сам мокар до голе гоже, капало је од врха бркова до краја репа!

са
м
е
н
е

(Исто, 83.стр)

4) Радознало сам се окренуо и видео на **смешен**ог миша, који је држао кишобран нашаран као **ЕМЕНТАЈЕР** (Камповање на Нијагариним водопадима, 80. стр).

5. ЈЕЗИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ У ШТРУМПФОВИМА

5.1. Увод

Језичке иновације у Штрумпфовима заснивају се на много једноставнијем језичком механизму: ове приче обилују кованицама насталим од лексичке основе *шћирумџф*. Путем класичних механизма творбе речи (извођењем и слагањем), настају од ње различити глаголи, придеви и прилози.

Ваља истаћи да је основа *шћирумџф* семантички неутрална. Она у суштини нема ни значење, ни денотацију, те се њен смисао мора извести, односно прагматички инферирати другостепеном обрадом исказа.

5.2. Примери из Штрумпфова

Представимо табеларни приказ неологизама насталих различитим творбеним механизмима од основе *шћирумџф*, које смо класификовали према врсти речи и облику и којима смо доделили и значења.

Табела неологизама:

ГЛАГОЛИ	ЗНАЧЕЊЕ	ОБЛИК
Штрумпфујете	„правите буку“	2. л. мн, презент
Штрумпфни	„додај ми палицу“	2. л. јд, императив
Одштрумпфовати	„отићи, побећи“	инфинитив, перфективни глагол, префиксација <i>од-</i>
Да штрумпфне	„да уради“	Конструкција <i>да + презент</i>
Иштрумпфујемо	„извучемо, ишчупамо“	1. л. мн, презент, перфективни глагол, префиксација <i>из-</i>
Штрумпфнути	„отићи, заобићи“	инфинитив, перфективни глагол
Штрумпфовати	„подешавати време“	инфинитив, имперфективни глагол
Поштрумпфовати	„похватати“	инфинитив, перфективни глагол, префиксација <i>по-</i>
Наштрумпфоваћу	„написаћу оду“	1. л. јд, футур, перфективни глагол, префиксација <i>на-</i>

ПРИДЕВИ	ЗНАЧЕЊЕ
Штрумпфастичан	„фантастичан“
Штрумпфнут	„ћакнут“

ПРИЛОЗИ	ЗНАЧЕЊЕ
Штрумпфастично	„фантастично“
Нештрумпфоватно	„невероватно“

На семантичке иновације које смо пронашли у романима о Џ. Стил-тону подсећа израз *Тако ми Шћирумџфа*, скован по аналогији са изразима типа *Тако ми Боја*, *Сунца*, *Свеја*. Јасно је да се ради о концептуалној транспозицији из људског у имагинарни свет.

Слично томе изрека *Прво шћирумџфни ња реџи хой!*, настала је по аналогији на пословицу *Прво скоџи ња реџи хой!*, али се у њој уместо концепата који би указивали на свет малих, плавих шумских бића, јавља семантички празна реч (глагол *шћирумџфнуџи*). Њен смисао изводи се управо из значења глагола у оригиналној пословици-моделу.

На исти начин добија се и значење изреке *Триџуџи шћирумџфни, једном шћирумџфај*, насталој по узору на пословицу *Триџуџи мери, једном сеџи!*

5.3. Интерпретација семантички непотпуних исказа

Прагматика полази од идеје (в. Спербер и Вилсон 1986: 85 и в. Ашић 2011: 46) да се искази у нашем уму анализирају двостепено: најпре се у периферном лингвистичком модулу добија логичка форма исказа (коју чини низ међусобно повезаних концепата), а она потом у централном систему бива подвргнута прагматичкој обради и обогаћена контекстуалним информацијама и закључцима. Као коначан резултат добија се пропозиционална форма исказа, односно њихово коначно значење, које је довољно информативно за слушаоца.

Под контекстом подразумевамо сва знања којим говорник располаже у процесу интерпретације исказа: информације о претходно реченом (*коџексџи*), информације потекле из говорне ситуације и енциклопедијска знања која поседујемо о свету.

Прагматичке инференце посебно су значајне у семантички дефектним, неодређеним и непотпуним исказима. Управо захваљујући њима могуће је интерпретирати исказе попут доле наведених:

а) – Свирајте негде другде! – вели он. – Штрумпфујете толику буку да ћу упропастити експеримент! (Кад музика засвира, стр. 7)

б) – Стварно ми је жао – рече Велики Штрумпф. – Али сувише је опасно штрумпфовати време према сопственом ћефу! – Наштрумпфоваћу оду киши! (Машина за време, стр. 24)

в) – Узми ову чаробну пиштаљку! – рече му Велики Штрумпф. – У случају опасности штрумпфни у њу и истог трена ћеш се наћи у селу. (Штрумпф луталица, стр. 4)

У сва три примера употребљен је глагол сачињен од основе *шћирумџф* (у прва два случаја несвршен, а у трећем свршен). Његово значење варира од примера до примера, а мали читаоци осећају задовољство кад, захваљујући знању о свету које поседују, успеју да га одгонетну.

Ваља напоменути да је за разумевање језичких иновација и игри речи у Штрумпфовима потребно далеко мање знање и општа култура него у романима о Џеронимо Стилтону, те да ове приче могу бити лектира и за децу предшколског узраста.

6. ЗАКЉУЧАК

Језичка онеобичавања у романима о Џ. Стилтону су природна последица основног принципа на којем почива ово дело дечије књижевности, а то је фузија људског и мишијег света. Ипак треба истаћи да је свет представљен у овом штиву за младе читаоце суштински људски (са елементима животињског који га чине забавнијим, али не мењају његову структуру и устројство), те је и језик којим комуницирају јунаци ових приповести суштински људски. Семе које упућују на глодаре и облици који у себи садрже корен *миш* само су духовити језички украси који ове књиге треба да учине привлачнијим и занимљивијим и који младим читаоцима имагинарни свет глодара треба да учине живљим и веродостојнијим.

Језичка онеобичавања у причама о Штрumpfовима заснивају се на веома једноставном принципу: употреби значењски испражњене морфеме *штрumpf* као основе за творбу речи, што доводи до настанка семантички непотпуних и неодређених исказа. У њима је акценат на означитељу, а не на означеном, што текст чини оригиналним и упечатљивим. Честа употреба облика *штрumpf* дијалозима које воде мали плави становници шуме даје специфичан тон, шаљивост и ведрину и чини их смешним и забавним. Тако су и због садржаја и због форме ове приче постале омиљено штиво малених читалаца, који и сами радо користе „штрumpfовани“ језик⁵.

ИЗВОРИ

- Дами: Е. Dami, превела: Ана Милетић, *Романи Церонимо Стилџион. Тајна смарагдног осџрва*, Београд: Еврођунти.
- Дами: Е. Dami, превела: Ана Милетић, *Романи Церонимо Стилџион. Сок од мува за грофа*, Београд: Еврођунти.
- Дами: Е. Dami, превела: Ана Милетић, *Романи Церонимо Стилџион. Осмех Мона Мишице*, Београд: Еврођунти.
- Дами: Е. Dami, превела: Ана Милетић, *Романи Церонимо Стилџион. Чеџири миша на Дивљем заџагу*, Београд: Еврођунти.
- Дами: Е. Dami, превела: Ана Милетић, *Романи Церонимо Стилџион. Камџовање на Ниџајариним водоџадима*, Београд: Еврођунти.
- Дами: Е. Dami, превела: Ана Милетић, *Романи Церонимо Стилџион. С.О.С. Миш у свемиру*, Београд: Еврођунти.
- Пејо: Р. К. Реуо, превела: Амалија Витезовић, *Шџирумџфасџичне џриче. Каџ муџика засвира*, Београд: Еврођунти.
- Пејо: Р. К. Реуо, превела: Амалија Витезовић, *Шџирумџфасџичне џриче. Маџшина за шџирумџфовање кџше*, Београд: Еврођунти.
- Пејо: Р. К. Реуо, превела: Амалија Витезовић, *Шџирумџфасџичне џриче. Шџирумџф луџилица*, Београд: Еврођунти.

⁵ Аутори дугују захвалност Душану Канџетхеу, ученику трећег разреда, за помоћ око прикупљања грађе и за анализе неких примера.

ЛИТЕРАТУРА

- Ашић 2010: Т. Ашић, Semantičko-pragmatička analiza upotreba prideva pozitivne subjektivne ocene u žargonu gradske omladine, u: Zbornik naučnog sastanka slavista u Vukove dane, Beograd: Filološki Fakultet Beograd, 243–255.
- Ашић, 2011: Т. Ашић, *Наука о језику*, Београд: Беобук и ФИЛУМ.
- Фокоњје и Гарнер 2002: G. Fauconnier & M. Turner, *The Way we Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, New York: Basic Books.
- Ковачевић 2000: М. Ковачевић, *Stilistika i gramatika stilskih figura*, Kragujevac: Kantakuzin.
- Мишлер и Ребул 1994: J. Moeschler & A. Reboul, *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*, Paris: Seuil.
- Спербер и Вилсон 1986: D. Sperber & D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell.

Tijana Ašić
Milana Dodig
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts

LINGUISTIC INNOVATIONS IN CHILDREN'S CONTEMPORARY LITERATURE: GERONIMO STILTON AND THE SMURFS

Summary: In this paper, we analyze and compare different forms of linguistic invention in two types of texts from children literature: Geronimo Stilton's novels and stories about the Smurfs. The study's aim is to describe the mechanisms of formation and semantic transformations that are the basis of linguistic creativity in these texts. Moreover, we investigate the role of pragmatics in the interpretation of atypical linguistic forms and messages, and the effects of style that wordplay evokes in young readers.

Keywords: wordplay, linguistic innovations, children literature, co-text, context.

Милка В. Николић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК 821.163.41.09-93 Стефановић М.
821.163.41.09-93 : 81'38

СЛОЈ ЈЕДИНИЦА ЗВУЧАЊА И ЈЕДИНИЦА ЗНАЧЕЊА У ПОЕТИЦИ ПРОЗЕ ЗА ДЕЦУ МИРЈАНЕ СТЕФАНОВИЋ (СТИЛЕМАТИЧКИ ПОСТУПЦИ)*

Апстракт: Предмет овог – лингвостилистичког – испитивања јесу стилематички поступци којима Мирјана Стефановић изграђује и осмишљава слој јединица звучања и слој јединица значења у својој прози за децу. Циљ рада јесте да се да се испитају: (а) типови стилематичких поступака и (б) њихова стилогена вредност у конкретном контексту. Поставља се питање: У којој мери и на који начин писац постмодерног доба – који ствара нонсенсну фантастичну прозу за децу – успева да превазиђе тешкоћу да буде довољно оригиналан (иновативан), а да његова „тежња да досегне крајње границе чудесног и нонсенсног“ не доведе до „пренатрпаних и конфузних детаља неорганизоване садржине и слабе композиције“. У прози Мирјане Стефановић јавља се више типова стилематичких поступака: (1) понављање појединачних гласова, група гласова, слогова; (2) стварање нових речи по постојећим (регуларним) творбеним моделима у језику или по моделима који на њих подсећају; (3) понављање исте морфеме у различитим речима; (4) осмишљање необичних имена јунацима; (4) разлагање речи како би се објаснио начин настанка речи; (5) поигравања граматичким обликом речи; (6) разградња семантике и структуре фразеологизама. У неким случајевима стилематички поступци којима се делује на слој јединица звучања и слој јединица значења – учествују у стварању духовитог и провокативног израза, који задовољава дечју машту и жељу за истраживањем света и језика. Међутим, употреба стилематичких поступка није увек мотивисана, а њихова велика заступљеност у тексту представља оптерећење за читаоца.

Кључне речи: слој јединица звучања, слој јединица значења, Мирјана Стефановић, стилематички поступци, проза за децу, поетика.

1. ПРЕДМЕТ, ПРИСТУП И ЦИЉ РАДА

1.1. Проучаваоци књижевности за децу сврставају Мирјану Стефановић у представнике *нонсенсне фантасијичне ѝриче* и *ѝриче бајколикој ти-ѝа*. У својим делима намењеним младим читаоцима она дочарава „сјелу skalu želja u kojima se ogleda i djetinjstvo i svijet odraslih, i priroda i tehnička dostignuća, i bezbrižnost i osjećaj za brige, pravo suvremeno dijete, a sve to u poetično-naivno-irealnom tonu kojim se dijete bori za djetinjstvo što mu ga kradu“ (Црнковић 1980: 69). Мирјана Стефановић „stvара један свијет у ком се realnost i irealnost prožimaju, тако да ту nevidljivу границу lako prekoračuju njeni dječji junaci kad im se prohtje“, чиме се на посредан начин „slika dječji

* Овај рад написан је у оквиру пројекта *Динамика струкујуре савременој српској језика* (број 178014), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

псиhiчки свијет, у коме нема оштро подјелjenih и непременостивih баријера реалности“ (Вуковић 1996: 221).

1.2. Мирјана Стефановић спада у групу модерних писаца који „дају предност нонсенсном и апсурдном у односу на логичко, јасно осмишљено и класично уобличено“ (Милинковић 2010: 486). У њеним најуспелијим делима остварује се аутентична интеракција слике и звука. „Духовитост језичког исказа, врцави слап мисли и необичних стилских обрта кристалишу се у провокативни стилски израз, који истовремено задовољава наивност дечејег поимања света и академску озбиљност одраслог читаоца“ (Милинковић 2010: 451). Поетику њених прозних дела одликује: (1) деструкција устаљених форми и жанровска хетерогеност уметничког текста; (2) рушење границе између прозе и поезије с особеном орнаментиком савременог језика; (3) судбине необичних људских и анималних јунака дочаране су звуком и говором који је оплемењен сугестивним поетским сликама и језичким кованицама (в. Милинковић 2010: 449–450).

1.3. Сва поменута запажања проучавалаца књижевности за децу – инспиративна су за лингвисту. У причама и романима Мирјане Стефановић посебно су фреквентни језички поступци којима се „звукoвни материјал“ организује на посебан начин, што, осим самог звукoвног ефекта, може имати утицаја и на значење. Исто тако, слој јединица значења у делима ове списатељице осмишљен је одређеним језичким поступцима којима се привлачи и задржава пажња читаоца, којима се од њега захтева додатни напор – не само да дешифрује оно што је на семантичком плану израза неочекивано – него и да растумачи у ком смислу се то може повезати са укупним значењем дела.

1.4. Предмет нашег (лингвостилистичког) испитивања прозе Мирјане Стефановић јесу стилематички поступци којима ауторка изграђује и осмишљава слој јединица звучања и слој јединица значења у својим прозним делима за децу.¹ Циљ рада јесте да се испитају: (а) типови стилематичких поступака и (б) њихова стилогена вредност у конкретном контексту. У корпус за ово испитивање сврстана су следећа дела Мирјане Стефановић: (1) роман *Влајко Пицула* (1962); (2) збирка прича *Шширицкалице* (1972); (3) роман *Шша да ради ова фоша* (1979); (4) циклус прича под називом „Основи причологије“ из књиге *Чуго до чуда*; (5) роман *Секино сеоце* (1994).

2. ИСТРАЖИВАЧКИ ПРОБЛЕМ

2.1. Може се очекивати да су стилематички поступци у причама и романима Мирјане Стефановић усклађени с поетиком прозе коју ова списатељица ствара за најмлађе читаоце. Поетика њених прозних дела одликује се тиме што прича нема увек чврст логички континуитет, по томе се

¹ О појму стилогености и стилематичности, в. Ковачевић 2000: 321–323.

приближава сну, којим управљају асоцијативни механизми. Приказана стварност није насељена бићима из фантастичног света, нема фолклорне имагинације, него је простор приче испуњен појавама из свакодневице типичног градског детета. Стиче се утисак да се преплићу уломци јаве и сна. Заправо, у прози Мирјане Стефановић приказан је свет у имагинацији сна данашњег детета, чија је глава препуна савета о лепом понашању и школских знања.

2.2. Истраживачки проблем који се поставља пред стилистичара јесте да се испита у којој мери и на који начин писац постмодерног доба који ствара нонсенсну фантастичну прозу за децу – успева да превазиђе тешкоћу да буде довољно оригиналан (иновативан), а да његова „тежња да досегне крајње границе чудесног и нонсенсног“ не доведе до „пренатрпаних и конфузних детаља неорганизоване садржине и слабе композиције“ (Милинковић 2010: 451–452).

2.3. У том смислу, прозна дела, посебно романи Мирјане Стефановић, инспиративна су за књижевнотеоријску дискусију о постмодерним токовима у српској књижевности за децу и младе:

„Да ли је у свести савремених писаца сазрела мисао да у књижевности, па и у књижевности за децу, нема великих експеримената? Или је, можда, време за велике експерименте? Класични обрасци поетике и различите нарративне форме не могу се пренебрегнути нечим што има новог, ако у тој новини нема стваралачке инвенције и контемплативне интелектуалне снаге. Роман за децу, поглавито, не трпи експерименте, нарочито новитете оног типа који нуди конфузне и неповезане садржаје који замарају дечју пажњу и подижу зид између писца и малог читаоца“ (Милинковић 2010: 452).

3. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ

3.1. Као што је указано, у овом раду се држимо лингвостилистичког приступа, што значи да раздвајамо план структуре стилема од стилске вредности јединице с том структуром у конкретном контексту. Дакле, идентификација стилематичких поступака којима Мирјана Стефановић остварује слој јединица звучања и слој јединица значења у својој прози за децу јесте један од циљева нашег разматрања. Други циљ јесте испитати колико такви језички поступци могу допринети интеграцији композиције у краћим и ширим епским формама постмодерне прозе за децу – ово је стилогени план.

3.2. Стилистичка анализа књижевноуметничког текста, осим лингвостилистичких захтева увођење и књижевностилистичких критеријума.² Већу с књижевном стилистиком успоставићемо ослањајући се на стилистичке

² У лингвостилистици се наглашава „да се не може успоставити нити је научно пожељна строга диференцијација између критеријума лингвистичке и књижевне стилистике с једне стране, и лингвостилистике и функционалне стилистике с друге стране“ (Ковачевић 2011: 271–273).

погледе Новице Петковића.³ По његовим речима, стил „у оквиру поетског дискурса“ јесте „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). Дакле, сама организација говорног низа има одређено значење и учешће у укупном значењу дела. „Није то, разуме се, једини извор књижевног значења, јер ни језик није једини перцептивни слој у књижевном делу, али је језик у књижевном делу увек структурно активан зато што је језичка хијерархија овде, измењена или не, увек на књижевно релевантан начин семантизована било с обзиром на општу традицију функционисања националног језичког система било с обзиром на посебну традицију функционисања поетског система“ (Петковић 1975: 176).

3.2.1. У том смислу, нарушавање стилски неутралног говорног низа представља начин организовања књижевне поруке, тј. конститутивни елемент књижевног текста. Задатак стилистичара у овако постављеном концепту јесте да испита принципе на којима почива избор семантизованих језичких поступака у књижевном тексту, као и њихово учешће у естетској структури књижевног дела.⁴

3.2.2. У науци о књижевности одавно је већ прихваћен став „*da stilistička analiza najviše koristi proučavanju književnosti kada je u stanju da utvrdi neko načelo jedinstva, neki opšti estetički cilj kojim je prožeto čitavo delo*“ (Белек, Ворен 1974: 218). С друге стране, најновија лингвистичка истраживања књижевноуметничких текстова долазе до сличног закључка: „Стил, [...], није само креативни модалитет производног процеса, већ и она идеја која тим процесом руководи, која се у њега уграђује, која га каналише и доводи до испуњења у креираној хармонији“ (Јовановић 2009: 626).

4. РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

4.1. Стилистичка анализа прозних дела Мирјане Стефановић показује да у причама и романима ове списатељице постоји не само велика заступљеност, него и изразита разноврсност језичких поступака којима се делује на (а) слој јединица звучања и (б) слој јединица значења. У прегледу резултата анализе типови стилематичких поступака биће разврстани на следећи начин: (1) поћи ће се од поступака којима се захватају само гласови или групе гласова; (2) преко поступака који осим звуковог слоја укључују и

³ „Ријетко се који српски теоретичар књижевности и књижевни критичар толико користи критеријумима лингвостилистичке анализе колико Новица Петковић“ (Ковачевић 2011: 237).

⁴ „Примијењена у науци о књижевности, стилистика мора проучавати језик књижевног дјела с обзиром на његову стваралачку улогу и на његово значење у целокупној структури дјела“ (Лешић 2011: 71).

морфеме; (3) да би се дошло до поступака којима делује на речи и значењске јединице шире од речи (неидиоматизовани устаљени изрази и фразеологизми). Осим идентификације и описа стилематичких поступака важно је испитати у којој је мери естетски оправдана њихова примена у конкретном контексту прозног дела.

4.1.1. Разматрање стилематичких поступака почињемо од гласовних онеобичавања заснованих на понављању појединачних гласова, група гласова, слогова, што представља веома заступљен стилематички поступак у прози Мирјане Стефановић. Карактеристичан пример овог типа налази се на почетку књиге *Штирицкалице*, где је дат као својеврсни пролог:

(1) *брухахаха брухахаха брухахаха* из небуха слетеле су беле птице нештедице сви су брали бело цвеће вешали га на дрвеће свирало се у клавире дувало у ветропире *брухахаха* качило се кукама ходало на рукама певале се песме бесне ципеле су биле тесне свирали су грамофони пуцали су луфтбалони *очима се очуцкало* рукама се *дируцкало* коцкама се коцкало коленима *штируцкало* играло се жмуре *вије лукавиле штеће лије* гутао се сладолед нестао је редослед *брухахаха* ред [...] *штиучу штиуче* на буључе лају кере на бандере (*Штирицкалице*, 9–10).

Необичности овог „пролога“ и његовој издвојености у односу на преостали део књиге – доприноси и то што нема употребе великог слова, тачке, зареза. Осим различитих гласовних и слоговних понављања, стилогености овог одломка доприносе и необичне речи које следе ритам понављања и којима се употпуњује звуковни ефекат: очима се очуцкало, рукама се дируцкало, коленима штруцкало, лукавиле тете лије, штучу штуче на буључе.

4.1.2. Списатељица често уводи мотив страног језика у своју прозу за децу. Страни језик она тумачи и изговара на свој начин, као у примеру 2, преузетом из приче у којој се читаоцу објашњава да је француски језик настао тако што је глас *д* замењен гласом *ф*, а шпански тако што је у тој позицији употребљен глас *ш*. Овај стилематички поступак близак је дечјом начину играња говором:

(2) Пореш графа Беографа има јешан винограф, а око њега фрвеће. [...] Пореш граша Београша има јешан винограш, а око њега шрвеће (*Штирицкалице*: 15).

4.1.3. У посебну групу сврставају се поступци примењени у примерима 3, 4 и 5. Код овог типа стилематичких поступака понавља се гласовни склоп који се везује за примарно значење глагола, док се одмах иза поновљеног гласовног склопа јавља очекивани глагол али у другачијој семантичкој реализацији од очекиване. Ономатопеја која се остварује у оваквим слушајевима, такође је блиска дечјем говору у раним фазама његовог развоја:

(3) Просто осећам како ме *џриц, џриц, џрицка савесџ*: ова књига зове се Влатко Пицула, а не Љиља Уображеница, а не Нико или не знам како (*Влатко Пицула*: 21).
(4) *Шкриј, шкриј, шкриј* – Вону су *шкријале вијује* од размишљања (*Шта да ради ова фотша*: 16). [Вон је авион, један од јунака романа.]

(5) *Туй, туй, туй, разбијала тетка лаву: Где да нађем плавог петла!? Туй-буй, туй-буй, туй-буй...* (*Шта да ради ова фоша*: 49).

4.1.4. Један начина онеобичавања слоја јединица значења у прози Мирјане Стефановић – јесте стварање необичних речи по постојећим творбеним моделима у језику или по моделима који на њих подсећају. То се уочава у примерима 6, 7 и 8, у којима се јављају речи: *кеніур* и *кеніурица* (као комшија и комшиница), *овцонаути* (као астронаути), *човечансїво* и *авионсїво*.

(6) Нашег оца још нема, а ви сте, *комшија кеніуре* и ви *комшинице кеніурице*, ви сте за све криви (*Секино сеоце*: 31).

(7) А шта ће вама [овцама] астрономија? А да можда не летите по небеским телима, мислим као *овцонаути* и слично? (*Шта да ради ова фоша*: 27).

(8) Влатко је чекао да му на памет падне нешто конструктивно и за све њих добро, и за Вона и за Љиљу и за пилота Васу, па чак и за тетку, а можда и за остало *човечансїво* и *авионсїво*, што да не (*Шта да ради ова фоша*: 100). [Вон је авион, један од јунака романа.]

4.1.5. Потреба за именовањем свега постојећег, као и склоност ка измишљању необичних имена – јесу одлике развоја говора код деце. Мирјана Стефановић у својим причама и романима успева да оствари своју варијанту ових појава у дечјем говору. При том, увек се јављају изненађења за читаоца, као у примеру 9, у коме се реч *їиїшословље* најпре асоцијативно повезује са *їиїшама*, а онда се објашњава да је то наука о *їиїшањима*, а научник који се њоме бави јесте *їиїшослов*.

(9) [*Ћиїшослав* је један од оних што изучавају *їиїшословље*.]

А је л' то нешто о *їиїшама*, мислим, са сиром, с јабукама, с медом, са спанањем, с вишњама и другим финим филовима, мљац, мљац?

Е, није, него о *їиїшањима* (*Шта да ради ова фоша*: 114).

4.1.6. Стварање нових речи праћено звуковним понављањима веома је чест стилематички поступак у прози ове списатељице. У наведеном одломку (пример 10) полази се од именице *кука*, преко глагола *кукаїи* и именице *кукавица*, које постоје у српском језику да би се дошло до нових речи, тј. назива за дечаци и девојчице који кукају – *кукачи* и *кукаче*. Лексеме *кукач* и *кукача* наведене су речнику (*Речник српског језика* 2007, одредница *кукач*: 611), а означавају: (а) „гвоздену шипку која служи за превлачење или скидање црепуља, лонаца, бакрача и сл., за подстицање ватре и др.“; (б) „уопште шипку, мотку или сл. предмет с куком који служи за различите намене“. Дакле, у причи Мирјане Стефановић лексеме *кукач* и *кукача* представљају новонастале речи које су творбено повезане с глаголом *кукаїи*, а не с именицом *кука* (с овом речју повезане су по звуковном саставу):

(10) Кука кука ку ку куку.

Кукавица птица такође кука куку, а то је зато што је постала од једне **куке** којој је израсло перје. [...]

Кукачи су дечаци који кукају, а **кукаче** девојчице. [Они кукају кад им родитељи кажу да нешто ураде, да уче, да слушају...] (*Шїрицкалице*: 71–72).

4.1.7. Посебан стилематички тип представља понављање исте морфеме у различитим речима у реченици или низу реченица. Стилски могу бити ефектни искази у којима се осим одговарајуће морфеме појављује исти гласовни склоп који није та морфема. У наведеном одломку (пример 11) понавља се морфема *чар-* у више речи (*чаробњаџи*, *чаробнице*, *чаробњачки*, *чаробни*), а читаоца изненађује реч на крају низа у којој нема такве морфеме него се јавља гласовни склоп истоветан с морфемом (*чараја*):

(11) *Чар* је чудна ствар. [...] *Чаробњаџи* и *чаробнице чаробњачки се чаркају чаробним чарајама* (*Чудо до чуда*: 88).

4.1.8. прози Мирјане Стефановић запажа се својеврсни манир ове списатељице да, осим што ствара нове речи, даје и коментар њиховог облика:

(12) Она је мислила да се свако дете зове *Влајко*, и зато је уместо „деца“ рекла *влајци*, мада јој се одмах учинило да би можда боље било рећи влаткови (*Влајко Пицула*: 87).

4.1.9. Мирјана Стефановић често даје нова имена постојећим стварима. Поједине приче посвећене су једино том мотиву. Ове новостворене речи необичне су по звуковном ефекту, али нису увек јасно мотивисане, него се претварају у игру ради игре, што се уочава у следећем примеру:

(13) – Ево: *сушишун* је пешкир, *балаја* сапун, а четкица за зубе... *фицулојка*.
– *Золанда* је столица, а *цис* сто. *Флинци* је тепих, нарочито ако има *фронгле* (*Шпирицкалице*: 16).

4.1.10. Списатељица својим јунацима даје необична имена. Како код претходно наведеног, тако и код овог поступка, поједине приче посвећене су само мотиву необичног имена. Такве су приче о *Илији Шамиулану* и *Канџифласу Шушуренку*. Уз нова имена у причи се јављају и друге речи које се могу повезати с њима по одређеним творбеним моделима. Таква су речи *шамшула*, *шамшулање*, *шамшуларница*, *шамшуларија* – у првој причи (пример 14), као и *нашушурености* – у другој (пример 15):

(14) Све док се *Илија Шамиулан* није родио, људи нису знали чему служи ова чудна реч, а и сама она осећала се сувишном.

[...]

Ускоро је Илија, као велики стручњак за *шамшулање*, постао је директор градске *шамшуларнице* у којој су се производиле *шамшуларије* високог квалитета (*Шпирицкалице*: 74).

(15) Па каква уображеност, понос, самопопадање, самољубље, самосвест, самоиницијатива, самохвалисање, самониклост! И какво одсуство самокритике и каква *нашушурености* у сваком погледу, правцу и смеру!

У две речи, какав је то био *Канџифлас* и какав *Шушуренко*! (*Шпирицкалице*: 49).

4.1.11. Опсесивна тема којом се у својим романима, а посебно у причама за децу, бави Мирјана Стефановић јесте порекло појединих речи и имена. У примеру 16 дат је одломак из приче која говори о томе како је настала прва *канцеларија* на свету у како је добила име. За настанак речи *канцеларија* заслужан је татарски *Кан Целар* у држави *Целарији*.

(16) [...] некада давно у татарској држави *Целарији* живео *Кан Целар* који је много волео гуму и оловку, а свеску и лењирче није из руку испуштао.
[...]
Ето тако је то било у добра стара времена у првој *канцеларији* на свету [...] (*Штирицкалице*: 84–85).

Необично је објашњење како је *Охрид* добио име (пример 17). Списатељица је чак и графички покушала да прикаже етимологију те речи (*Охридско* језеро; на његовој *о-бали* град *О-хрид*; *О, хриди*, види!):

(17) Било је то *О-хридско* језеро и на његовој *о-бали* град *О-хрид*. Једном је Пирило узвикнуо *О, хриди*, види! – своме другу Методију, и ето тако је остало име *Охрид* (*Шта да ради ова фоџа*: 38).

На сличан начин, графички се разлаже име цвета *зановей* (*зан-ов-ей*) у примеру 18. Ово име се у причи објашњава помоћу других речи с којима се може повезати по творбеном или само по звуковном саставу. Пажњу реципијента овде привлачи и само понављање истих гласова, посебно гласа з:

(18) *Зановей* је цвет и боље би било да се зове *зановейало*. *Зан-ов-ей* није никад био *заней* јер му смета оно *ов*. Али зато је за узврат *зановей* *иззановейао* *Занзибар*, *заврзламу*, *Захарија*, *закачалке*, *зайлей*, *зайећак* и многе *зајонейке* (*Чудо до чуда*: 86).

Ево још једног примера у овој групи стилематичких поступака. У једној од прича Мирјана Стефановић објашњава да су речи настале тако што се неко нашалио или рекао оно чега се прво сетио у вези с оним што ће бити именовано том речју. Тако, *веверица* је добила тај назив кад је неко запазио да она „трчи, вере се, *вевери*“, и узвикнуо – „*веверица*“:

(19) – Око мимозе нешто *џрчи*, *вере се*, *вевери*, и ја викнем – *веверица*. [...] А *веверица* наравно остаје *веверица*, као што сам је ја крстио. Ала је то било време...
– Измишљено за измишљање! (*Штирицкалице*: 16).

4.1.12. У посебну групу поступака може се уврстити поигравање семантиком речи како се јавља у примеру 20, где се прилогу *ошџиро* (у изразу *ошџиро одбихи нечији захџев*) додаје појашњење његовог значење које је у нескладу са семантичком реализацијом коју прилог *ошџиро* има у претходном контексту:

(20) Хтео је да посети папагаје у зоолошком врту, [...] па је од тетке тражио на зајам паре за улазницу, што је она *ошџиро*, *га се џосечеш*, *одбила* (*Шта да ради ова фоџа*: 13–14).

4.1.13. Стилски могу бити ефектни поступци којима приповедач износи својеврсне опсервације о значењу појединих речи, тако што саму реч разлаже на делове онако како би то вероватно дете учинило. Такве су речи *цейидлачији* (пример 21) и *делимично* (пример 22):

(21) – Немој да *цейташ глаку*. (Славини се чинило да је то елегантније него „*цейидлачиш*“.) (*Влајко Пицула*: 86).

(22) Замислите, [стјуардеса] покушала је и путнике да наговори да не полете и у томе је *делимично* успела. *Дели* – углавном значи да је један део путника остао, а *мично* – други се део измакао од летења (*Шта да ради ова фоша*: 9).

4.1.14. Издваја се стилематички поступак у коме учествују речи сличног звуковног састава, а различитог значења (пример 23). У наведеном одломку јавља се глагол *прећи* у различитим семантичким реализацијама, затим, глагол *прести*, придев *препреден*, фразеологизам *превестити жедној преко воде*, и на крају, опет глагол *прећи* у значењу „преварити, обманути“ (*Речник српској језика* 2007, одредница *прећи*: 1030):

(23) – Пређени су путеви, пређени су програми, пређени су векови, пређене су реке, пређене су пређе...
– Предене!
– Пређене, предене, дође на исто. Препредене су лисице, лукавци, вуци...
– [...] пређени, преведени преко воде, али ти мене прећи нећеш (Штрицкалице, 43).

4.1.15. У неким случајевима, са семантичким варијацијама комбинују се необични творбени поступци који су својствени дечјим говорним поигравањима. Такав је пример 24, где се јављају глаголи *лейти*, *налейти* и необични глагол *леинути*, који се по творбеном моделу може повезати с глаголом *иркнути*:

(24) Кад бих сад бар *налеио* на неки авион, па да зачас *иркнем*, односно *леи-нем* по тај бисер [у Охрид]. Али да бих *налеио* морао бих да *леим*, а чиме да *леим*, кад немам авион, а сам не умам! (*Шта да ради ова фоша*, 18).

4.1.16. Посебно је интересантан пример 25, у коме се група гласова која чини реч *слон* понавља у другим речима, при чему је с некима од њих творбено повезана – *слоница*, *слончиће*, а са другима није – *наслонити се*, *наслон*, *наслоњача*, *ослонити се*. Глагол *ослонити се* овде изненађује читаоце, јер се у први мах чини да се односи на ослањање на некога у духовном смислу, а на крају приче испоставља се да није тако:

(25) **Наслонио се слон на наслон слоницине наслоњаче** па вели:
– Више се не можемо **ослонити** на наше **слончиће**. [...]
– Зато што су постали несигурни. Откад су добили од тетке **слонице** из Осипаонице и тече **слона** из Лиона четири пара рошула, више уопште не стоје, него се само котрљају, котрљају, котрљају... (Штрицкалице: 70).

4.1.17. Разградња семантике и структуре фразеолошких (и уопште устаљених) израза као стилематички поступак заступљенија је у романима, него у причама Мирјане Стефановић. У примеру 26 нема деконструкције форме устаљеног израза, али се његово значење доводи у питање, и то на начин који је близак детету:

(26) [Мама] сваки други дан каже: *јући ће ми лава*. И наравно – досад *није ју-кла* ни једном. Тако је то са одраслима (*Влајко Пицула*: 7).

У примеру 27 замењена је једна лексема, а то је мотивисано изгледом јунакиње на коју се односи употребљени израз:

(27) А то је сасвим у реду: њу [бајку] је написала сама Влаткова тетка, *главом и брагом*. („Боље би било рећи *главом и брковима*“ – додајује Љиља – „јер Тетка има мале брчиће.“) (*Влајко Пицула*: 28).

У примеру 28 фразеологизам *проћи кроз илене уши* представља само асоцијацију за досетљив приповедачев коментар о облику овог израза:

(28) [...] пронашао је *камиле које пролазе кроз илене уши*. „Илене уши“ – то је она рупица на врху игле у коју се удева конач. Зашто се баш зове „уши“, зашто није бар само „ух“, не зна се (*Шта да ради ова фоша*: 23).

Стилематички поступци овог типа могу бити привлачни најмлађим читаоцима. Наиме, познато је да су деца склона сличним језичким поигравањима заснованим на дословним схватању идиоматизованих израза. „Деца која имају смисла за хумор често се, шале ради, претварају да не могу да схвате ове или оне фразеологизме нашег језика, како би нас приморала да више поштујемо правила која смо им сами дали“ (Чуковски 1970: 70).

4.2. Пошто су стилематички поступци у прози Мирјане Стефановић идентификовани и описани, потребно је испитати у којој је мери естетски оправдана њихова примена у конкретном контексту. Реч је, дакле, о стилостилености стилематичких поступака.

4.2.1. Како показује анализа, у краћим епским формама, као и у појединим композиционо заокруженим деловима романа, стилематички поступци којима се делује на слој јединица звучања и слој јединица значења – учествују у стварању духовитог и провокативног израза, који задовољава децу машту и жељу за истраживањем не само света, него и језика.

4.2.2. Међутим, може се уочити да у причама и романима Мирјане Стефановић употреба одређеног стилематичког поступка није увек мотивисана и да у неким случајевима представља само игру ради игре.⁵ Језичко-стилска страна књижевног текста не успева увек да надгради недостатке композиционе разуђености, поготово у позним романима Мирјане Стефановић. Ни приче не успевају увек да испуне читаочева очекивања, посебно у случајевима када стилематички поступак постаје једини „јунак приче“.

4.2.3. Само по себи, „одступање од граматичке нормe“ не омогућава „[да се] конституише поетски ефекат“ – „чак ни тамо где је специфичан ефекат намерно остварен, није довољно просто одступање као такво“ (Бирвиш 1976: 615). Поетски ефекат се може постићи „тек када у основи самих одступања лежи својеврсни регуларитет“, што значи да одступања не представљају „пука произвољна нарушавања граматичких правила“ (Бирвиш 1976: 615). Дакле, осим немотивисане употребе стилематичких поступака у прози Мирјане Стефановић, естетским „недостатком“ појединих стилематичких поступака у анализираним делима ове списатељице може се смат-

⁵ Проблемима „фонетског симболизма“ нисмо се бавили у овом раду. То је посебна тема која захтева другачији теоријско-методолошки концепт, о томе в. шире: Кликовац 2004.

рати њихова нерегуларност, тј. одсуство правила која спецификују услове и форму одступања.

4.2.4. На крају, посебан стилистички проблем у прози Мирјане Стефановић представља и сама фреквенција остварених стилематичких поступака или, да тако кажемо, њихова „густина“ у тексту. Читаочева пажња замара се бројношћу различитих поступака (или различитих варијација једног поступка) остварених на малом простору прозног текста.

5. ЗАКЉУЧАК

5.1. Стилематичка анализа прозних дела Мирјане Стефановић показује да у њеним причама и романима постоји не само велика заступљеност, него и изразита разноврсност језичких поступака којима се делује на (а) слој јединица звучача и (б) слој јединица значења.

5.1.1. Јавља се више типова стилематичких поступака: (1) понављање појединачних гласова, група гласова, слогова; (2) стварање нових речи по постојећим творбеним моделима или по моделима који на њих подсећају; (3) понављање исте морфеме у различитим речима; (4) осмишљање необичних имена јунацима; (4) разлагање речи како би се објаснио начин настанка речи; (5) поигравања граматичким обликом речи; (6) разградња семантике и структуре фразеологизама.

5.1.2. Сваки од наведених типова стилематичких поступака има различите подтипове. Међу њима има поступака који су засновани на регуларним одступањима од уобичајене (правилне) употребе језика, а који су, при том и инкорпорирани у уметничку структуру приче или романа, постајући тако саставни део стилистичке (структурностилистичке) информације. Насупрот томе, јављају се и језички поступци који представљају готово произвољна нарушавања граматичких правила, без могућности да се успоставе законитости одступања.

5.2. Стилоскопа анализа прозних дела Мирјане Стефановић доводи до закључка да стилематички поступци којима се делује на слој јединица звучача и слој јединица значења – у неким случајевима учествују у стварању естетски успелог, духовитог и провокативног израза, привлачног за дечји истраживачки дух.

5.2.1. Међутим, употреба стилематичких поступака није увек естетски оправдана и често постаје сама себи циљ. У неким случајевима нису остварени *семантизовани* поступци, који би били укључени у укупни смисао уметничког текста [истакла М. Н.]. То доводи до додатног слабљења лабаве композиције прозних дела Мирјане Стефановић. Дакле, језичко-стилска страна књижевног текста не успева увек да надогради недостатке композиционе разуђености. „Списатељицу као да је заварао постављени циљ; у тежњи да досегне крајње границе чудесног и нонсенсног, као да се изгуби-

ла у пренатрпаним и конфузним детаљима неорганизоване садржине и слабе композиције. Тако се десило да роман није доступан малом већ *сћа-рмалом* читаоцу, који свет посматра очима детета, а разуме га интелектом одраслог човека“ (Милинковић 2010: 451–452).

5.2.2. Осим немотивисане употребе стилематичких поступака у прози Мирјане Стефановић, естетским „недостатком“ појединих стилематичких поступака у прозним делима ове списатељице – може се сматрати њихова нерегуларност, тј. одсуство правила која спецификују услове и форму одступања. Посебан стилистички проблем у прози ове ауторке представља и велика фреквенција остварених стилематичких поступака. Читаочева пажња замара се бројношћу различитих поступака (или различитих варијација једног поступка) остварених на малом простору прозног текста.

5.3. На основу проведене анализе може се закључити да стварање нонсенсних епских форми за децу захтева од писца да пронађе не само начине него и меру у онеобичавању језичког израза и форме. С једне стране, потребно је „учврстити“ епску композицију, а с друге стране учинити је довољно „пропустљивом“ за детаље и језичка онеобичавања.

ИЗВОРИ

- Стефановић 1972: М. Стефановић, *Шћирцкалице*, Београд: БИГЗ.
Стефановић 1979: М. Стефановић, *Шћиа да ради ова фоџиа*, Београд: Нолит.
Стефановић 1986: М. Стефановић, *Чудо до чуда*, Београд: „Вук Караџић“.
Стефановић 1994: М. Стефановић *Секино сеоце*, Београд: „International“.
Стефановић 2006: М. Стефановић, *Влајко Пицула*, Београд: Народна књига.

ЛИТЕРАТУРА

- Бирвиш 1976: М. Бирвиш, Поетика и лингвистика, Београд: *Књижевности*, XXXI/7–8, 603–619.
Велек, Ворен 1974: R. Velek i O. Voren, *Теорија књижевности*, Београд: Nolit.
Вуковић 1996: N. Vuković, *Увод у књижевност за децу и омладину*, Podgorica: Unireks.
Јовановић 2009: Ј. Јовановић, *Писци и сћил*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
Кликовац 2004: D. Klikovac, *Vri, štrklja, klječka*: o fonetskom simbolizmu u srpskohrvatskom jeziku, u: D. Klikovac, *Metafore u mišljenju i jeziku*, Biblioteka XX vek, Beograd: Čigoja štampa.
Ковачевић 2000: М. Ковачевић, *Сћилсћика и ірамаіћика сћилских фііура*, Крагујевац: Кантакузин.
Ковачевић 2011: М. Ковачевић, *Сћилска значења и зрачења*, Ниш: Филозофски факултет.
Лешић 2011: З. Лешић, *Језик и књижевно дјело*, Београд: Службени гласник.
Милинковић 2010: М. Милинковић, *Нацрћи за іериодизацију срјске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
Петковић 1975: Н. Петковић, *Језик у књижевном делу*, Београд: Нолит.
Речник срјскоіа језика 2007: Речник срјскоіа језика, израдили Милица Вујанић и др., редиговао и уредио Мирослав Николић, Нови Сад: Матица српска.

Црнковић 1980: М. Crnković, *Dječja književnost*, Zagreb: Školska knjiga.

Чуковски 1970: К. Čukovski, *Od druge do pete*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Milka V. Nikolić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Uzice

LAYER OF ELEMENTS OF SOUNDING AND MEANING IN THE POETICS OF PROSE FOR CHILDREN BY MIRJANA STEFANOVIC (STYLEMATIC PROCEDURES)

Summary: The subjects of this linguostylistic research are the stylematic procedures which Mirjana Stefanovic uses in order to create a layer of sounding elements and a layer of meaning elements in her prose for children. The aim of this paper is to analyze: (a) types of stylematic procedures and (b) their stylogenic value in actual context. Our analysis has shown that there are numerous types of stylematic procedures. Their use is not always aesthetically justified and their frequent occurrence burdens the reader.

Key words: layer of sounding elements, layer of meaning elements, Mirjana Stefanovic, stylematic procedures, prose for children, poetics.

Јелена М. Стевановић
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК 821.163.41.09-31 Ћопић Б.
811.163.41'373

ЛЕКСИЧКА СРЕДСТВА СТИЛИЗАЦИЈЕ У ДЕЛУ *ДОЖИВЉАЈИ НИКОЛЕТИНЕ БУРСАЋА* БРАНКА ЋОПИЋА¹

Апстракт: У раду се из лингвостилистичке перспективе разматра улога лексичких средстава у делу *Доживљаји Николетине Бурсаћа* Бранка Ћопића. Језику у овом делу настао је повезивањем општејезичких закона и специфичне уметничко-језичке проблематике. Циљ стилогене анализе јесте да сагледамо која лексичка средства утичу на постизање овог јединства. Изразита потка народног језика, односно дијалектијска парцелизација језичке грађе указује на различите језичке наносе: колоквијализме, дијалектизме, индигене речи, архаизме, туђице – речи које су стилски маркиране. Језик у збирци приповедака *Доживљаји Николетине Бурсаћа* обилује и примерима фразеолошке лексике. Осим лексема које „живе“ у одређеним областима употребе, живописном и лако језичком изразу доприносе и поједини садржински односи међу лексемама. Лексички слој у сваком књижевноуметничком делу представља значајан план његове структуре. У овом Ћопићевом делу лексичким средствима, сем примарног, додат је стилски карактер.

Кључне речи: лексичка средства, стилогена анализа, стилски карактер лексема, *Доживљаји Николетине Бурсаћа*, књижевноуметнички стил.

УВОД

Реченица да је *језик праћа од које се пради књижевно дело* (Солар 1986: 12) представља аксиом. Међутим, иако не можемо рећи да је оно што књижевноуметничко дело чини књижевним и уметничким искључиво језик, књижевно дело „заиста се не може спознати ни доживјети мимо његова језика“ (Лешић 2011: 18).

Према досадашњим, сада већ класичним, научним сазнањима језик књижевности може се схватити као књижевноуметнички функционални стил стандарднога језика, а у функционалностилској разградњи овај стил има „доминантну улогу и највише репрезентује лексички и граматички потенцијал језика“ (Тошовић 2002: 169). Стога је основна особина књижевноуметничког стила велика слобода одабира језичких средстава, јер је уметничко стваралаштво отворено за све што се налази у језику.

¹ Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2014).

У испољавању своје уметничке и идејне замисли изузетну слободу и умешност у инкорпорирању језичких, посебно лексичких елемената показао је Бранко Ћопић пишући приче, басне и бајке за децу, али и за оне осетљивије. Међу његовим бројним делима за децу и омладину можда најчистаније дело представља низ приповедака о крајишкој дјечачини голубијег срца – *Доживљаји Николејине Бурсаћа*. Комични јунак који се јавља у многим његовим делима, а најпотпуније је представљен управо у овом циклусу приповедака.

Као основне елементе Ћопићеве поетике у науци о књижевности издвајају се „традиционализам, народни дух, реализам и ангажованост, док његово дело, сматрају теоретичари, одликују „непосредност, доживљеност, аутентичност, спонтаност” (Деретић 2004: 1138). Својим романима с темом из рата Ћопић улази у круг романсијера који су средином 20. века утемљили наш савремени роман.

У раду се из лингвостилистичке перспективе разматрају лексичка средства у роману. Језик у роману је настао повезивањем општејезичких закона и специфичне уметничко-језичке проблематике. Циљ овог рада јесте да се утврди на који начин лексичка средства утичу на постизање овог јединства.

Лексички слој дела, односно групација лексема које имају стилогену вредност посматраће се на два нивоа. Први ниво обухвата дијатопијску и дијастратску парцелизацију језичке грађе где, између осталог, спадају дијалектизми, колоквијализми, архаизми, туђице, неологизми. На другом нивоу анализираће се лексика која се у литератури обично именује као речи субјективне оцене, тј. деминутиви, хипокористике, и аугментативно-пејоративни спојеви.

ДИЈАТОПИЈСКА ПЕРСПЕКТИВА ЛЕКСИЧКОГ ПОТЕНЦИЈАЛА

Анализа лексичког потенцијала *Доживљаја Николејине Бурсаћа* показује да је у ово дело, поред ванредне снаге Ћопићевог језика, сликовитих само њему својствених израза и синтагми, уграђено и много индигених лексичко-стилских изражајних средстава. Ћопићеве личности најчешће изговарају речи и изразе који су обежејје подгрмечког говора, односно речи и реченичне обрте који су својствени крајишким ијекавцима. Дакле, дијатопијска трансверзала оцртава преимућство које писац даје говорном језику.

Специфичност Ћопићевих колоквијализама јесте да су дијалекатски тактирани. Једна од основних фонетских особина дијалекта родног краја писца јесте редукција вокала. Најчешће је то редукција вокала *и*, углавном на крају везника *или* и *нији*.

...ga ĩa ne bi sredlo neko ĩašice ил' уїрдило ĩовече...

Ниии нас ко ĩиїїа, ниїиї слуша...

Вокал *о* и *а* најчешће се у говору јунака овог дела редукују код везника и речца.

Ев, овако носи...

Паићемо у ројсџиво љрије неї љрва љуика љукне...

Како ће се одвесићи џо нек црни љаво зна.

Да је Ћопић спровео секундарно ознаковљење језичког материја и да је дијалекатске речи и изарзе, који одређују средину и менталитет људи овог краја, стилски маркирао, показује и следећих неколико примера.

Е, Јанко, Јанко, далеко си доћеро.

...онај мој љег видио је леђа...

Болан чоче, свака је куца на свом корићу јача, а камоли човјек неће.

Онај седамнаесџи, неїарни, некакав сиїан сїлашен јаго...

Јес видио како ласају!

Е, баш си џи јуїпроске нешїо оїђрован.

Да је бар жив мој љокојни љед Тодор ља да ме насјейује...

Али шїа ћеш, невоља нас наћерала...

Огбиј, буразеру, није џи ја ћаћа сїеко.

Моја је десейина чисїа од џе рабоїе.

Та да џи шїа знаш, одмах би видио да су овоїа овђе мочуїом љоћерали на Јуїо-славију.

На, држи, ево џи једної Талијана.

Хајде, излазиїе огаїле; чучиїе џу ко џуке на јајима.

У неколико наведених примера налазимо да се искази стилски маркирају ахаизацијом, а највише њих пажњу привлаче као аутоматизоване говорне форме, архаичне са становишта савременог књижевног језика, али врло живе у дијалекту. На дијалекат би се требало гледати као на један комплексни феномен, што заправо представља питање његове ефицијентности (Јовановић 2009: 257–258), пошто дијалекат није обично регистровање виђеног или једноставно пресликавање чињеничног стања, већ је комбиновање, потенцирање и специфично уобличавање животне стварности.

Такође, у опису лексичког материја осврнули бисмо се и на присуство турског језичког наноса који је у језику Ћопићевих јунака неретка појава. Овај карактеристичан слој лексике у говору јунака овог дела сасвим је разумљив ако имамо у виду Ћопићево порекло и детињство које је провео у подгрмечком босанскокрајишком завичају. Ова лексика је вековима живела у усменој комуникацији и у усменом стваралаштву Ћопићевог завичаја и јасно је да је писац упио и пренео у своје стваралаштво. Посебно је фреквентна лексема *бена* и придев *бенасї*, али и други турцизми имају стилски карактер. Заправо, ове лексеме постају стилеме тек у реченицама и у контексту..

Почуј само што ти ова бена каже...²

А дође ли ноћас до чеја и ова моја бенастиа ћиверица остиане доље на цесии...

Нос те белај, мајко, ја нећу ваљда бићи луг...

Кад вас комесар јони да се остиружесе, ви ни мукајет, а сад вас једна цура диже буйум на ноје....

Николетина зајрну шињелчић и јоказа своје чакшире.³

А јок ми се не бавимо тијем јослом.

Добили смо џаб-џабе муницију...

Ја ћу ојет, кад вакат стипне, доћи прега ше...

Их, како је Балаћ укабулио да је гаде из своје чеје?...

У језик кратке прозе *Доживљаји Николетине Бурсаћа* уткани су и примери фразеолошке лексике. Већина њих својом формом у целини или неким својим деловима представља примере народне фразеологије.

Шта је, Јовец? Жмиркаш ко сврака на јуовину.

Еј-хеј, гроњава срећо наша, пројадосмо ко хоца кроз поњава.

Ево ти, ја сад се прођи ћорава јосла.

Не берити брије, што се мене тице.

...ја си обрао зелен босиан.

Фразеолошке јединице такође утичу на експресивност у овом књижевноуметничком делу. Њихова структура, функција и способност активних реченичних компоненти да имају могућност развијања секундарног значења, представљају стилску вредност.

Такође је и оптаивна лексика свеprisутна у говору јунака *Доживљаја Николетине Бурсаћа*. Бројни су дијалози у које су интерполирана заклињања и проклињања. Употреба ове врсте лексема у књижевноуметничком стилу има секундарни карактер, али је веома битна за културолшке, нормативне и естетске аспекте. Најчешће се оптаивне лексеме јављају у функцији незадовољства и љутње због животних околности и неповољних догађаја и ратних ситуација у којима се главни јунак, Николетина, налази, али и због зближавања и повезивања са другим јунацима дела. Потврде су следеће:

²У речнику Турцизми у српскохрватском језику лексема **бена** дефинисана је на следећи начин: *луда, будала, лујан, лујача*, а придев **бенаст** означава да је неко: *будаласт, луцкаст, лујав*. Према истом речнику, лексема **белај** значи: *несрећа, зло, јад, невоља, пашња, мука, напаст*, придев **мукајет** дефинисан је на следећи начин: *заинтересован, пажљив, обзрив, а бутум* означава: *сав, чийав, цео* (Шкаљић 1965).

³Значење веома фреквентне лексеме **чакшире** такође проналазимо у поменутом речнику у коме поред ове одреднице стоји: *врста источњачке мушке доње одјеће са гуачким ишром и уским нојавицама које се копчају са стране. Праве се од чохе или сукна* (Шкаљић 1965: 160). Можда ова лексема представља веома добар пример адаптиране лексике, сасвим одомаћене, јер је тешко замислити да су у ратним околностима борци носили одећу од сукна или чохе. Значење овог турцизма је проширено и означава део мушке одеће – панталоне. Лексема **јок** и **џаб-џабе** дефинисана је на следећи начин: *не, није, нема*, односно *багава, бесилајно, залуд*, одредница **вакат** у овом речнику означава *вријеме, доба*, док лексема **укабулити** (и њен дублет **окабулити**) значе *присилити на нешто* (Шкаљић 1965).

Па да, бої тје мазо, из данашње зајовијестии!

Каквої йоїа, ђаво с њим.

Иди с милим боїом...

На чем ћу сад јашиии, јадна ми мајка!

Сайела ме данашња недеља, ако јесам!

А враї тје зна ко си.

Јесам, свијетје ми недеље, йлако ко йодина.

Шїа му је сад, убио їа драїи бої?!!

Иди бесїраїа! Нек їи, ђаво... нек їи драїи бої носи овакво друшїиво – хукну

Јовица

Ама зашїо се боїиш, бої тје у шуму окренуо, зашїо, реци?!!

Из прегледа грађе у вези са оптативном лексиком запажамо да доминирају лексеме *бої*, *ђаво*, *недеља*, што може бити веома интересантно ако имамо у виду шири друштвени контекст у коме је дело настало и ратно време које Ћопић описује. Наиме, у националној култури, односно у оптативној и фразеолошкој лексици за експлицирање далеког божанског простора резервисане су компоненте *бої* и *ђаво*.⁴ Стога, ако нечије присуство није пожељно и ако желимо да је веома далеко употребимо изразе у којима алтернирају лексеме *бої* и *ђаво*, што ће на реципијента оставити јачи ефекат него да је употребљен, на пример, израз *врло далеко*. Јасно је да је писац стилски ефекат знатно појачао употребивши ову врсту лексике.

Лексичко-стилску слојевитост и колоритност употпуњују и жаргонске речи и неологизми, који потврђују доминацију разговорне лексике у овој збирци приповедака. Њихова употреба у језику књижевног дела условљена је њиховом евокативном функцијом. Такође, њихова улога може бити значајна за евоцирање представе о локалном и временском оквиру у којој је смештена прича. Уочавамо да жаргон *буразер*⁵ и поштапалицу *браїе*, који припадају општој жаргонској употреби, често употребљава Николетина и то као вид исказивања посебне присности према сабрату Јовици и четној братији, што доприноси употпуњавању експресивне слике о односима главног јунака и његових ратних другова. Такође, неретко и сам Јовица у дијалогу са својим најбољим другом и командантом користи поштапалицу

⁴Представљајући, измеђ осталог, фразеологизме као експресивне јединице које се репродукују у језику, слично пословицама и изрекама, као повољна „*сиремишїа* за најразличитије културне садржаје”, Мршевић-Радовић истиче да би у изразима и фразеологизмима у којима се појављују лексеме *бої* и *ђаво*, било да је реч о паганском богу, или богу који је сам сунце – кришћански свеприсутни Бог, даљину требало посматрати као замишљени божански простор (Мршевић-Радовић 2008: 33).

⁵У РСАНУ (1962) у оквиру одреднице **брат** под тачком 7. дата је следећа дефиниција: (само вок.) **а.** свако мушко лице (паи животиња) у присном обраћању. – Браћо моја, три стотине друга! (НП Вук 4, 170). У овом Речнику поред лексеме **буразер** стоји: фам. *браїи*. – Иди ти – рече ми дебели мој буразер – иди ти само до конака (Матош 3, 28). У РМС (1967) налазимо истоветне дефиниције поменутих одредница. У Речнику жаргона стоји да се жаргон *буразер* користи у општој жаргонској употреби и да значи *браїи*, *друї*, док одредница *браїе* означава поштапалицу, односно узречицу без посебног значења (Андрић 2005).

брајџе. На овај начин, стичемо слику о фамилијарном односу и међусобном поштовању и разумевању између двојице носилаца језичког слоја дела.

Е, буразери, нема више мрдања...

Бојме нас је сад, буразеру драјџи, онако људски пробудила воздена мочућа...

А, зашћо, брајџе?

Ницо, брајџе, ошћкуд тишћи џаде на ум?

Одбиј, буразеру, није тишћи јаћа сћеко...

Међутим, у последњем примеру жаргонску реч *буразеру* Николетина изговара након императива. Такав контекст обезбеђује овом лексичком стилему пејоративно значење и истицање појединих социјалних односа у ратној средини.

Посебну врсту лексичке потке уметничког језика чине неологизми. Иако припадају ненормативној лексици без обзира на то што настају према постојећим творбеним моделима, пишчева потреба да буде задовољена експресивна функција језика у овом делу несумњиво оправдава присуство неологизама. Њихова номинативно-експресивна улога указује на стилску употребу ове лексике. У *Доживљајима Николејине Бурсаћа* проналазимо три околионална неологизма.

Па шћек ће од мене да се сасвим збенави – іракну Николејина.

...босоношћи сћоћаво Николејина Бурсаћ.

...шћако да се, све чејвороношће, извукао из шкријца, шћек џошћо се било сасвим ојјушћило.

Глаголски неологизам у првој и неологизам у другој реченици своју евокативну вредност испољавају тиме што упућују на слику о човеку, односно на слимболичан начин писац нам открива свој став о Николетином лику, јер лексема *сћоћаво* шаље јасну поруку о Николетиној духовној величини и сналажљивости. Неологизам *ојјушћило* додатна је потврда да је пред нама дело чија лексичка структура и уметничка вредност амо подстицајно делују на реципијента, посебно на читалачку публику коју чине млади. Даље, функција ових лексема јесте да појачају сликовитост и изражајност и несумњиво представљају средство стварања оригиналног стилског израза. Овај тип лексике уноси свежину у језик дела, привлачи читаочеву пажњу, што се засигурно не би могло постићи бираним, конвенционалним речником. У вези са овим, износимо запажање да све што чини да исказ на себе скрене пажњу, утиче на побољшање комуникативне ефикасности, а промена ефикасности исказа јесте стилска појава (Симић 1998: 20). Сем тога, двострука вредност речи, спознајна и афективна, потиче из њихове двосмерне функције (Ђорац 1974). Као саставни део књижевноуметничког стила, речи се употребљавају за спознајно и афективно изражавање писца. Стога се њихова вредност може посматрати и са граматичког и са стилистичког аспекта. Експресивна лексика свакако припада књижевном језику, али у ову лексичку групу су укључени бројни дијалектизми, фразеолошки обрти, индивидуализми и друге емоционално обојене речи (Дешић 1982),

па њихова употреба у књижевноуметничком стилу потврђује чињеницу да је овај стил „најиндивидуалнији функционални стил стандардног језика“ (Силић 2006: 100) и да је слобода писца да одабере језички материјал и да значење речи и реченица ствара у њиховом суодносу, што Ћопићева дела сврстава у ред оних дела која имају изузетну уметничку вредност.

УЛОГА САДРЖИНСКИХ ОДНОСА МЕЂУ ЛЕКСЕМАМА У СТИЛИЗАЦИЈИ

Осим речи које „живе“ у одређеној сфери употребе, живописном и лако језичком изразу у овом делу доприносе и именице субјективне оцене. Ову категорију речи можемо сматрати подесним за праћење и тумачење емоционалних веза међу јунацима и за сагледавање унутрашњих преживљавања главних јунака књижевноуметничког дела *Доживљаји Николетине Бурсаћа*.

Именице субјективне оцене најчешће се дефинишу као „именице изведене од других именица при чему значење именице остаје у изведеној речи неизмењено, само с нијансом индивидуалне оцене...“ (Белић 2000: 77). Међутим, у литератури су изнесена и формулисана и другачија запажања у вези са функцијом и термилолошким одређењем ових лексема у односу на уобичајено схватање појма именице субјективне оцене. Према једном схватању сам назив ове класе изведеница, чини се, споран је, јер из њега „произлази убеђење да се оваквим изведеницама увек означава одређени субјективни став... као и да „ове изведенице не показују, генерално узевши, никакав субјективни однос говорника, већ садржај одређеног појма какав он јесте (Ћорић 1995: 104). Слично изнесеном ставу, Драгана Вељковић Станковић сматра да би се недоумице у вези са значењем речи субјективне оцене у знатној мери могле избећи и да би биле боље схваћене и тумачене „уколико би се отклонила сугестивност самог термина“ (Вељковић Станковић 2007: 399).

Најчешће ова средства писац користи да би типизирао јунаке свога дела, посебно главног јунака – Николетину. Већ у самом наслову аугментативом *Николетина* читалац се припрема за улазак у ратни свет овог, према речима писца, славног митраљесца и вољеног команданта, који се може сматрати амблемом Бранка Ћопића и партизанске књижевности. Улога аугментатива и јесте управо у томе да нам при првом сусрету скрене пажњу и нашу представу о горостасу и громогласнику, наизглед грубом и неотесаном *Николетини*, претвори, док нам писац представља сва ратна прикљученија свог јунака, у слику *Николетине* који је, заправо, добричина, наиван, мек и осећајан.

Премда су примери деминутива и хипокористика знатно бројнији него аугментатива и пејоратива, већ при првом сусрету читаоца са Николетином, писац као да сучељава деминутиве и аугментативе у опису његовог лика.

...у *џрку* нас је *досџиїла* *дуїоноїа* *гјечачина* *клеїећући* *ђачком* *џорбїцом* на *леђима*...

Ехеј, Николица, сїани – гер

...*каснїе* *їред сам райї*, *заусїави ме на круїској* *їїјаци* *їемељїша* *круїна* *момчина*...

Очекивали бисмо да *гјечачина* носи *џорбейїну*, али он има *џорбїцу* и дед га ословљава именом одмила *Николица*. Евалутивним твореницама писац постиже сликовитост у представљању свог јунака и наговештава да се унутар *круїне момчине* заправо крије голубије срце. Чак и синтагма *круїна момчина* – употребљена са јасном намером, има функцију да истакне разлику и несугласје између физичког и духовног света Николетине Бурсаћа. Писац, не штедећи употребу речи субјективне оцене, више него успешно и с нескривеним симпатијама ствара лик главног јунака, притом, не оствљајући читаоцу дилему шта тиме жели да постигне. Наводимо неколико примера у којима нам писац недвосмислено поручује да груба спољашност Николетине Бурсаћа постоји паралелно са његовом добродушношћу, осећајношћу и нежношћу.

Чудио се Николетїна Бурсаћ, командиров замјеник, и невесело је буљїо у лубове своїх цокулетїна.

...*искрену се Николетїна и задїжући до* *їаса оїрцан* *шињелчић*, *їоказа*...

Николетїна је їрекорно рондао... *Па* *їїак је и сам, їролазећи крај їрозора, вирнуо да се оїлега и сїазивїши у сїяклу* *космаїшу носайїу* *фићуру*, *скоро је*...

...*їоворио је својој чейној браїији Николетїна Бурсаћ из Врїеља, она незїрайїна оїтворена момчина*...

Осим тога, *Ћопић* је и у језик главних јунака Николетине и Јовице и у реченицама које они изговарају у вези са Николетиним физичким особинама употребио аугментативе, што показују следећи примери.

Поїледај само ову моју главуцу, носину, ручерге – кисело ће Николетїна.

Јовица у недоумици слеже раменима и рече: Не љуїи се браїше, али *їиї* *їїако незїрайїан и носайї*, *с їом гласином и очурдама*, *и не личиш на їраво доїрађено чељаде, неїо више*...*доћеш му на форму некаквої сїрашїла из народне їразновјерице*...

У грађењу лика Николетиног саборца, Јовице Жежа, писац такође посеже за истим језичким механизмом. Поред аугментатива *Николетїна* стоји деминутив *Јовица*; физички снажна *момчина Николетїна* заштитник је свог комшије, *момчуљка Јовице Жежа*, малог и жгољавог, плашљивог, закерала и зановетала. Дакле, несклад између Дон Кихота и Санчо Панса наше револуције писац вешто постиже речима субјективне оцене. Озбиљност ратних догађаја помоћу ових изражајних средстава обојена је смехом, односно представља извор комике.

Јасно је да би обиље података, које речи субјективне оцене садрже, у другачијем начину излагања захтевало знатно опширнију експликацију. Сем тога, субјективно исказивање писца прати означну функцију језичког израза, односно ефекат је постигнут самим деловањем знака на примаоца.

Стога можемо говорити о коефекцији као показатељу стилских вредности. Ова стилска вредност је у првом реду квалитетски и интензитетски показатељ деловања знака на реципијента, а тек преко тога и мерило интенционалног ефекта (Симић 2001: 101). Уколико, пак, посматрано са становишта функционалне стилистике, конотација представља суштинску карактеристику књижевноуметничког стила (Тошовић 2002).

У међусобном ословљавању двојице другова речи субјективне оцене можемо посматрати као једно од средстава за исказивање нијансираних емотивних и/или вредносних судова. Тако, на пример, Јовица често зове Николетину *Ницо*, док њега Николетина ословљава хипокористиком *Јовице* или *Јовец*. Међутим, у тренуцима, као што је епизоди са заробљеним Италијаном, када према Јовановој процени, Никола испољава непотребну наклоност према странцу и када писац у први план ставља осећање љубоморе, хипокористик *Ницо* уступа место правом имену – *Никола*. На принципу контраста, у таквим тренуцима, Николетин став према ситуацији обележен је пејоративом *Јовандека*. Изостанак имена одмила између двојице сабораца јавља се и када говорно лице или наратор жели да истакне озбиљност животне ситуације. Од *Николе*, а не од *Николетине* очекује се да покаже одлучност и да преузме одговорност у конкретним ратним акцијама.

Ова категорија речи погодна је и за истицање мишљења писца о појединим епизодним личностима. Тако је заробљени Италијан исувише безначајан и мали, па наратор саопштава да *Италијанчић заирлека нешто на свом језику...* а Николетину и Јовицу су напали и ухватили четници војводе Ђукана *џрасице*. Сем тога, употребом ових језичко-изражајних средстава писац на јединствен начин предочава читаоцу јасну слику о томе против кога се заправо бори неустрашиви *Николетиница* и његови ратни другови и ко је у очима писца, заправо, противник и непријатељ. О томе писац говори у само једној јединој реченици у којој су носиоци логичког акцента управо именице субјективне оцене.

...они су се борили и јуришали не видећи више њед собом обичној нејријателја нејомрској и џрабљивој џљачкаша-лојужу, који је, џојуџи халајљивој свињчетија, џрунуо да џровали у џихове рођене куће.

У опису одређених споредних јунака писац такође посеже за контрастирањем, па речима субјективне оцене заправо наглашава њихове позитивне особине. Такав пишчев став проналазимо у употреби деминутива при опису песника чиме се наглашава његова величина и значај. Читамо: *Ама зар за овоја сџарчића џеџи баџиљона?* Такође, да би дочарао неустрашивост и храброст баке, која је била водич Николине чете, баку назива *бакица*:

Еџо и ја видјех чудо у живоџу – бакицу која се не боји чџијаве фаџиџиџке армије.

Слобода другачијег сагледавања, процењивања и именовања речима субјективне оцене даје драж присности што, нам се чини, битним стил-

ским ефектом лексичке потке у роману *Доживљаји Николејине Бурсаћа*. Ово потврђују следећи примери:

*... њо толу сјенокосу далеко испред тробља носуше се шамне војничке фијуреце.
Дјевојчурак се провуче кроз деру на њлоју...
А можда је баш и Чифујкица, ко ће је знаши...
Ех, наше Ваче- Калухерче од Санској Мосиа..
искрену се Николејина и задижући до њаса ошрцан шињелчић и њоказа своје
чакишире.
...каква си ти њодмжла душица, лисац.
...свака је куца на свом корију јача и сијурнија, а камоли човјек неће.
...То би баш била плумчина и њо.
...њада му на ум накостријешена вучина која њушика...
Николејина сједе, њодбуо, њешке ѡлаве, забуљи се у осѡајке коњчеѡа и мудро
закључи...
...ѡа сѡара осјећа да је нешѡо озбиљно и да не ѡреба више смеѡаѡи и без њоз-
драва жури низ брдаѡице.*

Посебну стилску вредност носи још једна врста речи субјективне оцене – глаголи. Деминутивни глагола доприносе живости радње, њеном темпу⁶ и, као и именице субјективне оцене, казују однос говорника према садржини реченог. Да бисмо ово илустровали, навешћемо неколико примера.

*...у нејрилици се чешкао крујни Николејина..
...нисам чуо како су цајнуле цокуле...
...Кад блажена овчица око сѡоменика чујка ѡраву...
Николејина сјеѡно зирну на ѡосивио камен...
Жмиркаш ко сврака на јуѡовину.
Цуреѡак се врѡољи, оѡеѡ ѡѡѡка ѡуѡуку и ѡѡѡа..
Дјевојчурак сѡрјеловиѡ боѡну кажѡѡрсѡом Николејину у ѡруди.
Шѡа ти ѡо исѡѡѡкаваѡ?
Бркица само кашљуцну и убрзано зажмирка.*

Сама природа глагола намеће да се на функцију деминуирања ове врсте речи гледа на нешто другачији начин него на остале речи субјективне оцене. Један од важних закључака изведен на основу проучавања експресивних глагола јесте да је у овој врсти речи „субјективни став према актуелизованом својству радње и стања базиран на семантичким асоцијацијама“ заједничким свим припадницима једне језичке заједнице, а да „конотативне компоненте значења, на којима се заснива експресивна функција лексичких јединица... јесу резултат мотивационо-психолошке и когнитивне активности“ говорника одређеног језика (Ристић 1997: 171). И

⁶Веома значајно средство за наглашавање темпа у прози Бранка Ђопића представљају прилози и прилошки изрази (Чугура 2008). Анализирајући семантику прилога и прилошких израза са значењем истицања темпа, као што су оно са значењем брзине одвијања радње, кратког трајања, начина појављивања радње и брзине смењивања двеју радњи, ауторка истиче да велики број и разноврсност прилога и прилошких израза сведочи о лексичком богатству у Ђопићевим делима. Такође, закључује да је Ђопић „уважавао и разлику у начину на који деца и одрасли сагледавају временске односе, и прилагођавао меру апстракције тих односа својим читаоцима...“ (Чугура 2008: 158).

у вези са овим нас Ћопић уверава да уметност настаје испољавањем само- својног и објављивањем личног.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Лексички слој у сваком књижевноуметничком делу представља значајан план његове структуре. Лингвостилистичка анализа је показала да је осим приманих особина, разноврсним лексичким средствима у збирци приповедака *Доживљаји Николејине Бурсаћа* Ћопић додао и стилски карактер. Сви лексички стилеми учествују у креирању главних ликова и пишчевог уметничког плана. Разноврсна лексичка средства и њихова евокативна функција сведоче о томе да „Ћопић кује речи само у крајњој нужди. Радије им проширује значења, малчице их изокреће, огрубљује или разнежава... (Данојлић 1985: 409). Управо је ефективност Ћопићевог саопштења заснована на усклађености говорне речи са језичком регулативом. Изразита потка народног језика, као и пишчево истицање појединих садржинских односа међу лексемама утицало је на успостављање склада између појединих слојева овог књижевноуметничког дела. Постизање ове сразмере „посао је врло сложен и тежак, и то управо јесте централни план структуре књижевног дела, у којем се сустичу стилизацијски поступци“ (Симић 2000: 32). Сем тога, лексички слој овог дела доказује да су управо лексеме битан сегмент стила и особености Ћопићеве стваралачке аутентичности.

С друге стране, један од циљева наставе језика и књижевности јесте обједињавање знања из ових двеју наука. Уколико се лексички потенцијал *Доживљаја Николејине Бурсаћа* користи као исходште детаљнијег тумачења, захтеви програма биће превазиђени, а млади ће бити у прилици да упознају изражајну моћ речи и да размисле о њиховим значењским могућностима. Наиме, и кроз ово своје књижевноуметничко дело Ћопић читаоца води кроз сферу стилске маркираности лексема и на суптилан начин подстиче и правилно усмерава имагинацију младог читаоца, разоткривајући нам стилистичке тајне творбених и с тим у вези значењских преображаја и/или модификација и показујући нам сву своју изванредну умешност у томе.

ИЗВОРИ

- Бранко Ћопић, *Доживљаји Николејине Бурсаћа*, Сабрана дела Бранка Ћопића, Београд: Просвета, 1964.
- РМС: Речник српскохрватског књижевног језика 1–6, Нови Сад, Загреб: Матица српска, Матица хрватска, 1967–1976.
- РСАНУ: Речник српскохрватског књижевног и народног језика, 1–18, Београд: Српска академија наука и уметности, 1959–2010.

ЛИТЕРАТУРА

- Андрић 2005: Драгослав Андрић, *Двосмерни речник српској жаргону*, Београд: Zepter Book World.
- Белић 2000: Александар Белић, Природа и порекло именица субјективне оцене, *Упоредна словенска лингвистика 1* (Изабрана дела Александра Белића), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 9–81.
- Вељковић Станковић 2007: Драгана Вељковић Станковић, Деноминални деминутиви и аугментативи – значење и творба, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 36/1, Београд: МСЦ, Филолошки факултет, 387–403.
- Данојлић 1985: Милован Данојлић, најбољи Ћопић, у: *Критика о дијелу Бранка Ћопића* (Зборник), Сарајево: Свијетлост, 395–412.
- Деретић 2004: Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Просвета.
- Дешић 1982: Милорад Дешић, Експресивна лексика у српскохрватском језику, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 11/2, Београд: МСЦ, Филолошки факултет, 71–85.
- Јовановић 2009: Јелена Јовановић, *Писци и стил*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Лешић 2011: Зденко Лешић, *Језик и књижевно дјело*, Београд: Службени гласник.
- Мршевић-Радовић 2008: Драгана Мршевић-Радовић, *Фразеологија и национална култура*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Ристић 1997: Стана Ристић, Лексичка семантика експресивних глагола у савременом српском језику, *Зборник Мајнице српске за филологију и лингвистику*, XI/1, 167–176.
- Silić 2006: Josip Silić, *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb: Disput.
- Симић 1998: Радоје Симић, Варијација и варијанте у стилистици, *Рагови I*, Пале: Филозофски факултет у Српском Сарајеву, 13–44.
- Симић 2000: Радоје Симић, *Стилистика српској језика*, Београд: Филолошки факултет, Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.
- Симић 2001: Радоје Симић, *Општа стилистика*, Београд – Никшић: Јасен.
- Solar 1986: Milivoj Solar, *Teorija književnosti*, Zagreb.
- Тошовић 2002: Бранко Тошовић, *Функционални стилови*, Београд: Београдска књига.
- Ђорац 1974: Милорад Ђорац, *Лингвистичко-стилистичка исцрживања*, Приштина: Јединство.
- Ђорић 1995: Божо Ђорић, Стилистички аспекти деривације, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 23/2, Београд: МСЦ, Филолошки факултет, 103–107.
- Чутура 2008: Илијана Чутура, Прилози и прилошки изрази као средство наглашавања темпа у прози Бранка Ћопића, у: Тиодор Росић (ур.): *Књижевности за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет, 142–160.
- Шкаљић 1965: Абдулах Шкаљић, *Турцизми у српскохрватском језику*, Сарајево: Свијетлост.

Jelena M. Stevanović
Institute for Educational Research
Belgrade

LEXICAL MEANS OF STYLISATION IN *THE ADVENTURES OF NIKOLETINA BURSAC* BY BRANKO COPIC

Summary: The paper explores the role of lexical means in *The Adventures of Nikoletina Bursac* by Branko Copic from the linguo-stylistic perspective. The language in this book originates through connection of general linguistic laws and particular artistic and linguistic problem field. The objective of stylogenic analysis is to obtain an insight into lexical means that exert influence on the achievement of this unity. The pronounced weft of folk language, i.e. diatopic subdivision of the linguistic corpus, points to various linguistic deposits: colloquialisms, dialecticisms, indigenous words, archaic words, loanwords – the words that are marked stylistically. The language in the collection of stories *The Adventures of Nikoletina Bursac* also abounds with examples of phraseology. Besides lexemes that “live” in the certain fields of usage, characteristic content relations among lexemes contribute to a vivid and easy linguistic expression. The lexical layer in every literary work figures as a significant plan of its structure. In this work by Copic lexical means, apart from the primary character, have a stylistic character as well.

Key words: lexical means, stylogenic analysis, stylistic quality of lexemes, *The Adventures of Nikoletina Bursac*, literary style.

Марина В. Кебара
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

УДК 81'23
821.09-053.2
821.09-93

ЈЕЗИЧКЕ АНТИНОМИЈЕ У ДЕЧЈЕМ СТВАРАЛАШТВУ И СТВАРАЛАШТВУ ЗА ДЕЦУ – ПСИХОЛИНГВИСТИЧКИ ПРИСТУП

Апстракт: Предмет нашег рада чине нонсенсне књижевне творевине за децу у форми песама-бесмислица, изокреталица и лажних прича, у чијој се основи, по нашем мишљењу, налазе два типа језичких антиномија. Путем компарирања дискурса дечјег (језичког), народног и савременог књижевног стваралаштва за децу указали смо на суштинска заједничка обележја која их повезују, а у сврху издвајања, тумачења и расветљавања психолингвистичких фактора у говорном (језичком) и интелектуалном развоју детета предшколског узраста. Определили смо се за психолингвистички приступ, који нам је обезбедио основу (психопоетика) за спровођење лингвостилистичке анализе наведених дискурса.

Кључне речи: психолингвистика, антиномија, дечје стваралаштво, бесмислице, изокреталице, апсурд, комично, ексцентрично.

0. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

0.1. Антиномија¹ је парадоксални пар судова у којима један искључује други. Међутим, посматрани засебно, сваки је у подједнакој мери подложен доказивању, при чему се показују као истинити, те антиномије не представљају последицу субјективне грешке већ су повезане са дијалектичношћу сазнајног процеса. Једно од суштинских својстава природних² језика представља његова двојственост која налази свој израз у постојању низа језичких антиномија (А): антиномија објективног и субјективног у језику; А језика као делатности и производа делатности; А постојаности и променљивости у језику; А онтолошког и гносеолошког карактера језика; А индивидуалног и колективног у језику итд.

0.2. У нонсенсним књижевним творевинама за децу, које представљају предмет нашег рада, уочили смо два типа језичких антиномија: а) *антиномија узуса (језичких навика) и мојућности језичкој сисџема (норме)*³ – узус ограничава говорно лице а говорне, тј. комуникацијске потребе при-

¹ Антиномија *лоі*. противречност, супротност двају судова или закона – *ијезе* и *антиијезе* – који се узајамно искључују; *фил.* код Канта: противречност која се јавља при примени закона чистог разума на чулни свет. (Лексикон 1977: 54)

² Насупрот вештачким језицима (као што је тзв. вештачка интелигенција).

³ „узус ограничава говорно лице, речеве потребности постојано застављају нарушавати эти ограничења за смет возможности јазыковой системы.“ (Хрољенко, Бондаљетов 2004: 379)

моравају на нарушавање тих ограничења на рачун могућности језичког система; овим могу да се објасне лексички казационализми и неологизми у дечјем стваралаштву, као и варијантност на различитим нивоима: фонетском, морфолошком, синтаксичком исл. б) *антиномија информационе и експресивне функције језика*⁴ – она, с једне стране, изражава тежњу ка регуларности јединица и њиховој унификацији, а с друге, експресивно издвајање и нестандардност.⁵ Наведене антиномије представљају посебне случајеве општег развојног закона – супротстављање комуникацијских потреба и језичких могућности и по нашем мишљењу, представљају темељ на којем се граде ноусенсне књижевне творевине у форми песама-бесмислица, изокреталица и лажних прича за децу.

0.3. Проблем смо разматрали на корпусу дечјег језичког стваралаштва, као и народног и савременог књижевног стваралаштва за децу са српског и руског говорног подручја. Интенција нам је била да путем компарације ових дискурса укажемо на суштинска заједничка обележја која их повезују, а у сврху издвајања, тумачења и расветљавања психолингвистичких фактора говорног (језичког) и интелектуалног развоја детета предшколског узраста. Примере смо ексерпирани из: а) дечјих оригиналних изјава и творевина које је више од двадест година скупљао руски књижевник К. Чуковски и забележио у књизи *Од групе до њеће*, б) антологија књижевности за децу, в) антологија народне књижевности (в. у изворима на крају рада).

0.4. Приступ за који смо се определили је психолингвистички, са теоријским утемељењем у учењу руске психолингвистичке школе А. А. Леонтева и његових следбеника, будући да је наше истраживање вођено посматрањем и разматрањем унутрашњих процеса наведеног проблема. Са тог фона смо спровели лингвостилистичку анализу (психопоетика) поменутих дискурса. Унутрашње противуречности на које смо указали у раду представљају сталне, непроменљиве чиниоце и остварују се несвесно у виду тенденције. Ипак, не треба их посматрати као асоцијалне, мада се суштински разликују од оних социјалних, спољашњих, тзв. екстралингвистичких чинилаца који на структуру језика делују споља, те као такви представљају пролазне, променљиве факторе.

⁴ "Это, с одной стороны, стремление к регулярности единиц и их унификации, с другой – экспрессивная выделенность, нестандартность." (Хрољенко, Бондаљетов 2004: 380)

⁵ Отуд, основне облике одступања у наведеним творевинама представљају стилске фигуре у „којима је принцип одступања готово самоочигледан“ (Ковачевић 2000: 92) – *оксиморон, антишишеза, антишмешабола и парадокс*. По Ковачевићу, све ове фигуре „могле би се сврстати у групу фигура супротности, тј. у групу фигура које као семантичку, структурну или структурно-семантичку карактеристику подразумевају компоненту адверзативности“ (Ковачевић 2000: 92).

1. СМИСЛЕНЕ БЕСМИСЛИЦЕ – ПУТ ДО ЖЕЉЕНОГ АПСУРДА

1.0. Примери који следе представљају својеврстан увод у наше разматрање:

1) пример:

*Очи човекове нису чуле,
Ухо човеково није видело...*

В. Шекспир: *Сан лејџе ноћи* (Чуковски 1986: 227)

2) пример:

*Асан-ају добро поодио
међу очи под лево кољено,
мршав њаде аја Асан-аја,
мршав њаде, а жив дома дође.*

Српска народна песма: *Аја Асан-аја* (Читанка 1987: 331)

3) пример:

*Даћу њарче млека
И шољу њироја*

Четворогодишња девојчица (Чуковски 1986: 239)

4) пример:

*Имам кућу немоућу,
У њој ложим лед у њећи,
Смркне јој се њри сванућу
– немој ово ником рећи.*

Д. Радловић: *Немој ово ником рећи* (Антологија I 2007: 62)

Насупрот свим овим примерима стоји пример 5):

Кључеви су зашворени, враћа у њеју.

Лапус глумца, В. Слепцов: *Одломци из дневника* (Чуковски 1986: 227)

Наведени примери предочавају творевине аутора који припадају различитим узрасним, интелектуалним и социјалним категоријама, потичу са другачијих географских простора и намењене су различитом аудиторијуму, односно, представљају саопштења која нису упућена истим реципијентима. Ипак, прва четири примера, независно од указаних разлика, темеље се на истом суштинском својству, *жељеном апсурду* – окарактерисаћемо га као *смислена бесмислица*. По чему се они разликују у односу на пети пример? По томе што се у прва четири примера намерно одступа од норме, дакле реч је о смисленој бесмислици, док се у петом ради о лапсусу, тј. несвесној грешци или несвесној бесмислици.

1.1. Како се са становишта психоллингвистике објашњавају овакве појаве? Када трогодишња девојчица каже:

Црвенкаја је њојела вука,

Ирина (Чуковски 1986: 241)

а четворогодишња:

Даћу њарче млека и шољу њироја,
(Чуковски 1986: 239)

то показује да су оне усвојиле канон и схватиле велику истину да уз реч млеко иде реч шоља, као одговарајући детерминатор, док се реч пирог по истом принципу спаја са речју парче. Што се изразитије одступа од норме и правила, деца постају све свеснија те исте норме. Појаву грађења бесмислица и изокреталица у процесу развоја говора и мишљења код деце предшколског узраста, тумачићемо са психолингвистичког аспекта, заснованог на проучавању психолошких аспеката језика, коме се придаје посебно место у развоју детета, као и симболичког система, помоћу концепата функције језика, кодирања, енкодирања и значења речи.⁶ Језички систем, као најсавршенији модел семиотичког система, може да се употреби као средство за све семиотичке операције којима човек стиче нове увиде и у саму реалност. Стваралаштво код деце, које се испољава кроз грађење нових речи, преосмишљавање и преиначавање речи не би било могуће да претходно није дошло до усвајања језичког система у процесу развоја кроз сталну „interакцију i kružno uzgokovаnje kognitivnog i govornog razvoja“ (Ивић 1987: 284).

1.1.0. Именоване појмова којима се изражавају објекти, активности, својства не може се вршити независно од правила на основу којих се образују дозвољене комбинације из разлога што они чине нераскидиву целину, као што су нераскидиво повезане речи и граматичке структуре, услед чега су искључене и бесмислене речи и неправилно образоване реченице. На узрасту од друге до пете године већина деце показује велику заинтересованост за називе предмета, што код њих условљава брзи развој речника. Давањем имена стварима оне добијају ново значење, а искуства и догађаји постају другачији када их дете веже за речи и тек у том процесу оно изграђује објективно постојећи свет. Уколико се не би остварио процес именовања, тада би настао хаос нејасних и непрепознатљивих ентитета без сталних својстава. Међутим, као што учење нових речи представља за њега извор одушевљења, тако га и експериментисање са новим начином њиховог комбиновања доводи до усхићења.

1.1.1. У народној поезији уочени су примери у којима је изражена слична тежња за нарушавањем утврђеног поретка ствари, као и тенденција ка свесно искривљеном односу између ликова, појава, функција, својстава:

Туђињи – њрми њо улици,
Фома језди на кокици,
Тимошка на мачку,
По кривом сокаку.

⁶ Ову појаву подробније смо описали у раду *Појам језичке способности са аспекта психолингвистике – метод анализе језичке семантике*, објављеном у зборнику радова *Наука и истраживања*, књ. 6, том 1, 305–318, Пале, 2012.

Или:

*По водици, њо води,
Риђи на бикџ броди,
А црвени му, на кози,
У сусрећ ходи*
Руске народне пџсме (Чуковски 1986: 228–229).

Слично је и у српском народном стваралаштву:

*Возила се њо јори јалија,
коња ијра њо мору делија,
вино ијје који јлаве нема,
служи му ја без рука ђевојка*
Српска народна песма: *Лаж и јаралаж* (Читанка 1987: 331).

1.1.2. Ова тенденција је из народне песме прешла у уметничко стваралаштво и поезију за децу:

*Жабе њо небу лејјају,
Рибе њо њољу шейјају,
Мишеви мачку уловили,
У мишоловку је зајворили.*
К. Чуковски (Чуковски 1986: 227)

И код српских писаца за децу уочена је иста појава:

*У Новом Саду свануло вече
Ма шја ми рече
Јужна Морава узводно ијече
Ма шја ми рече
На сваком дрвећу кликери звече
Ма шја ми рече*
Љ. Ршумовић: *Ушорак вече ма шја ми рече* (Антологија I 2007: 35)

Или:

*А сјо нам је на јлафону,
дохваји ја ко је већи,
крава јасе на балкону
– немој ово ником рећи.*
Д. Радуловић: *Немој ово ником рећи* (Антологија I 2007: 62)

1.1.3. Разлика између одраслих и детета у процесу суочавања са стварношћу је у дететовој непосредности и отвореној комуникацији према свету, услед чега постоји несклад са симболичким системом његове културе, па дететови односи према предметима, догађајима и искуству нису уређени и стабилизирани у складу са овим системом. Ипак, симболички системи су неопходни за дете јер се оно не може „enkulturirati i razviti sve potencijale ljudskog bića drugačije do sudelovanjem u simboličkom свету преко koga друштво чји је оно члан, interpretira realnost i ljudско друштво“ (Шмит 1999: 91) Свако дете мора да открије и одмрси ту симболичку слагалицу, као и да је поново створи за себе, па у том процесу откривања и поновног

стварања дете развија креативност, али само у оквиру датог симболичког система. То представља својеврсно ограничавање његове слободе, будући да му се на овај начин намећу модели и већ готова значења за разјашњавање и тумачење сопствених искустава.

1.1.4. Дакле, дете није пасиван прималац информација већ веома активно усваја језик кроз процес поновног стварања. Оно се бори за своју самосталност, тежећи остварењу својих потреба, жеља, намера и тумачења. Ипак, значајна је и подршка околине која се огледа у ономе што одрасли пружају детету од културе, чиме се оно подстиче да истражује, уз схватање и прилагођавање захтевима и ограничењима спољашњег света. У периоду своје отворености према свету и опчињености „несазнатом средином“ (Шмит 1999: 125) процес спонтаног формирања појмова настаје као резултат активности коју је покренуло само дете, међутим концентрисање детета није последица његовог прихватања одређеног задатка добијеног од одраслих већ његове опчињености датом појавом. Отвореност према свету и истраживање околине које је тиме подстакнуто среће се само код деце која се осећају довољно сигурна и која не доживљавају свет као непријатељски и претећи.

1.2. Претходно тумачење приближава нас поимању значаја увођења деце у игру грађења бесмислица и изокреталица. За децу предшколског узраста, нарочито за ону од друге до пете године, спознавање чињенице, која је по себи безначајна (посебно са аспекта одраслих), да петао кукуриче, пас лаје, мачка мјауче представља извор најснажнијих емоција и најинтензивније умне активности. Она су трајно за петла везала кукурику, за мачку мијао, за пса ав-ав. Ово сазнање унело је ред и систематичност у свет који их окружује. Игра стихова у којима долази до спајања неспојивих ствари, преметања устаљених особина представља за њих велики изазов, а да би схватила ову игру, деца морају добро да познају стварно стање ствари. Најчешће се жељени апсурд у дечјем стваралаштву и стваралаштву за децу постиже на тај начин што се неодвојиве функције предмета **А** придају предмету **Б**, а функције предмета **Б** предмету **А**:

*Имам кућу немојућу (...)
Прозори су на њој враиша,
Можеш лећи ал' сивојећи,
Мишеве нам исејо хваиша
– немој ово ником рећи.*

Д. Радуловић: *Немој ово ником рећи* (Антологија I 2007: 62)

Све сличне бесмислице дете и прихвата као такве, свако одступање од правила интезивније га приближава стандардној норми што и јесте сврха ткзв. ноунсенсних песама, тј. бесмислица и изокреталица. У чињеници да деца стварају и разумеју изокреталице ⁷ огледа се њихова спознаја да се из

⁷ К. Чуковски класификује изокреталице у групе које одговарају посебним етапама интелектуалног развоја деце: изокреталице великог и малог; изокреталице хладног и врућег; изокреталице нечега што се једе – не једе; изокреталице природних појава; изокреталице са описива-

привидног хаоса издваја савршени ред, што упућује на способност систематизације, класификације и координације код њих. Ово указује на појаву да деца до своје пете године усвајају сва компликована правила граматике матерњег језика и оспособљавају се да владају не само његовим суфиксима, коренима и флексијама, већ и правилима комбиновања засебних речи.

1.2.0. Од тренутка, када се у свести детета успостави тачна представа о свету, настају услови за стварање и оне изокренуте, деца тада схватају да уопште није страшно претумбати свет по својој вољи већ да то може бити извор смеха и забаве. На тај начин она сама откривају суштински *принцип комичној* који се управо и темељи на чињеници да се неком предмету припишу сасвим супротна својства. Навешћемо пример двоипогодишњег дечака који је у следећим, самостално осмишљеним изокреталицама, пронашао занимљив извор забаве и игре:

- *Јешћемо на кревету, а спаваћемо на столу.*
 - *Спаваћемо кају на ноге, а сандале на главу.*
 - *Узећемо врати и ојкључаћемо кључ!*
- (Чуковски 1986: 240)

На исти начин се може посматрати и творевина четворогодишњег дечака:

- *Ја сам чујав и кудрав!*
 - *Ја сам кудраси и чујаси!*
- (Чуковски 1986: 265)

Слично, дечак се у току игре „претворио“ у котлет и цврчећи је љутито одгурнуо своју мајку у тренутку када је покушавала да га пољуби:

- *Како смеш да ме љубиш кад сам љржен!*
- (Чуковски 1986: 202)

1.3. У основи ових и сличних дечјих творевина није само комичан, хумористичан однос према свету, већ и сазнајни. Комичност и смешни ефекти, које мисаоне игре у форми изокреталица и смишљених бесмислица производе, произилазе превасходно од успостављања обрнутог односа између ствари у реалном свету, али исто тако и из чињенице да овакве игре дете увек поуздано и непогрешиво осећа само као игре. Што је дете свесније самообмане, игра се успешније остварује, а наведена околност природна је последица процеса у којем дете почиње да поима феномен каузалности, односно, узрочно-последичне односе, и то како између представа, тако и између појмова па, рецимо, представу о ватри повезује са представом о топлоти, а појмове *ишшица*, *риба* и *лисца* са појмовима *небо*, *вода* и *земља*.

1.3.0. Сазнавати значи бити свестан нечега. Сазнање се може дефинисати као „svaka aktivnost nastajanja (ili postojanja) svesti o nečemu, tj. kao

њем супротних особина; изокреталице односа између вршиоца радње и предмета или места радње итд. (Чуковски 1986: 248–249).

posedovanje objekta svesti“ (Шмит 1999: 134) или као „jedan kontinuum koji se prostire od ponašanja organizma do govorno artikulisanoг saznanja, od afektivne svesti do visoko konceptualnih saznanja“ (Шмит 1999: 135) дакле, од реаговања до знања о нечему. Оваква дефиниција имплицира опрез у настојању да се уместо психолошких процеса посматрају само одлике логичког мишљења јер би то могло одвести у занемаривање једне опште одлике сазнања – сваки објекат сазнања, ма шта да представља, у извесном смислу блиско погађа дете, иницирајући нека његова осећања или афекте (већ на узрасту одојчета). Објекти које дете опажа за њега лично имају неко значење, из чега следи да оно не перципира саме објекте већ пре значења иза њих. Уколико дете опажа само „delove svog funkcionalnog polja i praktičnog prostora“ (Шмит 1999: 140), следи да опажање значења претходи објектима. Афекти и акционо поље детета представљају трајни извор сазнања у форми објективизације и језичке обраде објеката опажања и доживљавања. Обликовање света у коме постоје антиципације могуће је захваљујући препознавању познатих ликова, предмета и активности који се понављају и укључују у тај свет. Дете стиче нова сазнања на фону преконцептуалног поретка у свету познатих феномена. Елемент новог и појаве неслагања између ранијег и актуелног сазнања доводе до различитих дететових реакција које се крећу од чуђења и страха до пријатног изненађења или смеха.

1.4. Насупрот одраслима који у мисаоним играма у форми дечјих творевина виде само бесмислице, апсурдност, за децу оне представљају смешне приче о ономе што није било, што се није дешавало. Међутим, у народном стваралаштву измишљене приче (лажне приче) одавно постоје и представљају један од веома распрострањених жанрова:

Сасијану се једном два човјека, једноме је било име Лаж, а другоме Паралаж, ња рече Лаж:

– Јеси ли чуо за они сѝрук зеља, ѝе је у нашему селу никнуо?

– Какво зеље? Не ја! – одговори Паралаж.

– То је сѝрашило Божје! Више од икаква дуба, дебље од икаква јаблана, а ѝрана-ѝије од највише једе. Пода њ се може све село окуѝиѝи и у хладу сѝавиѝи (...)

Српска народна приповетка: *Лаж и Паралаж* (Антологија III 2005:116)

Или:

*вино ѝије који ѝлаве нема,
служи му ѝа без рука ѝевојка:
шећу шеѝа који ноѝа нема,
водио ѝа без очи делија;*

Српска народна песма: *Лаж и ѝаралаж* (Читанка 1987: 331)

1.4.0. Пошто дете открије законитости света који га окружује, нове појмове, почиње затим да се игра тим појмовима, будући да кроз игру упознаје реалан свет. Парадоксалним представљањем стварности, песме и приче изокреталице истовремено учвршћују правилне представе детета о стварном свету:

Тек је брдо изашло иза Сунца, а кревети скочи из њосираној чиче, навуче ноће на ојанке, сивави главу на кају и ошвори кућу на враишма.

– Гле, ноћас је земља добро њоквасила кишу! зачуђено њројунђа брк сучући чичу, ња брзим двориишем њожури низ кораке, истјера шииалу из краве и рече:

– Роајиа ливадо, иди њаси у зеленој крави, а ја ћу ноће њод њуи, ња ћу њоћи у дрва да донесем шуме. Чича сивави раме на сјекиру и намиину бабом на своје око. (...)

Б. Ђопић: Изокренута прича (Ђопић 1966: 232)

Уграђујући путем изокретања нови смисао у већ спознато, дете се учи лакшем оперисању појмовима, развија слободу мишљења, фантазију и учи се како произвођењу, тако и поимању хумора. На изазивање смеха утиче неподударање *реално њерцијиране информације* са објективном прогнозом те информације, тј. у комичним ситуацијама произилази нарушавање когнитивних правила.

1.4.1. Деца ово неподударање почињу да разумеју веома рано. Неподударање или бесмисленост, апсурдност, нелогичност не стварају сами по себи комичан ефекат већ је за то потребно *разобличавање*, тј. *раскринкавање* и *демаскирање*. Хумор се темељи на претпоставци да иза недостатака који изазивају смех стоји нешто позитивно, дакле, на корелацији између симпатије и онога према чему је смех усмерен. И са комуникативног (психолингвистичког) аспекта комично се посматра као слабљење негативних емоција, односно, као нормализација међуличносне комуникације или као тежња да се забави саговорник у сврху постизања задовољства због његове адекватне реакције:

Био једном један лав...

Какав лав?

Сирашан лав,

наројушен и љуи сав!

Сирашно, сирашно! (...)

Не њиијајие – шииа је јео.

Тај је јео шииа је хииео

– ширамвај цео

и облака један гео!

Сирашно, сирашно! (...)

Док ја Брана

Једној дана

Није њумом избрисао.

Д. Радовић: *Сирашан лав* (Антологија I 2007: 27)

Или:

Једна звер и један шофер

њирају њиру сасвим фер:

Сад режи звер, сад шруби шофер,

Пази шофера зиазио би звера,

А види звера, једе му се малко шофера.

*Али Љиља шајуће најлас:
„какав ми је и шо звер,
заденуо маслачак за ревер,
шо је само кобајаји звер,
шо уошшће није зверка права,
шо је само **йејави Влайко**
на своме лицу нацрпао лава;
а шо груго уошшће није шофер
шо је **Влайково куче – кер**,
и шо дрвено, лушо, звано Гаврило!“
Љиљо, беднице, срам ше било.*

М. Стефановић: *Раскринкавање* (Антологија II 1995: 222)

1.5. Уз комичност, свакако треба указати и на *ексценричност* као посебан, издвојен ефекат, препознатљив како у дечјим творевинама, тако и у дечјем фолклору. Његово изучавање у форми засебног, самосвојног ефекта у језику књижевности за децу, а посебно дечјег фолклора, није довољно заступљено у савременим научним истраживањима на нашем простору, иако се уочава упадљива аналогија дечјег дискурса и стваралаштва – које се карактерише склоношћу према бесмислицама и изокреталицама, као и тежњом за нарушавањем установљеног поретка ствари – и дечјег фолклора, чију битну одлику такође представља склоност према неподударањима, нелогичностима, бесмисленостима, апсурдним нескладима, као и кидањем устаљених веза између предмета и њихових непроменљивих својстава. Дакле, основна нит која повезује дечје стваралаштво и дечји фолклор управо је то *системајско одстијање од усџановљене норме*:

*„Послушајте само децо,
Неслајалицу ову:
'Седи крава на брезници,
Гризе чизму-ваљенку'. „
Руска народна песма (Чуковски 1986: 235)*

Али и:

*Имам кућу немоћу,
у њој ложим лед у рећи,
смркне јој се при сванућу
– немој ово ником рећи. (...)*

*А што нам је на йлафону,
Дохвајти ја ко је већи,
Крава йасе на балкону
– немој ово ником рећи.*

Д. Радуловић: *Немој ово ником рећи* (Антологија I 2007: 62)

1.5.0. Перцепција ексцентричног, као и комичног, свакако зависи од индивидуалних особина и узраста, интелектуалног нивоа, елементарних знања, па сходно томе, представља основне факторе утицаја на ниво ефекта и утисака који настају код рецепијената. Услед тога, само због разлике у перцепцији одраслих и деце многе појаве, активности и својства које одра-

сли перципирају као ексцентричне, истовремено код деце неће изазивати чуђење, нити ће им се чинити као одступање од општеусвојених норми, установљених од стране одраслих. Ова чињеница наводи нас на закључак да се ексцентрично може оквалификовати такође као својеврсно неподударане, несклад, међутим, за разлику од комичног где се остварује разобличавање и раскривавање, овде долази само до посматрања и анализе тих неслагања. Уз то, ексцентрично није увек повезано са смешним већ и са утиском пренеражености (што код деце често представља извор игре и забаве) или екстравагантности. Значај феномена ексцентричности за наше разматрање састоји се у томе што у дечјој литератури он може да представља битан фактор на основу којег дете самостално успева да разликује бајковито и фантастично од реалног, услед чега код њега настаје осећај забаве и задовољства.

2. ЛИНГВОСТИЛИСТИЧКИ ПОСТУПЦИ ЗА ИЗРАЖАВАЊЕ АПСУРДНОСТИ, КОМИЧНОСТИ И ЕКСЦЕНТРИЧНОСТИ

2.0. *Фонетски и ритмички план*. Звучна страна текста, фонетски обликована употребом ономатопеја или имитацијом различитих гласова (који при томе могу представљати и личну аутореву творевину), има значајну улогу у стварању експресивности и сликовитости. Особито живописан колорит добија ономатопеја, изражена директним звучним подражавањем у форми експресивних глагола. У истраживању базираном на психолингвистичком аспекту, посебна пажња посвећује се унутрашњој перцепцији таквих творевина. Звучна игра путем сазвучја (складност, хармоничност), алитерација, асонанци и ономатопеја допуњава сиже изокреталица и ноусенских песама (песама бесмислица) чиме преноси дете у атмосферу бескрајне радости и усхићења. Ово се јасно уочава у следећим примерима, насталим у форми говорне игре, сазданој од бесмислених али римованих речи у којима се перципира (осећа) уједначен и пријатан ритам:

*Тарам-барам-беца
– Шиша је шарам?
Тарам је шарам,
барам је барам,
беца је беца,
– иако се варају мала деца!*

Д. Радовић: *Тарам* (Антологија II 1995: 187)

Или:

*Бимбури,
бамбури,
бум –
кокица сџала на друм!
Ту аушо прође: џеф-џеф!*

Ту пашиче њрође: кеф-кеф!

Ту медвед њрође: брум-брум!

Ту бумбар њрође: зум-зум! (...)

С. Лазић: *Кокица на друму* (Антологија II 1995: 188)

2.0.1. Перцепција света код деце предшколског узраста одликује се појачаним оптимизмом, празничним, тј. снажним осећањем радости, бескрајне среће, усхићења у поимању живота и свакодневних, уобичајених дешавања. То се особито изражава на фонетском нивоу, у многобројним понављањима (као у претходним, а и у свим наредним примерима). Стога су за децу посебно пријемчиве и разумљиве стиховне творевине са снажним и упечатљивом ритмичком сликом коју производи динамичан, променљив ритам – од одсечних, испрекиданих стихова које чини само једна реч до стиха са више речи или пак, четворостиховних, тростиховних строфа према равномерним, уједначеним двостиховним, па наново према четворостиховним или вишестиховним:

Бам!

Бам!

Бам!

Убих лава сам!

Так!

Так!

Так!

Убих њиџра чак!

Трас!

Трас!

Трас!

Несиџа морски џас!

Шкљоца!

Шкљоца!

Шкљоца!

Ја сам ловац Јоца!

Д. Лукић: *Ловац Јоца* (Антологија I 2007: 6)

Или:

Три сам земље њрелазео,

и њири џоре њреџазео,

и њири мора њреџловио –

док џа нисам уловио.

Плавої зеца,

чудної зеца,

јединої на свеџу!

Овај зеџ
зна да свира,
овај зеџ
зна да њлеише
овај зеџ
ручак кува
овај зеџ
кућу меише.

Д. Радовић: *Плави зеџ* (Антологија I 2007: 33)

2.0.2. Ефекат појачава и дисонанца као једна од форми неправне риме која, производећи ефекат изневереног очекивања, доприноси стварању жељене комичне или ексцентричне тоналности:

Неко је чврју луйнуо,
неко је ухо чуинуо,
неко је реи наазио,
неко је језик ислазио...

Хумба баиоиа,
хумба баиоиа,
на коиа?

На жушої,
љушої
африканскої лава.

Хумбаба о,
хумбаба о,
а ко?

Боламба,
син ловца Мору Јосуфу Гава,
док је иирао око мривої лава.

Хумбаба ја,
хумбаба ја,
хаха!...

С. Лазић: *Боламба* (Антологија II 1995: 191–192)

Тако постигнутом динамиком кретања добија се увек нешто ново, што доприноси да перципирање стихова доводи дете у (за њега природно, а за одрасле празнично, свечарско) стање усхићења, среће и радости. То је празник оваплоћених дечјих фантазија и испуњених жеља. Овакве творевине представљају игру за децу управо из разлога што она у сваком тренутку могу да их оповргну, показујући да су спознала реални свет и усвојила норме одраслих.

2.0.3. Комичан и ексцентричан ефекат постиже се и метатезом (премештање, пермутација гласова на фонетском нивоу речи) и спунеризмом (фонетско премештање, пермутација на нивоу спајања речи; замена гласова или слогова у двама узастопним речима). Последица оваквих процеса је

преиначавање смислова, које доводи до новог осмишљавања ствари. По овом принципу саздан је познати четворостих у песми С. Маршака *Ешо како је расејан*, о возачу трамваја:

*Дубокоуважени!
Вајоноуважени!
Вајоноуважени!
Дубокоуважени!
(Чуковски 1986: 347)*

Али, и код Б. Ђопића:

*Не зна чува своју лавіу,
Хоће проба своју снавіу,
Замешнуо с Марком кавіу (...)*

*Њему Марко Чим се надњу,
Сломи койље које зрабљу,
До руку му сече сабљу.
Б. Ђопић: Марко Краљевић и Алија Ђерзелез (Антологија II 1995: 267)*

Или:

*Таквом Марку паде ум
Да узоре царски грум.
Како Марку шо на ум*

*Њему одмах плүі на грум.
Док се није предоум.
Пришиснуо Марко плүі,
Б. Ђопић: Земљорадња Краљевића Марка (Антологија II 1995: 268)*

Игра која се заснива на сличностима и разликама представља структурни фундамент комичног.

2.1. Исту функцију која је уочена и у досад наведеним примерима имају и синџаксичка или семантичкосинџаксичка и морфосинџаксичка средства, од којих бисмо посебно истакли *антишиезу*, *оксиморон*, *антиимеџаболу* и *парадокс*, паралелизам, понављања (анафоре), као и често спајање стилистичких поступака (конвергенција), а такође и неправилан ред речи и друге облике свесног нарушавања синтаксичких конструкција:

*Забраздио пуџа пола,
Бразду вуче са два вола,
Оре грума до Сџамбола.*

*Видео ја грумски цар,
Себе пиша ли се вар,
Да на очи нема квар.
Б. Ђопић: Земљорадња Краљевића Марка (Антологија II 1995: 268)*

Или:

*Шџа ће с шобом биџи, ко зна
лејошце моја прозна?*

*Бићеш личност нећаићивна,
рућоблице моја дивна!*

Љ. Ршумовић: *Аждаја своме чеду шейа* (Антологија I 2007: 13–14)

Или:

*Мајка чеду шейа:
„Слајки, мали сине“,
А он има девеш
Мешара дужине.*

*Још му она шейа:
„Бебо моја мила“,
А ња беба има
Две хиљаде кила.*

Г. Тартаља: *Кишова беба* (Антологија I 2007: 8–9)

2.1.0. Од *врсиа речи* у књижевним творвинама за децу *лајоли* (деловност, ритмика) су најзаступљенији, будући да они преовладавају у дечјем говору, па сходно томе и дечјем стваралаштву, што значи да деца најпре опажају радњу предмета, а тек потом и његово својство. Придева, у функцији епитета, има најмање (наравно, реч је о деци предшколског узраста, док се ситуација у каснијем развоју по овом питању мења у корист епитета), а *именице у аументиву* или *деминутиву* појачавају ефекат необичности дешавања:

*Шша је било? Шша се збило?
Нејде нешио зашучњало,
Забрујало,
Зашумило,
Зашучњало,
Зашључило.*

Чак је мјесец *задрхтао*, Г. Витез: *Шша је било* (Антологија II 1995: 197)

Или:

*Таја сједи још на ноши,
мама цира, ми смо већи,
бака само жваке цироши
– немој ово ником рећи*

Д. Радуловић: *Немој ово ником рећи* (Антологија I 2007: 62)

Именице у аументиву или *деминутиву* користе се за снажније наглашавање изузетности догађаја:

*Аждаја своме чеду шейа:
"Наказице моја леја! (...)*

*Бићеш личност нећаићивна,
рућоблице моја дивна!"*

Љ. Ршумовић: *Аждаја своме чеду шейа* (Антологија I 2007: 13–14)

Слично је и у народном стваралаштву:

*Полейела комарчина у шумейину,
Сјусишла се на храсину.
Храси се њод њим заљуљао,
Комарац од њоја ѡрејоа.*
Руска народна песма (Чуковски 1986: 244)

2.1.1 Наведени ефекти појачани су и специфичним средствима на плану *ѡворбе речи* (у комбинацији са напред поменутиим средствима) – деривати, сложенице, сливенице, ауторски околионализми, неологизми:

*Навикао сам на ѡреријас,
на ѡреријас и ананас,
на ананас у чинијас и
чинијас са бананас.*

*Али нисам навикао
на моѡикос и лоѡѡѡс,
на рибањац де лос ѡѡѡс.*
Л. Лазиф: *Тобож Мексиканац* (Антологија I 2007: 70)

2.2. Употребом *конијрасија* и посебно *ѡпарадокса* постиже се комичан, али још снажнији ексцентричан ефекат, а он се изражава применом *алоѡи-зама* (смишљено нарушавање логичких веза у сврху истицања унутрашње противречности), као и неуобичајених тумачења уобичајених појмова (онеобичавање). Овакав приступ доприноси живописном осликавању тежње ка смешном, шаљивом или чак шокантном поступку расветљавања и разобличавања, што по себи представља суштину апсурдног, комичног или ексцентричног. Алогизми се често користе у фолклорним стиховима, у којима је формално очувана синтаксичка правилност, али су сви појмови међусобно испрметани са циљем стварања комичног ефекта:

*Ишло село
ѡоред сељака,
одједном исѡод ѡса
лају враѡа.
Ја зирабим гаску
расцеѡах секиру,
и ѡреко наше мачке
ѡреѡрча ѡлоѡ.
Коњ ѡјео кашу,
а сељак олас. (...)*
Руска народна песма (Чуковски 1986: 245–246)

*Трком ѡрче два ѡечена зеца,
а за њима ѡри мрѡва јунака,
за њим' виче без ѡлаве ѡевојка:
„Не ѡрчише, мене ѡричекајше,
од ѡечења да ми дио даше.“*
Српска народна песма: *Лаж и Паралаж* (Читанка 1987: 331)

Међутим, учавају се и у уметничким књижевним творевинама:

*Скућила се іруја сїроја, (...)
Брк од јарца,
Трк од коња
Реј од змије,
Лавеж іаса,
Лейња роса,
Шїедна каса,
И још іірисїа дичних луда,
(А сасвим у іозадини: лав се брије)
Да одреде, да разлуче,
Да убеде, да закључе,
Па куд іукло, іа іде сїало,
Па куд мноо, іа іде мало.
Има чуда – нема чуда!*

Радован В. Караџић: *Има чуда – нема чуда* (Антологија I 2007: 63–64)

Или:

*Аждаја своје чеду іїеја:
„Наказице моја лейа! (...)*

*Јешїеш људе као реје,
Најмилији мој акреје.*

*Шїа ће с іїобом биїи, ко зна
Лейіице моја ірозна?*

Љ. Ршумовић: *Аждаја своје чеду іїеја* (Антологија 2007: 13)

Аналогна својства поседују, односно, врше исти функцију у наглашавању разматраних ефеката, и такве стилске фигуре као што су *хипербола* и *іроїеска*. Гротеска се углавном користи за постизање ексцентричности путем изобличавања или мешања норми реалности и компатибилности контраста, при чему се обједињавање реалног и фантастичног, комичног и трагичног испољава као уобичајена норма. Хиперболу је могуће успешно применити како за постизање ексцентричног, тако и комичног ефекта, што се јасно уочава у претходним примерима.

2.3. Тежња ка инверзији, стварању изокренутих слика, која се реализује у одговарајућим субкултурним формама (изокреталице, песме-бесмислице, измишљене или лажне приче исл.), запажа се код деце прилично рано. Инверзија је присутна у дечјој слици света чије се битно својство огледа у појави да сви феномени стварности често мењају своја места, добијају неуобичајена и чак супротна својства и могућности. У условима оваквог изокретања, нарушавања уобичајеног реда ствари које, при томе, указује на исправно оријентисање детета у самом том поретку, могуће је успостављање и међусобно развијање оригиналног стваралачког дијалога између детета и одраслог.

3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

3.1. Процес развоја говора код детета налази се у тесној и нераскидивој вези са општим сазнајним развојем (од афекта до концепта) и то не само из разлога његове зависности од тог развоја, већ и због повратног утицаја на њега. Претпоставља се постојање артикулисане (рашчлањене) мисли и артикулисаног језичког система за стварање и изражавање мисли. Закључујемо да дете, пошто је усвојило језички систем у процесу развоја (интеракција и кружно узроковање когнитивног и говорног развоја) може да се игра и ствара бесмислене речи и изразе, чиме показује да разуме однос између речи и стварности (денотација), а што је доказ његовог семиотичког понашања. Ово произилази из основне когнитивистичке тезе⁸ у којој се тврди да је за сваки напредак у говорном развоју нужан предуслов одређена интелектуална зрелост, извесно претходно схватање значења која се исказују помоћу говора.

3.2. Заједничка обележја *гечјеј* и *народној* стваралаштва (чијим смо се истраживањем бавили у раду) упућују на закључак да су говор и мишљење детета предшколског узраста несвесно прожети општенородним језичким нормама, услед чега настаје подударност у њиховом стваралачком поступку, што не би било могуће да се деца у свом говорном и језичком стваралаштву не ослањају на исте законе развоја језика који су од давнина установљени у народном говору. Чињеница да се и у књижевним творевинама за децу уочавају иста својства указује на то да одрасли у говорном и језичким развоју деце обављају само посредничку функцију између њих и народа (народне традиције), што деци пружа могућност уклапања у културу којој заједно припадају.

3.3. Предочено разматрање и лингвостилистичка анализа наводе нас на закључак да способност *истовременој* перципирања *бесмислености*, *фанијаситичности*, *јовремене ајсурдности*, *комичности*, *ексцентричности* *иа чак и суровости живојне истине* *јредставља суштинско обележје гечјеј дискурса*, који ствараоци књижевности за децу треба да усвоје као битан критеријум при обликовању књижевних творевина, пријемчивих за овакве рецепијенте. Наведени дискурс карактерише ноусенсне књижевне творевине за децу, а циљ његове анализе и тумачења (за који сматрамо да смо остварили) био је стварање услова за изношење тврдње да нуклеус овог дискурса (те и наведеног жанра) чине два типа језичких антиномија: *антиномија узуса (језичких навика)* и *моућности језичкој система (норме)* и *антиномија информационе и експресивне функције језика*.

⁸ О когнитивистичкој тези видети: Ričard Kromer, *Razvoj jezika i saznanja – kognitivistička teza* (u: *Razvoj govora kod deteta*, izabrani radovi, Beograd, 1997, str. 73–125)

ИЗВОРИ

- Антологија I 2007: *Ог Змаја до Љубивоја, ризница српске поезије за децу*, уредио Н. Кебара, Крагујевац: Лира.
- Антологија II 1995: *Антологија српске књижевности за децу I, поезија*, приредио Д. Јекнић, Београд: Мак.
- Антологија III 2005: *Народне јриче и умовања*, уредио Н. Кебара, Крагујевац: Лира.
- Топић 1966: Б. Топић, *Јриче исјод змајевих крила*, сабрана дела, к. девета, Београд: Просвета, Сарајево: Свјетлост, Веселин Маслеша.
- Читанка 1987: *Вукова читанка*, приредили У. Крстић и Б. Живојиновић, Београд: Вајат.
- Чуковски 1986: К. Čukovski, *Od druge do pete*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ЛИТЕРАТУРА

- Виготски III 1996: L. S. Vigotski, *Problemi razvoja psihe*, sabrana dela, tom III, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Виготски IV 1996: L. S. Vigotski, *Dečja psihologije*, sabrana dela, tom IV, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Еткинд 1971: Е. Г. Эткинд, *Разговор о стихах*, Москва: Детская литература.
- Еткинд 1999: Е. Г. Эткинд, *Внутренний человек и внешняя речь*, Москва: Языки русской культуры.
- Жирмунски 1975: В. Жирмунский, *Теория стиха*, Ленинград: Советский писатель.
- Жинкин 1998: Н. И. Жинкин, *Язык – речь – творчество*, Москва: Лабиринт.
- Ивић 1987: I. D. Ivić, *Čovek kao animal symbolicum*, Београд: Nolit.
- Игњатовић-Савић 1997: N. Ignjatović-Savić (priredila), *Razvoj govora kod deteta*, izabrani radovi, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ковачевић 2003: М. Ковачевић, *Грамајичке и сјилисјичке шеме*, Бања лука: Књижевна задруга.
- Ковачевић 2000: М. Ковачевић, *Сјилисјика и грамајика сјилских фијура*, Крагујевац: Кантакузин.
- Ковачевић 1998: М. Ковачевић, *Сјилске фијуре и књижевни шекси*, Београд: Требник
- Костић 2010: К. Александар – Којнићивна психологија, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лексикон 1977: М. Вујаклија, *Лексикон сјираних речи и израза*, Београд: Пеосвета.
- Леонтјев 1997: А. А. Леонтъев, *Психология общения*, Москва: Смысл.
- Леонтјев 2003: : А. А. Леонтъев, *Основы психолингвистики*, Москва: Смысл, Санкт Петербург: Лань.
- Пишћалњикова 1993: В. А. Пищальникова, Ю. А. Сорокин, *Введение в психоэтику*, Барнаул.
- Симић 1997: Др Р. Симић, *Увод у филозофију сјила*, Београд: Универзитет у Београду.
- Хрољенко, Бондалетов 2004: А. Т. Хроленко, В. Д. Бондалетов, *Теория языка*, Москва: Флинта, Наука.
- Шмит 1999: V. H. O. Šmit, *Razvoj deteta*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Марина В.Кебара
Универзитет в Крагуеваце
Филолошко-художественни факултет

ЯЗЫКОВЫЕ АНТИНОМИИ В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ И ТВОРЧЕСТВЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ – ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Резюме: Предметом нашей работы являются художественные литературные произведения для детей в форме стихов-нелепиц, перевертышей и небылиц, в основе которых, по нашему мнению, находятся два вида языковых антиномий. Через сравнение дискурсов детского (языкового), народного и современного художественного литературного творчества для детей, мы указали на существенные совместные особенности, связывающие эти дискурсы, а с целью выделения, истолкования и освещения психолингвистических факторов в речевом (языковом) и интеллектуальном развитии детей дошкольного возраста. Основное заключение состоит в следующем: а) процесс развития речи у детей находится в неразрывной связи с общим познавательным развитием (от аффекта до концепта); б) совместные признаки детского и народного творчества показывают что речь и мышление детей этого возраста бессознательно проникнуты общенеродными нормами языка; в) два приведенных типа языковых антиномий представляют собой ядро детского дискурса, следовательно и стихов-нелепиц и перевертышей.

Ключевые слова: психолингвистика, антиномия, детское творчество, нелепицы, перевертыши, абсурд, комическое, эксцентрическое.

Јелена Љ. Спасић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК 821.163.41.09 : 81'38
811.163.41'373.2

КЕНИНГ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Апстракт: Језичко-стилско онеобичење постигнуто употребом кенинга, тј. заменом властитог или обичног заједничког имена описном песничком конструкцијом, проучавамо унутар ономастичког књижевних дела Бранка Попића, Јована Јовановића Змаја, Десанке Максимовић, Душка Радовића и Љубомира Ршумовића. Циљ истраживања је издвајање и класификација типова кенинга који се јављају у савременој српској књижевности за децу. Предмет анализе је супституција песничком конструкцијом различитих типова властитих именица али и апелатива. Из анализе је искључен антономазијски кенинг, који подразумева замену властитог имена или замену властитим именом. Применом дескриптивне научно-истраживачке методе утврдићемо које лексеме улазе у састав ових сликовитих именовања и која је сврха оваквог онеобичења на плану лексике у различитим жанровима савремене српске књижевности за децу.

Кључне речи: стилистика, тропи, кенинг, књижевност за децу, ономастика.

Упуштам се у авантуру освајања дечјег језика, најизворнијег језика који постоји. [...] Звучи, можда, себично, али затрпан својом струком и науком, осећам да тоном у неки бунар без одјека, у безгласну, али опасну воду равнодушности...

Језик чува народе, а не наука. Наука је слушкиња, језик је господар. А поезија је циљ сваког језика, каже Исидора Секулић. А опет, дечји језик је најближи поезији. Не знам да ли грешим, или сам кренуо у пределе које не разумем довољно.

(Љубивоје Ршумовић: *Заувари*)

1. Књижевност за децу обилује сликовитим именовањима, како антропонимима тако и топонимима, хидронимима, етницима и осталим онимама. У раду¹ се бавимо живописним ономастичком који привлачи пажњу читалаца и онеобичава текстове различитих жанрова савремене српске књижевности за децу.

1.1. Кенинг је троп који подразумева замену властитог или обичног заједничког имена описном песничком конструкцијом (Симеон 1969: под „кенинг“). Он подразумева супституцију свих типова властитих именица или властитим именицама, али и апелативних, односно апелативним (Ковачевић 2000: 89). У речнику стилистичких термина Кети Вејлс читамо да је сам термин преузет из старонордијске реторике са значењем „накнадно именовање“² (Вејлс 2000: под „kenning“) и да се њиме именују поетске перифразе

¹ Рад је настао у оквиру пројекта 178014 *Динамика стилистичке конструкције савремене српске језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

² Наш превод енглеског „to name after“.

или дескриптивне метафоричне сложенице. Кенинзи из старонордијске књижевности постали су део староенглеског поетског лексикона, а јављају се и у средњовековним хагиографијама и неким делима савремене књижевности.³ Одговарали су профаним и сакралним песницама како својом живописношћу тако и из метричких разлога, али су у староенглеској поезији мање домишљати и имају једноставнију форму, јер поистовећују референт са нечим што он заиста јесте (Вејлс 2001: под „kenning“). Драгиша Живковић кенинг одређује као подврсту метафоре, која попут перифразе именује предмет, део природе или човека спојем двају појмова, у језичкој форми сложене идиоматичне синтагме (Живковић 2001: под „кенинг“).

1.2. Стилистичком анализом онима у књижевном делу бави се Милош Ковачевић, узимајући за предмет своје анализе кенинг чија стилематичност почива на употреби метаплазмичких поступака (Ковачевић 2009: 52). О литерарној ономастици у романима Иве Андрића и Михаила Лалића писао је Видан Николић.⁴ У огледу *Ономастика и књижевности* Жељко Чупић пише о *крвонимима*, *злоонимима*, *мраконима*, *чемеронима*, *нешито-нимима*, *демонима*, *чминџонима* и *јамонима* у *Кажу* Матије Бећковића, творећи наведене термине да означи став према култном, светом, ђавољем и злом, односно емотивност у процесу топонимизације, повезујући тако ономастику и књижевност преко предања (Чупић 2003: 223–225).

Неке врсте кенинга, пре свега антономазија, проучаване су у савременој српској књижевности, како у оној писаној за одрасле тако и у књижевности намењеној деци. Основна сврха пишчевог преименовања ликова у роману „Чварчић“ Милисаве Савића јесте мистификација, „прикривање идентитета ликова, наратора и аутора избегавањем њиховог именована личним именима“ (Чутура 2011: 21). Разлози употребе антономазијског типа кенинга у српској књижевности за децу нешто су другачији.⁵ Колико

³ У есеју *Кенинар* Хорхе Лиус Борхес пише о веома распрострањеној употреби кенинга у исландском песничтву око 1000. године (Борхес 1999: 30). Он истиче „да су ове слике у домену народног стваралаштва биле први израз свесног уживања у језику“ и да су грађене на истозначностима (Борхес 1999: 31). У првобитној употреби кенинга преовлађује функционалност, а предмете одређују не толико по облику колико по употреби, при чему „[ч]есто успевају да оживе све што додирну“ (Борхес 1999: 34). Кенинг можемо свести на једну реч, само што „тима не бисмо открили ништа ново, али бисмо упропастили песму“ (Борхес 1999: 33). Борхес још додаје: „Кенинга је било безброј, али сада су прилично заборавени: то ме је навело не идеју да сакупим ово увело реторичко цвеће.“ (Борхес 1999: 34). Борхес проналази примере кенинга не само у староисландској и староенглеској књижевности већ и у *Илијади*, средњовековним хагиографијама и Чепменовој *Одисеји* из XVII века (Борхес 1999: 43), као и у стиховима Радјарда Киплинга (Борхес 1999: 44).

⁴ Литерарну ономастику Видан Николић дефинише као тумачење етимологије неког антропонима и развијање мотивских целина, уклопљених у композицију дала као заокружене целине (Николић 2009: 75).

⁵ Ова сликовита именована књижевних ликова, којима се уједно врши њихова карактеризација, истичу у први план њихову доминантну особину (Максимовић 2010: 212). Осим сликовитости, оваква именована у књижевности за децу понекад одликује и структурно онеобичење, деконструкција и својеврсни „експеримент на нивоу *nomina*“ (Еко 1965:

нам је познато, осим поменутих проучавања антономазијског кенинга, употреба кенинга није није до сада подробније проучавана на корпусу савремене српске књижевности за децу.

1.3. У овом раду нас занима какав је статус кенинга и које су особности његове употребе у савременој српској књижевности за децу, при чему је из анализе искључен антономазијски кенинг. Циљ истраживања је издвајање и класификација типова кенинга који се јављају у савременој српској књижевности за децу. Применом дескриптивне научно-истраживачке методе утврдићемо које лексеме улазе у састав ових сликовитих именовања и која је сврха оваквог онеобичења на плану лексике у различитим жанровима савремене српске књижевности за децу.

1.4. Корпус рада чини ономастикон књижевних дела Јована Јовановића Змаја, Бранка Ћопића, Десанке Максимовић, Душана Радовића, Љубомира Ршумовића и Владимира Андрића.

1.5. Полазећи од изучавања стилематичности кенинга, његове језичке структуре и лексема које улазе у његов састав, анализа ће се кретати ка проучавању стилогености кенинга, сврхе честе употребе ове стилеме у књижевним делима за децу и ефекта који има на младе читаоце или слушаоце.

2. Ексерциране примере употребе кенинга у одабраним делима савремене српске књижевности за децу класификоваћемо на основу неколико критеријума. Примарни класификациони критеријум јесте врста именице која се замењује, па тако разликујемо замену властитог имена и замену апелатива. Извршићемо класификацију кенинга првог типа на основу категорије властитог имена. Секундарни класификациони критеријум је њихова стилематичност, тј. тип језичке јединице која улази у њихов састав. Поред језичке форме кенинга бавимо се и лексемама које улазе у његов састав. За анализу је значајна и опозиција примарно/секундарно именовање и једино/оказионално именовање, те ћемо утврдити који типови употребе кенинга преовлађују у нашем корпусу. Посебну пажњу посветићемо вишеструком кенингу и комбиновању кенинга са другим врстама онеобичења на плану израза.

2.1. Најпре ћемо извршити класификацију кенинга у књижевности за децу на основу категорије речи која се замењује. Први тип чине кенинзи у којима је замењено властито име, а други тип кенинзи у којима је замењен апелатив.

Тип 1. Властита имена замењена песничким конструкцијама честа су у књижевности за децу. Узимајући за класификациони подкритеријум ономастичку категорију замењеног имена у оквиру овог типа кенинга издваја се велики број подтипова. Ономастичку терминологију којом се служимо у

341). Тмезички каламбур, иначе ретка појава, представља најчешћи вид такве деконструкције антономазијских имена ликова у књижевности за децу. Таквим су именима истакнута негативна својства споредних јунака и она собом носе ноту хумора или ироније (Максимовић 2011: 157–158).

овом раду предложио је Михаило Шћепановић.⁶ Ономастичким категоријама које наводи Михаило Шћепановић додаћемо још неке, које намеће сама грађа. О потреби да се у ономастичка истраживања укључе и друге категорије, поред антропонимијских и топонимијских, говори Дејвид Кристал.⁷

Тип 1.1. Хороними у књижевности за децу остварени кенингом представљају маштовита имена земаља у које писци смештају радњу. У корпусу овог рада поетске перифразе у називу царстава, краљевина и земаља налазимо у примерима:

Вилисјан (Јовановић 1995: 11), *Сланина-царство* (Ђопић 1991: 86), *Краљевина Заувари* (Ршумовић 2011: 20), *Крилати Краљевина Заувари* (Ршумовић 2011: 265), *Дембелија* (Ршумовић 2008: 32), *Сјари Зеланд* (Андрић 2004: 91); *Кијинкезија* (Андрић 2004: 9), *Мајонезија* (Андрић 2004: 59); *Тангарија* (Андрић 2004: 84).

Зашто ове описне песничке конструкције погодују језику књижевности за децу и каква је њихова мотивисаност у називима царстава? Њих често измишља главни лик, наратор. Тако су *Заувари* краљевство из маште, а измислио их је наратор када је био дечак⁸ и дао им име према изразу *заувар*, који је често слушао у свом завичају. Прилошки израз *за увар* срастао је у прилог *заувар*, са значењем на корист⁹, а песник је поступком конверзије од прилога створио именицу и ставивши је у облик множине добио назив свог царства из маште, које живи и даље у њему као симбол срећног одрастања¹⁰. *Вилисјан* је земља из приче, а назив има прозирну мотивацију, јер је сваком детету одмах јасно да је то царство у ком станују виле.

⁶ Ономастичке категорије деле се на антропонимијске, микротопонимијске, топонимијске и антопонимијске категорије. Антропоними нису предмет наше анализе у овом раду. Од микротопонима занимају нас ојконими, и то комоними (имена села) и астионими (имена градова), као и етници. Од топонима су у нашем корпусу заступљени претежно ороними (имена планина) и хидроними, и то потамоними (имена река), а налазимо и сплелеоним (име пећине) и дримоним (име шуме) (према Шћепановић 1997: 67–68).

⁷ Подела онима на антропониме и топониме је произвољна, јер места често добијају имена по људима (нпр. Вашингтон), и обратно (Израел се користи и као лично име) (Кристал 1987: 112). Говорећи о постојећој подели ономастике на антропономастику и топономастику Кристал напомиње да ни „друге категорије имена (нпр. називи бродова, возова, јахти, кућних љубимаца, тркачких коња, трговачких артикала) не би требало изгубити из вида“ (Кристал 1987: 112).

⁸ Обећао сам им још да ће видети Краљевину Заувари у којој сам ја својевремено владао, када сам био краљ. (Ршумовић 2011: 20).

⁹ *заувар* прил. = *заухар од користи, на користи (макар и малу)*. — Ти си, ето, сама у кући па ти је *заувар* макар и мала помоћ и олакшица. *Глиш*. (РМС: под „увар“).

увар м = *ухар користи*. — Теби, момче, *увар* за мном иди, па ћеш из мрачне дубљине вратити се сретан ко још нитко жив. *Наз.*; *Вук Рј*. Изр. за *увар* в. *заувар*. (РМС: под „заувар“).

¹⁰ *Ова књига је аутибиографска у оној мери у којој може да се тиче свакој дејстви и свакој одраслој човека, родитеља, који ће у својој краљевини препознати своју. После шездесет година, у мени Заувари живи као симбол срећног одрастања, мейсафора која ми помаже да цроникнем и схватим универзалне феномене и њихове дејствија. Пути до краљевине Заувари данас је права авантура, кроз коју деца постијају људи, а људи деца.* (Ршумовић 2011: реч аутора на полеђини књиге).

Дембелија је опет земља које нема, рај за дембеле. *Сланина-царство* је Обећана земља за мачка Тошу, који наређује Огњеној вили: *Пронађи вилу Сланину-царство*. (Ћопић 1991: 86). Мотивација овог именовања јасна је сваком детету које је видело како се понаша мачка кад само намирише сланину, што је у нашем језику овековечено у фразеологизму *облеће као мачка око сланине*.

Кад су у питању називи држава које је измислио Владимир Андрић за потребе авантуристичких путовања Великог Пустолова, сликовити ономастикон сам за себе говори о инвентивности писца који приповеда о древној *Киџинкезији* (Андрић 2004: 9) и сунчаним плажама *Мајонезије* (Андрић 2004: 59). Ови су називи налик на стварне називе држава (Малезија, Микронезија Индонезија, Француска Полинезија), те хомотелеутоном -езија код читаоца буде асоцијацију на далеке земље и тропска острва, а изведени су од назива из области кулинарства. Управо то евоцирање ентитета реалног света чини их погодним за називе држава у које ће бити смештена следећа авантура Великог Пустолова. Чињеница да је назив *Мајонезија* изведен продуктивним суфиксом -ија од апелатива *мајонез* уноси ноту хумора, јер је то лексема из области кулинарства са значењем *хладан сос од жуманаца, уља и сирћеџа или лимуновој сока*, пореклом из француског језика, добијен по граду Мајон на острву Менорки (Велики речник страних речи и израза: под „мајонез“). Страни призвук је чини погодном да уђе у назив измишљене стране земље, а семантичко поље ком припада у нескладу је с референтом који означава, те стога звучи смешно. Чињеница да је писац одабрао назив *соса* изведен од назива града да од њега изведе назив земље, а све је на неки начин у вези са разним острвима, чини ову језичку игрицу још комплекснијом, мада је мало вероватно да су млади читаоци детаљно упућени у етимологију ове лексеме. Сличан је по постању и стилском ефекту и кенинг *Киџинкезија*, који је истим суфиксом изведен од именице *киџинкес*, што је назив једног заборављеног слаткиша од дуња. Назив је немачког порекла (Велики речник страних речи и израза: под *киџинкес*), па га страни призвук чини погодним за извођење назива далеке земље.

Називи земаља које смо пронашли у нашем корпусу нису секундарна именовања. То су једина имена измишљених земаља. Сврха употребе апелатива (*вила, сланина, дембел*) у саставу назива земаља у књижевности за децу јесте прозирна мотивација ових именовања. Анализа показује да измишљени називи земаља у књижевности за децу најчешће настају од форманата стварних хоронима, како би ум реципијента препознао архисему „назив земље“, док остали творбени елементи уносе сликовитост и хумор, при чему буде читав сплет асоцијација које читаоца уводе у радњу смештену у измишљене просторе.

Тип 1.2. Ојконими у књижевности за децу остварени кенингом

Имена насељених места ексерпирана из нашег корпуса разврстаће-мо на имена градова, имена села и имена места која заправо представљају метафоре за пут у непознато или за повратак у детињство.

Тип 1.2.1. Астионими у књижевности за децу остварени кенингом јављају се у следећим примерима:

Падајевац (Радовић 1970: 23), *Стрмоглавац* (Ђопић 1991: 117), *Буква-праг* (Ђопић 1991: 26), *Главни Град* (Ршумовић 2011: 267), *Безимени* (Ршумовић 2011: 267), *Донекле* (Ршумовић 2011: 192).

Секундарна именовања овог типа постоје за праве астиониме (нпр. *Big Apple* за Њујорк), док је у књижевности за децу реч о једином именовану градова у ком је истакнута упоришна тачка радње. Писци као што је Душан Радовић поспешују „слободно општење између разиграности дечјих представа и смелих литерарних поигравања“ (Цветковић 2003: 42), а један од начина на који то чине је и стварање поетских именовања градова у које смештају радњу својих дела:

Те је зиме у Падајевцу било нарочито клизаво. На улицама би свакога часа неко пао у снег (Радовић, 1970, 23).

Адвербијал *стрмоглавце* најбоље описује један вашар окренут наопачке, а лексема *стрмоглавац*, која има функцију означавања живог бића¹¹, написана великим словом у нонсенсној песми „Вашар у *Стрмоглавцу*“ добија функцију именовања града:

У граду *Стрмоглавцу*
чудан је вашар јако,
продавац, купац, роба –
све ти је наопако. (Ђопић 1991: 117).

Ђопићев хумор у овој песми проистиче „из познатог трика *nomen est omen*“ (Вуковић 1996: 113).

И прави астионими изведени од апелатива могу се јавити у књижевности за децу. Прави астионими испражњене семичке структуре добија у Змајевој пошалици актуализовано значење:

Питали роду које јој је најмилије место у Црној Гори.
„Жабљак“ – одговори рода без премишљања. (Јовановић 1995: 73).

Измишљени називи градова нису тако чести у нашем корпусу. Јављају се углавном на самом почетку, а њихова мотивација је у првој реченици разјашњена читаоцу. Истичу упоришну тачке радње и употребљени су са циљем увођења читаоца у радњу.

Тип 1.2.2. Комоними у књижевности за децу остварени кенингом јављају се у примерима:

¹¹ **стрмоглавац**, -авца м неол. онај који скаче *стрмоглаво*. – Прекјуче су . . . голоб-ради стрмоглавци јуришали на све или ништа у специјалном слалому. *НИН* 1970. (РМС: под „стрмоглавац“).

Славујев Жбун (Ћопић 1991: 140), *Некајганци* (Јовановић 1995: 73), *Нечистовци* (Јовановић 1995: 73), *Шалала* (Јовановић-Змај 1987: 68); *Село* (Ршумовић 2011: 20), *Главно Село* (Ршумовић 2011: 267).

Некајганци и *Нечистовац* су села из Змајевих пошалица и у том контексту имају шаљиво значење:

Питали пиле из ког је села, а оно одговорило:

„Ја сам вам, браћо, из *Некајганаца!*“ (Јовановић 1995: 73);

Питали шугу из ког је села.

„Из *Нечистовца!*“ – одговорила шуга. (Јовановић 1995: 73).

У Змајевој шаљивој песми „Мачка иде мишу у сватове“ свадба је у селу *Шалала* (Јовановић Змај 1987: 68). Назив је добијен од именице *шала*, редуплицирањем последњег слога. Као и код астионима, на самом почетку се комонимом најави шта ће бити предмет радње. У овом случају комонимом оствареним кенингом читалац се уводи у шаљиву песму, а у пошалицама су такви комоними извор хумора.

Тип 1.2.3. Ојконими у књижевности за децу који представљају апелатив написан великим словом понекад се не могу сврстати ни у астиониме ни у комониме. Такав је случај са графостилистички онеобичајеним називима:

Аванџура (Ршумовић 2011: 12), *Неизвесности* (Ршумовић 2011: 12), *Циљ* (Ршумовић 2011: 12), *Завичај* (Ршумовић 2011: 17), *Даљина* (Ршумовић 2011: 155), *Близина* (Ршумовић 2011: 155).

У роману „Заувари“ јављају се кенинзи у којима апелативом замењен ојконим и који представљају метафору за потрагу за пустоловинама¹² или за одлазак у непознатом правцу¹³, али се ти кенинзи употребљавају у синтаксичкој позицији прилошке одредбе циља, као и стварни називи места. У ономастикону романа *Заувари* преплићу се стварни топоними са кенинзима.¹⁴ Најчешће се јављају управо кенинзи *Аванџура*, *Село* и *Циљ*. Апелатив

¹² У суботу увече сам предложио синовима да кренемо у *Аванџуру*, а у недељу ујутру они су већ у седам стајали поред мог кревета, спремни да крену. [...] Рекао сам им да рано ујутру крећемо у *Аванџуру* и *Неизвесности* и да је потребно да будемо чили и одморни.

– А где је *Неизвесности*? – питао је Милан, грлећи свој јастук.

– На путу ка нашем *Циљу* – рекао сам самоуверено. (Ршумовић 2011: 12).

¹³ – Куда су отпловали?

– У *Даљину*.

– Где је *Даљина*?

– Много даље од *Близине*. (Ршумовић 2011: 155).

¹⁴ Крећемо са Звездаре, јединог од београдских брда које у свом називу нема реч *брга*, па онда преко Пашиног брда, поред Лекиног брда, даље преко Бановог брда, поред Јулиног брда и Лабудовог брда, кроз незаобилазног Петловог брда, Ибарском магистралом према мом *Завичају*, према мом подном *Селу*. (Ршумовић 2011: 14).

завичај у функцији замењујућег имена иако за свој референт има просторни ентитет, заправо представља метафору за свет детињства:

На почетку своје свеске убележих мото: У мој Завичај путује се размишљањем!
– Боље би било да си написао: *У мој Завичај њућује се мерцедесом!* – рече Марко. (Ршумовић 2011: 17).

Као и остали примери кенинга типа 1.2а и *Завичај* представља пример кенинга који настаје графостилистичким онеобичењем апелатива. Сврха овог онеобичења лежи у истицању емотивног значаја које родно *Село* и *Завичај* имају за лик оца, који се у мислима враћа детињству. Стилогени аспект графостилистичког онеобичења у примерима *Авантура*, *Неизвесности* и *Циљ*, којим су створени кенинзи са просторним значењем, лежи у истицању ових лексема које представљају значајне моменте у развоју радње авантуристичког романа о путовању са одређеним циљем. Треба имати у виду да се роман завршава буђењем наратора након операције, описом стања полусна у ком се игра у својој замишљеној *Краљевини Заувари*, смештеној у *Завичају*, док кроз маглу чује гласове своје деце која су већ одрасли људи и стрепе за његов живот. Зато се у *Завичај* путује размишљањем, а не мерцедесом. *Завичај* и *Село* живе у мислима наратора, као свет безбрижности, игре и радости, и њима се радо враћа са жељом да у ту сигурну луку поведе и своју децу.

Тип 1.3. Кенинг у књижевности за децу јавља се у оронимима и нешто ређе у хидронимима. Ороними у књижевности за децу остварени кенингом јављају се у нашем корпусу релативно често и то готово увек као микроороними:

Врховна џланина (Ршумовић 2011: 267), *Гудуре Обреновца* (Андрић 2004: 13), *Обреновачко Горје* (Андрић 2004: 16), *Провалија Без Дна* (Андрић 2004: 90), *Понор Без Дна* (Андрић 2004: 91), *Команчки кланац* (Андрић 2004: 83), *Ајачки кланац* (Андрић 2004: 84), *Глува Доља* (први стих песме „Медин оглас“, Топић 1991: 68).

Само први од наведених примера представља ороним, док су сви остали микроороними. Центар описних перифрастичних синтагми је топонимизирани апелатив којим се означава неко узвишење или удолина, а она се ближе одређује описним придевом у синтаксичкој позицији конгруентног атрибута (*Глува Доља*, *Обреновачко Горје*, *Команчки кланац*, *Ајачки кланац*), стварним топонимом у присвојном генитиву у синтаксичкој позицији неконгруентног атрибута (*Гудуре Обреновца*) или неконгруентним атрибутом *Провалија Без Дна*, *Понор Без Дна*), при чему је реч о буквализованом фразеологизму, о чему ће бити више речи.

Од хидронима се у нашем корпусу јављају се претежно потамоними и један лимоним. Као што наши потамоними изведени од именица или придева представљају *слику у имену* и измишљени потамоними у књижевности за децу изазивају код читалаца стварање менталних слика:

Река Седефних шкољки (Максимовић 1989: 21), *Река Седефној Сјаја* (Максимовић 1989: 48), *Рио Морено* (Андрић 2004: 51), *Текући пошак* (Ршумовић 2011: 267), *Језиво море* (Ршумовић 2011: 155).

Језиво море је заправо језеро, па је реч о лимониму.¹⁵ У *Бајци о Крајковечној* налазимо два потамонина остварена употребом кенинга. Субординирана именичка синтагма „река“ са неконгруентним атрибутом у чијој се функцији налази ужа синтагма са конгруентним атрибутом „седефни“ јавља се у оба примера: *Река Седефних шкољки* (Максимовић 1989: 21), *Река Седефној Сјаја* (Максимовић 1989: 48). Наведени примери кенинга остварени су формом беспредлошке генитивне синтагме, која је најчешћа језичке форме метафоре, а њен фокус представља центар синтагме (Ковачевић 2000: 34). Њихова стилогеност лежи управо у чињеници да је реч о генитивној беспредлошкој синтагми, чији је фокус апелатив *река* а оквир зависна синтагма у служби неконгруентног атрибута. Оквир обе синтагме представљају синтагме којима се означава сјај седефа, те он заправо конкретизује и живописније дочарава сјај реке. Заједничка сема је *сјај*. Ова језичка форма метафоре омогућава да се две слике виде у једној (Ковачевић 2000: 36), при чему синтагме *седефне шкољке* и *седефни сјај* код детета евоцирају живљу менталну представу.

У делу *Кроз Гудуре Обреновца* Владимира Андрић помиње и чувену реку *Рио Морено*, којој урођеници тепају Тамнава (Андрић 2004: 51). Једна од српских река црноморског слива добија у секундарно именовање, које представља описну конструкцију на страном језику. Како би потамоним звучао егзотичније и пустоловније српско *Тамнава* се замењује шпанским *Рио Морено*. Рио Морено је заправо град у Боливији, а уједно представља преводни еквивалент хидронима Тамнава у шпанском језику, јер значи *тамна река*. Све песничке конструкције у саставу потамонина које смо ексцерпирани из нашег корпуса представљају субординиране именичке синтагме чији је центар именица *река* (у примеру *Рио Морено*, *рио* – шпански, река). Центар синтагме јасно говори младом читаоцу да је то потамоним, а зависни члан сликовито описује реку, њен седефни сјај или опасност која вреба из њених мрачних дубина.

Тип 1.4. Поред топонима, хидронима, оронима и остали називи географских појмова у књижевности за децу остварују се употребом кенинга:

Живо Блајо Кијникезије (Андрић 2004: 90), *Дивљина* (Андрић 2004: 13), *Оштајак Свеша* (Андрић 2004: 61), *Пусто острво* (Андрић 2004: 61), *сликовити јужноморски Буџак* (Андрић 2004: 62), *Тавна њећина* (Андрић 2004: 70), *Гарџијанске љрашуме* (Андрић 2004: 86), *Џунџла* (Андрић 2004: 92), *Тојли Прегели* (Андрић 2002: 5), *Равнодушне Ливаде* (Ршумовић 2011: 267).

Изрази *живо блајо*, *јусто острво*, *јојли прегели*, *јавна њећина*, као и лексеме *дивљина*, *буџак*, *љрашума* и сл., асоцирају на пустоловину,

¹⁵ „Има, само га они не зову језеро, него га зову море. Језиво море.“ (Ршумовић 2011: 155)

узбуђење и опасност, што их чини погодним да уђу у састав ониме којом ће сликовито бити означено место дешавања радње у причама о Великом Пустолову.

Тип 1.5. Етници у књижевности за децу остварени кенингом

Енциклопедијски речник лингвистичких назива под термином етник подразумева назив за име становника некој насељеној мјестиа, краја, земље или државе (Симеон 1969: под *етник*). У нашем корпусу етнике остварене кенингом налазимо у делима Владимира Андрића, из којих смо ексцерпирани следеће примере:

Амазонске Ждероње (Андрић 2004: 5), *Човечанство* (Андрић 2004: 9), *Кршени Горшћаци* (Андрић 2004: 13), *Домороци* (Андрић 2004: 16), *Троседи Облакоједи* (Андрић 2004: 47), *Сјарозеланћани* (Андрић 2004: 59), *Пекмежани* (Андрић 2004: 59), *Кићникежани* (Андрић 2004: 59), *Мајонежани* (Андрић 2004: 59), *Синови Пусићше* (Андрић 2004: 59), *Синчићи и Кћерчице Сахаре* (Андрић 2004: 81), *Тандарићани (Тандаријанци)* (Андрић 2004: 84), племе *Плавих Табана* (Андрић 2004: 84), *Афричке Краљице* (Андрић 2004: 97), *Мајонежански Невеслачи* (Андрић 2004: 97), *Обреновачки Горшћаци* (Андрић 2004: 97).

Након што измисле назив земље у коју ће сместити радњу дела, писци често од њих изводе и називе становника тих земаља, те тако именује *Кићникежане* (Андрић 2004: 59) и *Мајонежане* (Андрић 2004: 59), становнике измаштаних земаља, Китникезије и Мајонезије. Измишљајући етнике по угледу на стварне (Меланежани, Полинежани, Индонежани), писац се служи истим поступком као и код стварања назива земаља.

Песничке конструкције употребљене уместо властитог имена не представљају прави кенинг, јер се њима не замењује постојеће властито име, пошто је углавном реч о измишљеним земљама, градовима, селима, становницима тих места, и сл. Ипак, они имају особине кенинга, јер је реч о описним песничким конструкцијама у функцији властитог имена. Док се у књижевности за одрасле кенинг којим се замењује властито име користи у сврху мистификације или сликовитог накнадног именовања, у књижевности за децу то је најчешће једино именовање, којим се читалац уводи у радњу уз буђење живих менталних представа и асоцијација које ће га дубље увући у свет из маште.

Тип 1.6. Ергоними (називи разних организација) у књижевности за децу се онеобичавају употребом кенинга. У нашем корпусу јављају се стилематични називи предузећа, установа, удружења и органа управљања, као што показују ексцерпирани примери:

Управа Дивљине (Андрић 2004: 23), Удружење Ждероња (Андрић 2004: 23), Гусарска Штедионица (Андрић 2004: 31), Управа Медвеђег Рода (Андрић 2004: 39), Научне Установе (Андрић 2004: 9), Нижа гусарска академија (Андрић 2004: 42), Светски гусарски савез (Андрић 2004: 51), Нижа Гусарска Школа (Андрић 2004: 74), тандаријанско (тандаринћанско) Живинарство (Андрић 2004: 88), Топионица Злата (Андрић 2004: 91), Шумска Управа (Андрић 2004: 95), Почасна гарда (Ршумовић 2011: 264).

Овај тип кенинга налазимо претежно у делима Владимира Андрића. У измишљеном свету у ком живи Велики Пустолов влада друштвено уређење налик на стварно окружење младих читалаца. Разлог употребе ових кенинга донекле лежи и у иронијском отклону према том уређењу у ком све врви од разних високих институција, банака и органа управљања. Ако одрасли могу да створе толики број организација којима утврђују своју моћ, зашто онда и моћна створења каква су Ждероње, Гусари и Медвеђи Род не би имали своја управна тела, своја предузећа и своје штедионице?

Тип 1.7. Називи предмета у књижевности за децу остварени кенингом

У књижевности за децу неки предмети добијају своје име, написано великим словом. Из нашег корпуса ексцерпирани смо следеће примере:

Фошеља (Андрић 2002: 5), *Лула* (Андрић 2002: 5), *Кавез* (Андрић 2002: 5), *Шифоњер* (Андрић 2002: 6 и Андрић 2004: 5), *Врећа Без Дна* (Андрић 2004: 75), *Ранац* (Андрић 2002: 7), *Славина За Мрак* (Андрић 2002: 8); *Краљевско Железо* (Ршумовић 2011: 266).

Сви наведени предмети имају чаробна својства и стога се њихови називи пишу великим словом. У делима Владимира Андрића о авантурама Великог Пустолова долази до графостилистичког онеобичења речи којима се означава нешто њему блиско као што је његова *Пустоловна Породица* (Андрић 2004: 17), његови *Преци* (Андрић 2002: 6) или *Пустоловне Услуге* (Андрић 2002: 15) које пружа свима. За једног Пустолова важни су и његови непријатељи (*шајансјивена Бића* (Андрић 2002: 7), *Звериње* (Андрић 2002: 13)), али и друге ствари које су назначене употребом кенинга (*Шкрипац*¹⁶ (Андрић 2004: 5), *Лука* (Андрић 2004: 44), *Наука* (Андрић 2004: 9), *Приче* (Андрић 2002: 9)).

У роману „Заувари“ налазимо кенинг *Роѿа* као казационално именоване предмета:

– Ово је бритва која има име. Зове се *Роѿа*. Видите да има рогове. Корице ове бритве су од рога јелена кога је уловио мој деда, а ваш прадеда, Стеван. [...] *Роѿу* ми је деда поклатио кад ме је излечио од запаљења плућа. [...] Мени цела бритва *Роѿа* служи као драга успомена на деду Стевана. (Ршумовић 2011: 58);

Овај део романа „Заувари“ можемо подвести под једну врсту литерарне ономастике¹⁷, а уједно представља књижевноуметничко оваплоћење дечијег језичког стваралаштва. Отац почиње игру именовањем свог предмета (*Роѿа*), а најмлађи син је наставља нашавши нову реч за кућну прљавштину (*ѿрљавишћинка*). Кенинг *Роѿа* налик је на мушке двосложне хипокористике који се граде помоћу форманта –а. Хипокористично значење

¹⁶ „Проверио сам да ми собни Шкрипац (за јутарњу гимнастику) – није подмазао (и упропастио) мој омиљени непријатељ, зли научник доктор Грозозо.“ (Андрић 2004: 5).

¹⁷ Роман *Заувари* пун је заокружених мотивских целина развијених из очевих објашњења етимологије ојконима (Ужице, Јелен До), оронима (Златибор), фитонима (храст лужњак), хоронима (Света Гора), и сл. као и дечијих објашњења онима (нпр.: „Љиг је добио име по љигавцима! – добаца Комар.“, Ршумовић 2011: 108).

произилази из емотивне везаности лика оца за предмет који га као драга успомена асоцира на упечатљив догађај и важну особу његовог детињства. Оказионално се именује и једно јело од тиквица, а назив добија и скраћену верзију: *ПеКаТе*, *Пун Ми Кофер Тиквица* (Ршумовић 2011: 169).

Кенингом су у књижевности за децу остварена и властита имена различитих ентитета као што су грађевине, институције, новине, занимања,

Тип 1.8. Називи грађевина и институција у књижевности за децу остварени кенингом

крчма *Земљоџрес*¹⁸ (Ђопић 1991: 78), *Тојли Дом* (Андрић 2004: 5), *Челичана* (Андрић 2004: 5), *Музеј* (Андрић 2004: 19), *Царске Шује* (Андрић 2004: 85), *Ојера* (Андрић 2004: 87).

Кенинг у називу објеката, зграда, културних институција има различиту сврху употребе и различит стилски ефекат. *Земљоџрес* асоцира на луди провод у крчми. *Музеј* је значајан за развој радње у причи *Уљез у оклоју њредака*, у којој Пустолов спасава младог припадника ђачке екскурзије заробљеног у оклопу. *Царске Шује* звуче комично, јер апелатив *шуйа* не асоцира на нешто *царско*. *Тојли Дом* и *Челичана* настају буквализацијом фразеологизама, о чему ће касније бити више речи.

Тип 1.9. Називи занимања у књижевности за децу остварени кенингом

Географи (Андрић 2004: 5), *Научници* (Андрић 2004: 9), *Гусари* (Андрић 2004: 42), *Разбојници* (Андрић 2004: 76), *Гусар њолешарац* (Андрић 2004: 51), *Пустолов њолешарац* (Андрић 2004: 51).

Називи појединих занимања пишу се великим словом, јер је Велики Пустолов њихов антипод. Њихов значај за лик Пустолова почива у томе што им се он супротставља или успева оно што њима не полази за руком, при чему су истакнута њихова негативна својства. Пустолов мења изглед земаљске кугле, а Географи су гунђала и цепидлаке. Он је природно чврст и решава научне недоумице, док су Научници, према виђењу Пустолова, крхка створења која се углавном баве тапшањем по рамену.

Тип 1.10. Називи новина у књижевности за децу остварени кенингом

„*Мачкова њређа*“ (Ђопић 1991: 134); *Куџусни листи* (Ђопић 1991: 63); *Шумске новине* (Ђопић 1991: 67)

Синтагма „купусни лист“, иако чешће кажемо „лист купуса“, написана малим словом означава лист као део зељасте биљке, док у Ђопићевом кенингу њен центар има друго значење¹⁹. Овде апелатив „лист“ значи „новине“. Дакле, Ђопић је направио сликовито име за новине употребивши

¹⁸ Вазда су Триша и Винко Лозић водили пијани плес у старој крчми повише Јапре названој „*Земљоџрес*“ (Ђопић 1991: 78).

¹⁹ Ево новина „*Куџусној листи*“ овде се пише истина чиста (Ђопић 1991: 63).

полисемични апелатив. Игра значења заснива се на полисемији. Ћопићеви *Ојласи 'Шумских новина'* почињу стихом: *Изаиле кажу новине шумске* (Ћопић 1969: 54). Дакле, у наслову имамо кенинг, а већ у првом стиху је он замењен истом синтагмом написаном малим словом и с атрибутом у пост-позицији, тако да више не представља кенинг. Ћопићеви *Ојласи 'Шумских новина'* садрже кенингом остварен дримоним *Зелени Бор* и назив хора *музичко друштво „Коска“*.²⁰ Осим што имају стилску вредност на плану звучања, јер доприносе стварању риме, на плану значења они представљају описне песничке конструкције. Поред тога, *музичко друштво „Коска“* оснива вук, па је овај кенинг извор хумора. Попут староенглеских песника, и Бранко Ћопић употребљава кенинг из метричких разлога али и због његове живописности.

У нашем корпусу кенингом су остварене и многе друге категорије властитих имена, као што су назив брода (*Нејојојиви јайак* (Андрић 2004: 15)), назив путног правца (*Пуј* (Ршумовић 2011: 14)), назив животиње (*Поларни Ждеравац* (Андрић 2002: 18)). У књижевности за децу чак и неке апстрактне појаве добијају своје властито име: *Свакодневно Време* (Ршумовић 2011: 268), *Улег* (Ршумовић 2011: 266), *Доживљаји* (Ршумовић 2011: 266).

Тип 2. чине апелативи замењени песничким конструкцијама у књижевности за децу. Замена апелатива песничком конструкцијом јавља се у књижевности за децу ређе него замена властитог имена песничком конструкцијом, али сви примери представљају чист кенинг, за разлику од типа I, у ком се чист кенинг ретко јавља. Кенинг овог типа јавља се углавном као секундарно или примарно именовање зоонима:

јрујасији јосавојшманавски јирајовац [→ медвед] (Андрић 2004: 39); *сјорибуба* [→ котрљан или скарабеј] (Ршумовић 2001: 49); *лењивица* [→ птица кукавица] (Андрић 2004: 69); *јакоеједи* (Андрић 2004: 86); *јайир дулекоједер* (Андрић 2004: 94); *јбуноједери* (Ршумовић 2011: 45); *брдоједери* (Ршумовић 2011: 215); *каменоједери* (Ршумовић 2011: 215); *језиве рибе* (Ршумовић 2011: 155).

Примери *сјорибуба* и *лењивица* употребљени су околинално. Један од ликова види неку животињу на одређени начин и даје јој име које би јој по њему више одговарало. *Сјорибуба* се заправо зове котрљан или скарабеј, али најмлађи путник у *Аванјуру* у шали именује ову животињску врсту тако, јер ни он ни његова браћа не знају њено право име. Буба брзо котрља своју лоптицу, па је малом Авантуристи измишљено име које казује

²⁰ Вучинић Вујо, певач на гласу,
(знају га добро сви који пасу,
пева оперу „Тоску“),
у тихој шуми *Зелени Бор*,
оснива моћан певачки хор,
музичко друштво „Коска“.

(Ћопић 1991: 67).

обрнуто од стварне особине врло смешно. И Велики Пустолов преименује једну опасну варалицу која му је подметнула своје јаје: „Птицу кукавицу боље да су назвали *лењивица*: њу мрзи да лежи на рођеном јајету!!“ (Андрић 2004: 69). У измишљене врсте спадају *језиве рибе*, *жбунождери*, *цакоједи* и *шајир дулекождер*, па је ту реч о једином именовању. *Брдождери* и *каменождери* строго гледано нису животиње. То су људи виђени из угла Ршумовићевог јунака, најмлађег путника у *Авантуру*, а име налик на зооним добили су јер су *појели* брдо да би направили каменолом.

Секундарна именовања у којима се замењује апелатив налазимо у још два примера. Описну песничку конструкцију којом се замењује апелатив налазимо у другој строфи песме Бранка Ћопића *Завичај вукова*²¹, у којој се перифразом *мрки осветници* замењује се апелатив *хајдуци*, па је она пример чистог кенинга, односно секундарног именовања. Када се најмлађем лику романа „Заувари“ не свиди реч „мото“, јер је не разуме, отац налази решење у преименовању и тако настаје кенинг *Првореч*²².

2.2. Класификацију кенинга у књижевности за децу извршили смо и на основу њихове стилематичности. Ексерциране примере из ономастикона одабраних дела књижевности за децу на основу типа језичке јединице која улази у њихов састав разврстали смо на следећа три типа:

(1) „перифраза → властито име“:

- гентивна синтагма: *Гудуре Обреновца*, *Река Седефних шкољки*, *Река Седефној Сјаја*
- именичка синтагма са конгруентним атрибутом: *Сћари Зеланд*, *Славујев Жбун*, *Мачкова њређа*, *Кујусни лисћ*, *Шумске новине*, *Пустоловна Породица*, *Пустоловне Услуге*, *Нејојојиви шајак*, *мрки осветници*, *џрујасиши џосавојшмански џрајавац*
- именичка синтагма са неконгруентним атрибутом: *Пућ у Завичај*.
- именичка синтагма са атрибутивом: *шајир дулекождер*,

(2) „мотивисано заједничко име → властито име“:

- изведенице: *Вилишан*, *Дембелија*, *Падајевац*, *Кийникежани*, *Мајонежани*, *лењивица*
- полусложенице: *Сланина-царсџво*, *Буква-џраг*
- сложенице: *Вилишан*, *Заувари*, *Земљоџрес*, *џрвореч*, *сџорибуба*, *цакоједи*

²¹ Тесни кланци јадиковци

и свака стаза глува

ту памти *мрке осветнике*

хајдучке стопе чува. (Ћопић 1991: 9).

²² – И то је у реду, смислићемо неку нашу реч. Мото је италијанска реч и значи *зуц-нући*, *зуцкајши*... Хајде, предложите како ми да назовемо ту прву реченицу?

– *Првореч!* – подиже главу Милан. [...]

– А је ли *џрвореч* италијанска? – упита забринуту Никола. (Ршумовић 2011: 19).

– речи добијене комбинованом творбом: *Бесценка, Сирмолавац, Некајјанац*

(3) „немотивисано заједничко име → властито име“: *Авантура, Село, Циљ, Завичај, Фотеља, Лула, Шифоњер, Кавез, Музеј, Опера.*

Анализа је показала да се кенинг не остварује само у језичкој форми сложенице или генитивне синтагме (Живковић 2001: под „кенинг“). У савременој српској књижевности за децу најчешће се јавља у језичкој форми именичке синтагме са конгруентним атрибутутом. Двочлани називи по структури су конструкције: *придев+апелатив.*

Кенинг типа „*хифенска метафора → властито име*“, који је по свом језичком саставу полусложеница, остварен хифенском метафором чији је оквир апелатив а фокус експресивна лексема најближи је изворном кенингу, али је у нашем корпусу редак, као што је редак и у српским топонимима иначе (на пример, *Жар-планина*). У њему се два лексема гради једна експресивна слика која има велики значај за одређени лик или за развој радње. Једночлани кенинзи типа (3) настали су простом онимизацијом апелатива, процесом познатим у домаћој ономастици (Јашовић 2011: 39). Уопште, творбени процеси издвојени анализом нашег корпуса указују на сличности између језичке структуре стварних топонима на нашој територији и измишљених топонима у српској књижевности за децу. У ономастикон српских села, на пример, улази велики број једночланих назива села који су топономизирани апелативи²³, као и именичких синтагми којима се када су другачије написане означавају неки ентитети просторног света²⁴. На исти начин су скована и имена неких наших планина и удолина²⁵, планинских врхова²⁶, као и други топоними. Веза ознаке и означеног у топонимима је често заборављена, мада је понегде њихова мотивација прозирна, као у онима из Ђавоље Вароши (Ђавоља јаруга, Црвено врело, Ђавоља вода), у којој су чуда природе, извори киселе воде и црвена боја земље утицали на избор имена. Српски писци за децу инспирисани стварним именима места створили су топониме, орониме, хидрониме и остале ониме које представљају описне песничке конструкције.

2.3. Лексичка структура кенинга у књижевности за децу прилагођена је лексикону детета млађег школског узраста. Лексема које улазе у састав кенинга књижевности за децу одабране су тако што је одређена сема стављена у први план, тако да се њима истакне најзначајније својство именованог појма и имају велики асоцијативни значај. Пошто кенинг подразумева замену онима, логично је то што су у његовом саставу најзаступљеније

²³ Бабе, Баре, Блато, Брњица, Брдо, Бунар, Врба, Врбица, Дрен, Дубрава, Извор, Мајдан, Међулузје, Скобаљ, Трешња, Трска, Шуме, Липе и сл.

²⁴ Беле Воде, Велика Грета, Велике Пчелице, Велико Средиште, Границе, Добра Вода, Доња Бела Река, Горња Бела Река, Мала Врбица, Старо Село, Трска, Црна Бара, Црни Као, итд.

²⁵ Жар-планина, Мокра гора, Овчар, Рудник, Цер, Црни врх, Јелен до.

²⁶ Краљев сто, Самар, Црна стена, Бабин зуб, Црни врх, Јанков камен, Вита крушка.

именице. Код деце млађег школског узраста у оквиру првих сто најфреквентнијих речи јављају се искључиво заједничке именице и то претежно именице које означавају жива бића (Лукић 1982: 137). У децем лексикону бројне су и именице које означавају непосредну околину, „конкретне именице из свакодневних животних дечијих ситуација“ (Лукић 1982: 138). Градећи ономастикон својих дела писци за децу узимају управо апелативе и то оне који означавају ентитете из свакодневног дечијег окружења (*река, жбун, фошеља, сланина*). Међу глаголима честим у дечијем говору више је оних који означавају радњу од оних који означавају стање (Лукић 1982: 139). Глагол *пагаши* један је од најфреквентнијих глагола у речнику деце млађег школског узраста (Лукић 1982: 138), а од њега је изведен топоним *Пагајевац* у делу Душка Радовића. И глагол *сирмолавити се*, од ког је добијен кенинг Строголавац, означава човекову делатност. Деца углавном употребљавају описне придеве (Лукић 1982: 139), а кенинг остварен језичком формом именичке синтагме у синтаксичкој позицији конгруентног атрибута има претежно описне придеве (стари, мрки, пругасти, пустоловни) и понеки присвојни придев.

Поређењем састава дечијег лексикона са лексичким саставом кенинга у књижевности за децу долазимо до закључка да приликом састављања ономастикона својих дела за децу наши писци бирају језичку грађу која је својствена дечијем говору. Долази до семантизације властитих именица, превођењем властитог имена у заједничко име, чиме оно добија семантички садржај, бива испуњено значењем. У књижевности за децу ове стилематичне ониме јесу маштовита именована деци разумљива и блиска.

2.4. Класификација на основу опозиције примарно/секундарно именовање и једино/оказионално именовање показује да се кенинг у савременој српској књижевности за децу најчешће јавља као једино именовање. На пример, кенинг у називу царстава и држава, села и градова у књижевности за децу није чист кенинг, јер су то једина имена измишљених земаља и насељених места. Чист кенинг налазимо у свега неколико примера, у којима се јавља замена властите именице или апелатива описном конструкцијом. Астионим *Безимени* (Ршумовић 2011: 267) представља секундарно именовање. Најпре се звао *Главни Град* (Ршумовић 2011: 267), а када се Краљ вратио у Краљевину Заувари, сазнао је да је коначно добио своје име: *Безимени*.

На пример, хидроним *Тамнава* замењује се описном синтагмом на шпанском језику *Рио Морено*, у значењу *тамна река*. Оказионално је употребљен назив предмета *Роџа* и скоро сви примери које смо сврстали у тип II, у ком долази до замене апелатива. Редак пример оказионално употребљеног кенинга којим је замењен топоним јесте оказионално употребљен астионим *Донекле* [→ Чачак]. Док се имена царстава, градова, села, река и планина измишљају, апелативи се преименују. Апелатив *хајдуци* замењен је перифразом *мрки осветници*, апелатив *мојо* замењен је оказионализмом *йвореч*, а зооним *кошрљан* или *скарabeј* оказионализмом спорибуба. У

роману *Заувари* налазимо највише кенинга у којима је апелатив замењен описном конструкцијом и која су секундарно и околинално именоване. Разлог томе лежи у чињеници да ликови деце често виде ствари и људе и свог угла, те новим речима саопштавају оно што би примарним именовањима остало неизречено. Дечије језичко стваралаштво илуструју примери *брдождери* и *каменождери* [→ људи], *бела фабрика* [→ кречана], *рана од узриза* [→ каменолом]. Дечијом фасцинацијом лепотом природе коју нарушава каменолом у месту Јелен До језичко стваралаштво испољило се у два своја вида: бујицом нових именовања, али и писањем *Оде кречани*.

3. У књижевности за децу кенинг се остварује и у свом сложенијем виду, као вишечлана језичка творевина, односно вишестепени кенинг. У староисландској дворској књижевности, у којој се кенинг најчешће јављао, често је постајао „вишечлана језичка творевина“, било да је и субјект и објект у реченици био изражен кенингом или да се један део кенинга замењивао новим кенингом и тако даље (Живковић 2001: под „кенинг“). Кенинг као вишечлана језичка творевина јавља се како у савременој српској књижевности за одрасле²⁷ тако и у савременој српској књижевности за децу. Остварује се у виду другостепеног кенинга, чинећи једну врсту метонимијских ланаца. У роману „Заувари“ налазимо кенинг као вишечлану језичку творевину, остварену на два поменути начина, унеколико модификована:

1. И субјекат и предикатив у реченици изражени кенингом:

Циљ је Село. Циљ је Кућа, моја родна кућа. (Ршумовић 2011: 20); *Моје Срце је твоје Срце, Краљу мој!* (Ршумовић 2011: 266).

У последњем примеру у истој реченици налазимо три кенинга, с тим што је последњи од њих антономазијски кенинг, који није предмет наше анализе у овом раду.

2. Другостепени кенинг

Пут у Завичај (Ршумовић 2011: 17), Главни Пророк Краљевине (Ршумовић 2011: 269), Инспектор Обавештајне службе Крилате Краљевине Заувари (Ршумовић 2011: 268), Главни Мајстор Крилате Краљевине Заувари (Ршумовић 2011: 268), Крилати Конзул Краљевине Заувари (Ршумовић 2011: 259),

Последња три примера односе се на исту личност, нараторовог измишљеног пријатеља из детињства, његовог двојника Томислава. Пошто се играо сам, измислио је своју добро уређену краљевину у којој је он био Краљ, а све дугачке титуле морао је понети Томислав. Тако давање именовања прераста у језичку игру, а „књижевно-поетско дело за децу засновано на игравости успева да надтраје ефемерност и да буде шире прихваћено од младе читалачке публике“ (Цветковић 2003: 42).

²⁷ У књижевности за одрасле јавља се и вишеструки кенинг, понекад и у самом наслову дела, нпр. у наслову *Ујак наше вароши*, где је „наша варош“ пример за кенинг, а „Ујак“ је један од бројних примера за антономазију у поезици Милисави Савића, о чему је писала Илијана Чутура (Чутура 2011: 12).

4. Кенинг се у књижевности за децу комбинује са другим стилемама, као што су буквализација фразеологизама, парономазија и полиптотон.

У састав кенинга могу ући апстрактне именице које се оживљавају. Именица *време* написана великим словом буквализује значење фразеологизма *убијати време*:

- Куд смо пошли?
- Да убијете *Време!* (Ршумовић 2001: 47).

Буквализација фразеологизма комбинује се са кенингом и у песми „Сви под кревет, гаси лампе (Бој се бије преко штампе)“:

Оглас по оглас ево се ређа
у славном листу „*Мачкова љређа*“.
Читам их редом пред први мрчак
пишу их деда, псето и мачак. (Ђопић 1991: 134).

Детету је познато значење наратива „мачак преде“ и јасно му је да кад мачак преде не настаје предиво, тј. пређа, док када кажемо „бака преде“, то значи да бака ствара предиво. Апелатив „пређа“ овде није употребљен у основном значењу, да означи предиво²⁸, већ у необичнијем значењу *љредење, сукање* које наводи и Речник Матице српске²⁹.

Буквализација фразеологизама јавља се и у кенинзима просторног значења, у делима Владимира Андрића:

Живо Блајо Кијникезије (Андрић 2004: 90); *Провалија Без Дна* (Андрић 2004: 90); *Тојли Дом* (Андрић 2004: 5), *Челичана* (Андрић 2004: 5), *Понор Без Дна* (Андрић 2004: 91).

Фразеологизам има метафорично, непросторно значење, а кенинг у коме он замењује властито име добија просторно значење. При том се ови кенинзи просторног значења комбинују са властитим именима која означавају географске појмове и то оне који асоцирају на авантуру: „Гацам мало по *Живом Блајоу Кијникезије*, ноге оперем у Амазону, пропаднем у *Провалију Без Дна*, истуширам се потом на Нијагариним водопадима...“ (Андрић 2004: 90). Пример *Челичана* сврстали смо у ову групу кенинга, јер је он настао од израза *очеличији се*, у значењу *ојачаји*³⁰. Буквализацијом фразеологизма настао је и кенинг *Врећа Без Дна* (Андрић 2004: 75).

Фонолошка и морфолошка парономазија остварена кроз различите подтипове комбинује се са кенингом, усложњавајући додатно стилски поступак онеобичења онимастикона у анализираним делима књижевности за

²⁸ „**пређа** ж 1. *вунени, ѓамучни или ланени конци, расљоређени ѓо гужини и сасљављени ѓљредањем.* — Затекомсо [је] гдје красну раздрешује пређу. *М-И.* Намотавала [је]. . . пређу на рашак. *Ѓой.*“ (РМС: под „пређа“).

²⁹ „4. *необ. ѓредење, сукање.*— Лука почне да бркове суче, пак пошто је неколико пута врхове брчне прео, нађе пређи крај и рече . . . *Љуб.*“ (РМС: под „пређа“).

³⁰ „Успут сам свратио у своју омиљену челичану да се мало очеличим.“ (Андрић 2004: 5).

децу. Пример комбиновања парономазије са кенингом налазимо у причи „Вилистан“: „Ту књигу прочитао је Пајан већ трипут – од корица до корица – и сад више није мислио ни о чему другом него само о вилама и о вилинској земљи *Вилистану*“ (Јовановић 1995: 11). Овде уједно имамо и морфолошку и фонолошку парономазију у виду парагменона (*о вилама и о вилинској земљи Вилистану*), којим се додатно истиче прозирна мотивисаност назива измишљеног царства.

Кенинг се комбинује са полиптоном у *Сони о Дембелији* Љубомира Ршумовића, који почиње стиховима:

Срео сам једног делију
Тражи земљу Дембелију (Ршумовић 2008: 32).

У песми се још три пута понавља овај назив земље, а песма се завршава стиховима:

Кад размислиш мало зрелије
Нема земље Дембелије (Ршумовић 2008: 32).

Назив измишљене земље у наслову је дат у локативу, а у песми је поновљен три пута у акузативу и два пута у генитиву, па је реч о полипто-тону, којим се истиче тема песме, изражена већ у наслову.

Комбиновање кенинга са другим врстама онеобичења на плану израза додатно скреће пажњу на језички план дела, усложњава процес рецепције и доприноси богатству асоцијација које ова сликовита именована буде у уму читаоца.

5. Стилoгеност кенинга лежи пре свега у његовој асоцијативности, али се њиме остварују и други ефекти. Кенинзи просторног значења уводе у радњу, јављају се претежно у инхоативним реченицама, те су важан оквирни елемент, а често се и преплићу са стварним топонимима. Тако се измишљени простори преплићу са стварним светом, па се у истој реченици узбуђења траже у местима из маште и тачкама земаљске кугле које обећавају авантуру. Кенинзи имају значај за развој радње или имају емотивни значај за неки лик. Емотивни значај за лик Великог Пустолова имају његова верна *Фошеља*, која га грли и цупка, и *Тойли Дом*, који је топао зато што га Пустолов воли и дом воли њега, као што сам Пустолов каже. Из истог разлога долази до графостилистичког онеобичења употребом великог почетног слова у примерима као што су *Планеџа* и *Пусџоловна Пороџица*, уз које готово увек у позицији конгруентног атрибута налазимо присвојну заменицу или придев *родни*.

6. Да закључимо. Кенинзи у књижевности за децу сковани су по угледу на стварне топониме. Од кенинга у књижевности за одрасле одваја их чињеница да нису секундарна именована настала зарад мистификације, него примарна именована која имају велики асоцијативни значај. Њихова мотивисаност је наглашена, појачана другим лингвостилистичким средствима, а прозирна етимологија им је дата да уведу младог читаоца у радњу

тако што ће већ на самом почетку дела просторном локализацијом бити упућен на упоришне тачке радње, као што је антономазијским именима ликова упућен на њихова доминантна својства. Лексика која улази у састав ових именована јесте једноставна, али се критеријум језика не своди на критеријум једноставности. У књижевности за децу има и сложених поступака какав је другостепени кенинг, а типови кенинга, сврха његове употребе и његов асоцијативни значај нису исти као у књижевности за одрасле.

ИЗВОРИ

- Андрић 2004: Владимир Андрић, *Кроз Гудуре Обреновца*, Београд: Креативни центар.
Андрић 2002: Владимир Андрић, *Пусилолов*, Београд: Радио-телевизија Србије, <http://scc.digital.nb.rs/document/II-452201-1a>, преузето 18.6.2012.
Јовановић 1995: Јован Јовановић Змај, *Дарка гушчарка и друје приче из Невена*, Београд: Библиотека града Београда, Издавачка заједница „Бајат“.
Јовановић 1987: Јован Јовановић Змај, *Песме за децу*, Нови Сад : Дневник.
Максимовић 1989: Десанка Максимовић 1989: *Бајка о Крайковечној*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
Радовић 1970: Душан Радовић, *Поштована дево*, Београд: Младо покољење.
Николић, Николић 2009: Милија Николић, Мирјана Николић, *Српски језик и језичка култура*, Београд: Завод за уџбенике.
Топић 1974: Бранко Топић, *Месечев јосић*, Београд : Београдски издавачко-графички завод.
Топић 1991: Бранко Топић, *Чаробна шума*, Београд: Бигз
Ршумовић 2011: Љубивоје Ршумовић, *Заувари*, Београд: Лагуна.
Ршумовић 2008: Љубивоје Ршумовић, *Неће преко седам брда: Избор поезије за децу*, Београд: Српска школа.

ЛИТЕРАТУРА

- Борхес 1999: Хорхе Луис Борхес, Кенингар, *Историја вечности и друји есеји*, Београд: Народна књига – Алфа, 30–49, <http://www.scribd.com/doc/75787466/Borges-Istorija-vecnosti>, преузето 14.2.2012.
Вејлс 2000: Katie Wales, *Dictionary of stylistics*, Harlow: Longman.
Данехју 2007: Heather O'Donoghue, Chris Jones: Strange Likeness: The Use of Old English in Twentieth-Century Poetry, *Review of English Studies*, 58(237): 758–759, <http://res.oxfordjournals.org.proxy.kobson.nb.rs:2048/content/58/237/758.full.pdf+html>
Живковић 2001: Драгиша Живковић, *Речник књижевних термина*, Бања Лука: Романов.
Јашовић 2011: Голуб Јашовић, Из ономастике Лознице и Доње Мале код Баточине, Зборник радова Филозофског факултета ХЛI / 2011, 35–49.
Ковачевић 2000: Милош Ковачевић, *Стилска и прамајска стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.
Ковачевић 2009: Милош Ковачевић, Стилска онимских назива у роману *Јојетт суданија* Тихомира Левајца, *Наука и настава на универзитету*, Зборник радова са научног скупа (Пале, 17–18. мај 2008. године), Посебна издања, књ. 3, том 1, Пале: Филозофски факултет Пале, 51–59.
Кристал 1987: *Кембричка енциклопедија језика*, Београд: Полит.
Лукић 1982: Вера Лукић, Дечја лексика, Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета.

- Максимовић 2011: Јелена Максимовић, Тмезички каламбур у антономазијским именима ликовна књижевности за децу, *Савремена књижевности за децу у науци и настави*: зборник са научног скупа одржаног 20. марта 2010. године на Педагошком факултету у Јагодина, Јагодина: Педагошки факултет, 149–159.
- Николић 2009: Видан Николић, *Noten est oten (ономастички њрилози)*, Ужице: Учитељски факултет.
- Симеон 1969: : Рикард Симеон, *Енциклопедијски речник лингвистичких назива*, Загреб: Матица хрватска
- Цветковић 2003: Никола Цветковић, *Тумачење књижевности за децу (Методичко-наставни аспекти)*, књига друга, Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Чупић 2003: Жељко Чупић, Ономастика и књижевност (оглед), *Башићина*, Приштина – Лепосавић: Институт за српску културу, 217–227.
- Чутура 2011: Илијана Чутура, Тајна у роману *Чварчић* Милисави Савића – идентитет ликовна, наратора и аутора, *Узданица: часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке*, новембар 2011, год. VIII, бр. 2, Педагошки факултет, Јагодина, 7–23.
- Шћепановић, Михаило 1997: Ономастичке категорије и српска ономастичка терминологија, *Књижевности и језик*, 45/1–2, Београд: Друштво за српскохрватски језик и књижевност СР Србије, стр. 65–69.

Jelena Lj. Spasić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

KENNING IN LITERATURE FOR CHILDREN

Summary: The paper studies the use of kenning in the onomasticon of contemporary Serbian literature for children. Antonomasia is excluded from the corpus of our analysis. Kennings have been classified by the following criteria: type of the noun that is replaced, onomastic category, syntactic and lexical structure of the kenning and primary/secondary nomination. Syntactic and lexical structures of the excerpted kennings result from the adjustment of language to the speech patterns of a child-receptient. Kenning is used with other linguistic and stylistic tools in order to introduce child-receptient into the fabula, to achieve a comic effect, to produce plenty of associations, and to create a vivid mental picture in the mind of a child-receptient.

Key words: stylistics, tropes, kenning, literature for children, onomastics.

Ivana R. Ćirković-Miladinović

Univerzitet u Kragujevcu

Fakultet pedagoških nauka u Jagodini

Tijana J. Dabić

Univerzitet Sinergija, Bijeljina

Radmila R. Suzić

Univerzitet Bijeljina, Bijeljina

УДК 821.111.09-93

371.3 :: 811.111

371.64/.69

THE ROLE OF CHILDREN'S LITERATURE IN TEACHING OF ENGLISH TO YOUNG LEARNERS

Summary: Teachers of young learners of English are often encouraged to use children's literature in their teaching. Our overall aims in this research paper were to find out: 1) what types of teaching materials and resources teachers of English to young learners in one primary school in Novi Sad, Bijeljina, Brčko and Jagodina claim to use and value, 2) what types of teaching materials and resources they actually use, and 3) how they use them.

Key words: young learners, teaching, English, children's literature, teaching materials.

INTRODUCTION

As the age at which young learners are introduced to English in elementary schools in Serbia has decreased, there has been an increased focus on the teaching of English to young learners.

Textbooks (and the materials designed to accompany them) used by teachers of young learners in Serbia are based on the national curriculum guidelines and are generally assumed to set clear teaching and learning objectives and to provide a systematic and progressive approach to language syllabus design. However, in spite of the fact that some effort is being made to incorporate aspects of 'communicative language teaching', that is, language teaching in which learners are encouraged to engage in authentic communicative interaction in the target language (Nunan, 1991), into these textbooks and to make them more interesting and motivating for young learners by including the types of text to which reference is made in the national curriculum guidelines, these efforts appear, thus far, to have been generally largely unsuccessful. Indeed, the claim made by Hynds (1989) that textbooks, by definition, contain texts that are designed for study *rather than* enjoyment does appear to be generally true of textbooks designed for young learners of English in Serbia.

Indeed, according to Chen (2004), some teachers generally now believe that children's literature in English has an important role to play in the language classroom, a belief that is reinforced by the fact that many kindergartens and

private language schools in Serbia make extensive use of children's literature (often literature designed for first language speakers) in introducing young learners to English.

DEFINING CHILDREN'S LITERATURE

Before the nineteenth century, very few books were especially written for children. Since then, changing attitudes towards childhood and children's development, along with the increased sophistication of print technology, have led to the development of children's literature as a major industry. There is, however, no simple, straightforward definition of children's literature that can be applied with equal validity at different times and in different contexts. Just as concepts of 'child', 'childhood' and 'literature' have changed over time, so too have definitions of 'children's literature'.

It is not a simple matter to define 'childhood' or 'literature'. Some writers maintain that children's literature differs from adult literature in degree only (Lukens, 1995); others (Lesnik Oberstein, 1996) maintain that it differs in kind, that is, that the word 'literature' when used in the context of 'children's literature' cannot necessarily be related in any straightforward way to the word 'literature' as used in other contexts. Thus, for example, Bottigheimer (1998, p. 190) argues that children's literature is "an important system of its own". To complicate matters further, there are those who maintain that to be included in the category of 'children's literature', writing must be of 'good quality'. Thus, for example, Hillman (1999, p. 3) would exclude from the category of 'children's literature', writing that is "stodgy," "too predictable," or "too illogical." Precisely how one determines whether a work meets these extremely vague criteria largely remains an open question.

Definitions of children's literature can be assigned to three broad categories (*intended audience; purpose; style/quality*), the second of which includes three sub-categories (*entertainment; entertainment and information; empathy*). Although, in terms of overall emphasis, the majority of definitions fall into one of these categories and sub-categories, some include aspects of more than one of them. The most commonly occurring contemporary definition of children's literature is one that focuses on *intended audience*. For many writers, children's literature is simply a body of texts that is intended for a particular readership, that is, children, children being defined loosely in terms of a range of socio-cultural and individual characteristics (see, for example, Galda & Cullinan, 2002; Hunt, 1996; Lesnik-Oberstein, 1999; McDowell, 1973; Weinreich & Bartlett, 2000).

To conclude, we might agree with McDowell (1973) and Hunt (1996) and their definition of children's literature which includes explicit reference to intended readership. For them, the term 'children's literature' is applicable to

books written for, and read by, that group referred to as ‘children’ by any particular society. It need not have any other specific characteristics or qualities.

CHILDREN’S LITERATURE: ISSUES OF LANGUAGE AND LITERACY DEVELOPMENT

Many writers refer to the role that children’s books can play in language and literacy development (see, for example, Cullinan & Galda, 2002; Doonan, 1993; Fisher, Flood & Lapp, 2003; Huck et al., 2001; Johnson, 2003; Lewis, 2001; Morrow, 2004; Saxby, 1997; Sawyer, 2004; Stewig, 1995; Vacca, Vacca & Gove, 2000; Winch et al., 2004). According to Fisher et al. (2003), children’s literature, in providing models of language structure, can be useful in promoting children’s literacy development. According to Winch et al. (2004, p. 402), children’s literature “provides a wonderful opportunity for children to see language in action”, “a great resource for more formal learning about the structures of language” and “a locus for learning about these structures in meaningful contexts”. Among those who have discussed children’s books in relation to language and literacy development are some who have focused on foreign language and literacy development (Coonrod & Hughes, 1994; Craft & Bardell, 1984; Peregoy & Boyle, 2001). However, most of those who discuss the role that children’s literature can play in foreign language development appear to assume that the literature involved is primarily, even exclusively, literature that is written with first language speakers in mind.

Furthermore, many of these writers, such as, for example, Yau and Jimenez (2003), whilst arguing that literature-based instruction can have a positive impact on the language and literacy of primary school children, and they point out that those books provide teachers with very little information on teaching young learners with guidance on the selection and appropriate use of children’s literature in second and/or foreign language contexts. Xu (2003), in arguing that literature in English can provide language learners with opportunities to master structure through exposure to repeated and predictable linguistic patterns, comes closer than most to providing some specific indication of the potential linguistic value of some texts designed for children. Without reference to different purposes and contexts of use, some writers argue that literature should be selected in relation to its linguistic features (see, for example, Brown, 2004; Xu, 2003), while others (see, for example, Krashen, 1983) argue that is important not to exercise too strict control over the language, apparently believing that there is little difference between natural language acquisition and the learning of a foreign language for a few hours each week in a classroom context.

USING CHILDREN'S LITERATURE IN THE TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH: PRINCIPLES OF SELECTION

One of the biggest challenges in using children's literature to facilitate the English language development of children (native speakers and learners of English as an additional language) relates to selection and methodology. The issues involved in selecting and using children's literature with language development as a primary aim are necessarily very different in different contexts. It is therefore important to be clear not only about the intended audience but also about general and specific objectives and intended outcomes. In deciding whether and how to make use of children's literature, teachers of English in Serbia need to take account of the national curriculum, the amount of in-class exposure to English that learners will have at different stages, and the existing language competencies of their students. The factors that guide their selection and use of children's literature in English will necessarily therefore be different from those that guide the selection and use of children's literature in English in contexts where the majority of the children are native speakers. For teachers of English as a foreign language, another important consideration is the fact that children's literature designed primarily for native speakers of a particular age may not be both linguistically *and* cognitively appropriate for language learners of the same age.

To sum up, we may say that there is a considerable disagreement about what constitutes children's literature and, in particular, what constitutes 'good' children's literature. Yet, we may point out that there appears to be general agreement that children's literature, particularly narrative, can contribute to children's social, cognitive and linguistic development, and may a lot benefit the teaching and learning of English as a foreign language.

RESEARCH RATIONALE

The primary aim of the research was to investigate teachers' use of, and attitudes towards, different types of teaching materials, including textbooks and the materials designed to accompany them as well as children's literature (fiction and non-fiction). A subsidiary aim was to collect information about aspects of the context in which materials are selected and used. It was therefore decided that the survey would include questions about how many years teachers have been teaching English as a foreign language in schools. The research was conducted in 3 primary schools in Novi Sad, 3 in Jagodina and 5 in Bijeljina and Brcko. Some of the respondents filled in the questionnaire via email.

QUESTIONNAIRE RESPONSES

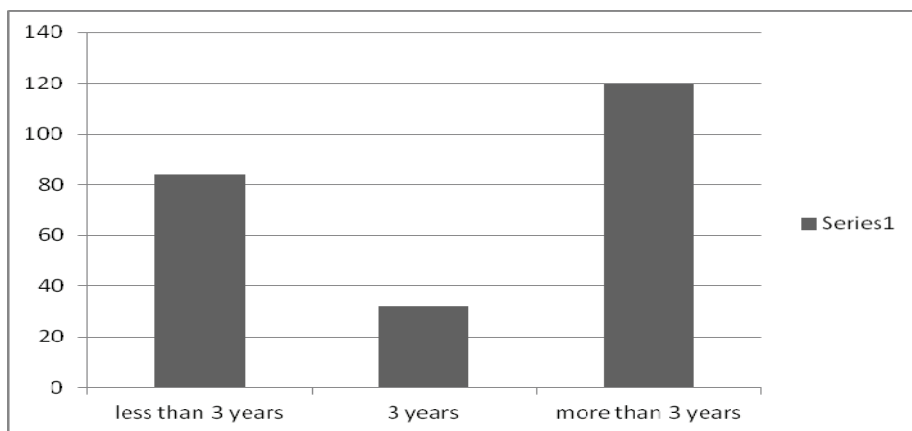
Two hundred and fifty-six (256) fully or partially completed questionnaires were returned. The responses are discussed below.

Experience of teaching English and current employment status

Question 1 asked participants how many years they had been teaching English.

There were 236 responses (see *Figure 1*). Of these, 84 indicated that they had been teaching English for less than 3 years, 32 that they had been teaching English for 3 years and 120 that they had been teaching English for more than three years.

Figure 1. Number of years of English teaching



Selection and use of teaching materials

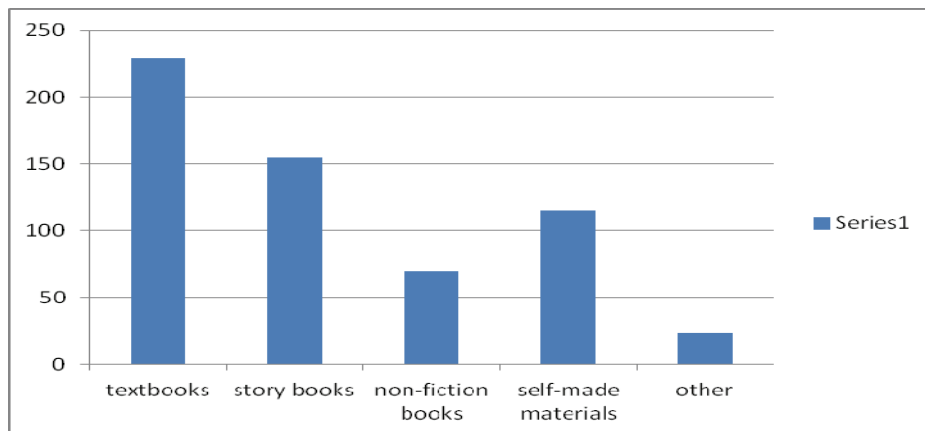
Question 2 asked participants what teaching materials they used in their teaching. They could select one or more of the following categories:

- a. Textbooks
- b. Story books
- c. Non-fiction books
- d. Self-made materials
- e. Others (please specify below)

There were 254 responses (see *Figure 2*). Of these, the most commonly selected category (with 229 entries) was textbooks, with the next most commonly selected category (155 entries) being story books. There were 115 selec-

tions for self-made materials and only 70 for non-fiction books. The 23 selections under the category ‘Other’ included: *songs, poems, riddles, posters, props, body/ facial expression, worksheets, rhymes, reading comprehension, and writing.*

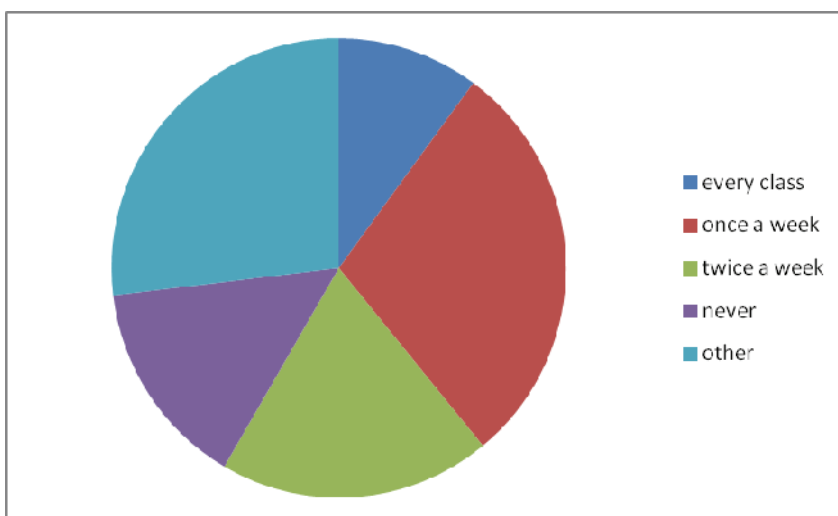
Figure 2. Teaching materials actually used by respondents



Question 3 asked how often participants used story books in their teaching.

There were 238 responses (see *Figure 3*). Of these, 24 (10%) indicated that they used story books in every class and 35 (15%) indicated that they never used story books. Of those who indicated that they never used story books, 21 were teaching children aged 7 – 12 (*Figure 3*).

Figure 3. Frequency of use of story books



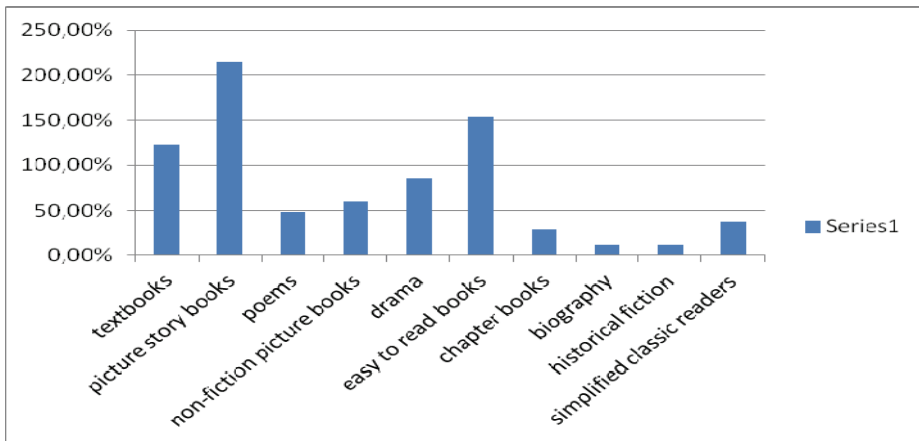
Attitudes towards teaching materials

Question 4 asked participants to indicate which of the following they believed to be valuable resources for regular use in teaching English at primary level:

- a. Textbooks
- b. Picture story books
- c. Poems
- d. Non-fiction picture books
- e. Drama
- f. Easy-to-read books
- g. Chapter books
- h. Biography
- i. Historical fiction
- j. Simplified classic readers, such as Bookworms series

There were 251 responses and 775 entries (see *Figure 4*). The categories with the highest number of entries were *picture story books* (215 entries) and *easy-to-read books* (154 entries). These were followed by *textbooks* (123 entries), *drama* (85 entries), *non-fiction picture books* (60 entries), *poems* (48 entries), *simplified classic readers* (37 entries), *chapter books* (29 entries), *biography* (12 entries), and *historical fiction* (12 entries).

Figure 4. Resources considered valuable for teaching English at primary level



It is interesting to compare the number of respondents who selected certain categories of resource as being useful with the number of respondents who reported actually using certain categories of resource (see *Table 1*). Although 123 respondents indicated that they regarded textbooks as being a valuable re-

source for teaching at primary level, 229 respondents reported that they actually used textbooks in their teaching.

Table 1. Comparison of responses relating to resource preference and use

	Textbooks	Story books	Non-fiction books
Resources considered valuable for teaching at primary level (entry numbers)	123	215	60 (non-fiction picture books)
Teaching materials actually used by respondents (entry numbers)	229	155	70
Activities used regularly in teaching English (entry numbers)		130 (reading story books aloud) 143 (Story telling)	

Overall, out of 238 responses to a question about how often they used story books in their teaching, 24 (10% of respondents) claimed that they did so in every class and 69 (a further 29% of respondents) claimed to do so once a week on average. However, when responses were broken down according to the age ranges of the children taught by respondents to this question, it was found that only 28 claimed to use story books with learners aged 7–12 once a week or more often. Of the 35 (15% of respondents) who claimed never to use story books, 21 taught in primary schools. Furthermore, a story book was used in only one of the observed lessons taught in primary schools. Given the choice of book and the way in which it was used, it is, perhaps, not surprising to find that respondents who taught children in the 7–12 age range believed that games (67 entries) and singing (28 entries) were more popular than reading story books aloud (19 entries) and story-telling (19 entries).

CONCLUSION

In spite of the limitations of this study (referred to above), we believe that there are a number of areas in which it makes a contribution to existing knowledge and understanding.

Educationalists in Serbia and Bosnia and Herzegovina and elsewhere often recommend that teachers use children's literature in teaching English to young learners. However, they rarely define what they mean by children's literature in any explicit way, tending to confine themselves to discussions that imply that the term 'children's literature' refers exclusively to narrative fiction or, at best, that narrative fiction is necessarily of more intrinsic value than other types of children's literature. The critical review of writing on children's literature draws attention to a variety of different ways in which children's literature can

be defined and evaluated. It also draws attention to the fact that those who recommend the use of children's literature in the teaching of English to young learners in schools often tend to ignore or underrate the difficulties that can be involved in selecting works that are cognitively, linguistically and culturally appropriate and using them in ways that make a genuine contribution to teaching and learning.

REFERENCES

- Bottighmier, R. B. (1998). An important system of its own. Defining children's literature. *Princeton University Chronicle*, 2, 190–210.
- Brown, E. (2004) *Using Children's Literature with Young Learners*. Retrieved June 13, 2005, from <http://iteslj.org/Techniques/Brown=ChildrensLit.html>.
- Chen, Y. (2004). *Teachers' Beliefs in Using Children's Literature in ELT: A Study of Elementary School English Teachers in Taipei City*. Unpublished Master's Thesis, National Taipei Normal College.
- Coonrod, D., & Hughes, S. (1944). Using Children's Literature to Promote the Language Development of Minority Students. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 319–332.
- Craft A., & Bardell, G. (1984). *Curriculum opportunities in a multicultural society*. London: Harper and Row.
- Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picture books*. Stroud: Thimble Press.
- Fisher, D., Flood, J. & Lapp, D. (2003). Material matters: Using children's literature to charm readers (or Why Harry Potter and The Princess Diaries matter). In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 167–186). New York: The Guilford Press.
- Galda, L., & Cullinan, B. E. (2002). *Cullinan and Galda's literature and the child*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Hillman, J. (1999). *Discovering children's literature* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Huck, C. S., Helper, S., Hickman, J., & Kiefer, B. Z. (2001). *Children's Literature in the Elementary School*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Hunt, P. (1996). Defining children's literature and children. In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopaedia of Children's Literature*. London: Routledge.
- Hynds, S. (1989). Bringing life to literature and literature to life: Social constructs and contexts of four adolescent readers. *Research in the Teaching of English*, 23, 30–61.
- Johnson, C. D. (2003). The Role of Child Development and Social Interaction in the Selection of Children's Literature to Promote Literacy Acquisition. *Early Childhood Research & Practice*, 5(2), 1–14.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Lesnik-Oberstein, K. (1996). Defining children's literature and childhood. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 17–31). London: Routledge.
- Lesnik-Oberstein, K. (1999). What is Children's Literature? What is Childhood? In P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's Literature* (pp. 15-29). London: Routledge.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary, picture books*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lukens, R. J. (1995). *A critical handbook of children's literature*. New York: HarperCollins.
- McDowell, M. (1973). Fiction for Children and Adults: Some essential differences. *Children's Literature in Education*, 10, 50–53.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2004). *Using children's literature in preschool: comprehending and enjoying books*. Newark, DE: International Reading Association.

- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Peregoy, S. F., & Boyle, O. F. (2001). *Reading, Writing and Learning in ESL: A Resource Book for K-12 Teachers* (3rd ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Sawyer, W. (2004). *Growing up with literature*. Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning.
- Saxby, H. M. (1997). *Books in the life of a child: bridges to literature and learning*. South Melbourne: Macmillan Education Australia.
- Stewig, J. W. (1995). *Looking at picture books*. Fort Atkinson, Wis.: Highsmith Press.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., & Gove, M. K. (2000). *Reading and learning to read* (4th ed.). New York: Addison-Wesley Longman, Inc.
- Weinreich, T., & Bartlett, D. (2000). *Children's Literature: art or pedagogy?* Roskilde University Press.
- Winch G., Johnston. R. R., March P., Ljungdahl L., & Holliday M. (2004). *Literacy Reading, writing, and children's literature*. Melbourne: Oxford University Press.
- Xu, S. H. (2003). The learner, the teacher, the text, and the context: Sociocultural approaches to early literacy instruction for English language learners. In D. M.
- Yau, J., & Jimenez, R. (2003). Fostering the literacy strengths of struggling Asian American readers. *Language arts*, 80(3), 196–206.

Ивана Р. Ћирковић-Миладиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодина
Тијана Ј. Дабих
Универзитет Синергија, Бијељина
Радмила Р. Сузић,
Универзитет Бијељина, Бијељина

УЛОГА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ У ПОДУЧАВАЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ

Резиме: У раду се објашњава улога књижевности за децу у подучавању енглеског језика као страног на млађем узрасту. Даље у раду, ауторке представљају резултате истраживања које су спровеле у основним школама у Бијељини, Брчком, Новом Саду и Јагодина. Циљ истраживања је био да сазнамо: 1) које наставне материјале из области књижевности за децу наставници тврде да користе на млађем узрасту у настави енглеског језика, 2) које наставне материјале ови наставници заиста користе и 3) на који начин употребљавају те наставне материјале.

Кључне речи: ученици млађих разреда основне школе, настава енглеског језика, књижевност за децу, наставни материјали.

Милица М. Радуловић УДК 821.163.41.09-93-31 Ђуричковић М.
Висока школа струковних студија 821.163.41.09 : 81'38
за образовање васпитача
Пирот

ЈЕЗИК У САВРЕМЕНОМ РОМАНУ ЗА ДЕЦУ

Апстракт: У овом раду биће представљене језичко-стилске карактеристике романа *Како су расли близанци* Милутина Ђуричковића. То је савремени хумористички роман за децу и младе са биографским елементима, често предимензионираним. Роман је састављен из тридесет седам поглавља или прича које описују кључне моменте из детињства двојице близанаца. Богатство пищевог језика огледа се у спајању књижевног језика са бројним жаргонизмима и елементима арго урбаног говора. Креативним говорењем у овом роману аутор на модеран и савремени начин нуди животне садржаје који су блиски свету младих реципијената.

Кључне речи: језик, стил, роман, савремено, дете.

1. ПОЈАМ И ЦИЉ ДЕЧЈЕ КЊИЖЕВНОСТИ И САВРЕМЕНОГ РОМАНА ЗА ДЕЦУ

Појам књижевности за децу формиран је у XIX веку и временом је прошао кроз различите промене и трансформације. Те промене су донеле нове садржаје и бројне жанровске облике. Дуго се сматрало да стваралаштво за млађи узраст обухвата само бајке, песме, пустиловине, књиге о правилима понашања, које су проткане саветима за живот и често говоре о моралу. У ову књижевност, наравно, спада све то, али и много више. Литература за децу је шири појам и обухвата поезију, приповетке, романе, научну фантастику, авантуристичку књижевност, путописе и још пуно тога.

Деци није важно да ли се књижевност зове *гечија* или некако друга чије, већ је битно да се у делу говори њима разумљивим језиком и да писац полази с позиције детета. Да би било прихватљиво, књижевно дело мора поседовати и стилску лепоту блиску детету. Важно је знати каква лексика је семантички блиска деци, које речи и уметнички поступци привлаче њихову пажњу, а и то све треба прилагодити узрасту малих реципијената којима је дело намењено.

Александар Вучо о поезији за децу, дечјој књижевности и што је најважније – детињству, каже: „Деци је најважнији изворни, још ненарушени свет жеља и снова. Зато поезија која је намењена деци треба да подстиче, допуњује и распламсава тај чудотворни свет, пружајући малишанима слободу, живу игру духа. Стармале, заморне придики и „поучности“ спутавају дечју имагинацију, коче игру, ограничавају дечји дух. Права поезија поу-

чава не поучавајући”, као и да „деца не размишљају да ли треба и да ли би требало живети: она свет посматрају очима сањара, њих непрестано нешто позива на акцију; они желе да побегну из свакидашњице и да размишљају и о ономе што не постоји. Та непомирљивост деце са стагнацијом доводи писца до неких неоспорних истина. На пример, за децу нема границе између могућег и немогућег, њихов дух води ка слободи; она правилно оцењују шта је баналитет, сентиментална романса, дидактичка назови поезија, и не прихватају устаљене норме и конвенционалне поуке. Деца воле да руше и прескачу ограде и у буквалном и у пренесеном смислу тих речи”(Вучо 1968: 55).

Савремени роман за децу користи видљива, материјална, језичка и друга средства и визуелне спојеве и комбинује невербално, ликовно и семантичко. Романи за децу се разликују од романа за одрасле. Циљ није само забава и литерарни доживљај, већ је ова књижевност и средство едукације и социјализације (О’Конел, 2006: 17–18). Приказује се свет по мери детета, сагледан из његовог угла, маштовит и звучан, тако да се подстиче дечија знатижељност и интересовање. Дом, школа и забава спадају у најчешће теме савременог романа за децу и младе.

Пруст сматра да у дечијем роману нису значајни само предмети о којима се говори, већ и језик, стил и дух којим се исказује изабрани свет предмета (Пруст 1975: 91). Роман за децу не сме да буде превише сложен, са компликованом и комплексном фабулом, слојевитим идејама и осталим карактеристикама “озбиљне” књижевности. Ритам приказивања и смењивања мотива је брз и динамичан. Израз и склоп реченице могу бити поједностављени како би се слике представиле што јасније и разумљивије.

Детаљна анализа језичко-стилских карактеристика модерног романа за децу захтева посебну студију. Због тога ће, у овом раду, бити речи о његовим елементарним карактеристикама, са освртом на хумористички роман даровитог савременог аутора Милутина Ђуричковића *Како су расли близаници*.

2. ЈЕЗИК И СТИЛ У САВРЕМЕНОМ РОМАНУ ЗА ДЕЦУ

Форма, односно стил, представља важно обележје једног дела, оно што га чини препознатљивим. У главне особине језика и стила романа за децу спадају: узак опсег лексичких и граматичких структура, једноставна лексика, устаљена терминологија, понављање, речи из свакодневног живота, кратка реченица и садржаји (Рудвин и Орлати, 2006: 162).

Књижевно дело за децу не сме да буде конфузно. Форма је упрошћена, а дело прилагођено дечијем доживљају уметности и његовом психичком животу, као и сазнајним способностима. Језик је особен, одликује се сликовитошћу, јасноћом и једноставношћу, нема тешких речи и термино-

логије коју деца не могу да разумеју, али се иза спољне једноставности крије веома богат садржај. Естетски утисак дела мора да се уклопи у дечју машту, а стил мора бити сликовит, топао, осећајан и јасан, такав да се логичан ток мисли изложи на разумљив и прегледан начин јер дете прима текст више емоцијом, а мање разумом. Карактеристичне црте овог стила чине фабулу очигледном, лако схватљивом, динамичном, маштовитом и занимљивом.

Писање се овде заснива на формули Александра Веселовског: казати што више са што мање речи, одбацивање наративне опширности и свега што угрожава разумљивост. Употребљавају се речи које дете користи у уобичајеном говору, у њиховом основном и свакидашњем значењу, без обзира на контекст у ком се јављају. Међутим, неки критичари сматрају да таква лексика често приморава писца да се изрази ниским, безбојним стилем и онемогућава његову оригиналност. Не могу се сложити са оваквим ставом, а анализа романа која следи показате да језик у књижевности за децу итекако може да буде сочан и изнијансиран.

3. ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ МОДЕРНОГ РОМАНА ЗА ДЕЦУ КОЈЕ СЕ ИЗДВАЈАЈУ У ХУМОРИСТИЧКОМ РОМАНУ МИЛУТИНА ЂУРИЧКОВИЋА *КАКО СУ РАСЛИ БЛИЗАНЦИ*

3.1. Укратко о аутору и форми романа

Милутин Ђуричковић (1967–) је песник и прозни писац за децу и одрасле, књижевни и позирошни критичар. Магистрирао је и докторирао из области књижевности за децу. Добитник је неколико награда и признања, међу којима је и награда Змајевих дечјих игара „Раде Обреновић“ за најбољи роман за децу и младе у 2011. години.

Роман *Како су расли близанци* је састављен из тридесет седам поглавља или прича. Обухваћене су теме које говоре о првим данима у обданишту и школи, затим је у фокусу породица, рођендани и друге породичне прославе, комшије, доживљаји са излета и пијаци; једном речју, издвојени су кључни моменти из детињства двојице близанаца. Богатство пишчевог језика огледа се у спајању књижевног језика са бројним жаргонизмима и елементима арго урбаног говора. Поред тога, заступљене су и различите стилске фигуре којима писац одржава интересовање и пажњу младог читаоца. Креативним говорењем, аутор на модеран и савремени начин нуди животне садржаје који су блиски свету младих рецепијената.

3.2. Лексика и структура реченице

Као и у већини других савремених романа за децу, и овде је реченица кратка и без сложених граматичких и синтактичких структура. Начин при-

чања је дечји, догађаји су приказани из дечије перспективе, па „мали“ читалац може да се поистовети са главним ликовима и ситуацијама кроз које они пролазе. Смењују се дијалози и монолози, уз обиље хумора и домишљатости, па се тако дело приближава сценској форми што га чини динамичнијим и примамљивијим за рецепцију.

Лексика је „поједностављена“ и прилагођена психологији детета, а писац поседује велику способност непосредног, сликовитог и течног преношења мисли и осећања.

Углавном се употребљавају речи којим се деца служе у свакодневном говору, али и оне чије значење млади реципијенти можда не разумеју најбоље, али им свакако привлаче пажњу и интересовање, као што су „експедиција“, „делегација“, „поворка“, „перспективан“, „аристократска породица“ и друге.

У описима врло су честе речи које дочаравају звукове и мирисе, на које деца обраћају више пажње него одрасли и који заузимају важно место у каснијим сећањима на детињство. Тако стари породични ауто „тандрче, струже, шкрипи, цвили, бруји“, описује се сцена у којој се иза комшиничиних врата чују „језиви крици и неартикулисани звуци“, а улицом одјекује „брундање и завијање“ невидљивог аутобуса.

3.3. Хумор

У литератури за децу хумор заузима веома значајно место јер дете у књизи, као и у животу, воли и тражи смех и ведре расположења. Он одражава дечји полет и одушевљење и погодује душевном здрављу детета. Цео Ђуричковићев роман је прожет хумором. Хумор је благонаклон, безазлен и претежно има забављачку функцију. Хумористичке сцене каткад служе да би пробудиле дечју радозналост или да би у причу унеле разиграност, динамичност и ведрину. Реакција смеха произилази из ситуација и тока радње, атмосфере, разговора или несвесне ексцентричности ликова, нарочито оца и бабе, а то је изражено различитим језичким средствима, попут идиома и фразеологизама. Осим забављачке, хумор донекле има и васпитну функцију, као што је случај у причи о дадиљи Гоги или о разним штетама које су близанци правили.

3.4. Жаргон, идиоми и фразеологизми

Када су у питању одлике језика и стила, треба издвојити и употребу жаргона. Жаргон представља посебан говор, односно говорну варијанту људи неке одређене друштвене групе коју могу да одређују професија, социјални статус, узраст, начин живота чланова те групе и слично. Комуникација међу децом и младима готово да се не одвија без употребе различитих облика жаргонизама, идиома и фразеологизама. Због тога не изненађу-

је велика заступљеност ових језичких елемената у делима модерне књижевности намењеним младим читаоцима.

Како би живот близанаца приказао што верније и Ђуричковић користи елементе омладинског жаргона и арго урбаног говора, као и идиоме, односно фразеологизаме, који су деци блиски као устаљени језички изрази. Ови изрази доприносе звучности и духовитости стила, верније дочаравају говор деце и људи из њихове околоне и осликавају језичко богатство одређеног времена и простора. Неке од ових речи су се толико одомаћиле у језику да их више и не примећујемо као жаргонске, а неке препознајемо у говору старијих генерација (нарочито оне које користе отац и баба близанаца). Жаргони су настали, углавном, променом значења књижевне речи, позајмљивањем и модификовањем страних речи, али има и потпуно нових речи. *Огаламиџији, забрљаџији, џинџијара, кева, клинџији, клиџан, данџубиџији, буба (ауџио), криџи, шклоџиџија, крџиџија, зановешџији, шљаџа, одбрусџији, оџулаџији, бламираџе, шоџа, сџиџија, џакум-џакум, белаџ* само су неки од примера жаргонске лексике који се могу срести у овом роману.

Ипак, треба напоменути да се неки критичари, као што је Сима Цунић, питају да ли је употреба жаргона „допустива када се зна да је култура говора наше деце, нарочито градске, врло ниска, и када баш тај улични некњижевни говор добија све више права грађанства” (Цунић 1987: 123).

Насупрот оваквом ставу, многи сматрају да дечију књижевност не нарушавају, већ богате некњижевне, уличне речи и изрази. Ту своје место имају и обесмишљени, елиптични изрази, кованице и неологизми.

Као што је већ напоменуто, у овом роману изузетно су заступљени различити идиоми и устаљене фразе, нарочито у говору оца, који, чини се, има одговарајућу изреку за сваку ситуацију. Неки од примера су: „Све је добро што се добро сврши”, „Од вишка глава не боли”, „Што је брзо то је и кусо”, „Ђаво је однео шалу”, комшија је „добар колико и тежак”, али „Лакше га је прескочити него заобићи”, а тетка прича „од Кулина бана до данашњих дана” и „Говори као навијена”

3.5. Остала стилска средства

Међу осталим стилским средствима издвајају се поређења, персонификације и метафоре. Поређења су углавном из свакодневног живота. Захваљујући њима, ствара се утисак непосредности што свакако привлачи читаоце, нпр: „Изгледали смо као разбијена војска после тешког боја”, дечаци су „досадни као вашке”, „Отац се смешкао као да је морални победник” и др. Понекад се пореде појмови који немају наизглед ничег заједничког, чиме се додатно појачава хумористичност романа или изазивају изненађења. На пример, комшијин стомак „изгледа као приколица, али са предње стране”, а од оца „нема користи, као од јарца млеко”, а породични ауто изгледа „као да је преживео два светска рата”.

Као што доликује дечјој литератури, језик овог романа је обогаћен и елементима персонификације. Оживљавањем објеката предмет опажања гради један особени свет, а ти предмети се чак доживљавају као чланови породице. Тако је „Рђа ауто нагризала са свих страна”, а сам ауто је био „скоро на издисају” и „Уживао посебне привилегије”.

Дело обилује и метафорама које су интересантне и блиске реципијенту, а највише су заступљене метафоре „субјективне оцене” које доводе до занимљивих смислено-изражајних формулација којима писац изражава своје утиске, приказане са тачке гледишта малих јунака овог романа. На пример, тетка је „жива легенда и енциклопедија разговора” а дечацима се обраћају са „крпељу један” или „чуме мале”..

4. ЗАКЉУЧАК

Када се сагледају језичке и стилске карактеристике хумористичког романа Милутина Ђуричковића *Како су расли близанци*, али и модерног романа за децу уопште, може се закључити да, и поред једноставности литерарног израза и наизглед безбојног стила, књижевно дело за децу карактерише „језик раскошних визуелних и сценичних слика: ритмичан, настао из даха песниковог, прожет метафором као стално зрачећим језгром које конкретизује дете читалац” (Петровић 2005: 191).

ЛИСТЕРАТУРА

- Вучо 1968: А. Вучо, у А. Хромацић (уред.), *Дечји њисци о себи*, Београд: Младо поколење, 54–60.
- Georgijevski, H. *Srpski roman za decu i mlade* (Odlomak iz rukopisa). (http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br1-2_01/10srpskiroman.html). 26. 09. 2012.
- Ђуричковић 2011: М. Ђуричковић, *Како су расли близанци*. Београд: Bookland.
- Kalezić S. *Recepcija romana za djecu*. U *Detinjstvo*. Časopis o književnosti za decu, 1/2011 (XXXVII).
- Марковић 2003: С. Марковић, *Зајиси о књижевности за децу III*, Београд: Београдска књига.
- Миленковић 2007: С. Миленковић, *Дејне и књија*, Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици.
- О’Конел 2006: Е. О’Connell, *Translating for Children*, In Lathey, Gillian (ed.). *The Translation of Children’s Literature: A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 15–24.
- Петровић 1991: Т. Петровић, *Дејне и књижевности: кришика о српској књижевности за децу*, Лесковац: Дом културе „Жика Илић Жути”.
- Петровић 2005: Т. Петровић, *Књижевности за децу: теорија*, Сомбор: Учитељски факултет.
- Пруст 1975: М. Пруст, „Позвање уметника“, *Рађање модерне књижевности*, Београд: Нолит.
- Рудвин и Орлати 2006: М. Rudvin and F. Orlati, *Dual Readership and Hidden Subtext in Children’s Literature: The Case of Salman Rushdie’s Haroun and the Sea of Stories*, In Van Coillie, Jan and Verschuere, Walter P. (eds.). *Children’s Literature in Translation: Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome Publishing, s. 157–184.

Радикић В. *Авангардни тјокови у књижевности за децу*.

(<http://www.rastko.rs/rastko/delo/12393>). 26. 09. 2012.

Цветковић, Н. *Симализам и књижевности за децу и велику децу*.

(<http://www.rastko.rs/rastko/delo/12390>). 26. 09. 2012.

Цунић 1987: С. Цунић, *Огледи из књижевности за децу*, Зрењанин: Градска народна библиотека „Жарко Зрењанин“.

Milica M. Radulović
The Advanced School of Vocational Studies
for Education of Preschool Teachers
Pirot

LANGUAGE IN CONTEMPORARY CHILDREN’S NOVEL

Summary: This paper presents the characteristics of language and style in the novel *How the twins grew up* (original title: *Kako su rasli blizanci*) by Milutin Đuričković. It is a contemporary humoristic novel for children and young adults with biographical elements, which are often overstated. The novel is composed of thirty-seven chapters or stories depicting the key moments in the childhood of two twins. The richness of the writer’s language is reflected in the fusion of literary language with numerous jargon words and elements of urban argot. Using creative language, the author presents life situations that are close to the world of the young recipients in a modern and contemporary manner.

Keywords: language, style, novel, contemporary, child.

Marija V. Đorđević
Univerzitet u Kragujevcu

УДК 811.163.41'367.625 : 811.133.1'367.625
821.133.1.09

Fakultet pedagoških nauka u Jagodini

SRPSKA GLAGOLSKA VREMENA KAO EKVIVALENTI FRANCUSKOG IMPERFEKTA U ROMANU *LJUBAVNA SABOTAŽA* AMELI NOTOMB

Apstrakt: U ovom radu analiziraju se srpska glagolska vremena koja se kao ekvivalenti francuskog imperfekta javljaju u prevodu romana Ameli Notomb *Le Sabotage amoureux* – prezent, perfekat, aorist, futur I i potencijal. Uoprednom analizom primera, ukazuje se na osnovne temporalne i aspektualne karakteristike originala i prevoda.

Ključne reči: francuski imperfekat, srpska glagolska vremena, prevodni ekvivalent, glagolsko vreme, aspekt.

UVOD

Ovaj rad predstavlja pokušaj odgovora na pitanje koja srpska glagolska vremena, u kom kontekstu i sa kojim temporalnim i aspektualnim karakteristikama, mogu da predstavljaju prevodne ekvivalente francuskog imperfekta. Analiza je sprovedena na korpusu koji čini roman *Le sabotage amoureux*¹ Ameli Notomb, kao i njegov srpski prevod *Ljubavna sabotaža*².

U radu su tretirani ekvivalenti nekih temporalnih upotreba francuskog imperfekta koje su u romanu zastupljene, tj. onih upotreba u kojima je zadovoljen uslov da se proces u imperfektu situira anteriorno u odnosu na trenutak govora i sagledava iz nekog prošlog trenutka koji funkcioniše kao referencijalna tačka. O prevodnim ekvivalentima netemporalnih upotreba, u kojima ne važi uslov da referencijalna tačka prethodi trenutku govora, nije bilo moguće doneti zaključak budući da u romanu nije bilo nijednog primera koji bi poslužio za analizu.

Ljubavna sabotaža je kratki, izrazito autobiografski roman savremene belgijske spisateljice Ameli Notomb u kome ona opisuje deo svog detinjstva koji je provela u Kini kada joj je bilo sedam godina. Pošto je, kao kćerka belgijskog diplomate, bila prinuđena da napusti rodni Japan, „zemlju lepote“, devojčica otkriva Kinu iz sedamdesetih godina prošlog veka, „zemlju ružnoće“ i „zemlju ventilatora“, ali i prvu ljubav, prema okrutnoj i nepristupačnoj šestogodišnjoj Eleni, idealu lepote i gracioznosti. Grupisana u pekinškom getou San Li Tun, bez ikakvih kontakata sa kineskim stanovništvom i uglavnom prepuštena sama

¹ Nothomb, A. (1993): *Le Sabotage amoureux*, Albin Michel

² Notomb, A. (2004): *Ljubavna sabotaža* (prevod sa francuskog Ivan Šepić), Paideia, Beograd.

sebi, deca ambasadora iz raznih zemalja provode vreme vodeći neprestane, često vrlo surove ratove jedna protiv drugih. Ratove u kojima postoje neprijatelji i saveznici, vojnici i izviđači, bolnice i apoteke. Iako je život u Kini doživljavala kao neku vrstu izgnanstva, sloboda bez granica koju je u tom periodu svog života iskusila bila je neponovljiva i neprocenjiva.

1. PREZENT

Najveći broj primera u kojima je francuski imperfekat preveden srpskim prezentom spada u upotrebe koje podležu pravilu o slaganju vremena. Prema ovom pravilu, ukoliko je glagol glavne rečenice iskazan nekim preteritalnim vremenom, u zavisnoj se za simultanost u prošlosti u francuskom jeziku koristi imperfekat, a pošto srpski jezik ne poznaje ovo pravilo, u prevodu će se upotrebiti prezent. S obzirom na to da ove radnje nisu aktuelne u sadašnjem trenutku, tj. njihova referencijalna tačka se ne poklapa sa trenutkom govora, već sa trenutkom/intervalom na koji upućuje glagol glavne rečenice, u pitanju je relativna upotreba prezenta. U većini slučajeva reč je o upotrebama u indirektnom govoru i slobodnom indirektnom govoru. U sledećim primerima prezentom su iskazane nesvršene referencijalne radnje:

(1) Et bien des diplomates disaient qu'en fin de compte ils n'*avaient* aucune idée de ce qui *se passait* en Chine. (Nothomb: 13)

(1a) Brojni među tamošnjim diplomatama govorili su da, na kraju krajeva, pojma *ne maju* o tome šta *se* tačno u Kini *dogadā*. (Notomb: 12)

(2) Elena me regarda avec des points d'interrogation dans les yeux. Et je lui expliquai que les Anglaises *avaient* pour habitude de se promener toutes nues, à cheval, vêtues de très longs cheveux. (Nothomb: 87)

(2a) Elena me pogleda sa upitnicima u očima. Tada joj objasnih da Engleskinje *imaju* običaj da se šetaju potpuno golišave, ogrnute samo svojom dugačkom kosom. (Notomb: 83)

(3) Ma mère se lança alors dans une explication des lois d'univers. Elle dit qu'il y *avait* sur terre des personnes très méchantes et, en effet, très séduisantes. (Nothomb: 94)

(3a) Tada je majka počela da mi objašnjava zakone univerzuma. Rekla je kako na zemlji *postoje* veoma zle, a pritom veoma privlačne osobe. (Notomb: 90)

U svim navedenim primerima radnja iskazana imperfektom simultana je sa prošlom radnjom iz glavne rečenice. U prevodu je relacija simultanosti adekvatno ostvarena upotrebom prezenta.

Imperfektivni prezent bi bilo moguće zameniti perfektom, a da se značnije simultanosti ne izgubi, što se može pokazati testom supstitucije:

(1b) Brojni među tamošnjim diplomatama govorili su da, na kraju krajeva, pojma *nisu imali* o tome šta *se* tačno u Kini *dogadalo*.

ali bi se u tom slučaju promenila perspektiva iz koje se date radnje sagledavaju: prezent podrazumeva da se radnja sagledava iz perspektive subjekta rečenice, dok perfekat upućuje na naratora.

U primeru koji sledi, predikat u imperfektu predstavlja konstrukciju *aller + infinitif* koja se u francuskom jeziku upotrebljava za označavanje bliske budućnosti (*futur proche*):

(4) Suite à la conférence internationale de 1972, un mouchard fit part aux adultes de la guerre qui *allait commencer*. (Nothomb: 16)

(4a) Nakon međunarodne konferencije iz 1972. godine, neko je roditeljima ocinkario da se *sprema* rat. (Notomb: 15)

Prema pravilu o slaganju vremena, ovom konstrukcijom u imperfektu izražava se posteriornost u odnosu na neku drugu prošlu radnju ili trenutak/interval koji funkcioniše kao referencijalna tačka, a u ovom slučaju to je predikat u aoristu *fit (part)*. Efekat bliske budućnosti prevodilac je postigao upotrebom relativnog prezenta, a izborom glagola *spremati se*, koji, u odnosu na glagol *commencer*, implicira aktivnije učešće subjekta, njime označena radnja je dodatno markirana stilskim efektom doživljenosti i realističnosti. Nemarkirana modifikacija primera (4a):

(4b) Nakon međunarodne konferencije iz 1972. godine, neko je roditeljima ocinkario da će (*uskoro*) početi rat

pokazuje da je u ovakvim kontekstima, za iskazivanje budućnosti u prošlosti, u prevodu moguće upotrebiti i futur I, ali na uštrb pomenutih značenjskih nijansi.

2. PERFEKAT

Perfekat je najzastupljenije preteritalno vreme u savremenom srpskom jeziku, sa najširim domenom upotrebe, pa ne iznenađuje činjenica da se u daleko najvećem broju slučajeva pojavljuje kao prevodni ekvivalent francuskog imperfekta. Najčešće su u pitanju imperfekti stanja koji međusobno uspostavljaju relaciju simultanosti i koji impliciraju statičnost i odsustvo narativne progresije. Imperfekat je najpodesnije glagolsko vreme za opisivanje, s obzirom na to da njegovo bazično aspektualno svojstvo – imperfektivnost – savršeno odgovara osnovnim diskurzivnim zahtevima deskriptivnih rečenica – atelični procesi koji međusobno uspostavljaju relaciju simultanosti i prikazivanje procesa u toku odvijanja.

Sledeći odlomci, u kojima se imperfektom karakterizuje subjekat (primer (5)) i opisuje situacija (primer (6)), prevedeni su kvalifikativnim perfektom sa indikativnim značenjem. Reč je o referencijalnim radnjama koje su iskazane glagolima nesvršenog vida:

(5) Parmi eux, il y avait une mi-Italienne mi-Egyptienne du nom de Jihan: à douze ans, elle *mesurait* 1,70 mètre et *pesait* 65 kilos. (Nothomb: 18)

(5a) Među njima je bila i jedna mala polu-Italijanka, polu-Egipćanka, po imenu Džihan: s dvanaest godina *bila je* visoka metar i sedamdeset i *imala je* šezdeset i pet kila. (Notomb: 17)

(6) La guerre *était* circonscrite au ghetto de San Li Tun. Or, les Anglais *résidaient* à l'ancien ghetto qui *s'appelait* Wai Jiao Ta Lu. Et les Américains *vivaient* tous ensemble dans leur compound particulier, autour de leur ambassadeur, un certain George Bush. (Nothomb: 14)

(6a) Rat *je bio* ograničen na geto San Li Tun. Englezi *su stanovali* u nekadašnjem getu Vai Džiao Ta Lu, a Amerikanci *su živeli* na svom kompaundu, svi zajedno, okupljeni oko njihovog ambasadora, izvesnog Džordž Buša. (Notomb: 14)

Imperfekat stanja je, upravo zbog implikacije statičnosti, pogodan da pruži pozadinu priče, neku vrstu situacionog fona na koji se nadovezuju događaji uvedeni nekim drugim prošlim vremenom, najčešće aoristom, koji se tako postavljaju u prvi plan. U sledećem primeru indikativni perfekat upotrebljen je kao ekvivalent imperfekta koji označava situacioni fon:

(7) Pékin *sentait* le vomi d'enfant. Boulevard de la Laideur Habitable, il n'y *avait* que le bruit du galop pour couvrir les raclements de gorge, l'interdiction de communiquer avec les Chinois et le vide effroyable des regards.

À l'approche de l'enceinte, le coursier *ralentit* pour permettre aux gardes de m'identifier. Je ne leur *parus* pas plus suspecte qu'à l'ordinaire. (Nothomb: 6)

(7a) Peking *je smrdeo* na dečju povraćanciju. Duž Bulevara stambene ružnoće jedino *je* buka galopa *mogla* da pokrije zvuke iskašljavanja, zabranu komuniciranja sa Kinezima i zastrašujuću prazninu pogleda. Približavajući se ograđenom prostoru, moj konj *uspori*, kako bi stražari mogli da me identifikuju. *Nisam im se učinila* ništa sumnjivijom nego uobičajeno. (Notomb: 6)

Situacija opisana glagolima stanja u imperfektu (*sentait* i *avait*) ovde je u funkciji uvoda, neke vrste scenografije za događaje koji im slede i koji su iskazani aoristom (*ralentit* i *parus*). Relacija pozadina – prvi plan u prevodu je adekvatno ostvarena kombinacijom nesvršenog perfekta (*je smrdeo* i *je mogla*) s jedne strane, i aorista (*uspori*) i svršenog perfekta (*nisam se učinila*) sa druge.

Progressivni imperfekat upotrebljava se za opisivanje radnje koja je bila u toku u nekom trenutku/intervalu u prošlosti koji funkcioniše kao referencijalna tačka. Analitički aspekt omogućava intervenciju drugog procesa, izraženog aoristom, koji preseca proces u imperfektu. Ovaj imperfekat u romanu je zastupljen sledećim primerima:

(8) J'essayais de réfléchir quand Elena prononça mon nom. (Nothomb: 116)

(8a) *Pokušavala sam* da razmislim, kada je Elena izgovorila moje ime. (Notomb: 112)

(9) Nous *tenions* conseil de guerre quand Claudio nous révéla l'ampleur de sa lâcheté: sa mère en personne vint nous intimer l'ordre d'épargner le pauvre petit. (Nothomb: 48)

(9a) Tek kad *smo sazvali* zasedanje ratnog saveta, shvatili smo kolike su bile razmere Klaudijevog kukavičluka: njegova majka došla je da nam lično saopšti naređenje da njenom maleckom poštedimo život. (Notomb: 46)

U rečenicama (8) i (9) imperfektom (*essayais* i *tenions*) su opisani procesi čije je odvijanje bilo u toku u trenutku kada su se odigrali događaji u aoristu (*prononça* i *révéla*) koji prekidaju dati proces, što je u prevodu (8a) postignuto upotrebom imperfektivnog oblika perfekta (*pokušavala sam*) koji je praćen perfektivnim glagolom u perfektu (*je izgovorila*). Međutim, u prevodu (9a) upotrebjen je perfektivni glagol (*sazvati*) i izmenjena je struktura rečenice (glavna rečenica je postala zavisna i obratno), čime je prevodilac verovatno želeo da istakne trenutak u kome se radnja dogodila. Ovim intervencijama značenje progresivnosti se izgubilo, budući da su radnje predstavljene u odnosu sukcesivnosti, a ne globalne simultanosti, tj. inkluzije, što je osnovni preduslov progresivne interpretacije. Odgovarajući efekat bi se mogao ostvariti na sledeći način:

(9b) Zasedanje ratnog saveta *je bilo* u toku kada smo shvatili kolike su bile razmere Klaudijevog kukavičluka (...).

Habitualni imperfekat je u velikom broju primera preveden indikativnim perfektom sa značenjem prošlih nereferencijalnih radnji:

(10) Dans cette Chine de cauchemar, les étrangers adultes étaient consternés. Ce qu'ils voyaient les révoltait, ce qu'ils ne voyaient pas les révoltait plus encore. Leurs enfants, eux, étaient à la fête.

Les souffrances du peuple chinois ne les préoccupaient pas. (Nothomb: 34)

(10a) U toj Kini iz noćne more odrasli stranci bili su zaprepašćeni. Ono što *su vidali*, *zgražavalo ih je*, a ono što *nisu*, *zgražavalo ih je* još više.

Za to vreme njihova deca *su lumpovala*.

Stradanje kineskog naroda njih *nije zabrinjavalo*. (Notomb: 33)

(11) Il assistait à tous les repas que nous prenions sans nos parents, c'est-à-dire à presque tous nos repas, et nous regardait manger avec sur son vieux visage austère un air d'une gravité extrême, comme si les questions les plus importants de l'univers se jouaient dans nos assiettes. Il ne disait jamais rien sauf ces deux mots „beaucoup manger“, formule sacrée dont il usait avec la rareté et la sobriété des incantations ésothériques. Selon notre appétit se lisait sur ses traits la satisfaction du devoir accompli ou, au contraire, une angoisse douloureuse. (Nothomb: 84)

(11a) *Prisustvovao je* svim obrocima koje *smo uzimali* bez naših roditelja, drugim rečima, skoro svim našim obrocima, i *gledao nas* kako jedemo, s veoma ozbiljnim izrazom na njegovom suvom staračkom licu, kao da *su se* u našim tanjirima *razrešavala* najvažnija pitanja univerzuma. Nikada ništa *nije progovarao*, osim ove dve reči „mnogo jesti“, tu svetu izreku, kojom *se služio* toliko retko i umereno, kao kakvom ezoteričnom inkantacijom. U zavisnosti od našeg apetita, na njegovom licu *se moglo* očitati zadovoljstvo dobro obavljenim poslom ili, naprotiv, jedna bolna zabrinutost. (Notomb: 80-81)

(12) Pour nous dédommager de ces travaux de terrassement, les adultes nous emmenaient patiner le dimanche au lac du Palais d'Été. (Nothomb: 98)

(12a) Kao naknadu za ove zemljane radove, roditelji *su nas* nedeljom *vodili* na klizanje po zaleđenom jezeru Letnjeg dvorca. (Notomb: 95)

Upotreba imperfekta ne zahteva prisustvo drugih, implicitnih ili eksplicitnih, kontekstualnih elemenata kako bi se postigao iterativno-habitualni efekat.

Objašnjenje ovog fenomena treba tražiti u činjenici da se eventualnosti koje označavaju naviku, uobičajenost, ponavljanje, najčešće sagledavaju kao trajne, što je u skladu sa aspektualnom instrukcijom imperfekta. Tako, u primeru (10) habitualnost je ostvarena samim izborom glagolskog vremena, a u primerima (11) i (12) kombinacijom imperfekta i iterativnog značenja koje implicira adverb (*jamais* u (11), *le dimanche* u (12)), kao i odgovarajuća kontekstualna struktura (*avec la rareté, tous les repas, selon notre appétit* u (11)). U prevodu na srpski jezik odgovarajući efekat je postignut durativnim glagolima nesvršenog vida, kao i odgovarajućim adverbativima (*retko* i *nikada* u (11a) i *nedeljom* u (12a)) i konstrukcijama (*svim obrocima, u zavisnosti od našeg apetita* u (11a)).

U svim odlomcima koje smo do sada analizirali upotrebljeni glagoli su nesvršenog vida, što se može objasniti činjenicom da sve tipove upotrebe imperfekta koji se u njima javljaju (stanje, progresivnost, habitualnost) karakteriše svojstvo imperfektivnosti. Frekvencija perfekta svršenih glagola u romanu je znatno ređa. Reč je o indikativnom perfektu referencijalnog značenja koji se pretežno pojavljuje u kontekstima u kojima je prevodilac želeo da, promenom aspekta glagola, osvetlari dinamičnost u pripovedanju i pojača utisak doživljenosti radnje:

(13) Puisqu'ils ne pouvaient exiger le châtement des coupables, ils *réclamaient* l'armistice. (Nothomb: 101)

(13a) Kako nisu mogli zahtevati da počinioi budu kažnjeni, *zatražili su* sklapanje primirja. (Notomb: 97)

(14) Une semaine avant notre départ, il fallut cesser la guerre contre les Népalais. (...) Notre général en chef commit l'inconcevable: il se promena à travers le ghetto en brandissant un drapeau blanc.

Le Népal accepta la paix.

Nous *quittions* la Chine juste à temps. (Nothomb: 123)

(14a) Nedelju dana pre našeg odlaska trebalo je okončati rat sa Nepalcima. (...) Naš glavnokomandujući general tada je učinio nešto nezamislivo: prošetao je kroz ceo geto pronoseći uzdignutu belu zastavu.

Nepal je prihvatio mir.

Iz Kine *smo otišli* tačno na vreme. (Notomb: 119)

Eventualnom upotrebom nesvršenih glagola (*tražiti* u (13a) i *odlaziti*, odnosno *trebati otići* u (14a)) značenje rečenica se suštinski ne bi promenilo, ali bi željeni efekat izostao – budući da su prikazane kao da su se već izvršile, iskazane radnje su dobile na intenzitetu. Izbor glagolskog vida u ovakvim primerima isključivo je stvar prevodilačke slobode.

Srpski perfekat svršenih glagola se zbog svoje aspektualne strukture pojaavljuje i kao čest ekvivalent francuskog narativnog imperfekta:

(15) Ça se passait en Afrique. Un petit Noir voyait sa famille mourir de faim et *partait* à la recherche de nourriture. Il *allait* à la ville et *devenait* très riche. Dix ans plus tard il *retournait* au village, *comblait* les siens de vivres et de cadeaux et *créait* un hôpital. (Nothomb: 76)

(15a) Radnja se zbivala u Africi. Neko malo Crnče *pošlo je* trbuhom za kruhom, pošto mu je porodica umirala od gladi. *Otišao je* u grad i tamo *postao* mnogo bogat. Deset

godina kasnije, *vratio se* u selo, svoje *obasuo* hranom i poklonima i *sagradio* bolnicu. (Notomb: 73)

(16) Alors *arrivait* une autre princesse, *dea ex machina*, qui la *tirait* de là et *entreprenait* de réchauffer le corps congelé. (Nothomb: 76)

(16a) Onda *se pojavila* neka druga princeza, *dea ex machina*, koja ju je odatle *izvukla*, a zatim *preduzela* sve kako bi ugrijala to smrznuto telo. (Notomb: 72)

Narativni imperfekat eventualnost prikazuje globalno, kao završenu celinu, i tako odstupa od svoje prototipične aspektualne instrukcije. Konstruiše se sa perfektivnim glagolima i javlja u diskursu čija je temporalna struktura narativnog, a ne simultanog karaktera, a događaji koje iskazuje, za razliku od standardnih upotreba imperfekta, ne opisuju pozadinu priče, niti pružaju dodatnu informaciju, što isključuje svaku narativnost i temporalnu progresiju, već su stavljeni u prvi plan. Na taj način imperfekat, neočekivano, pokreće liniju pripovedanja unapred.

U navedenim primerima upotrebljeni su perfektivni glagoli u imperfektu (*partir, aller, devenir, retourner, combler* i *créer* u (15) i *arriver, tirer* i *entreprendre* u (16)) kojima se opisuju događaji koji međusobno ne stoje u odnosu simultanosti već sukcesivnosti, a narativna progresija je dodatno pojačana adverbima kompatibilnim sa aspektualnim zahtevima narativnog imperfekta – *dix ans plus tard* u (15) i *alors* u (16). Semantizam originala u prevodu je u potpunosti očuvan upotrebom odgovarajućih glagola svršenog vida u perfektu (*poći, otići, postati, vratiti se, obasuti* i *sagraditi* u (15a) i *pojavit* *se, izvući* i *preduzeti* u (16a)), kao i odgovarajućih adverba (*deset godina kasnije* u (15a) i *onda* u (16a)).

Primere narativnog imperfekta nalazimo i u tzv. autorskim didaskalijama, odnosno rečenicama koje prate direktni govor:

(17) – Et on les lui fera bouffer, *tranchait* un pragmatique qui trouvait secondaires ces compléments circonstanciels. (...)

– Très lentement, *reprenait* un amateur d’adverbes.

– Oui: il devra bien mâcher, *disait* un esprit glosateur.

– Et après, on le fera vomir, *proférait* un blasphémateur.

– Surtout pas! Il serait trop content! Il faut qu’il garde ça dans son ventre, *se récriait* un autre qui avait le sens du sacré. (Nothomb: 26-27)

(17a) – A onda ćemo ga naterati da ih pojede, *presekao je* neki pragmatičar za koga su ove priloške odredbe bile sasvim sporedne. (...)

– Veoma polako, *upleo se* neki ljubitelj glagolskih priloga.

– Da: ima sve to polako da sažvaće, *rekao je* neko u glosatorskom nadahnuću.

– A onda ćemo ga naterati da sve isprovraća, *izustio je* neki bogohulnik.

– Pogotovo ne to! Tad bio bi presrećan! Moraće sve da zadrži u svom stomaku, *usprotivio se* neko ko je imao smisla za svetinju. (Notomb: 25-26)

Perfektivni perfekat kao ekvivalent narativnog imperfekta zamenljiv je aoristom ili narativnim prezentom.

U primeru koji sledi upotrebljena je konstrukcija *venir de + infinitif* kojom se u francuskom jeziku iskazuje blisko prošlo vreme (*passé récent*):

(18) Je *venais à peine de poser* mon pied en terre Rouge, je n’avais pas même quitté l’aéroport, et déjà j’avais compris. (Nothomb: 22)

(18a) Tek što *sam kročila* na Crveno tle, još ni iz aerodroma nisam izašla, a već sam shvatila. (Notomb: 21)

Predikat u imperfektu upućuje na to da se njime označena radnja (*venais de poser*) interpretira kao neposredno anteriorna radnji glavnog glagola koja funkcioniše kao referencijalna tačka (*avais compris*). Ova temporalna relacija u prevodu je adekvatno očuvana upotrebom relativnog perfekta glagola svršenog vida (*kročiti*), a značenje bliske prošlosti ostvareno je odgovarajućim adverbom (*tek*), kompatibilnim sa ovim tipom konstrukcije. Ovaj perfekat zamenljiv je aoristom relativnog značenja (budući da je u pitanju radnja koja se ne odmerava u odnosu na trenutak govora, već na neki drugi prošli trenutak), koji bi predstavljao markiranu formu usled činjenice da ovo glagolsko vreme u naraciju unosi doživljenost i dinamiku.

3. AORIST

Primeri u kojima je francuski imperfekat na srpski jezik preveden aoristom su malobrojni, što se prvenstveno može objasniti aspektualnom razlikom između ova dva glagolska vremena. Jedini kontekst u kome se srpski aorist (relativnog značenja) pokazuje kao odgovarajući ekvivalent tiče se upotrebe narativnog imperfekta, kao u primeru (19) i (19a):

(19) Deux chevaux quittèrent l'enceinte par la porte unique et toujours gardée. Boulevard de la Laideur Habitable, ils ne prirent pas la direction de la place du Grand Ventilateur. Ils s'élancèrent à rebours, vers la gauche. Ils *quittaient* la ville.

Place du Grand Ventilateur, il y avait la Cité Interdite. Elle était moins interdite que la campagne. Mais les deux chevaliers n'avaient pas l'âge des interdictions et ils ne furent pas arrêtés. (Nothomb: 63)

(19a) Dva konja napustiše zdanje kroz onu jedinu i uvek čuvanu kapiju. Niz Bulevar stambene ružnoće ne krenuše put Trga velikog ventilatora, već suprotnim smerom, skrećući levo. *Napustiše* grad.

Na Trgu velikog ventilatora nalazio se Zabranjeni grad, koji je bio mnogo manje zabranjen nego što je bilo selo. Međutim, kako nijedan od konjanika ne beše³ u godinama za koje su važile zabrane, niko ih nije zaustavio. (Notomb: 60)

Perfektivni glagol *quitter* ovde je preveden aoristom (*napustiše*) kako bi se izrazila narativna progresija – između događaja označenog ovim predikatom i prethodno uvedenih događaja u aoristu ne uspostavlja se odnos simultanosti, već sukcesivnosti i na taj način se linija pripovedanja pomera unapred, a dalji kontekst (na osnovu koga zaključujemo da su se junakinje pripovesti uputile ka selu) potvrđuje da se radnja u potpunosti izvršila.

U primeru (20a) aoristom su prevedene radnje koje bi, u odsustvu šireg konteksta, mogle da se posmatraju kao referencijalne:

³ Ovo je jedini slučaj u korpusu gde je kao ekvivalent francuskog imperfekta upotrebljen srpski imperfekat i iz tog razloga nije uzet u razmatranje kao poseban tip ekvivalenta. U pitanju je standardni imperfekat glagola stanja koji je u prevodu u potpunosti zadržao svoju vrednost.

(20) Arrivées à la mare encerclée de rizières, nous *arrêtons* les montures, *enlevions* nos armures et *plongions* dans l'eau boueuse. C'était l'équipée du samedi. (Nothomb: 64)

(20a) Pošto smo stigli do bare koju su okruživala pirinčana polja, *zaustavismo* svoje konje, *skidosmo* svoje oklope i *bacismo se* u blatnjavu vodu. Bio je to subotnji pohod. (Notomb: 61)

Uvidom u kontekst koji neposredno sledi, jasno je, međutim, da je reč o radnjama koje predstavljaju deo uobičajenih aktivnosti subjekta:

(21) Parfois, un paysan chinois, l'air prodigieusement vide, *venait* regarder flotter les deux choses blanches.

Les deux chevaliers *sortaient* de l'eau, *remettaient* les armures et *s'asseyaient* par terre. Pendant que leurs coursiers *broutaient* l'herbe pauvre, ils *mangeaient* des petits-beurre.

Prisustvo adverba *parfois* ukazuje na habitualni karakter upotrebljenih predikata u imperfektu, koji su u ovom odlomku adekvatno prevedeni potencijalom:

(21a) Ponekad *bi* neki Kinez, u svojoj čudesno praznoj pojavi, *prišao* da osmotri te dve bledolike stvari koje su se tu praćakale.

Oba konjanika *izašla bi* iz vode, ponovo *stavila* svoje oklope i *sela* na zemlju. Dok *bi* njihovi konji *pasli* mršavu travicu, oni *bi grickali* svoj petit-beurre.

U pitanju su, dakle, nereferencijalne radnje, kako u primeru (20) tako i u primeru (21), pa se u tom smislu može zaključiti da je u (21a) prevodiočev izbor aorista, glagolskog vremena kojim se ne mogu iskazivati nereferencijalne radnje, neadekvatan.

4. FUTUR I

Srpski futur I, iako na prvi pogled nekompatibilan sa francuskim imperfektom koji je preteritalno vreme, pojavljuje se pri prevodenju blisko budućeg vremena (*futur proche*) u kontekstima u kojima se, prema pravilu o slaganju vremena, ova konstrukcija u imperfektu koristi za iskazivanje budućnosti u prošlosti. S obzirom na to da su u pitanju radnje koje se interpretiraju kao posteriorne u odnosu na neki prošli trenutak, a ne u odnosu na trenutak govora, reč je o relativnom futuru. Iskazane radnje su referencijalnog karaktera, a upotrebljeni glagoli mogu biti nesvršenog (primer (22a)) i svršenog vida (primer (23a)):

(22) Je me souviens très bien du jour où j'ai appris que j'*allais vivre* en Chine. J'avais à peine cinq ans, mais j'ai déjà compris l'essentiel, à savoir que j'*allais pouvoir* me vanter. (Nothomb: 8)

(22a) Veoma dobro se sećam dana kada sam saznala da *ću živeti* u Kini. Imala sam jedva pet godina, ali već sam shvatila suštinu, odnosno da *ću moći* da se okolo hvališem. (Notomb: 8)

(23) Au fond, nous étions contents. L'idée des coups qu'*allait recevoir* nous faisait jubiler. (Nothomb: 47)

(23a) U stvari, bilo nam je milo. Likovali smo pri samoj pomisli na batine koje *će dobiti*. (Notomb: 45)

5. POTENCIJAL

Dosadašnje analize korpusa su pokazale da se habitualni imperfekat na srpski jezik može prevesti oblikom prezenta i perfekta, ali je u daleko najvećem broju primera ovaj efekat ostvaren upotrebom potencijala. S obzirom na to da je u srpskom jeziku osnovno značenje potencijala u vremenskoj upotrebi iskazivanje iterativnosti i habitualnosti u prošlosti, svi primeri u kojima je ovo glagolsko vreme upotrebljeno kao ekvivalent francuskog imperfekta odnose se na radnje koje su se u prošlosti ponavljale, dakle na nereferencijalne radnje:

(24) Et par une sorte de loi non écrite, dès leur arrivée à Peking, les parents *fichaient* la paix à leur progéniture. Ils *sortaient* tous les soirs ensemble pour ne pas sombrer dans la dépression et nous *laisaient* entre nous. (Nothomb: 35)

(24a) I, kao po nekom nepisanom pravilu, po samom dolasku u Peking, odrasli *bi* svoje potomstvo *ostavljali* na miru. Svake večeri *bi* negde zajedno *izlazili*, kako ne bi potonuli u depresiju, a nas *bi ostavljali* same. (Notomb: 33)

(25) Chaque fois que nous *torturons* un petit Allemand, le camp adverse *rossait* l'un des nôtres en guise de représailles. (Nothomb: 45)

(25a) Svaki put kada *bismo* mi *mučili* nekog malog Nemca, protivnička strana *bi*, u znak odmazde, *isprebijala* nekog iz naših redova. (Notomb: 43)

(26) Le matin, elle *commençait* par peigner mes longs cheveux: elle s'y prenait comme une brute. Je hurlais de douleur et lui administrais maints coups de fouet mentaux. Ensuite, elle me *tricotait* une ou deux nattes admirables (...) (Nothomb: 7)

(26a) Ujutro *bi* prvo *raščešljavala* moju dugu kosu: postupala je kao prava grubijanka. Ja sam urlala od bola, mentalno je kažnjavajući bičevanjem. Onda *bi* mi *isplela* jednu ili dve divne pletenice (...) (Notomb: 7)

Glagoli u potencijalu mogu biti svršenog (*isprebijati*, *isplesti*) ili nesvršenog vida (*izlaziti*, *ostavljati*, *mučiti*, *raščešljavati*), a habitualni efekat iskazanih radnji može biti pojačan odgovarajućim adverbima i odredbama (*svake večeri*, *svaki put*, *ujutro*). U ovoj upotrebi potencijal nesvršenih glagola moguće je zameniti indikativnim perfektom nereferencijalnog značenja:

(26b) Svaki put kada *smo* mi *mučili* nekog malog Nemca, protivnička strana *je*, u znak odmazde, *isprebijala* nekog iz naših redova.

U brojnim kontekstima kao ekvivalent niza habitualnih imperfekata javlja se alternacija potencijala i perfekta – u primeru (26a) predikati *s'y prenais* i *hurlais* prevedeni su perfektom, a ostali potencijalom. Izbor glagolskog vremena u ovakvim kontekstima isključivo je stvar prevodilačke slobode.

ZAKLJUČAK

Sprovedene analize su pokazale da se u romanu koji je bio predmet našeg rada prilikom prevoda francuskog imperfekta na srpski jezik javlja pet različitih glagolskih vremena: prezent, perfekat, aorist, futur I i potencijal. Ova vremena u romanu nisu ravnomerno zastupljena – daleko najfrekventniji je perfekat, a najređe se javlja aorist.

Prezent će se upotrebiti kao ekvivalent imperfekta prvenstveno u kontekstima koji u francuskom jeziku zahtevaju primenu pravila o slaganju vremena – imperfekat u zavisnoj rečenici označava simultanost sa glavnim glagolom izraženim nekim preteritalnim vremenom, a ovaj efekat se u srpskom jeziku, u kome slaganje vremena ne postoji, postiže upotrebom relativnog prezenta. Analiza primera je pokazala da su najčešće u pitanju upotrebe koje podrazumevaju indirektni govor, iskazane radnje su referencijalnog karaktera, a glagolski vid je nesvršen. Pokazalo se takođe da relativnim prezentom može da bude prevedena i konstrukcija *aller + infinitif*, tj. blisko buduće vreme (*futur proche*) u imperfektu, kojom se izražava posteriornost njime označene radnje u odnosu na neku drugu prošlu radnju, tj. budućnost u prošlosti.

S obzirom na to da je bazična temporalna vrednost francuskog imperfekta prošlost, a da je perfekat najzastupljenije prošlo vreme u savremenom srpskom jeziku, koje se često koristi umesto drugih prošlih vremena, daleko su najbrojniji primeri u kojima je imperfekat preveden perfektom, najčešće indikativnim. U najvećem broju slučajeva reč je o imperfektima stanja koji karakterišu subjekat ili situaciju i koji su prevedeni indikativnim kvalifikativnim perfektom. Radnje su referencijalne, a glagolski vid je nesvršen. Perfekat nesvršenih glagola se u ovoj upotrebi javlja i kao ekvivalent imperfekta stanja koji označava situacioni fon. U pitanju su procesi koji predstavljaju pozadinu za događaje koji im slede, koji su u francuskom jeziku izraženi aoristom, a u srpskom aoristom ili svršenim perfektom.

Indikativnim perfektom prevedeni su i predikati iskazani progresivnim imperfektom – procesi koji su bili u toku u nekom trenutku/intervalu u prošlosti prevedeni su perfektom glagola nesvršenog vida, dok su događaji koji prekidaju njihovo odvijanje izraženi perfektivnim glagolima u perfektu ili aoristu.

Kada su u pitanju nereferencijalne radnje, perfektom (indikativnim) se prevodi habitualni imperfekat. Upotrebljeni glagoli su nesvršenog vida.

Primeri upotrebe perfektivnog perfekta u korpusu znatno manje su zastupljeni. Zbog svojih aspektualnih karakteristika, ovaj perfekat je čest ekvivalent narativnog imperfekta, koji je u osnovi perfektivan. U ovoj upotrebi zamenljiv je aoristom i narativnim prezentom.

Relativni perfekat javlja se prilikom prevođenja blisko budućeg vremena (*passé récent*), odnosno konstrukcije *venir de + infinitif* u imperfektu, kojom se iskazuju prošle radnje anteriorne nekim drugim prošlim radnjama koje funkcionišu kao referencijalna tačka i u odnosu na koje se one odmeravaju. U ovakvim kontekstima često je prisustvo adverba tipa *tek* i *upravo*.

Imajući u vidu da je jedna od osnovnih karakteristika francuskog imperfekta imperfektivnost, a da je, sa druge strane, srpski aorist vreme koje je kompatibilno gotovo isključivo sa svršenim glagolima, može se zaključiti da se ova dva vremena suštinski razlikuju na planu aspekta. Iz tog razloga je samo mali broj predikata u imperfektu preveden aoristom, isključivo relativnim. Aorist se, međutim, pokazuje kao prirodni ekvivalent narativnog imperfekta koji, za razliku od standardnog, ima svojstvo perfektivnosti i u stanju je da izrazi narativnu progresiju. Ovo je jedini pouzdan zaključak koji se može izvesti o aoristu kao prevodnom ekvivalentu imperfekta, budući da roman ne sadrži dovoljan broj primera koji bi bili ilustrativni i predstavljali određenu tendenciju.

S obzirom na to da se francuski imperfekat i srpski futur I razlikuju na temporalnom planu, tj. pripadaju različitim vremenskim epohama, analiza korpusa je potvrdila da se u prevodu ne može javiti indikativni, već isključivo relativni futur I. Ovo glagolsko vreme je u svim primerima upotrebljeno kao ekvivalent francuskog blisko budućeg vremena (*futur proche*) u imperfektu koje, prema pravilu o slaganju vremena, izražava posteriornost njime opisane prošle radnje u odnosu na neku drugu prošlu radnju ili trenutak/interval koji funkcionišu kao referencijalna tačka. Futur I se u ovoj upotrebi kombinuje sa glagolima oba vida, a iskazane radnje su pretežno referencijalne.

Srpski potencijal, čije je osnovno značenje iskazivanje radnji koje su se u prošlosti ponavljale, u korpusu je zastupljen isključivo prilikom prevođenja habitualnog imperfekta. Reč je, dakle, o nereferencijalnim radnjama, koje mogu biti svršenog ili nesvršenog glagolskog vida. Pokazalo se, takođe, da se potencijal nesvršenih glagola može zameniti indikativnim perfektom, kao i da u ovoj upotrebi ova dva glagolska vremena često alterniraju u okviru istog konteksta, čak i u okviru iste rečenice.

Na osnovu ovih analiza možemo konstatovati da su u romanu zastupljene četiri osnovne upotrebe francuskog imperfekta – imperfekat stanja, progresivnosti, habitualni i narativni. Pokazalo se da neke upotrebe mogu imati samo jedan prevodni ekvivalent. Tako, imperfekat stanja je u svim primerima preveden kvalifikativnim indikativnim perfektom, a progresivni imperfekat perfektom, takođe indikativnim. Narativni imperfekat je zastupljen sa dva ekvivalenta, indikativnim perfektivnim perfektom i aoristom, a habitualni imperfekat perfektom (indikativnim) i potencijalom.

Sve navedene upotrebe francuskog imperfekta spadaju u temporalne, tj. one u kojima je zadovoljen uslov da se proces u imperfektu situira anteriorno u odnosu na trenutak govora i sagledava iz nekog prošlog trenutka koji funkcioniše kao referencijalna tačka. O prevodnim ekvivalentima netemporalnih upotreba, u kojima ne važi uslov da referencijalna tačka prethodi trenutku govora, nije bilo moguće doneti zaključak budući da u romanu nije bilo nijednog primera koji bi poslužio za analizu.

LITERATURA

- Barcelo, G. J. & Bres, J. (2006): “L’imparfait”, in: *Les temps de l’indicatif*, Ophrys, Paris.
- Berthonneau, A.-M. & Kleiber, G. (1993): “Pour une nouvelle approche de l’imparfait: imparfait, un temps anaphorique méronomique”, in: *Langages*, 27^e année, N^o112, Temps, référence et inférence, pp. 55–73.
- Borillo, A. et al. (2003): “Tense and Aspect”, in: *Handbook of French Semantics*, Corblin F. & de Swart H. (eds.), CSLI Publications.
- Bres, J. (2007): “Sémantique de l’imparfait: dépasser l’aporie de la poule aspectuelle et de l’oeuf anaphorique? Éléments pour avancer”, in: *Cahier Chronos*, N^o16, pp. 23–46.
- Bres, J. (1997): “Habiter le temps: le couple imparfait/passé simple en français”, in: *Langages*, 31^e année, N^o127, Langue, praxis et production de sens, pp. 77–95.
- Grevisse, M. (1964): *Le Bon Usage*, Éditions J. Duculot, Gembloux.
- Kleiber, G. (2003): „Entre les deux mon coeur balance ou L’imparfait entre aspect et anaphore“, in: *Langue française*, Vol. 138, N^o1, Temps et co(n)texte, pp. 8–19.
- Moeschler, J. (1993): “Aspects pragmatiques de la référence temporelle: indétermination, ordre temporel et inférence”, in: *Langages*, 27^e année, N^o112, Temps, référence et inférence, pp. 39–54.
- Molendijk, A. (1985): “Point référentiel et imparfait”, in: *Langue française*, Vol. 67, N^o1, La pragmatique des temps verbaux, pp. 78–94.
- Riegel, M, Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994): *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Stanojević, V. & Ašić, T. (2006): *Semantika i pragmatika glagolskih vremena u francuskom jeziku*, FILUM, Kragujevac.
- Stanojčić, Ž. (2010): *Gramatika srpskog književnog jezika*, Kreativni centar, Beograd.
- Stevanović, M. (1991): *Savremeni srpskohrvatski jezik II*, Naučna knjiga, Beograd.
- Tanasić, S. (2005): „Sintaksa glagola“, u: Piper et al, *Sintaksa savremenoga srpskog jezika: prosta rečenica*, Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga, Matica srpska, Beograd, Novi Sad.
- Vetters, C. (1993): “Passé simple et imparfait: un couple mal assorti”, in: *Langue française*, Vol.100, N^o1, Temps et aspect dans la langue française, pp. 14–30.
- Wagner, R. L. & Pinchon, J. (1962): *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris.

Marija V. Đorđević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

SERBIAN TENSES AS EQUIVALENTS OF THE FRENCH IMPERFECT IN AMELIE NOTHOMB’S NOVEL LE SABOTAGE AMOUREUX

Summary: The paper analyses Serbian tenses that appear as equivalents of the French imperfect in the translation of Amelie Nothomb’s novel *Le Sabotage amoureux* – present, perfect, aorist, future simple and potential. By paralel analysis of the exemples, basic temporal and aspectual characteristics of the French original and the Serbian translation are discussed.

Key words: French imperfect, Serbian tenses, translation equivalents, tense, aspect.

III

Дијана Љ. Вучковић
Универзитет Црне Горе
Филозофски факултет у Никшићу

УДК 371 :: 821-82
028.5
159.947.5-057.874

ЧИТАЛАЧКА ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА ПЕТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У раду су презентовани резултати квалитативног истраживања реализованог техником групног интервјуисања. Узорак истраживања чини двадесет ученика петог разреда из неколико никшићких основних школа.

Прије постављања проблемских питања за разговор урађена је анализа наставног програма за област књижевности. Идентификовани су програмски елементи релевантни за истраживање. У току истраживања и интерпретације резултата вођено је рачуна и о ванпрограмским читалачким интересовањима ученика.

Резултати истраживања интерпретирани су према постављеним питањима. Истраживање је показало да интервјуисани ученици читалачка интересовања углавном базирају на садржајима наставног програма. Мало је, наиме, ванпрограмских књижевних садржаја поменуто током истраживања ако изузмемо евидентно интересовање за фантастичку епску нарацију. Десетогодишњацима је епика најзанимљивији књижевни род, мада су забиљежена и другачија интересовања.

Кључне ријечи: ученик, књижевност, интересовања, мотивација, књижевни родови и врсте.

УВОД

Темељни циљ основношколске и средњошколске наставе књижевности јесте развој цјеложивотне љубави према књизи и читању. Наравно, то књижевнољубље подразумијева и стицање одређеног фонда знања из теорије и историје књижевности, те из књижевне критике. Процес књижевног образовања тече од симпатичког ка асимпатичком читању, тј. у првим годинама школовања акценат рецепције је на доживљеном (чита се са идентификацијом), а касније се постепено уводе и књижевнотеоријски појмови и стичу знања која би требало да младог читаоца оспособе за такво читање које ће омогућити и естетско вредновање прочитаног. Важно је истаћи и то да се доживљај у настави књижевности никад не занемарује – емоционално реаговање увијек је присутно кад је ријеч о умјетности. Али, уз ту компоненту морамо у школи веома рано повести рачуна и о рационалном реаговању на доживљено, тј. о разумијевању текстуалне стварности и о томе да читалац може мисаоно идентификовати који су чиниоци текста изазвали одређене емоционалне реакције. Синтеза доживљеног и сазнатог водиће ка могућности естетског вредновања и идентификовања естетске дистанце (в. Вучковић 2006: 25–54).

Првих неколико година школовања¹ акценат наставе матерњег језика и књижевности је на савладавању почетног читања и писања². С обзиром на комплексност поменутог подручја, а имајући на уму и то да ученици још увијек не могу самостално читати читаначке текстове, књижевност се углавном рецепира слушањем наставничког читања. Тек када у солидној мјери савладају прво писмо (што се дешава крајем друге године школовања), дјеца могу читати и то у почетку наглас, а нешто касније и у себи. Текстови за читанке су, наравно, изабрани у складу са читалачким способностима ученика³ – кратки су и једноставне структуре.

Други циклус основне школе већ подразумејева усвојеност вјештина читања и писања, тако да књижевност има прилике да буде рецепирана на много адекватнији начин него што је то случај у првом циклусу.

Предметни програм (2005) предвиђа читање сва три књижевна рода – лирике, епике и драматике. У односу на претходне наставне програме и уџбенике значајно је повећан број драмских текстова. Програм текстове предлаже, што значи да је наставницима остављена значајна аутономија у том погледу. Они, наиме, имају прилике да читају са ученицима и текстове по ученичком или властитом избору, а све то у складу са ученичким интересовањима. Но, истраживање је показало да се у учионицама ријетко читају текстови који нису поменути у програмима и читанкама. Разлози могу бити разноврсни, али је извјесно да је један од фактора и то што је наставницима једноставније да читају оне текстове за које већ имају дидактичко-методичку апаратуру у читанкама и дневницима читања.

Програмом су предложени бројни текстови чија је популарност међу дјечијом читалачком публиком широм свијета евидентна. То су, рецимо: *Пиџи Дуја Чарайа*, *Пејшар Пан у Кенсинџонском њарку*, *Доктор Јојболи*, *Пинокио*, *Мала сирена*, *Алиса у земљи чуда*, *Вини Пу...* У прва два циклуса, кад је ријеч о дјелима која се читају у наставцима или код куће, мање је реалистичких текстова. Предложени су, рецимо, Нушићева *Аутиобиографија* и Ратковићево *Игралешће у њарку*. Евидентно је да су аутори покушали да Програм усагласе са јасном дјечјом потребом за слушањем или читањем нереалистичких литерарних остварења. Ипак, наставници и родитељи и

¹ У црногорском основношколском систему ријеч је о првом циклусу, тј. о три почетна разреда.

² Почетно читање и писање увијек је било веома комплексно подручје, али је у последњој деценији добило и додатне атрибуте сложености захваљујући *PISA* и њима сродним истраживањима у оквиру којих се мијењају дефиниције и концепти процеса читања и његове сврхе. Усмјереност наставе језика у поменутом домену није више *учење читања*. Нова синтагма је *учење читањем*, а њен семантички план указује на потребу за развојем функционалне читалачке писмености.

³ Чини се да је општи когнитивни развој ученика ипак испред њихових читалачких компетенција. Они, наиме, могу разумјети и дјела сложеније структуре од оних која им читанке нуде. Уосталом, многе сликовнице које су им читане у предшколском периоду далеко су захтјевније за рецепцију од већине књижевноумјетничких текстова које садрже читанке за први циклус.

даље (што показују и бројна истраживања која недвосмислено указују на актуелну кризу читања) сматрају да дјеца нису превише заинтересована за читање књижевних дјела, те да се у старијим разредима основне школе све више удаљавају од читања и да им често филм (цртани или играни) умјесто књиге служи као основа за разговор о лектири. Колика је штета изгубити младог читаоца на том узрасту, није потребно ни говорити.

Сигурно је да су бројни разлози који утичу на то да ученици старијег узраста углавном нису одушевљени читањем књижевноумјетничких дјела. Компјутерска технологија у много чему обиљежава њихов свијет (штампаном тексту недостаје могућност разноврсних ефеката које компјутер нуди), а филмска индустрија последњих деценија знатно се окреће управо филму за дјецу и, уз улагање огромних средстава, постиже запањујуће ефекте који дјелују много снажније на чула и емоције од слова на папиру. Да ли, у наведеном контексту, можемо бити сигурни да књига нема шанси у тој утакмици са филмском умјетношћу и компјутерском технологијом?

Срећом, књига читаоцима нуди нешто што им ниједан медиј не може понудити, а то је доживљај и сазнавање једног виртуелног свијета на уникатан и непоновљив начин захваљујући маштарским способностима сваког појединог реципијента и, наравно, све то посредством штампе, поетски кодиране ријечи чија је основна функција естетска – љепота саме језичке поруке. Дакле, млади читалац једино у контакту са књигом може осјетити и препознати да је његов свијет литерарних јунака и њихових доживљаја сасвим другачији од свих осталих – од оних које граде масе читалаца.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблемски оквир истраживања идентификован је из различитих научних публикација, али и из непосредне праксе. Скоро је једногласна оцјена наставника и родитеља да дјеца све мање читају, а све више времена поводе испред компјутерског или ТВ екрана. Посебно је очигледно да узраст 8–11 година представља полазни узорак – групу која мора бити нарочито анализирана у циљу развоја читалачких интересовања. Зашто би то морало бити тако? Прије свега, ријеч је о ученицима који би требало да су у потребној мјери савладали читање (барем у техничком смислу, јасно је да нису били у прилици да савладају све бројне читалачке технике и стратегије) и да су већ формирали подлогу за развој читалачких навика, потреба и интересовања. Такође, ријеч је о узрасту који се налази у фази бројних психолошких промјена (почетак пубертета, улазак у прву фазу одрастања и адолесценције) које релативно трајно обликују личност. Ако у том узрасту дјеца трајно изгубе или стекну нека интересовања, изгледне су шансе да ће их то пратити током цијелог живота. Стога би било изузетно значајно посаратити се додатно за подстицање и очување (потврђена је претпоставка да

млађи ученици имају довољно интересовања за читање) њихових афинитета према читању литерарних остварења.

Ученици петог разреда изабрани су као узорак истраживања из тих разлога, али и зато што они већ имају и незанемарљивих знања која се односе на књижевност – имали су прилике читати сва три књижевна рода, срели су се са чудесним, фантастичким и реалистичким мотивационим системима, прочитали су релативно велик број романа, приповједака, народних прича, басни, лирских пјесама и игроказа. Они су (што је програмски предвиђено) стекли и примјерену количину знања која се односе на књижевне и функционалне појмове.

Опредјељење за квалитативно истраживање проистиче првенствено из природе књижевности. Евидентно је да квантификација у вези са књижевним интересовањима ученика може бити само допуна квалитативној анализи резултата.

Као истраживачка техника изабрано је групно интервјуисање ученика. Динамика групних разговора може бити подстицајан фактор за изношење мишљења које појединац у индивидуалном интервјуу или приликом анкетирања иначе не би саопштио. Ученицима су као оквир разговора постављена проблемска питања: *Шта сте последње прочитали? Ко вам је препоручио књигу? Како се, обично, одређујете за књиге које ћете читати? Ко вам их препоручује? Какву улогу има наслов у њој? Да ли понекад бираете књиге према аутору? Који вам се читачки текстови свиђају? Да ли се радије одређујете за текстове који имају реалистичне или фантастичке мотиве? Читали ли радије поезију или прозу? Којих се текстова сјећате, а читали сте их у прелиминарним разредима? Упоредите књигу и филм који је снимљен на основу ње. Шта вам служи као подстицај – књига да погледасте филм или обрнуто? Када и како читате?...*

Интервјуисани ученици саопштили су низ мишљења о којима би било добро повести рачуна приликом креирања наставних програма и предлагања дјела за читање. Забијежено је много интересантних одговора, али су издвојени само они који су детаљно образложени, као и они са којима је било сагласно више ученика. Ученици су током разговора много више помињали текстове које предлаже Програм него ванпрограмске садржаје. Ипак, у намјери да дођемо до података којима би евентуално било могуће унаприједити програмске садржаје, нешто смо детаљније анализирали ученичка ванпрограмска интересовања.

ПРОГРАМСКА И ВАНПРОГРАМСКА ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА

Веома значајним сматрали смо сегмент разговора у коме ће интервјуисани ученици навести књижевноумјетничке текстове које су прочитали у последње вријеме, па било да је ријеч о насловима које предлаже настав-

ни програм или о онима до којих су дјеца дошла ван школе. Првим постављеним питањем жељели смо да од интервјуисаних ученика сазнамо које су наслове прочитали у посљедње вријеме. Неки од њих поменули су ван-програмске садржаје:

Посљедња књигу коју сам прочитала је *Бојим се*. Она ми се свидјела зато што главна јунакиња проживљава све што се стварно може десити у животу. Боји се разних ствари којих се мања дјеца боје. Боје се мрака, боје се духова. Та главна јунакиња се бојала и нове наставнице пошто је ова стара отишла на боловање и уплашила се јер је мислила да је строга. Књигу ми је позајмила другарица. Она има много књига. (Ученик/ца)

Од дјецe је тражено да образложе и разлоге због којим им се књига (није) свидјела. У претходном коментару поменут је наслов романа до кога је дјевојчица дошла на предлог другарице. Разлози који су је навели да истакне позитивно мишљење о књизи сасвим су психолошки очекивани. Из одговора видимо да је ријеч о реалистичком роману који у тематско-мотивској структури садржи дјеци блиске елементе – бави се разним страховима, толико присутним у дјечијем свијету. Посебно је важно скренути пажњу на дио одговора који се односи на један од поменутих страхова – страх од нове наставнице за коју дјевојчица још не зна да ли је или није строга. Упечатљивим се доима тај страх поменут непосредно уз дјечије вјековне, практично исконске страхе – од мрака и духова. Тако се, изгледа, књижевност, читана симпатички (како је и својствено интервјуисаном узрасту), посматра и доживљава као свијет који младим читаоцима може помоћи да боље разумију себе и друге, а све то уз помоћ виртуелног универзума и фикционалних ликова са којима се понекад лако идентификовати.

Већ је наредни ученички одговор јасно наговијестио оно што се током разговора показало као доминанта ученичког књижевног интересовања:

Ја сам прочитао „Изуми Игоа Кабреа“. Допало ми се зато што је ту ријеч о једном дјечаку којем је умро отац. Његов отац је почео да ради једну машину, али је није завршио до краја и тако дјечак покушава да је заврши. И касније се испостави да се он заљуби у једну дјевојчицу којој је дјед режисер који је стварно постојао и та машина нацрта једну сцену из тог филма који је тај дјед режирао. (Ученик/ца)

Ученички опис недвосмислено указује на дјечију потребу за авантуром, динамичком нарацијом, мистеријом која понекад и буде ријешена, али и појединим питањима која су већ у домену физике немогућег (машина која црта сцене из филма, као и невјероватна повезаност машине дјечаковог оца и дједа који је режирао). Иначе, током разговора наметнуло се ученичко интересовање за нарацију, као доминантну форму књижевног излагања, и то ону фантастичког типа. Зашто је то тако? Анализа, углавном, указује на то да ученици показују невјероватну потребу за оним фикционалним свјетовима који физички пружају много више могућности од постојећег. Једноставно, очекују да им књижевност донесе оно што у стварно-

сти не постоји – временске машине, телепатију, невјероватна путовања, срећне завршетке...

Већина ученица поменула је дјела која су им Програмом била одређена за читање код куће:

Последње сам прочитала лектуру „Свемоћно око“. У њој има и стварности и маште. Дјечак Жељко помоћу једне справе чини многа чуда. Много ми се свидјело то што је спасио малага дјечака. Путовао је кроз свијет. (Ученик/ца)

Или:

Ја сам последње прочитао „Морски јастреб“. Ријеч је о једном дјечаку којем су родитеље убили Италијани када су дошли и онда је он пролазио кроз шуме са псом. Књига ми се много допала зато што то може да буде и стварно. Онда је једном дошао у једну кућу у којој је био дјед. Али тај дјечак је стално одлазио одатле и шетао до своје куће. Тада је био раг. Онда је он био капетан једне лађе и они су се борили на мору. (Ученик/ца)

На основу претходних одговора учачамо и повремена ученичка интересовања за реалистичко приповиједање, али и овдје је врло очигледно њихово очекивање за динамичким мотивационим системима, за авантуром и ситуацијама у којима дјеча имају главне улоге и то улоге које у стварном свијету ријетко могу имати. Такође, у коментару о Вуковићевом роману поменуто је и то да је, рецимо, дјечак помоћу справе чинио многа чуда и путовао по свијету, а *Морски јастреб* је младом читаоцу био нарочито упадљив по томе што је дјечак био капетан лађе и учествовао у борби на мору. Оба коментара сугеришу с једне стране да узрасне карактеристике ученика имају потребу за читањем са идентификацијом, а *враћа за идентификацију* стварају се увођењем дјечјих ликова као главних јунака, што, наравно, сугерише и скоро чињенично стање интенционалне нарације у књижевности за дјецу сасвим очигледно из следећег: „...у причи за децу постоји и тенденција извесног непрецизног означавања, односно уопштавања простора, разумљивања времена, недовољно конкретност именовања ликова, с намером да се на нивоу интуитивног доживљаја детета-читаоца достигне импресија маштовите ширине, неограничености, увек отворене могућности да се неки од тих јунака, неомеђен хронотопским рубовима, приближи овом месту и садашњем тренутку потврђујући универзалност свог постојања” (Димитријевић 2010: 88). Отвореност нарације конструкције омогућава младом читаоцу транспоновање (не)дефинисаног референтног оквира вријеме– простор, али и интерполацију властитог имагинативног материјала у конструисани контекст наивне приче.

С тим у вези, а у контексту Пијажеове теорије развоја логичких структура⁴ која истиче да је узраст 10–14 година онај у току којег се јављају

⁴ Развој логичких структура директно кореспондира са могућношћу дјетета да размишља ван своје коже и да употреби и другачију, можда и независну од конкретног, перспективу посматрања, дакле, да неко дешавање измјести и посматра независно од себе и властитих могућности опажања и дјеловања. Наиме, јасно се у Пијажеовој теорији уочава помјерање од конкрет-

формално-логичке мисаоне операције⁵ ваљано је размислити о методичком приступу књижевним остварењима. Дакле, током старијих разреда основне школе очекујемо да ученици пређу на асимпатичко читање, тј. да без идентификације, прилично објективно, умију вредновати књижевно дјело које читају, тј. да су спремни да истакну мање-више озбиљан естетски суд. Тада и програми уводе књижевнотеоријске и бројне функционалне појмове⁶. Наравно, неспорна је потреба за увођењем таквих појмова. Но, можда је умјесно (с обзиром на то да истраживања показују то да се ученици старијих разреда основне школе и нарочито средњошколци нерадо баве читањем књижевноумјетничких дјела – склонији су гледању филмова и употреби интерпретација приликом анализе на часу) запитати се није ли помало у раду са тим узрастом приступ књижевности формализован и више усмјерен ка идентификовању и пребројавању метафора, метонимија, алегорија..., а мање ка сагледавању укупности могућих семантичких, идејних и естетских дејстава дјела.

ЧИТАНАЧКА ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА

Читанка за пети разред основне школе поред програмом предложених садржи и више текстова које су аутори процијенили адекватнима за ученике узраста 10–11 година. Наставници, углавном, припремају и реализују читање свих програмом предложених текстова (јер им они извјесно представљају прилично сигуран садржај који помаже у остварењу оперативних циљева), али понеки од њих предвиђају и читање неких текстова из корпуса ван предложеног дијела програма.

Читанка, у основи, представља изабрану антологију књижевноумјетничких текстова. Углавном се за ученике основне школе читанке конципирају тематски или су уређене у три поглавља на основу подјеле књижевности на родове: лирски, епски и драмски. Требало би да читанке буду и богато илустроване, привлачне за ученике како насловима текстова и именима њихових аутора, тако и ликовном опремом. Квалитетна читанка би морала про-

ног ка апстрактном, од опажајног ка оном што се мора замислити, од личне перспективе ка једној потпуно објективној и независној од ЈА оптике. Међутим, формално пијажеовско логичко мишљење, ма колико индикативно било кад је ријеч о дјечијем разумијевању запремине или ортогоналности геометријских објеката, не би смјело да одредијели наставно тумачење књижевности. Једноставно, улога реципијента увијек подразумијева емоционално реаговање, а оно никако не може бити потпуно измјештено из ЈА перспективе. Према томе, понекад инсистирање на објективним приказима и анализама заправо ученике удаљава од књижевности.

⁵ Без обзира на чињеницу да је књижевност много директније у вези са стваралачким мишљењем, не смијемо занемарити ни логичко мишљење – ипак се поменуте врсте мишљења могу јасно препознати у многобројним реакцијама ученика на свијет текста, од доживљаја, преко разумијевања, па до самосталног и стваралачког реаговања на свијет текста.

⁶ Неки од тих појмова уводе се и нешто раније, али у много мањем обиму него што је то случај у старијим разредима, током другог и трећег циклуса.

воцирати ученичко интересовање тако да млади читаоци и независно од наставника имају жељу и потребу да прочитају понуђене текстове. Интересовање нас је којих се читаначких текстова интервјуисани ученици најбоље сјећају, као и то колико им се комплетан читаначки садржај допада:

Из Читанке ми се свиђа све. Мени се „Трнова Ружица“ много свидјела. Било је врло лијепо кад је принц пробудио. (Ученик/ца)

Из одговора је очигледно ученичко интересовање за књижевна остварења која апострофирају категорију чудесно. Трнова Ружица (или Успавана љепотица) спада у ред типичних бајки – оних које се слушају још у раном дјетињству. Поменуто интересовање ученика указује на недвосмислену, још увијек присутну, потребу неких читалаца овог узраста за класичном рецепцијом чудесног материјала – читалац јасно разликује два паралелна свијета (реалистички и чудесни), не очекује њихово мијешање у смислу физичких својстава, али се ипак радује појавама у свијету којим руководе виле. Трнова Ружица је бајка која на специфичан начин показује апстрактност и посебност у дефинисању књижевне категорије времена, јер “време је згуснута, збијена и апстрактна категорија, тек у уметности она постаје видљива” (Росић 2010: 23). Заиста, стваралац Успаване љепотице на посебан начин показује поменуто згуснутост и практично путем древног бајковитог приказа антиципира временску дилатацију, научно постулирану почетком двадесетог вијека у теорији релативности Алберта Ајнштајна.

И наредни одговор скоро да је истога смјера:

Ја сам током распуста прочитала причу „Мала сирена“. Она ми се свидјела зато што сирена, због љубави према принцу, хоће да постане човјек, да не буде сирена. Она иде код зле вјештице и замјењује прелијепи глас за људско тијело. Она жели, послје много година, да постане душа од човјека, па ће послје тога поново да буде жива. Много пута сам гледала и цртани. У цртаном се, на крају, сирена и принц вјенчају и више ми се свиђа цртани зато јер се срећније завршава. (Ученик/ца)

Андерсенова *Мала сирена* није из корпуса класичних бајки. У њој су присутни и религиозни мотиви, наде за вјечни живот и настојање да се очекивани срећни бајковити крај мало помјери ка вишој, апстрактнијој равни, постављеној као борба за вјечни живот који је врло далек од овоземаљских очекивања. Да је интервјуисани ученик истакао недвосмислену сагласност са Андерсеновим завршетком, могли бисмо говорити о томе да је већ оспособљен за рецепцију текстова комплексније структуре. Но, помињање *Њоболшане* Дизнијеве верзије заправо свједочи о још увијек присутној потреби младих реципијената за бајколиким овоземаљским завршетком и апсолутном дореченошћу књижевног финала. Чекање од три стотине година на задобијање права на бесмртну душу читаоцима се евидентно чини као неодређено, недовршено и неизвјесно, а толеранцију неодређености (као једно од својстава стваралачког мишљења, чији је развој један од основних циљева наставе умјетничке групе предмета) није могуће препоз-

нати у претходном одговору, са којим су и остали интервјуисани били савим сагласни.

У вези са рецепцијом појединих Андерсенових прича (понекад исувише комплексних за помно читање на раном узрасту), умјесним се поставља Кермаунерово (2009: 35) питање: “Није ли лик који смо приписали малим, пет или десет година старим бићима, такав да он одговара пре свега нашој представи о свету, да одговара нама одраслима, а не њима самима?”. Дефинитивно, дубље методичко-аналитичко проучавање неких Андерсенових прича показало би да је ријеч о текстовима који би извјесно дали потврдан одговор на претходно питање.

Занимљив је наредни одговор:

Волим приче у којима људи имају моћ да лете. Ја да могу да летим никад не бих спавала. Ја бих вољела да летим као птица и да одозго гледам свијет пошто је одозго пуно бољи. (Ученик/ца)

Евидентно је присутна потреба за превазилажењем ограничења која су присутна у људском животу. Дијете се идентификацијом са ликовима који имају моћ летења удаљава од реалистичког оквира и сањари на крилима маште.

Наредни одговор сугерише интересовање ученика за језик којим је дјело писано, као и за хумор у књижевности:

Мени се свидјела прича „Међед, свиња и лисица“. Врло је хумористична прича. Има доста народних ријечи. Врло ми се свидјела ријеч бумбашир. Има још народних ријечи и због тога је прича врло занимљива. (Ученик/ца)

Ученички одговор даје нам за право да закључимо да ученици поматуног узраста већ имају развијене читалачке компетенције које им омогућавају да саопште и специфична интересовања за поједине слојеве текста. Они, евидентно је, идентификују да им је хоризонт очекивања изневјерен захваљујући народном језику и архаичним изразима, што ствара естетску дистанцу.

Што се тиче реалистичких текстова, занимање ученика је знатно мање изражено. Кроз њихове одговоре јасно се разабарају и разлози. Дјеца, наима, истичу да су такве приче углавном тужне, да их понекад и расплачу:

Прича „Бобиљ и Друшкан“ је врло тужна. Говори о пријатељству између животиње и човјека. Прича се на крају завршава врло тужно. То ми је читала сестра кад сам била мала и ја сам се расплакала. Не волим то. (Ученик/ца)

Из неких дјечјих коментара јасно се разабире да они још увијек нијесу у довољној мјери заинтересовани за реалистичке приповијетке. Оне им личе на стварни живот и често су им тужне. Просто, ученици још увијек прижељкују срећне завршетке бајковитог типа. Они нису спремни на књижевно остварење типа Јесењинове приповијетке Бобиљ и Друшкан која у завршници доноси смрт два пријатеља. Идејни контекст умрежен око конструкције да је пријатељство јаче од смрти није им довољна сатисфакција за

интензивне негативне (тужне) емоције које прича у њима буди. Но, поменуто је мишљење са друге стране и свједочанство да дјеца у много чему адекватно доживљају и разумијевају претходно именовани књижевноумјетнички текст.

У вези са поменутом проблематиком (читање реалистичких или не-реалистичких текстова) ученици су имали и додатне коментаре, а добили смо их као одговоре на постављено питање: Волите ли више приче које личе на нешто што се стварно може догодити или приче које говоре о чудесним стварима и појавама (које не личе на оно што је стварно)? Дјеца су замољена и да дају образложење за мишљење које изнесу, као и да наведу неки примјер. Добијени су занимљиви одговори, попут наредног:

Ја сам читао књиге о Харију Потеру. Свиђају ми се зато што у њима има магије. Магија би ми требала да исправим нешто што је тужно. Уз помоћ магије може да ти буде добро. Занимљиво ми је било у Харију Потеру то што се појављује камен васкрснућа. То је кад неко умре, он може поново да се оживи и постане поново чаробњак или обичан човјек. (Ученик/ца)

Књижевност, чини се из претходног одговора, има задатак да исправи неправде свакодневног живота, да укине ограничења која су ученици већ идентификовали (тугу, коначност и смртност људског рода, нарочито). Чак није ни важно како би то било остварено. Младим читаоцима је у циљу укидања туге сасвим добро дошла и магија!

Драмске и лирске текстове из читанке ученици нису сами помињали. Да би се и о њима разговарало, морало је бити постављено додатно питање које актуелизује и остала два књижевна рода. Што се тиче драмских штива, ученици су веома сагласни у вези са наредном оцјеном:

Драмске приче волим зато што можемо да глумимо понекад. (Ученик/ца)

Дјеца, очекивано је, воле игре улога, симболичку игру и сценско извођење драмског или драматизованог текста. Веома је значајно таква њихова интересовања сачувати, а посебно с обзиром на значај симболичке игре за умјетничко васпитање уопште.

Интересовало нас је којих се текстова ученици сјећају, а читали су их у претходним разредима. Важно је идентификовати наслове који се памте дуже од једне школске године. Забиљежена су различита интересовања, али се као инваријантна карактеристика поменутих текстова јавља чињеница да су поменута искључиво обимнија дјела – романи:

Читали смо прошле године књигу „Алиса у земљи чуда“, која ми је била занимљива. Алиса је дјевојчица која сања да одлази у земљу чуда. Највише ми се свиђало то њено путовање у чаробни свијет. Тада је упознала своје неке пријатеље, али је то све био само сан. (Ученик/ца)

Или:

Мени се свидјела књига „Доктор Јојболи“ зато што је доктор помагао животињама које нису биле баш здраве. (Ученик/ца)

Роман *Алиса у земљи чуда* сматра се прилично комплексним за рецепцију од стране узраста који смо интервјуисали. Ријеч је фантастичком роману у коме прелазак у свијет с оне стране могућег бива остварен захваљујући увођењу сновног доживљаја. Дијете у одговору јасно показује разумијевање тог фантастичког оквира.

Помињањем романа *Доктор Јојболи*, млади читалац потврђује познато интересовање дјецe за животињски свијет у литератури. Поред тога, роман има изузетно динамичну мотивациону схему која, вјероватно, појачава пажњу и интересовање читалаца, а важно је имати на уму да "... кад год се поведе ријеч о било којем књижевном дјелу и његовим обиљежјима, с ученикова стајалишта предмет разговора могу бити искључиво његове предоцбе о тексту, какве је сам обликовао на основу свога доживљаја и разумијевања, за која смо видјели да рецепцијска естетика употребљава израз 'конкретизација' или 'актуализација' текста, а задњих десетљећа и термин текстуални свијет, то јест ментална предоцба текста" (Гросман 2010: 147). Многи елементе добијени овим истраживањем директна су потврда Јаусове теоријске концепције на основу које сматрамо да је доживљај и разумијевање текста непоновљив и уникатан чин, а да мјеста неодређености бивају допуњена на онолико начина колико је било читања.

ФОРМИРАЊЕ ЧИТАЛАЧКИХ НАВИКА

Методика наставе књижевности иницира потребу за формирањем трајних читалачких навика, које, између осталог, подразумевају и успостављање континуитета. Ученици су саопштили и неке читалачке навике које се односе на мјесто и вријеме читања, као и на то како читање књижевности уклапају са осталим, често бројним, школским и ваншколским обавезама:

Узимам обично да читам прије ручка и читам по два, три сата. Лектиру прочитам некад за један дан, а некад ми треба по два, три дана. Тешко ми је кад почнем да читам да престанем јер ме занима шта ће се даље десити. (Ученик/ца)

Кад би поменуто интересовање за читање било очувано и у старијим разредима (два – три сата дневно, као и немогућност да се престане са читањем, јер је врло битно сазнати шта ће се даље десити), сасвим бисмо могли сигурни да ће ученик, који има такве навике, интересовања даље развијати и формирати изврсне читалачке навике, па и компетенције.

Има и оне дјецe која радо читају пред спавање (*књиџа као сегајтив?*) или након буђења:

Ја читам поподне. Легнем у кревет и читам. За једно поподне прочитам једно педесет страна. Читам скоро увијек јер имам доста слободног времена. Имам доста књиџа и кући и волим да читам пред спавање. Читам пред спавање или ујутро кад се пробудим. Једино то не могу кад имам много да учим. (Ученик/ца)

Књига пред спавање или након буђења изгледа већ је и код малиша-на препозната као изврстан вентил који омогућава удаљавање од свакодневице, као виртуелна чаролија која нуди могућност урањања у свјетове различите од властитог и свакидашњег. У одговору је поменуто и то да читање књижевноумјетничких дјела у погледу времена често зависи од тога колико времена ученицима остаје на располагању након учења градива осталих наставних предмета. У том контексту, за све оне који се интересују за квалитетно наставно тумачење књижевности, важно би било размотрити могућности интегрисаног учења (или тематског планирања), какво налазимо у појединим васпитно-образовним системима (рецимо, у Енглеској у појединим школама), у оквиру којег се садржаји различитих предмета уче повезано, а тема која их уједињује често је књижевноумјетнички текст⁷.

О БИРАЊУ ЛИТЕРАТУРЕ ЗА ЧИТАЊЕ

Покушали смо да утврдимо разлоге (факторе који утичу на избор) који ученике одређују да прочитају одређени текст. Нарочито је вођено рачуна о томе да ли их наслов привуче, или је ријеч о имену аутора. Наравно, остављено је довољно слободе како би ученици поменули и неки од непретпостављених узрока који их подстичу да прочитају неку књигу:

Мени сестра препоручи. Она је мало старија од мене и читала је више књига. Ја је питам коју књигу могу да прочитам, а она ми тада препоручи. У већини случајева ми се свиди књига коју ми је сестра препоручила. (Ученик/ца)

Занимљиво је које наслове дјеца сама бирају:

Ја већином сама бирам, а можда ми некад и мајка предложи, каже: То је занимљива књига, да могу да је прочитам, да је интересантна. Кад сама бирам, то је можда више по наслову. Занимљив ми је био наслов „Мали принц“. На крају ми се књига није свидјела. Очекивала сам да ће бити нека бајка, неки дворач и прави принц, а тамо је био неки дјечак и некакав цртеж на коме је шешир или змијски цар који је прогутао слона. Дјечак је тражио једном човјеку да му нацрта овцу. Кад је нацртао, дјечак је мислио да је овца болесна. (Ученик/ца)

Очигледно је наслов Егзиперијеве књиге у много чему пажљиво срачунат на изневјеравање хоризонта очекивања. Међутим, изгледа да је за дјецу која похађају пети разред поменути насловом (тачније, односом наслова и семантичког слоја) хоризонт очекивања потпуно пробијен, тако да

⁷ Примјера ради, током читања појединих митова старе Грчке или Египта, могуће би било обрадити и бројне појмове из егзактних, природних и друштвених наука. На примјер, мит о Икару и Дедалу, врло једноставно може интегрисати бројна математичка и физичка сазнања: лавиринт, мјерење дужине и времена; знања из области ихтиологије (Дедал је прaviо крила од птичијег перја – што се може обрађивати у домену биологије, али и физике – кретање упркос сили Земљине теже, распон крила неопходан за полијетање, почетна брзина приликом вертикалног или косог хица, слободно падање), хемије (температуре топљења, кључања...)...

они не могу са довољном пажњом да се фокусирају на присутне слојеве текста. Наиме, трагајући за дворцима и правим принчевима у тексту, читаоци нису у стању да реципирају богатство књижевних и естетских елемената које им *Мали принц* доноси.

Неки ученици већ су схватили да им осим наслова и имена аутора, приликом избора текста за читање, издавачи помажу и кратким изводима или интерпретацијама, што је материјал који се обично штампа на коричним странама:

Ја бирам по наслову или оно позади увијек пише, и то прочитам. Али више пута оно позади прочитам на крају књиге. У наслову ме привуку авантуре, и тако. По наслову сам изабрао “Изуми Игоа Кабреа”, “Гост из Енглеске”. Узео сам и књигу “Неразјашњене мистерије”. Говори о чудним догађајима. (Ученик/ца)

Евидентно је да наслов има много утицаја на младе читаоце. Према наведеном коментару, требало би насловом испровоцирати читалачку машту, а то се, чини се, најбоље постиже помињањем ријечи какве су: авантура, мистерија, изум, путовање, гостовање... Таква су ученичка интересовања сасвим усаглашена са психолошким карактеристикама узраста о коме је ријеч.

Неки ученици имају потребу за читањем врло обимних текстова, чак и оних који имају бројне наставке:

Ја волим књиге неке што има у њима више дјелова. Сад читам “Господара прстенова”. Мој омиљени писац је Толкин. (Ученик/ца)

И претходним је одговором потврђено интересовање за фантастику, али је идентификовано и то да обим књижевноумјетничког текста (о коме се често говори у смислу – дјеца нису у могућности да прате тако обимна дјела) никако није пресудан фактор кад говоримо о дефинисању лектире за дјецу. Очигледно је фактор интересовања за динамичку фантастичку (можда и реалистичку) нарацију пресудан кад је ријеч о рецепцији прозних текстова.

Интересовање за књигу на основу имена писца забиљежили смо само кад је ријеч о Андерсену (и претходно, Толкину):

Ја обично по писцу бирам књиге Ханса Кристијана Андерсена. Код њега ми се свиђа то што су му приче лијепе. Има доста нестварних догађаја, али има и стварних. Ја сам читао једну причу од Ханса Кристијана Андерсена, заборавио сам како се зове. Један војник је срео вјештицу... (ученик препричава „Кресиво“ – акцентује градицију⁸). Та књига није била у склопу лектире, него ми је тата купио једну књигу у којој је било много прича. (Ученик/ца)

Интересовање за Андерсена сигурно је добар резултат наставе књижевности. Ученик је уочио да код Андерсена није увијек у питању манифестовање чудеснога, већ да врло често налазимо и реалистичне мотиве. Слојеви текстова поменутога аутора прилично су бројни, тако да је сасвим јас-

⁸ Иначе смо током разговора запазили тенденцију ученика да, када говоре о томе да им се неки текст допао, имају потребу да саопште и кратак садржај у форми препричавања.

но да читање његових прича и бајки не бисмо требало да завршимо у млађим разредима основне школе. Неке се идеје могу разабрати тек са порастом животног искуства и са богатијим фондом знања. Једино што не би било добро јесте могуће свођење схеме Андерсенове приче на класични бајковити образац (по узору на Дизнијевој адаптацији).

Ученици самостално нису помињали лирске пјесме као нешто што их привлачи. Тешко им је било и да их се присјете кад су питани за њих. Нико од интервјуисаних ученика не чита поезију ван школе тако да су се сјећали само лирских текстова из читанки:

„Писмо мојој учитељици“ је занимљива пјесма, а занимљива је и “Цртанка”. Ту се говори како се неким разним бојама цртају разне ствари на три различите хартије. Има црвену, црвеном ће да обоји лубеницу и кров. Имају и црну, да обоји мачку и да удари тачку за крај пјесме. Није ми је било тешко научити јер је само требало научити редосљед боја које су се појавиле. (Ученик/ца)

Прва поменутој пјесма има елементе наративности, а у другој је присутнија игра као концепт. Пјесма Цртанка садржи веома упечатљиву риму којом су постигнути и ефекти хумора.

Дјеца су истакла да не воле много пјесме зато што их морају учити напамет. Углавном им читање и анализа на часу буду занимљиви, али касније меморисање једноставно поквари читања стихова:

Тешко је на учимо пјесме напамет. Нпр. пјесма „Моја кућа“ имала је много, имала је 3 строфе, а у једној строфи је било једно 10 стихова. Свидјела ми се пјесма Јесењи постел зато што смо је прву учили, а за прву највише имам снаге. У пјесми се говори о томе какво је лишће, путеви... (Ученик/ца)

У методици наставе књижевности сасвим је недискутабилно питање учења пјесама напамет. Познато је да учење напамет није омиљена активност ученика, а чак и да јесте, ефекти таквог учења нису велики. Наставни програми и приручници за наставнике углавном садрже прецизне инструкције и о овом методичком питању. Јасно се истиче да за учење напамет треба предвидјети само мањи број пјесама током школске године. Ако баш сваку анализирану пјесму ученици морају и меморисати, сасвим је очекивано да лирика не може бити књижевни род који их занима.

КЊИГА ИЛИ ФИЛМ?

Већина обимних прозних дјела која наставни програм предлаже за читање имају и екранизовани облик. Често смо у прилици да констатујемо да ученици понекад и не читају књигу која им је за лектуру, већ се о њеном садржају информишу гледањем филма. Конкретизација свијета дјела остварена на филмском платну увијек се у много чему разликује од књишке верзије. Наравно, колико год филмска умјетност била корисна и занимљива ученицима, никако се не би смјело десити да угрози штампану ријеч, која

на посебан начин развија имагинативно и стваралачко мишљење ученика. Ученицима су постављена и неколика питања којима смо покушали да идентификујемо њихово мишљење у вези са екранизацијама појединих књижевноумјетничких текстова, разликама и сличностима које се могу наћи у књизи и на филму, те о томе шта их више привлачи – гледање филма или читање књиге. Њихови коментари били су веома интересантни:

Више волим да читам, зато што у филмовима, које направе од књига, изоставе неке ствари или додају које ми се не свиђају. У филму који је урађен по књизи ипак није све показано. Много више детаља има у књизи, него на филму, иако се ту глуми, а у књизи се само чита, па не могу да се прикажу неке ствари. У филму се глуми и добро испада, исто као представа... Ја мислим да у књигама има много више детаља који су занимљивији, а у филму то не може да се прикаже. Али исто је лијепо погледати и филм. Кад читамо књигу маштамо како је на разне начине... Све су нам то приказали. (Ученик/ца)

Ученици очигледно већ имају искуства у упоређивању филмског и књижевног садржаја. Прилично објективно процјењују вриједности и предности и једног и другог медија. Врло је охрабрујуће то што предност дају књизи узимајући у обзир чињеницу да је приликом читања имагинативно мишљење много активније. Такође, они увиђају и то да филмска конкретизација мјеста неодређености у много чему разликује садржински слој филма и књиге. Такође, важно је имати на уму и то да се савремена књижевност „све више одређује према својим супарницима, па се мора концентрисати на специјалне књижевне вредности и тако књижевност може само да искористи нове медије“ (Шијачки 2009: 122).

Међутим, ученици сами истичу да им се дешава да је некад књига инспирација да погледају филм, али да се дешава и обрнута ситуација – некад прво погледају филм.

Волим више да читам, зато што у филму изоставе детаље или нешто додају што се мени не свиђа. Некад прво прочитам књигу, па гледам филм, а некад урадим и обрнуто. (Ученик/ца)

Веома би добро било да описани концепт, по којему један садржај изазива интересовање за други, потраје и да филм и књига једно за друго остану подстицај и мотивација, а познато је да и филм и књига представљају битне садржаје у програмима наставе матерњег језика и књижевности, јер, поред књижевности, и филм је настао као потреба да се превазиђу ограничења и омеђеност овоземаљског, или: „Путујући тако, отворених очију и широка духа, кроз простор и вријеме човјек је запазио и ману своје очне мрежнице те је одмах претворио у врлину: конструирао је оптичке играчке те их усавршио до кинематографа и телевизора да би утро путове новим медијима, дјелатностима и умјетностима.“ (Тежак 2002: 7).

ЗАКЉУЧАК

На основу квалитативног истраживања реализованог техником групног интервјуисања са ученицима петог разреда основне школе закључено је да:

1. Ученици петог разреда показују запажено интересовање за књижевне садржаје. Више су фокусирани на епски и драмски књижевни род, а мање на лирику. Разлоге слабијег занимања за лирику морамо тражити у томе што наставници углавном траже учење напамет лирских пјесама. Епика је популарна због нарације (када образлажу неко дјело које им се допало, ученици обавезно саопштавају сужејну линију, тј. препричавају), а драма је допадљива због сценског извођења.

2. Прилично је изражено и ученичко ванпрограмско интересовање за књижевност. Поменули су велики број наслова које Програм не предлаже. Интересантно је да је углавном ријеч о дјелима која одликују категорије: фантастика, чудесно, авантура, изум...

3. Дјеца се често консултују са старијима када је ријеч о избору литературе коју ће читати у слободно вријеме. Понекад им у опредјељењу помогне наслов, који мора садржати инспиративне и подстицајне ријечи, а ријетко се избор дешава по имену писца.

4. Врло је индикативно интересовање најмлађих читалаца за нереалистичка књижевна остварења. Још увијек их много занимају бајке (приче о стварном животу су тужне) и фантастичка остварења – у којима ликови имају моћи да мијењају свијет.

5. Велики број књижевних дјела намијењених млађој читалачкој публици има и екранизовану верзију. Интервјуисани ученици петог разреда радије читају књиге. По њиховом мишљењу, на филму изостану битни детаљи или се јављају и неки сувишни. Такође, веома је добро то што им филм и књига често представљају мотивацију једно за друго. Наиме, прочитавши књигу, они појеле да виде филм, а дешава се и обрнуто.

Актуелна и забиљежена читалачка интересовања ученика петог разреда ваљало би задржати и додатно оснажити неким ваншколским или слободним активностима. Наставници морају стално имати на уму да програмски садржаји нису увијек сагласни са читалачким укусом младе публике и да дјеца почесто желе да прочитају и неке текстове који нису поменути у обавезном дијелу програма. У том смислу, и школске библиотеке би морале добити активнију улогу у промовисању читалачких навика и профилисању читалачког укуса дјеце.

ЛИТЕРАТУРА

Вучковић (2006): Дијана Вучковић, Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе, Никшић: Филозофски факултет.

- Гросман (2010): Meta Grosman, U obranu čitanja – čitatelj i književnost u 21. stoljeću, Zagreb: Algoritam.
- Димитријевић (2010): Маја М. Димитријевић, Дете-читалац и јунаци уметничке приче – рецепцијски капацитети, Узданица, часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке, година VII, бр. 2, новембар, Јагодина: Педагошки факултет, 87–99.
- Кермаунер (2009): Тарас Кермаунер, Треба ићи у палеолит, Принцепа лута замком – теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара (приредио Јован Љуштановић), Нови Сад: Змајеве дечје игре, 35–39.
- Програм (2005): Наставни предмет Матерњи језик и књижевност, предметни програм за I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII и IX разред деветогодишње основне школе, Подгорица: Министарство просвете и науке, Завод за школство.
- Росић (2010): Тиодор Р. Росић, Просторно-временски континуум у Малим бајкама Стевана Раичковића, Узданица, часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке, година VII, бр. 2, новембар, Јагодина: Педагошки факултет, 21–31.
- Тежак (2002): Stejko Težak, Metodika nastave filma, Zagreb: Školska knjiga.
- Шијачки (2010): Оливера Шијачки, Машта и стварност у књижевности за децу, Детињство – часопис о књижевности за децу, година XXXVII, бр. 1–2, пролеће–јесен, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 121–123.

Dijana Vučković
University of Montenegro
Faculty of Philosophy, Nikšić

READING INTERESTS OF THE FIFTH–GRADE STUDENTS

Summary: The paper presents the results of the qualitative research, carried out by means of technique of group interview. The sample of the research consisted of twenty fifth – grade students of several elementary schools in Nikšić.

Before setting up a problematic issue for discussion, the author had completed an analysis of the curriculum regarding the field of literature identifying the program elements relevant to the research. During the research and interpretation of its results the author paid a special attention to the pupils' interests related to the extracurricular issues.

The research results were interpreted according to the questions. It has shown that students interviewed readers are interested mainly in the content of the curriculum. The paper doesn't mention a lot of extracurricular literary contents, except the obvious interest in the fantastical epic narrative. The ten years old students are the most interested in the literary epic genre, although many different interests have been observed.

Key words: student, literature, interests, motivation, literary genres and types.

Далиборка С. Пурић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК 028.5
371.3 :: 821-82
371.311.5

УЧИТЕЉ И ЧИТАЛАЧКА ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Занимање за поједине књижевне жанрове опредељује читалачке навике и утиче на читалачку културу и културу уопште. Читалачка интересовања ученика млађег школског узраста условљена су социјалним факторима (породица, школа, шира друштвена средина) и развојно-психолошким карактеристикама. Упознавање читалачких интересовања ученика је основни предуслов како мотивисања за читање, тако и унапређивања њихових читалачких навика, а улога школе, односно учитеља у том процесу је кључна.

У раду аутор (1) пореди интересовања ученика другог и ученика четвртог разреда за читање прозних, поетских и драмских текстова са мишљењем учитеља о интересовањима ових ученика за поједине књижевне родове; (2) испитује које одлике прозних, поетских и драмских текстова у највећој мери опредељују читалачка интересовања ученика млађег школског узраста; (3) испитује које одлике прозних, поетских и драмских текстова, према мишљењу учитеља у највећој мери опредељују читалачка интересовања ученика млађег школског узраста.

Кључне речи: читалачка интересовања, прозни текст, поетски текст, драмски текст, учитељ, ученик млађег школског узраста.

1. УВОД

Интересовања уопште усмеравају свест, односно пажњу према одређеним садржајима, активностима или циљевима. У контексту наставе књижевности, према бројним истраживањима, интересовање је фактор који у највећој мери одређује читалачке навике ученика (Mellon 1990; Kragler et al. 1996; Shafer 2003). Читалачка интересовања имају пресудну улогу у разумевању прочитаног код успешнијих читалаца (Larsen 1999). Упознавање читалачких интересовања ученика може у великој мери унапредити њихове читалачке навике и помоћи им да постану стални читаоци (Kauffman 2005: 6–7). Препознавање читалачких интересовања ученика значајно је и као мотивациони фактор за читање, а читалачки образац одраслих обично је одређен читалачким навикама које се формирају у основној школи (Halsted 1988).

Ученик основне школе није изграђен читалац, зато „непрестано треба потицати његов интерес за читање, развијати навике и културу читања“ (Росандић 1984: 101). Подстицање читалачких интересовања, унапређивање навика и развијање читалачке културе уопште представља један од важних задатака наставе књижевности, посебно у млађим разредима основне

школе. На буђење, обликовање и усмеравање читалачких интересовања ученика утичу општа интелигенција, вештина читања, искуство, окружење, економски ниво, доступност штампаног материјала, хронолошки узраст, пол (Cundiff 1984). Дакле, поред психолошких карактеристика ученика и осталих социјалних фактора (породица, шира друштвена средина), улога школе, односно учитеља у подстицању интересовања ученика за читање је кључна.

Упознавање читалачких преференција ученика је основни предуслов како мотивисања за читање, тако и подстицања њихових читалачких навика. Ученици могу проширити своја читалачка интересовања, међусобно се мотивисати за читање и израсти у заинтересоване читаоце ако учитељи:

- учине доступним разноврстан материјал за читање (према књижевним родовима, тематици и слично);
- помогну ученицима да изграде стратегије самоизбора штива које је у домену њихових интересовања;
- подстакну ученике да се усредсреде на пожељне карактеристике текста;
- омогуће ученицима да размењују искуства о прочитаном у интеракцији са вршњацима (у дискусијама, писањем и различитим уметничким техникама) (Carter 1988; Fleener et al. 1997; Worthy et al. 1999).

Истраживачи различитих усмерења у дужем временском периоду покушали су да осветле читалачка интересовања ученика – од студија које су се бавиле питањима који жанр ученици преферирају до разлика у читалачком избору дечака и девојчица (Chrisman et al. 1985; Kincade et al. 1993; Swartz et al. 2000; Kauffman 2005; Граховац-Пражић, Месић 2009). Иако резултати истраживања који жанр деца највише воле варирају од студије до студије, неспорно је да је деца важан жанр када бирају текстове за читање (Kauffman 2005: 15). Жанровске особености доприносе бољем разумевању појединости у књижевном делу, јер је у појму књижевног жанра садржана и одговарајућа представа о књижевном делу. У тумачењу књижевне уметности у настави у млађим разредима основне школе, поред уметничких вредности сваког појединачног дела уважава се и жанровска оформљеност, а у мери у којој су остварене у сваком конкретном књижевном делу. Однос између књижевног дела и књижевног жанра "намеће потребу да се наставни рад на тексту усклађује са посебношћу текста, али и са разумевањем жанра и читалачком активношћу која је њиме усмерена" (Бајић 2008: 169).

Сфере интересовања према књижевним жанровима мењају се током дечјег развоја и драгоцени су извори за анализе (Тодоров 2006: 20). У периоду млађег школског узраста ученици се интересују за бајку, басну и причу, односно за прозне текстове који имају занимљиву и узбудљиву фавулу. Показују интересовање и за књижевне ликове са којима се идентифи-

кују и који их привлаче својим поступцима и доживљајима. У лирској поезији нарочито су им интересантни мотиви који одговарају њиховим склоностима: из дечијег и животињског света и пејзажни мотиви. Доживљавању поетских текстова ученике млађег школског узраста приближава и склоност и смисао за песнички начин изражавања. Драмска дела најмлађи ученици прихватају као елеменат игре, идентификују се са ликовима, показују развијену способност фантазијског мишљења и осећај за сценски говор (Росандић 1984: 126). Ученици млађег школског узраста нису хомогена група, па и њихова читалачка интересовања варирају у зависности од индивидуалних особености.

Пошто теоријски и емпиријски подаци показују да је улога учитеља у организовању креативне наставе књижевности на темељу жанровских интересовања ученика важна и да се погодним методичким поступцима читалачка интересовања ученика могу будити и развијати, желели смо да испитамо колико учитељи познају читалачка интересовања својих ученика за поједине књижевне родове.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је да се испита у којој мери учитељи познају читалачка интересовања ученика млађег школског узраста за прозу, поезију и драму. Задаци истраживања:

1. Упоредити интересовања ученика другог и ученика четвртог разреда за читање прозних, поетских и драмских текстова са мишљењем учитеља о интересовањима ових ученика за поједине књижевне родове.
2. Утврдити које одлике прозних, поетских и драмских текстова у највећој мери опредељују читалачка интересовања ученика млађег школског узраста.
3. Утврдити које одлике прозних, поетских и драмских текстова, према мишљењу учитеља у највећој мери опредељују читалачка интересовања ученика млађег школског узраста.

Подаци за истраживање добијени су анкетирањем ученика и учитеља које је реализовано у фебруару и марту 2012. године. Анкетни упитник за ученике био је затвореног типа. Бирањем једног од понуђених одговора ученици су исказивали своја интересовања за читање појединих књижевних родова, односно разлоге својих преференција. Затвореног типа био је и анкетни упитник за учитеље, који су исказивали своје мишљење о читалачким интересовањима ученика опредељивањем за један од наведених ставова или рангирањем понуђеног.

Узорак ученика одабран је из популације оних који су школске 2011/2012. године похађали други и четврти разред основне школе на те-

риторији Републике Србије и чинило га је 1050 ученика другог и 806 ученика четвртог разреда. Узорак од 312 учитеља, одабран је из популације учитеља који су школске 2011/2012. године радили у школама у Републици Србији. Узорак истраживања чинили су ученици и учитељи из 33 основне школе у граду Београду и десет управних округа у Републици Србији: Златиборски, Јужнобачки, Колубарски, Мачвански, Моравички, Нишавски, Пчињски, Рашки, Средњебанатски и Шумадијски округ.

Као независна варијабла операционализован је школски узраст ученика (други и четврти разред).

Добијени подаци обрађени су употребом статистичког софтверског пакета SPSS, а разлике у читалачким интересовањима ученика, у зависности од школског узраста тестиране су Хи-квадрат тестом.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Учитељи и читалачка интересовања ученика млађег школског узраста за поједине књижевне родове

Први задатак истраживања био је *да се упореди интересовања ученика другог и ученика четвртог разреда за читање прозних, поезијских и драмских текстова са мишљењем учитеља о интересовањима ових ученика за поједине књижевне родове*. Проза, поезија и драма рангирани су према читалачким интересовањима ученика тако што је од њих тражено да издвоје оно што не воле да читају и оно што највише воле да читају. Од учитеља је тражено да бројевима од 1 до 3 поређају књижевне родове, почев од оног за који сматрају да ученици највише воле да читају.

Књижевни род који је на скали одређен бројем 1 вреднован је са 3 поена, онај коме је додељен број 2 вреднован је са 2 поена, а књижевни род који је стављен на треће место вреднован је са једним поеном. На основу тако добијених података одређена је средња вредност, односно ранг за сваки од књижевних родова, према читалачком интересовању ученика и према мишљењу учитеља. Добијени резултати приказани су табеларно и графички.

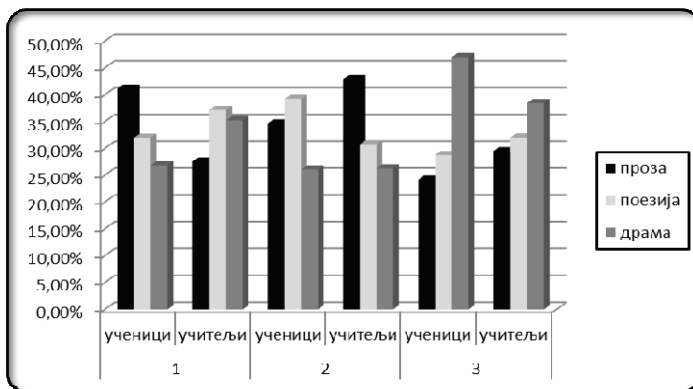
Када су у питању читалачка интересовања ученика другог разреда (Табела 1, Графикон 1), док највећи број ученика одређује прозно штиво као оно које највише воли да чита (ранг I), учитељи сматрају да су прозни текстови на другом месту (ранг II) према читалачким интересовањима ученика. Према истраживању читалачких интересовања ученика разредне наставе В. Граховац-Пражић и Д. Месића (2009), само у првом разреду преовладава интересовање за прозу, што је очекивано јер је прозни текст по својим карактеристикама ближи предчиталачким искуствима. Од другог разреда ученике више интересује поезија, иако су очекивана мања интересовања за поетски текст због посебне употребе језика, који га чини тежим за

разумевање. Према статистичким показатељима, највећи број учитеља сматра да ученици другог разреда највише воле да читају поезију (ранг I), коју ученици смештају на друго место (ранг II). Ученици и учитељи се слажу да су драмски текстови на трећем месту (ранг III), према читалачким интересовањима ученика другог разреда.

Табела 1: Читалачка интересовања ученика другог разреда за поједине књижевне родове, према мишљењу ученика и учитеља

Књижевни род		1.	2.	3.	Скор	Средња вредност	Ранг
Проза	Ученици	432 41,14%	364 34,67%	254 24,19%	2278	2,169	I
	Учитељи	86 27,56%	134 42,95%	92 29,49%	618	1,981	II
Поезија	Ученици	336 32,0%	412 39,24%	302 28,76%	2134	2,032	II
	Учитељи	116 37,18%	96 30,77%	100 32,05%	640	2,051	I
Драма	Ученици	282 26,86%	274 26,09%	494 47,05%	1888	1,798	III
	Учитељи	110 35,26%	82 26,28%	120 38,46%	614	1,968	III

Графикон 1. Читалачка интересовања ученика другог разреда за поједине књижевне родове, према мишљењу ученика и учитеља



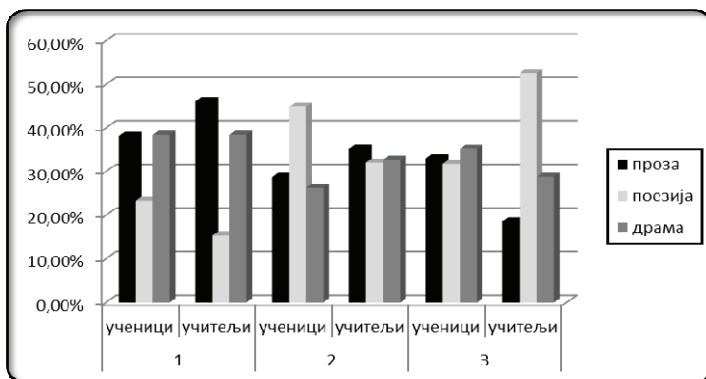
Према добијеним резултатима, највећи проценат ученика (432 или 41,14%) најрадије чита прозне текстове, док највећи проценат учитеља (116 или 37,18%) сматра да ученици највише воле да читају поетске текстове. Највише анкетираних ученика другог разреда (412 или 39,24%), на друго место према својим читалачким интересовањима смешта поезију, док највећи проценат учитеља (134 или 42,95%) сматра да друго место према читалачким интересовањима ученика другог разреда заузима проза. Нешто већи проценат анкетираних ученика (494 или 47,05%) у односу на проценат учитеља (120 или 38,46%) драмским текстовима додељује треће место према читалачким интересовањима ученика другог разреда.

Табела 2. Читалачка интересовања ученика четвртог разреда за поједине књижевне родове, према мишљењу ученика и учитеља

Књижевни род		1.	2.	3.	Скор	Средња вредност	Ранг
Проза	Ученици	308 38,22%	232 28,78%	266 33,0%	1654	2,052	I
	Учитељи	144 46,15%	110 35,26%	58 18,59%	710	2,276	I
Поезија	Ученици	188 23,33%	362 44,91%	256 31,76%	1544	1,916	III
	Учитељи	48 15,38%	100 32,05%	164 52,57%	508	1,628	III
Драма	Ученици	310 38,46%	212 26,30%	284 35,24%	1638	2,032	II
	Учитељи	120 38,46%	102 32,69%	90 28,85%	654	2,096	II

Прозни текстови, према исказу највећег процента анкетираних ученика (308 или 38,22%), као и према мишљењу највећег процента учитеља (144 или 46,15%) заузимају прво место према читалачким интересовањима ученика четвртог разреда (ранг I) (Табела 2, Графикон 2).

Графикон 2. Читалачка интересовања ученика четвртог разреда за поједине књижевне родове, према мишљењу ученика и учитеља



Исти проценат ученика (310 или 38,46%) и учитеља (120 или 38,46%) драмске текстове смешта на друго место према читалачким преференцијама ученика четвртог разреда (ранг II). Више од половине анкетираних учитеља (164 или 52,57%) сматра да су ученици четвртог разреда у најмањој мери заинтересовани за читање поетских текстова (ранг III). Према статистичким показатељима, поетски текстови заузимају треће место (ранг III) према читалачким интересовањима ученика четвртог разреда, док их највећи проценат анкетираних ученика (362 или 44,91%) смешта на друго место.

Упознавање читалачких преференција ученика значајно је за остваривање различитих задатака наставе књижевности у млађим разредима ос-

новне школе, од усвајање технике и увежбавања вештине читања, до унапређивања разумевања прочитаног. Резултати истраживања показују да учитељи у већој мери познају интересовања ученика четвртог разреда за читање, у односу на читалачка интересовања ученика другог разреда. Овакви налази истраживања су логични ако се има у виду (1) да су учитељи у прилици да у дужем временском периоду прате интересовања ученика четвртог разреда за читање и (2) да се у другом разреду већа пажња посвећује усвајању технике и увежбавању вештине читања, него читалачким преференцијама ученика.

3.2. Одлике прозних, поетских и драмских текстова које опредељују читалачке преференције ученика млађег школског узраста

Један од задатака истраживања био је да се утврди које одлике прозних, поетских и драмских текстова у највећој мери опредељују читалачка интересовања ученика млађег школског узраста.

Табела 3. Одлике прозних, поетских и драмских текстова које опредељују читалачка интересовања ученика другог и четвртог разреда

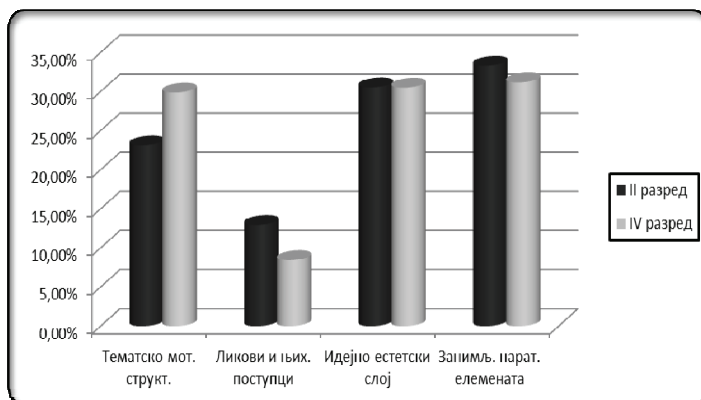
Одлике књижевних текстова		Други разред		Четврти разред		Укупно		
		N	f	N	f	N	f	
Проза	Тематско-мотивска структура	100	23,15%	92	29,87%	192	10,34%	$\chi^2=6,708$ df=3 p=0,0818
	Ликови и њихови поступци	56	12,96%	26	8,44%	82	4,42%	
	Идејно-естетски слој	132	30,56%	94	30,52%	226	12,18%	
	Занимљивост нарат. елемената	144	33,33%	96	31,17%	240	12,93%	
Укупно:		432	100%	308	100%	740	39,87%	
Поезија	Емоционалност	104	30,95%	34	18,09%	138	7,43%	$\chi^2=15,283$ df=3 p=0,0016
	Сликовитост	34	10,12%	36	19,15%	70	3,77%	
	Ширина и богатство значења	78	23,22%	48	25,53%	126	6,79%	
	Рима и ритмичност	120	35,71%	70	37,23%	190	10,24%	
Укупно:		336	100%	188	100%	524	28,23%	
Драма	Драмски сукоб	62	21,99%	50	16,13%	112	6,03%	$\chi^2=15,607$ df=3 p=0,0014
	Драмски јунак у акцији	104	36,88%	108	34,84%	212	11,42%	
	Драмски расплет	44	15,6%	30	9,68%	74	3,99%	
	Дијалог / монолог	72	25,53%	122	39,35%	194	10,45%	
Укупно:		282	100%	310	100%	592	31,9%	
Укупно:		1050		806		1856	100%	

Наведене су следеће одлике прозних текстова: *тематско-мотивска структура, ликови и њихови поступци, идејно-естетски слој, занимљивост наративних елемената*. У анкетном упитнику издвојене су: *емоционалност, сликовитост, ширина и богатство значења, рима и ритмичност*, као особености поетских текстова, а *драмски сукоб, драмски јунак у акцији, драмски расплет, дијалог/монолог* представљају карактеристике драмског

текста. Од ученика другог и четвртог разреда тражено је да издвоје једну од одлика која представља објашњење њихових читалачких преференција. Резултати истраживања приказани су табеларно и графички.

Највећи број ученика другог (144 или 33,33%), као и ученика четвртог разреда (96 или 31,17%) *занимљивости нарајивних елемената* наводи као објашњење својих читалачких преференција прозних текстова (Табела 3, Графикон 3). За разлику од ученика другог, приближно исти број ученика четвртог разреда одређује *тематско-мотивску структуру* (92 или 29,87%), *идејно-естетски слој* (94 или 30,52%) и *занимљивости нарајивних елемената* (96 или 31,17%) као одлике прозног текста које опредељују њихова читалачка интересовања. За најмањи број ученика и другог (56 или 12,96%) и четвртог разреда (26 или 8,44%) *ликови и њихови поступци* представљају разлог читалачких преференција овог књижевног рода. Овај податак изненађује ако се има у виду да се ученик млађег школског узраста често и радо поистовећује са књижевним ликовима (Росандић 1984: 24).

Графикон 3. Одлике прозних текстова које опредељују читалачка интересовања ученика другог и четвртог разреда

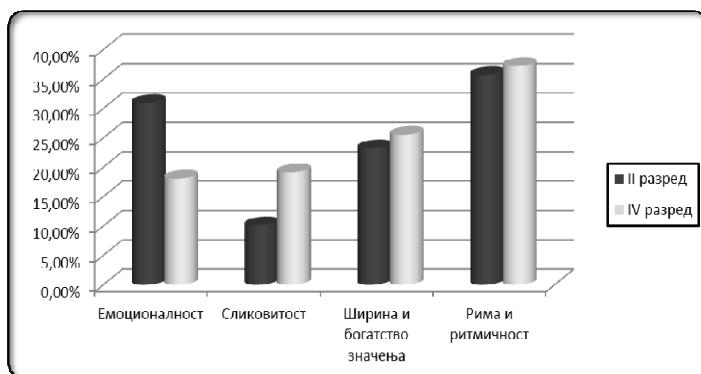


Статистичку значајност наведених разлика у разлозима читалачких преференција ученика за прозне текстове с обзиром на школски узраст тестирали смо Ни-квадрат тестом. Израчунати $\chi^2=6,708$ за $df=3$ степена слободe не указује на статистичку значајност уочених разлика, на основу чега се може закључити да се особености књижевних текстова које опредељују читалачка интересовања ученика за прозу не разликују у зависности од школског узраста.

Рима и ритмичности поетског текста у највећој мери утиче на читалачка интересовања највећег процента ученика и другог (120 или 35,71%) и четвртог разреда (70 или 37,23%) (Табела 3, Графикон 4). Док 104 или 30,95% ученика другог разреда *емоционалности* одређује као разлог читалачких преференција поезије, најмањи проценат ученика четвртог разреда

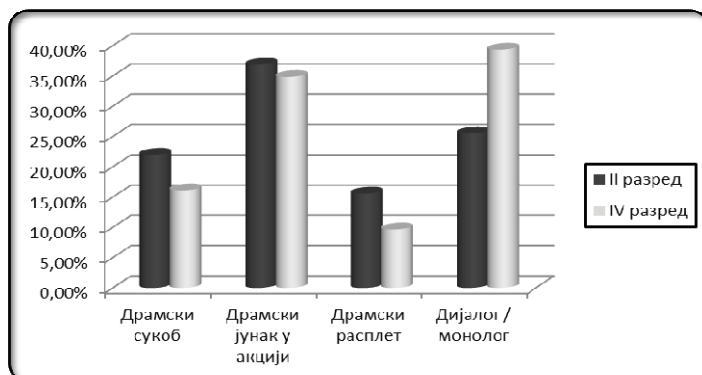
(34 или 18,09%) наводи исти разлог. Приближно исти проценат ученика другог (78 или 23,22%) и четвртог разреда (48 или 25,53%) најрадије чита поетске текстове због *ширине и бојајисџива значења*. *Сликовитости* је особеност поетског текста која опредељује читалачка интересовања најмањег процента ученика другог (34 или 10,12%) и нешто већег процента ученика четвртог разреда (36 или 19,15%)..

Графикон 4. Одлике поетских текстова које опредељују читалачка интересовања ученика другог и четвртог разреда



Статистичка значајност уочених разлика тестирана је Ни-квадрат тестом. Добијени $\chi^2=15,283$ за $df=3$ степена слободe статистички је значајан на нивоу 0,01 и 0,05, што значи да су уочене разлике у интересовањима ученика за читање поезије с обзиром на школски узраст статистички значајне. Дакле, особености поетских текстова које опредељују читалачка интересовања ученика разликују се у зависности од школског узраста.

Графикон 5. Одлике драмских текстова које опредељују читалачка интересовања ученика другог и четвртог разреда



Драмски јунак у акцији опредељује интересовања највећег процента ученика другог (104 или 36,88%) и нешто мањег процента ученика четвр-

тог разреда (108 или 34,84%) за драмске текстове (Табела 3, Графикон 5). Дијалошка/монолошка форма представља разлог читалачких преференција за драмске текстове знатно већег броја ученика четвртог (122 или 39,35%) у односу на број ученика другог разреда (72 или 25,53%). Најмањи проценат ученика и другог (44 или 15,6%) и четвртог разреда (30 или 9,68%) чита ову врсту текстова због *драмској расцепљености*, док *драмски сукоб* представља разлог читалачких преференција 62 или 21,99% ученика другог и 50 или 16,13% ученика четвртог разреда.

Тестирањем уочених разлика у разлозима читалачких интересовања ученика за драмски текст у зависности од школског узраста добија се да је $\chi^2=15,607$ за $df=3$ степена слободe статистички значајан на нивоу 0,01 и 0,05. То значи да различите особености драмског текста опредељују читалачке преференције ученика с обзиром на школски узраст.

3.3. Мишљења учитеља о одликама прозних, поетских и драмских текстова које опредељују читалачке преференције ученика

Трећи задатак истраживања био је да се утврди које одлике прозних, поетских и драмских текстова, према мишљењу учитеља у највећој мери опредељују читалачка интересовања ученика млађег школског узраста. Анкетни упитник намењен учитељима садржао је захтев да издвоје једну од карактеристика прозног, поетског, односно драмског текста због које, према њиховом мишљењу ученици најрадије читају ту врсту штива.

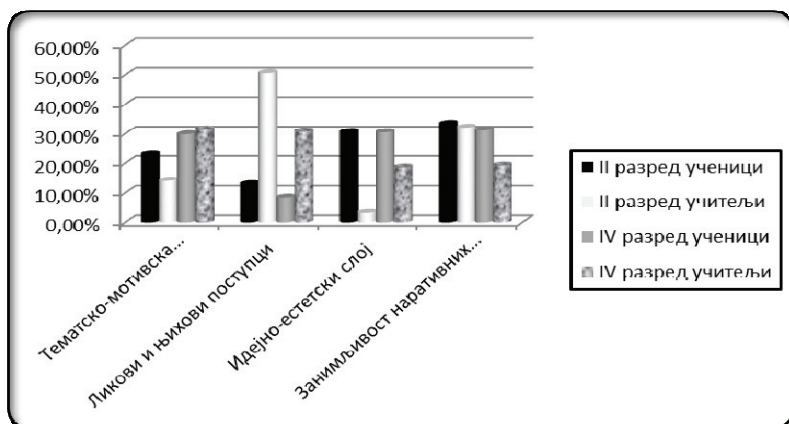
Табела 4. Одлике прозних, поетских и драмских текстова које, према мишљењу учитеља опредељују читалачка интересовања ученика другог и четвртог разреда

Одлике књижевних текстова		Други разред		Четврти разред	
		N	f	N	f
Проза	Тематско-мотивска структура	44	14,1%	98	31,41%
	Ликови и њихови поступци	158	50,64%	96	30,77%
	Идејно-естетски слој	10	3,21%	58	18,59%
	Занимљивост нарат. елемената	100	32,05%	60	19,23%
Укупно:		312	100%	312	100%
Поезија	Емоционалност	32	10,26%	134	42,95%
	Сликовитост	60	19,23%	82	26,28%
	Ширина и богатство значења	10	3,21%	62	19,87%
	Рима и ритмичност	210	67,3%	34	10,9%
Укупно:		312	100%	312	100%
Драма	Драмски сукоб	54	17,31%	96	30,77%
	Драмски јунак у акцији	126	40,38%	142	45,51%
	Драмски расплет	10	3,21%	36	11,54%
	Дијалог / монолог	122	39,10%	38	12,18%
Укупно:		312	100%	312	100%

Више од половине анкетираних учитеља (158 или 50,64%) сматра да *ликови и њихови поступци* у највећој мери опредељују интересовања ученика другог разреда за прозне текстове, док се према мишљењу 10 или 3,21% учитеља може закључити да читалачке преференције ових ученика у најмањој мери опредељује *идејно-естетски слој* текста (Табела 4). Када су у питању ученици четвртог разреда, њихово интересовање за читање прозних текстова највећи проценат учитеља објашњава *тематско-мотивском структуром* (98 или 31,41%), а најмањи проценат (58 или 18,59%) занимањем за *идејно-естетски слој* текста.

Поређећи налазе испитивања интересовања ученика за читање прозних текстова и мишљења учитеља о читалачким интересовањима ученика за ову врсту штива уочавају се значајне разлике (Графикон 6). Највећа неслагања су у заинтересованости ученика другог разреда (56 или 12,96%) и процени њихове заинтересованости од стране учитеља (158 или 50,64%) за *ликове и њихове поступке*. *Идејно-естетским слојем текста* образлаже своје преференције за читање прозе знатно већи број ученика другог разреда (132 или 30,56%), у односу на процену учитеља (10 или 3,21%). Највеће слагање уочава се када је у питању *занимљивост наративних елемената*, којим своје интересовање за читање прозе објашњава 144 или 33,33% ученика другог разреда, односно које 100 или 32,05% учитеља наводи као разлог читалачких преференција ученика.

Графикон 6. Читалачка интересовања ученика другог и четвртог разреда и мишљења учитеља о читалачким интересовањима ових ученика за прозне текстове

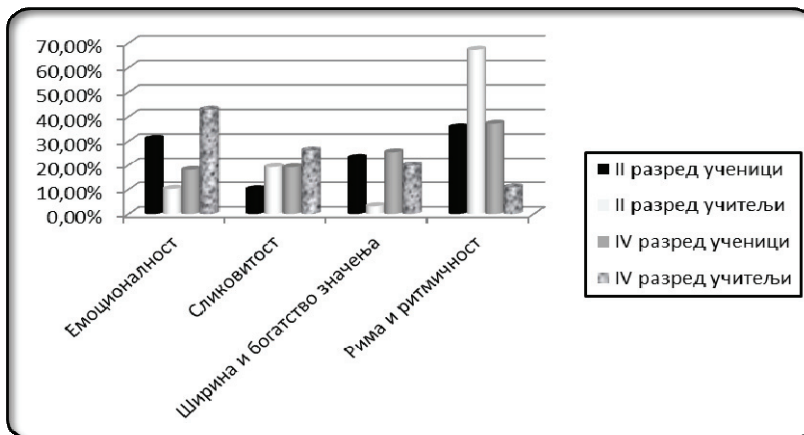


Знатно већи број учитеља (96 или 30,77%) сматра да су *ликови и њихови поступци* разлог преференција ученика четвртог разреда за читање прозних текстова, у односу на број ученика (82 или 4,42%) чија читалачка интересовања за прозу опредељује наведена одредница. Неслагања су присутна и при објашњавању читалачких интересовања идејно-естетским сло-

јем текста, који наводи знатно мање учитеља (58 или 18,59%), у односу на број ученика четвртог разреда (94 или 30,52%). Приближно исти проценат учитеља (98 или 31,41%) и ученика четвртог разреда (92 или 29,87%) читалачка интересовања ученика за прозу објашњава тематско-мотивском структуром текста.

Поредећи исказе ученика оба испитивана узраста и мишљења учитеља о разлозима читалачких преференција ученика за поезију неслагања се уочавају по свим особеностима поетског текста које су биле предмет испитивања, а највеће разлике су у процени значаја риме и ритмичности и емоционалности (Графикон 7). Док велики проценат учитеља (210 или 67,3%) као разлог читалачких преференција ученика другог разреда наводи риму и ритмичност, са тим се слаже знатно мање ученика другог разреда (120 или 35,71%). Са друге стране, три пута већи проценат ученика четвртог разреда (70 или 37,23%) своја интересовања за читање поезије објашњава римом и ритмичношћу, у односу на 34 или 10,9% учитеља. Емоционалност је разлог читалачких интересовања за поезију 104 или 30,95% ученика другог разреда, што одговара мишљењу 32 или 10,26% учитеља. Док је 134 или 42,95% учитеља мишљења да емоционалност у највећој мери опредељује читалачка интересовања ученика четвртог разреда за читање поезије, ту процену потврђује тек 34 или 18,09% ученика четвртог разреда.

Графикон 7. Читалачка интересовања ученика другог и четвртог разреда и мишљења учитеља о читалачким интересовањима ових ученика за поетске текстове

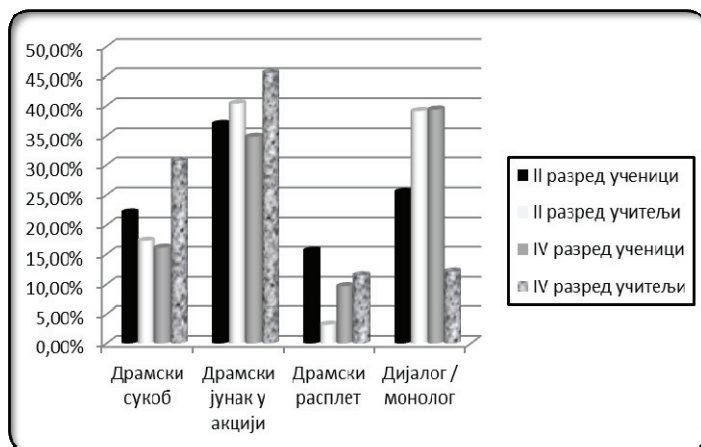


Ако бисмо издвојили екстреме, читалачка интересовања ученика другог и четвртог разреда за поезију у највећој мери опредељују *рима и ритмичности*, док је према мишљењу учитеља, ученицима другог најинтересантнија *рима и ритмичности*, а ученицима четвртог разреда *емоционалности*.

Занимањем за *драмској јунака у акцији* највећи број учитеља објашњава читалачке преференције ученика другог (126 или 40,38%) и четвртог разреда (142 или 45,51%) (Табела 4). Приближно исти проценат учитеља опредељује се за *драмској јунака у акцији* (126 или 40,38%) и *дијалој/монолој* (122 или 39,10%) при одговору на питање шта у највећој мери опредељује читалачка интересовања ученика другог разреда. Учитељи сматрају да *драмски сукоб* (54 или 17,31%) и *драмски расцеп* (10 или 3,21%) не утичу у великој мери на интересовања ученика другог разреда за читање драмских текстова, али 96 или 30,77% учитеља сматра да *драмски сукоб* опредељује читалачка интересовања ученика четвртог разреда.

Највећи проценат ученика другог разреда (104 или 36,88%) као разлог својих читалачких преференција драмског текста наводи интересовање за *драмској јунака у акцији*, што је процена и највећег процента анкетираних учитеља (126 или 40,38%) (Графикон 8). Са друге стране, док 122 или 39,35% ученика четвртог разреда одређује *дијалој/монолој* као одлику драмског текста која у највећој мери опредељује њихова читалачка интересовања, 142 или 45,51% сматра да на читалачка интересовања ученика четвртог разреда у највећој мери утиче *драмски јунак у акцији*.

Графикон 8. Читалачка интересовања ученика другог и четвртог разреда и мишљења учитеља о читалачким интересовањима ових ученика за драмске текстове



Добијени резултати показују да учитељи у великој мери познају читалачка интересовања ученика млађег школског узраста за поједине књижевне родове, али да би требало да упознају разлоге читалачких преференција ученика за прозне, поетске и драмске текстове. Таква сазнања могла би бити од велике користи како у планирању и реализацији наставе књижевности, тако и у подстицању и развијању читалачких навика и читалачке културе ученика.

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања показују да ученици другог, као и ученици четвртог разреда преферирају читање прозних текстова, док учитељи сматрају да ученици другог разреда најрадије читају поетске, а ученици четвртог разреда прозне текстове.

Читалачка интересовања ученика за прозне текстове опредељује *занимљивост нарашћивих елемената* у највећој, а *ликови и њихови постојини* у најмањој мери. Према мишљењу учитеља, *ликови и њихови постојини* у највећој мери опредељују читалачка интересовања за прозу ученика другог, а *шемајско-моштивска структура* ученика четвртог разреда.

Рима и ритмичности је одлика поетских текстова која у највећој мери доприноси читалачком интересовању ученика млађег школског узраста, док *сликовитости* у најмањој мери интересује ученике при читању поезије. И учитељи сматрају да *рима и ритмичности* у највећој мери опредељује читалачка интересовања ученика другог разреда за поезију, а *емоционалности* је, према њиховом мишљењу одлика која највише доприноси интересовању ученика четвртог разреда за поетске текстове.

Читалачка интересовања ученика за драмске текстове опредељују *грамски јунак у акцији* (други разред) и *дијало/монологи* (четврти разред) у највећој, односно *грамски расилети* у најмањој мери. Категорију *грамски јунак у акцији* учитељи одређују као одлику драмског текста која опредељује читалачка интересовања ученика у највећој мери, док *грамски расилети* издвајају као категорију која у најмањој мери опредељује читалачка интересовања ученика.

На основу резултата истраживања може се закључити да би учитељи могли у већој мери да упознају читалачка интересовања ученика млађег школског узраста за поједине књижевне родове, што би допринело остваривању задатака наставе књижевности који се односе на унапређивање квалитета читања. Књижевни родови као усмеравајући чиниоци у доживљавању и разумевању књижевног дела опредељују читалачка интересовања ученика, а један од предуслова за буђење, обликовање и усмеравање преференција, како за поједине књижевне родове, тако и за књигу и читање уопште представља њихово упознавање.

ЛИТЕРАТУРА

- Bajić, Lj. (2008): *Uloga žanra u nastavi književnosti*, u: *Obdobja 25: Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*, Ljubljana: Filozofski fakultet, 167–176.
- Grahovac-Pražić, V., Mesić, D. (2009): *Poetski interesi učenika razredne nastave*, *Metodički obzori* 4, 1–2, 113–123.
- Kauffman, S. (2005): *Story Elements: Which Impact Children's Reading Interests*, Graduate College of Bowling Green State University.

- Kincade, K. M., Kleine, P. F., Vaughn, J. (1993): *Methodological issues in the assessment of children's reading interests*, Journal of Instructional Psychology, 20, 224–236.
- Kragler, S., Nolley, C. (1996): *Student choices: Book selection strategies of fourth graders*, Reading Horizons, 36, 354–365.
- Larsen, A. (1999): *A study of the Reading Interests of High-ability Readers in North Carolina Elementary School*, North Carolina: University of North Carolina.
- Mellon, C. A. (1990): *Leisure reading choices of rural teens*, School Library Media Quarterly, 18, 223–228.
- Rosandić, D. (1984): *Književnost u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Shafer, G. (2003): *Reflections on a democratically constructed canon*, Teaching English in the Two-Year College, 31, 144–153.
- Swartz, M. K., Hendricks, C. G. (2000): *Factors that influence the book selection process of students with special needs*, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 43, 608–618.
- Тодоров, Н. (2006): *Ученици и бајке*, Сомбор: Педагошки факултет.
- Fleener, C. F., Morrison, S., Linek, W. M., Rasinski, T. V. (1997): *Recreational reading choices: How do children select books?*, Yearbook of the College Reading Association, 1997, 75–84.
- Halsted, J. W. (1988): *Guiding gifted readers: From preschool to high school*, Columbus, OH: Ohio Psychology.
- Carter, R., Harris, K. (1982): *What junior high students like in books*, Journal of Reading, 26, 42–46.
- Carter, M. A. (1988): *How children choose books: Implications for helping develop readers*, Ohio Reading Teacher, 22, 15–21.
- Chrisman, L. G., Bishop, K. (1985): *Reading preferences of academically talented students at a 'parent-controlled' private school*, School Library Media Quarterly, 13, 200–207.
- Cundiff, R. E. (1984): *Children's Reading Interests*, Peabody Journal of Education, 25/6, 259–263.
- Worthy, J., Moorman, M., Turner, M. (1999): *What Johnny likes to read is hard to find in school*, Reading Research Quarterly, 34, 12–27.

Daliborka S. Purić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Užice

TEACHER AND READING INTERESTS OF JUNIOR PRIMARY SCHOOL PUPILS

Summary: Discovering reading interests of pupils is the basic precondition for motivating them to read, as well as for improving their reading habits, and the roles of school and teacher in these processes are crucial. In this paper, the author observes which characteristics of prose, poetic and drama texts determine reading interests of junior primary school pupils, and she compares the interests of the second graders and the fourth graders for reading those texts with the opinion of the teacher about pupils' interests in different types of literature.

Key words: reading interests, prose text, poetic text, drama text, teacher, junior primary school pupil.

Зона В. Мркаљ
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

УДК 371.311.5
371.3 :: 821-82
82.0

ДЕЧАК У ОДРАСТАЊУ КАО ТИПСКИ ЈУНАК У КЊИЖЕВНИМ ТЕКСТОВИМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ

Апстракт: У раду се разматра проблем који се намеће приликом навођења претпоставке да се лик дечака у одрастању може одредити као типски јунак, повезан са појмом *сјајној карактера*, у чију групу спадају *шћивови*. У том смислу ваљало је доказати да ли су ликови оваквих дечака збиља уобличени према једној идеји, тако да немају већи степен индивидуализације. Иако се лик дечака у одрастању најцеловитије може сагледати анализом по супротности особина које тај јунак испољава, треба нагласити да то не доприноси грађењу динамичности карактера, то јест оног који се кроз дело мења. Тип дечака у одрастању не формира се путем промене јунака, већ су ту развој и промена утврђене карактеристике и представљају статичне одлике типа.

Кључне речи: дечак, одрастање, типски јунак, карактер, особине, контрастивност, емоције.

Полазиште у овом раду била је идеја да се покаже и потврди како се дечак, као чест лик у књижевности за децу, уколико му се придода атрибут „у одрастању“, може пратити као типски јунак који се појављује у многим литерарним текстовима, намењеним млађем школском узрасту¹.

Опис дечака у одрастању пре свега се може довести у везу са психолошким проучавањем развоја емоција код деце. Запажа се да се у највећем броју текстова школске лектире разматрају емотивне реакције јунака, то јест његове реакције на емотивне ситуације. Оне варирају у зависности од доживљаја и искуства које књижевни јунак испољава. Тако у први план долазе гнев, страх, љубав и љубомора, а потом туга, радост и смех.

Значајан однос који дечак у одрастању успоставља, јесте однос са родитељима или старијима уопште.

Друга важна комуникација одиграва се на нивоу односа индивидуе и колектива, односно појединца и групе. „На узрасту од I до IV разреда основне школе ученици су посебно заинтересовани за књижевна дела са тематиком о деци (својим вршњацима: појединцима и групама), природи и животињама, о игри, забави и шaljивим згодама, о авантуристичким дожи-

¹ Притом се под млађим школским узрастом подразумева писмени читалац од трећег до шестог или седмог разреда основне школе, то јест, млада особа у периоду претпубертета, или раног пубертета

вљајима, чудесним јунацима и фантастичним мотивима.“ (НИКОЛИЋ 2006: 105).

Како се тип дечака у одрастању управо формира на основу познавања особина реалних веома младих особа мушког пола, које су послужиле као узор за стварање јунака-дечака о којима се приповеда у многим текстовима књижевности за децу, онда је неминовно да се овај јунак у развоју узима у обзир са свим својим особинама које су дате најчешће у контрасту.

Лик дечака у одрастању заснива на следећим, међусобно супротним особинама и поступањима: повученост, несигурност – наметљивост, хиперактивност; плашљивост – храброст; недовољна развијеност и снага – нагли физички развој; емотивност, заљубљеност – одбијање да се љубав и спомене; маштовитост (коју поред фантастичне компоненте често прати лажљивост) у односу на искреност и реално сагледавање живота; хвалисавост, разметљивост – скромност; послушност – противљење нормама; сиромаштво – (ређе) богатство; усамљеност – живот у дружини; присуство и одсуство подршке одраслих; повлачење у себе – привлачење пажње; интелигентно запажање – погрешна процена.

Иако се лик дечака у одрастању најцеловитије може сагледати анализом по супротности особина које тај јунак испољава, треба нагласити да то не доприноси грађењу динамичности карактера, то јест оног који се кроз дело мења. Уколико се и инсистира на васпитном моменту промене појединца „на боље“, та је промена готово задата и очекивана кад је реч о ликовима који се разматрају, али и када се посматрају очекивања читалаца, узраста до дванаест година. Аутори дела намењених овој читалачкој публици то знају.

Теоријски гледано, основни проблем који се намеће приликом навођења претпоставке да се лик дечака у одрастању може одредити као типски јунак, повезан је са појмом *статичног карактера*, у чију групу спадају *типови*. У том смислу ваља доказати да ли су ликови оваквих дечака збиља уобличени према једној идеји, тако да немају већи степен индивидуализације.

Да би се расплела ова недоумица, поћи ће се од термина *карактер* који је сродан терминима *књижевни лик* или *јунак*, и који се, пре свега, користи за означавање психолошких карактеристика личности из књижевног остварења.

Лик дечака у одрастању може се именовати као *обли карактер* (ПОПОВИЋ 2007: 328). Овај појам подразумева индивидуализоване ликове који су представљени као носиоци више различитих својстава. Та својства могу бити морална, интелектуална и емоционална. Индивидуализован лик који није само носилац неке радње или учесник у њој, већ отелотворење свега што се у делу збива, носилац целокупног уметничког света дела, назива се *тип*. За разлику од *динамичке карактеризације* при којој се јунак током дела развија и мења, те његова карактеризација прати промене кроз које он пролази, тип дечака у одрастању не формира се путем промене ју-

нака, већ су ту развој и промена утврђене карактеристике и представљају статичне одлике типа.

Тип, у књижевности, поред тога што поседује индивидуализоване одлике повезане са јунаковим душевним карактеристикама, може истовремено изражавати и особине својствене одређеној друштвеној или психолошкој групи.

Тако се лик дечака у одрастању не може сагледавати искључиво као позитиван или само као негативан. Иако су његове особине стабилне, дефинисане и, чини се, на први поглед непроменљиве, чим помињемо развој, морамо рачунати и на промену, нарочито у периоду претпубертета и пубертета. Ипак, та промена је очекивана, па самим тим и типична, те се тачно може предвидети. Одростање је процес који има своје одређене, проучене, познате законитости.

Увидом у психолошку литературу која се бави развојем емоција код деце истичу се следеће битне појединости:

- емоције деце у одрастању разликују се од емоција одраслих; оне су једноставне и изражавају се спонтано;
- са узрастом се повећава број емоција које дете може да доживи (узбуђење, узнемиреност, задовољство, гнев, гађење, страх, одушевљење, наклоност (према одраслима и према деци), љубомора, радост, стид, стрепња, завист, разочарање, раздражљивост, туга, нада);
- дечије емоције су краткотрајне (предузимањем васпитних мера и правилном, али и неправилном улогом родитеља и васпитача, мења се и карактер дечјих емоција и оне прерастају у дуготрајна расположења);
- емоције су код деце снажне; не поседују градицију, без обзира на ситуацију (то посебно важи за љутњу, страх и радост);
- дете, за разлику од одраслих, лако прелази из позитивне у негативну емоцију и обрнуто (оно из стања велике радости може нагло прећи у немотивисани плач; љубав и љубомора су осећања која се често смењују, у односу на исту особу).

У причи „Стефаново дрво“ Светлане Велмар Јанковић, бојажљиви Стефан (будући деспот Стефан Лазаревић), одличан ђак, али слаб у вештинама за које је потребна снага тела, добија чаробни савет од дрвета (хрasta), које га охрабрује да само упорношћу, дисциплином и вером у себе човек може да надмаши своје недостатке и превазиђе страхове. Како „чаролија“ вештине може да траје само дотле док се вештина не усмери у погрешном правцу – да се нападају слаби и сиромашни, или да се подсмева невештијима од себе (а дечак Стефан неће прекршити обећање), може се закључити да је карактеризација лика дечака у одрастању овде изведена уз истицање значајних васпитних циљева који у настави књижевности заузимају посебно важно место.

Иако се за поменутог типског јунака могу узети контрастне особине типичне за период (раног) пубертета, начин обраде тих особина у стваралаштву за децу увек се креће ка обликовању позитивних вредности. При том се наглашавају јунакове моралне одлике, а често и социјални статус (схематична карактеризација²). Тако дечак у одрастању, чак и ако поседује мноштво лоших особина, добија могућност да се поправи, промени на боље или покаје, а његови се несташлуци боје дозом хумора³ и у делима тако постављају да пружају могућност заснивања проблемског приступа тумачењу књижевноуметничког текста. Такав приступ најчешће упућује на разоткривање односа родитеља и деце, као и на однос између деце у породици, у школи или дружини.

Целовит пример за представљање типа дечака у одрастању може се запазити у роману за децу *Аиу и Ема* Игора Коларова⁴:

а) однос са родитељима: мама и тата су ретко код куће, пуно раде; неправда – тата Агија повуче за уво зато што је љут јер су му украли ауто; тата је весео – пронашли су му ауто; дечакова љубомора – тада тата купује маме цвеће и води је у позориште; родитељи не примећују дете: „Хоће ли мама и тата да примете ако поразбијам све прозоре у кући?“; или тата пита како је било у школи и „гледа кроз Агија као кроз телевизијску рекламу“; додуше, мама примећује да је Аги мало „чудан“; занемаривање: Агију је жао кад се пробуди из сна јер му се у сну дешава живот какав би желео; родитељи му донесу играчке па опет журе; често леже гладан јер нема ко да му спреми вечеру; никад га нису водили на море, ни научили да плива; никад није био у циркусу; за девет година свог живота селио се осамнаест пута; преко дана је сам, а и увече је сам;

б) однос према себи – усамљеност: Аги не воли што је јединац, али мисли: „Када бих имао брата, само бих га посматрао. И то би било доста.“ У музеје иде зато да би гледао људе који посматрају предмете. Понекад помисли да би му неки кућни љубимац правео друштво, али се онда сети

² Уобичајено је да у *схематичној карактеризацији* аутор прибегава црно-белој карактеризацији, наглашено раздвајајући једне од других позитивне и негативне карактере. Такво образложење не може се дословце применити на лик дечака у одрастању као типског јунака јер је управо црно-бела карактеризација овде наглашено обједињена.

³ О проучавању хумористичке прозе у настави може се прочитати у истоименој књизи проф. др Љиљане Бајић. Разматрајући улогу хумора у Нушићевим *Хајдучима*, она каже: „Хуморни ефекат овде настаје када се приповедачевим егоцентричним становиштем, које се руководи логиком емоционалног, а не рационалног ума, путем афективног реаговања доводи у питање рационално мишљење и понашање одраслих“ (БАЈИЋ 2008: 62). Управо овакав поступак аутори књижевности за децу често примењују градећи лик приповедача који, својим приповедањем, утиче и на обликовање лика дечака у одрастању.

⁴ Ова књига Игора Коларова, у издању Љубостиње (2003), добила је награду „Политикиног забавника“ и проглашена је најбољом књигом за младе у 2002. години. То је дирљива прича о усамљености једног дечака који, из перспективе дечијег света, разобличава сурову отуђеност света одраслих.

да му не би било пријатно да је корњачица, па да га држе затвореног у стакленом кавезу.

в) однос са другим старијима: ујак – „Ујак за себе каже да је модеран човек. То значи: једне недеље је овакав, друге онакав.“ Ујак примећује колико је Аги порастао („као да га заливају магичном водом“), па ставља кацигу на главу, седа на мотор и одлази, или леже на кревет да одспава;

г) однос према другој деци – Деца за Агијем вичу „Аги, глупердо!“, а он помисли: „Како је злоба досадна.“;

д) однос према животу: резигнација; стармало дете: „Живот је нешто што у почетку не може да се разуме, а касније још мање.“

ђ) пријатељство – бака Ема (чудесна, чаробна, необична, брижна, пожртвована, ненаметљива, не оптерећује, има једноставан однос према животу, пружа утеху).

Дечак у одрастању понекад је приказан као лик који улази у сукоб са својом породицом, осећа се отуђено и усамљено. Овде је обично реч о изузетно паметном детету које не пристаје да се послушношћу додвори родитељима и има потребу да истакне своју особеност, у нади да ће га старији разумети. Одговарајући пример препознајемо у причи о Грозном Гаши Франческе Симон⁵. Однос према родитељима гради се на неправди која долази од тога што родитељи фаворизују млађе дете: „Грозни Гаша имао је млађег брата. Он се звао Савршени Саша.“ Сви несташлуци које је Гаша чинио производ су револта, проистичу из неразумевања околине и, без обзира на то колико су хумористички приказани, показују како ни изненадна Гашина промена из неваљалог у добро дете не резултира добром реакцијом породице: прво су сви сумњичави, онда се чуде, а потом га окривљују кад се, због промене Гашиних навика цела породица успава и закасни на посао. Лик дечака у одрастању овде се допуњује поступком *којномије* – називања јунака према његовим особинама (ПОПОВИЋ 2007: 360), што додатно обликује литерарни поступак.⁶

Поред тога што је у конфликту и са својом браћом и сестрама (или пати што их нема), дешава се да дечак у одрастању потиче из породице која није добростојећа, или у којој постоје одређени економски проблеми (као у „Десетици“ Ивана Цанкара). Овакви услови најчешће активирају машту јунака. Маштовитост је једна од кључних особина овог лика и везује се за његову потребу да побегне од недовољно савршене стварности у посебно саздани свет или светове (Босоноги, дечак Баја).

⁵ Серијал књига о Грозном Гаши, Франческе Симон, објављен је у Издавачкој кући „Лагуна“.

⁶ Когномија иначе представља један од утврђених поступака карактеризације који се поводи под нарочито именоване јунака (нпр. у *Хајдучима* Бранислава Нушића), заједно са стилизацијом говора и повезивањем јунака са спољашњом дескрипцијом простора или мљеа у којем живи.

Овај типски јунак има посебан однос према супротном полу, устручава се, и као сви дечаци у развоју стиди се онога што му се дешава у пубертету. Однос према девојчицама варира у дечаковом понашању од потпуне опсесивности, преко шепурења (дечаци се најчешће праве важни) до стидљивости (Андреас Сам у појединим деловима Кишових *Раних јага*, Нушићев дечак-приповедач у *Аутобиографији*, неки јунаци Ћопићевих дружина...). О заљубљености дечака у одрастању увек се говори са дозом хумора (о томе сведочи и наслов „Није на одмет бити магарац“, из дела Градимира Стојковића). Кишово јунак у причи *Моје златно сјава*, из збирке *Код куће је најгоре*, формира се као карактер са позиције приповедача који на хумористичан начин, описујући однос родитеља и деце која касно лежу, образлаже и понашање дечака, али и разлоге који су до таквог понашања довели (током ратних узбуна ноћу, дечак је због страха потпуно пореметио сан). Сви ти јунаци заједно доводе у први план одређене васпитне вредности. И кад је такав јунак на први поглед неваљао, кад долази у конфликт са својим друговима или одраслима, основни разлог због којег то чини је његова несигурност, а она произилази из активних или притајених страхова јунака.

Лик дечака у одрастању може се пратити и кроз живот дружине⁷. Дружина је скуп особа (најчешће мушког пола) чије је заједничко понашање одређено унутрашњим, добровољно прихваћеним правилима. Уобичајено се јавља око десете године живота детета, које се обликује у лик дечака из дружине. Правила групе наглашавају неки морални норматив који је у одређено време актуелан у друштву, а дружина настоји баш то правило строго да поштује (према КРСТИЋ 1988: 154). Функција дружине је да појединцима омогући разумевање социјалних односа и процеса, да помогне у социјализацији. Као таква представља природну фазу развоја. Постигнуће у групи зависи пре свега од састава, намене групе, начина њене организације. Група може бити стална или привремена, ствара се са јасно одређеним циљем, има једноставну структуру и чврсту хијерархију са одређеним улогама. Мотивација стварања групе је позитивна или негативна, са изразитом опозицијом ми – други у односу групе и спољњег света (КРСТИЋ 1988: 479, 120). Уколико се јави проблем социјалне интеракције, он се решава у оквиру групе, као што се и позитивни или негативни емоционални набој индивидуе празни у непосредним друштвеним односима (према КРСТИЋ 1988: 623, 661). Одлуке групе су, по правилу, много промишљеније од индивидуалног расуђивања и одлучивања (КРСТИЋ 1988: 429). У оквиру дружине, дечак у одрастању такође се може формирати као типски јунак. Он је понекад вођа дружине, али не ретко само њен члан. Обично је

⁷ О вршњачкој групи или дружини, као феномену који има изузетну важност за формирање личности адолесцента писала је Мина Ђурић 2011. године, у свом семинарском раду на мастер студијама „Ћопићеве Орлови међу Хајдуцима, Галебовима, Дечацима, Дружином, Пријатељима“, на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

усамљеник, отуђеник; често има тежак однос са родитељима; истиче се по неком несташлуку, то јест по томе што је учинио нешто забрањено што нико други није смео, или је најмањи у групи, па га дружина додатно искушава и ставља у тешке ситуације (дечак Гиле⁸ у *Чича Јордану* Стевана Сремца).

Идејност лика дечака у одрастању као типског јунака има дидактичку компоненту. Непосредно је везана за моралне вредности и усмеравање деце на оно што је стварно добро у животу. Дечак се тражи и лута између различитих полова и крајности, између доброг и лошег, али никада нема дилеме која ће страна превагнути. Недаће помажу да типски јунак очврсне и припреми се за живот. Отуђеност родитеља од деце доприноси раном осамостаљивању. Међу другим ликовима из света одраслих неретко се налази уточиште и подршка која се не добија у родитељском дому. Страхови се превазилазе упорношћу и чврстом решеношћу да се живот узме у сопствене руке. Противници временом постају пријатељи и победници над невољама, а ривалство и љубомору замењује зрелија комуникација. Заљубљеност понекад прераста у разочарање, а некад у љубав, као у животу. Несигурност, потиштеност и различити страхови бивају савладани радозналошћу, храброшћу и сазревањем.

ЛИТЕРАТУРА

- Бајић 2007: Љ. Бајић, *Проучавање хумористичке прозе у настави*, Београд: Завод за уџбенике.
- Жиропађа⁹2006: Љ. Жиропађа, *Психологија*, Београд: Чигоја штампа.
- Јекнић 1994: Д. Јекнић, *Српска књижевност за децу I*, Београд: Мак.
- Крстић 1988: Д. Крстић, *Психолошки речник*, Београд: Вук Караџић.
- Милатовић 2011: В. Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
- Мркаљ 2008: З. Мркаљ, *Наставна теорија и пракса I*, Београд: Клет.
- Николић⁴2006: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Роповић 2007: Т. Роповић, *Речник књижевних термина*, Београд: Logos Art.
- Требјешанин 2004: Ж. Требјешанин, *Речник психологије*, Београд: Стубови културе.

⁸ Видети: *Методички приручници одломку из приповешке Чича Јордан Стевана Сремца* (МРКАЉ 2008, 102–107).

Zona V. Mrkalj
University of Belgrade
Faculty of Philology

A BOY GROWING UP AS A TYPICAL HERO IN LITERARY TEXTS FOR LOWER GRADES

Summary: The starting point in this paper was the idea to demonstrate and confirm that the boy, as a frequent figure in literature for children, if we attach the attribute "growing up", can be traced as a typical hero who appears in many literary texts, intended for lower primary school age. The problem that arises when stating the assumptions that the figure of a boy growing up can be defined as typical hero that is associated with the notion of a *static character*, whose group includes *types*. In this context it should be proved whether the characters of these boys are really shaped by an idea, so they do not have a higher degree of individualization. Although the figure of a boy growing up in the most complete analysis can be seen by the contrast characteristics of the hero manifested, it should be emphasized that this does not contribute to building a dynamic character, that is, the one who changes through the piece. A type of a boy growing up is not formed by changing the characters, but the development and changes are determined by the characteristics and static features of the type. This assumption is proved by the analysis of selected examples of literary works which younger students like to read.

Key words: boy, growing up, typical hero, character, characteristics, contrast, emotions.

Зорица В. Цветановић
Јелена М. Радојичић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет

УДК 371-3 :: 821.09-342
028.5 : 821-342
371.311.5

ЗАИНТЕРЕСОВАНОСТ УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ БАСНИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Ученици у млађим разредима основне школе читају басне које су обавезне програмом. У читанкама од првог до четвртог разреда основне школе налазе се, осим обавезних, и басне које су аутори читанки сами одабрали и уврстили у овај уџбеник. Ученици читају басне и са наставником на часу анализирају чињенице и ситуације, типичности ликова и њихове особине, аналогију са животом, алегорију и поруке басне. Читање и методичка интерпретација басни су програмска обавеза која се мора испунити. Међутим, ученици нису често у могућности да искажу да ли су и колико заинтересовани за ту програмску обавезу, односно за читање басни из читанке и да ли читају и басне које нису у њиховим уџбеницима. У тексту је приказана заинтересованост ученика за читање басни. Анкетним упитником су испитана читалачка интересовања 200 ученика четвртог разреда основне школе. Истраживањем је утврђен степен интересовања за читање басни, како из читанке, тако и из збирки у којима су само ове приче. Такође, испитивано је колико је заступљена самостална иницијатива за читање и колико препорука за читање утиче на заинтересованост ученика за читање басни. Циљ овог рада је утврђивање читалачких интересовања ученика млађих разреда за читање басни и постављање предлога за побољшање избора басни у настави књижевности.

Кључне речи: басна, читање, читалачка интересовања ученика, настава, читанка.

ФУНКЦИЈА БАСНИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Ученици у млађим разредима читају басне јер су заступљене у програму. Доситеј је у предговору својим *Баснама* исписао: „Ништа није способније од басне усладити децу к читању, принудити к вниманију и привикнути к размишљању и расуђенију” (Обрадовић 2007: 11). Вредност басне крије се у сажетом излагању догађаја са интересантним заплетом и расплетом. Животиње, као главни ликови и носиоци основних идеја, представљају реалне људске особине. У баснама доминирају алегоричне слике у којима се говори о понашању животиња, а мисли се на понашање људи. Поједине животиње су оличење људских особина: лав (снага), јагње (невиност), лисица (лукавство), магарац (глупост) итд. Басне су универзалне, не само по томе што су познате и признате на интернационалном плану, већ и зато што су својом необичном фабулом и финалном поентом једнако привлачне, како за децу, тако и за одрасле. Како би поука басне била упечатљивија, те основне опозиције на којима басна почива изграђене су једноставно. За ученике је васпитна улога басне оно што је наглашено. Морална на-

чела су објашњена у басни тако што су конкретизована. Алгоритам је својство басне које се актуелизује применом на стварност. Осим наглашене алегоричности, басна се издваја и по специфичној композицији. У рецепцијском смислу басна је прихватљива за ученика због јасно, језгровито и сликовито испричане приче. Композиција басне је једноставна, углавном састављена од сукоба, расплета и поуке. У структури басне уочљиви су елементи драме, дати у виду монолога и дијалога. „Она садржи најчешће једну ситуацију изнету одсечно и кратко најчешће речитим дијалозима. Једноепизодична композиција басне заснива се на једној идеји и зато је завршетак басне наглашен” (Мркаљ 2008: 178). Елементи комике веома често су укључени у алегоричан обрачун са људским особинама, а у завршници басне је посебно отворена могућност појаве ироније. Бројни су примери идентификације и актуелизације детета са басном. Мотивисање за читање и припремање ученика за проучавање басни један је од основних задатака сваког наставника. Након читања, ученици са наставником на часу анализирају чињенице и ситуације, типичности ликова и њихове особине, аналогију са животом, алегоричност и поруку басне.

Басне су заступљене у школским програмима за млађе разреде основне школе. Различити текстови у оквиру лектире представљају програмску окосницу, а међу њима се налазе и басне. Басне се углавном обрађују на наставном часу, али их ученици читају и код куће, у оквиру изборне лектире. Обрада басне представља сложен и деликатан програмски захтев, а читанке се углавном на адекватан начин не баве њеним одликама у оквиру дидактичко-методичке апаратуре. То свакако може допринети мањем интересовању ученика за читање басни. Басне не треба нужно дефинисати, али тумачењем треба јасно издвајати кључне елементе, као што је нпр. поука. Дефиниције басне су најчешће непотпуне и не проширују се значајно преласком у следећи разред. У читанкама је углавном присутан низ репродуктивних питања која не могу на прави начин мотивисати ученике за обраду басне. Методичка интерпретација басне подразумева примену адекватних поступака, начина обраде, метода и облика рада. „Добро је да ученици сами откривају значајне чињенице, да прате радњу да вреднују поступке животиња, да успоставе паралелизам животиња – човек, да откривају особине ликова аналогију са животом и наравоученија” (Милатовић 2011: 305). Одлике басне пружају могућност проблемском приступу у настави, као и другим стваралачким поступцима обраде, који ће додатно мотивисати ученике за читање и анализу басни. Због кратког и јасног текста, басне су веома погодне за различите задатке којима се подстиче развој говорне културе. Њима се развија машта, побуђује пажња тако што се отвара низ проблема који захтевају различито гледиште.

ЧИНИОЦИ ЗАИНТЕРЕСОВАНОСТИ УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ БАСНИ

Разни чиниоци утичу на заинтересованост ученика за читање. Основно питање јесте како навести ученике да својевољно започну читање. Самостално читање код куће и рад у школи се прожимају, а циљеви су им исти: да развију културу читања, стваралачке способности ученика, књижевни укус и целовит поглед на свет. Неопходно је стимулисати ученике да читају, а то можемо урадити на више начина: 1. истраживањем интереса ученика и степена њихове књижевне културе; 2. интерпретативним читањем одабраног одломка; 3. повезивањем делова из читанке са делима домаће лектире; 4. након интерпретације текста упутити ученике на дела и писце који се баве сличном или истом тематиком; 5. задавање тема за самосталне писмене радове које имају основу у делима домаће лектире; 6. занимљивости из биографије писца и њихови портрети; 7. слушање радио-емисија, гледање позоришних представа, филмова и телевизије; 8. слушање музичких дела инспирисаних књижевним текстом; 9. посматрање ликовних остварења где је као инспирација послужило књижевно дело (Росандић 1976: 104). Неопходно је пронаћи мотивационе изворе. „Према досадашњој пракси и наставничком искуству може се нагласити да највише мотивационих извора пружају: 1. *уметничко дело и његова литерарна сујестивности*; 2. *чињалац* (у школи) и *уметнички доживљаји* изазвани читањем који постају основни покретачи занимања за наставу књижевности и 3. *наставник* као иницијатор интересовања и организатор рада на припремању ученика за читање књижевног дела и његово проучавање” (Мркаљ 2008: 55).

Постоји више фактора који утичу на мотивисаност ученика да чита и проучава басне. Читање и проучавање басни су програмска обавеза која се мора испунити. Међутим, ученици често нису у могућности да искажу да ли су и колико заинтересовани за ту програмску обавезу. Занимљиво је утврдити степен интересовања ученика за читање басни, како из читанке, тако и из збирки у којима су само ове приче. Чинилац заинтересованости је постојање самосталне иницијативе за читање басни и то колико препорука за читање утиче на заинтересованост ученика. Издајамо следеће чиниоце заинтересованости ученика за читање басни.

Басне као занимљиве приче. Богата историја басне показује да интересовање за басну остаје једнако код свих народа, иако се човеков поглед на свет мењао услед различитих културних промена. У млађим разредима основне школе велики је значај читања басни. Неопходно је на прави начин подстаћи ученике да се заинтересују и препусте снази доживљаја уметничког дела. „Басне у којима се сугерише једноставнија поука и схватање, с практичним животним искуством и значајем и с типизираним актерима схватљива је, блиска и интересантна за децу, јер одговара њиховој моћи опажања и поимања” (Марковић 2003: 14). Оно што ученике привлачи јесте супростављеност ликова, надигравање јачег и слабијег, обрти и изнена-

ђења која иду у корист праведном расплету догађаја. Издвајајући позитивно понашање и исмевајући мане појединаца, ученици увиђају праве вредности и теже ка њима. Елементи хумора ученицима су посебно занимљиви, јер појачавају конфликте.

Уџбеник. Читанке садрже басне које су обавезне програмом. Поред тога поједини аутори читанки уврсте у свој садржај још понеку басну, као изборни текст. У првом разреду основне школе међу оперативним задацима дато је „уочавање врста књижевних дела према захтевима програма и усвајање основних књижевнотеоријских и функционалних појмова према захтевима програма” (Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања, 2005). Међутим, у Програму није детаљно назначено шта то подразумева. Напомиње се да деца треба да схвате садржину басне, а не и да издвоје жанровске особености. Понуђене су две басне Доситеја Обрадовића „Два јарца” и „Две козе”, као и Езопова басна „Лав и миш”. У другом разреду, у Програму, појам басне остаје на нивоу препознавања. У оквиру лектуре дате су басне „Коњ и магарац”, „Лисица и гавран” и Доситејева басна „Пас и његова сенка”. У трећем разреду појам басне се тумачењем проширује. Обавезне су Езопова басна „Корњача и зец” и народна басна „Вук и јагње”. Поред текстова који су дати у читанци, као обавезни или изборни текстови, наставнику је такође дата могућност слободног избора. Заинтересованост ученика зависи од методичког приступа и нивоа обраде басне. Специфичности басне захтевају и специфичан модел рада.

Збирке басни. Обавезним програмом нису обухваћене збирке басни, али је наставнику дата могућност слободног избора из наше народне усмене књижевности. У нашој додатној литератури нема у понуди збирки басни. Издавачи нису приредили такве збирке јер су у потпуности пратили програме. У оквиру избора из народне књижевности обично су у књигама бајке. Уколико би ученицима понудили збирку басни, претпостављамо да би их то заинтересовало.

Самостјални избор. Осећање задовољства, одушевљење, занос, усхићење и понесеност уметничком лепотом књижевног дела је то што привлачи ученике да читају песме, басне или бајке. То естетско задовољство је постигнуто снагом уметничког изражавања и лепотом казане речи. Један од чинилаца мотивисаности за читање басни јесте избор ученика. Његова радозналост бива побуђена естетичким чиниоцима уметничког текста. „Савремена методика наставе издваја две врсте естетичких мотивација: *мотивацију објективної тиши* која се ослања на животну стварност и читаочево непосредно искуство и *мотивацију имаїнарної тиши* (фиктивне мотивације су производ стваралачке маште)” (Мркаљ 2008: 56).

Прејорука – настјавника, вршњака, родитеља, медија. Читање треба усталити као навику, која ће се поступно претворити у потребу. Важно је да дете заволи читање и постане самостјалан читач. Одрасли, а нарочито

наставници, треба да показују отворено одушевљење и уживање у току читања књига како би ученици пожелели да и сами читају. Могу им и препоручити књигу за читање, а таква препорука утиче на мотивисаност ученика да читају басне. Улога наставника је пресудна у развијању љубави према читању, доживљавању, разумевању и тумачењу басни. Наставник може мотивисати ученике и упутити их да читају басне. Понекад је довољно ученицима напоменути занимљива места, догађаје, ликове и покренути њихову жељу за читањем. Наставник одабира и препоручује дела на основу својих критеријума вредновања, па тако у исти мах и ограничава и форсира избор. Родитељи мотивишу својим примером. Највише читају деца родитеља читача. Неминовно, ера компјутера и нових технологија донела је потешкоће у остваривању примарних задатака наставе, а то је читање различитих текстова. Препорука вршњака може бити покретач од изузетног значаја, јер је присутна емоционална и узрасна блискост. Коришћење медија у настави може утицати на доживљајну мотивацију ученика и остваривање активног и стваралачког односа ученика према овој врсти текстова.

МЕТОДОЛОШКА УТЕМЕЉЕНОСТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је утврђивање интереса ученика за читање ради њиховог мотивисања. Басна је занимљива ученицима, али постоји више чинилаца који утичу на мотивисаност ученика да је чита и проучава. У овом истраживању издвојена су четири чиниоца који утичу на ученике да читају. Први се односи на то да су им басне интересантне приче које воле да читају. Затим, то су текстови којих има у читанци, коју користе на наставним часовима. Зато је важно мишљење ученика о томе колико су басне заступљене у овим школским књигама. Самосталан избор текстова за читање био је један од елемената овог истраживања, као и то да ли су ученици заинтересовани да читају књигу у којој има само ових прича. Један од чинилаца истраживања је и препорука за читање, односно колико су ученици заинтересовани да читају ако им неко препоручи одређену басну. **Циљ истраживања** је утврдити колико су ученици заинтересовани за читање басни у млађим разредима основне школе и постављање предлога за побољшање избора басни у настави књижевности. **Задаци истраживања** су: 1. испитати мотивацију ученика за читање басни; 2. утврдити колико препорука родитеља, наставника и вршњака утиче на мотивацију ученика за читање басни; 3. испитати колико ученици самоиницијативно читају басне; 4. утврдити да ли је према мишљењу ученика оптималан број басни у читанкама и 5. да ли је неопходно приредити збирку басни. Основна **метода истраживања** је дескриптивна, а **техника** која је употребљена у истраживању јесте анкетирање ученика млађих разреда основне школе. Инструмент истраживања је анкетни упитник.

Хипотезе истраживања. Приликом истраживања кренули смо од следећих претпоставки:

1. Ученици сматрају да у читанкама треба да буде више басни него што их има.

2. Препоруке за читање басни позитивно утичу на мотивацију ученика за читање ових прича.

3. Потребно је, према мишљењу ученика, приредити збирку басни као изборних текстова лектире.

4. Ученици самоиницијативно читају басне.

Очекивали смо да су ученици заинтересовани за читање басни и да сматрају да треба да их има више у читанкама. Тако ће их читати и анализирати на наставним часовима. Мотивација за читање се постиже и препоруком других, а ученици желе да читају ако од других чују за одређене басне. Један од елемената нашег истраживања је да ли ће ученици бити заинтересовани да читају збирку басни. Ученици су одговорали и на питање о томе да ли сами пронађу и прочитају басну.

У истраживању су учествовали ученици четвртних разреда основних школа.

Табела 1. Структура узорка према полу

Пол	f	%
Мушки	106	53
Женски	94	47
Укупно	200	100

Истраживањем је обухваћено 200 ученика, и то 106 дечака и 94 девојнице. Узорак је прилично уједначен у погледу пола (53% девојница и 47% дечака), што је приказано у табели 1.

ЗАИНТЕРЕСОВАНОСТ УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ БАСНИ – РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У 2. табели су приказани резултати који се односе на оптималан број басни у читанкама. Текстови на наставним часовима се углавном читају из читанке. Зато је значајно утврдити шта ученици мисле о заступљености басни у овим школским књигама.

Највећи број испитаника се определио за одговор да је задовољан бројем басни у читанци. Више од половине анкетираних ученика, 58,5%, задовољно је бројем басни које су предвиђене програмом, док трећина, 33,5%, изражава жељу да у читанкама буде више басни него што их сада има. Мали број ученика, 2,5% мисли да у читанкама не треба да буде више басни, а веома је мали проценат ученика који није одговорио на ово пита-

ње. Резултати показују позитивно мишљење ученика о броју басни у својим читанкама. Тако је 92% ученика задовољно бројем басни или мисли да треба да их има више у читанкама. Овај проценат показује да ученици имају веома позитивно мишљење о заступљености басни у читанкама.

Табела 2. Оптималан број басни у читанкама према мишљењу ученика

У мојој читанци	%
треба да има више басни него што их има сада	33,5
треба да има мање басни него што их има сада	5,0
не треба да буде басни	2,5
задовољан/задовољна сам бројем басни	58,5
без одговора	0,5

Ученике мотивише да самостално читају задовољство које осећају док читају басне. Велика је разлика између ученика читача који читају басне зато што морају, јер је то програмом предвиђено, и оних који то раде јер желе, због задовољства које им читање ових занимљивих прича пружа. Ученици у библиотеци потраже књигу за коју сматрају да ће им бити интересантна. Такође, данас се на интернету могу пронаћи књижевни текстови, па тако ученици читају оно што их занима. Зато је било значајно испитати да ли ученици сами проналазе и читају басне. Колико су ученици мотивисани да самоиницијативно потраже и прочитају басну приказано је у табели 3.

Табела 3. Самоиницијативно читање басни

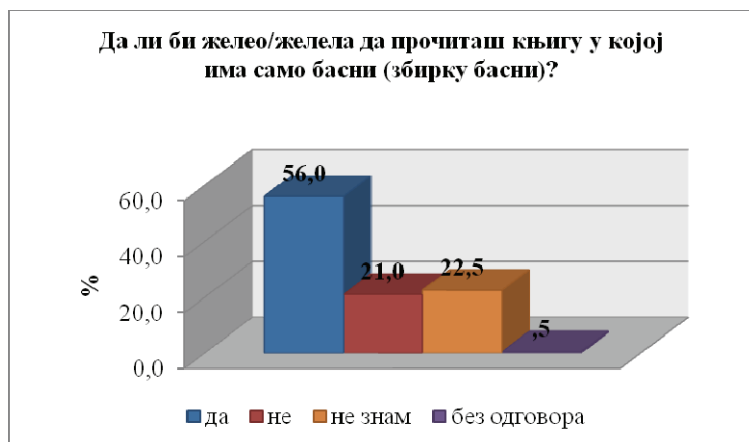
Сам/сама потражим и прочитам басну	%
Често	29,5
Повремено	41,5
Ретко	23,0
Никад	4,0
Без одговора	2,0

На питање да ли сами потраже и прочитају басну, 41,5% ученика одговара да то повремено чини. Скоро трећина испитаних ученика, 29,5%, често самоиницијативно прочита басну. Потврђено је да ученици самоиницијативно читају басне, јер се из табеле јасно види да највећи број ученика, око 70%, често или повремено, сам пронађе или прочита басну. Даље се може уочити да 23% ученика басну ретко потражи и прочита, а само 4% никад не чита басне самоиницијативно. Један од главних циљева српског језика је да ученике подстакне да читају разне врсте текстова. Данас, у ери компјутера и нове технологије, тај задатак треба да се оствари и коришћењем ових нових технологија. Ученици радо читају басне због јасно, језгровито и сликовито испричане приче која носи поуку и у којој су животиње

главни ликови. Добијени резултати показују да у великом проценту ученици самостално читају басне. Велики број позитивних одговора говори о томе да ученици сами проналазе и читају ове приче. Зато им треба помоћи и приликом таквог самосталног избора, а најбоље је понудити им више извора из којих могу читати ове приче.

Резултати у графикаону 1. приказују мишљење ученика о томе да ли би волели да прочитају збирку у којој има само басни. Пошли смо од претпоставке да би већина ученика била заинтересована да прочита збирку басни уколико би она била понуђена у оквиру лектире.

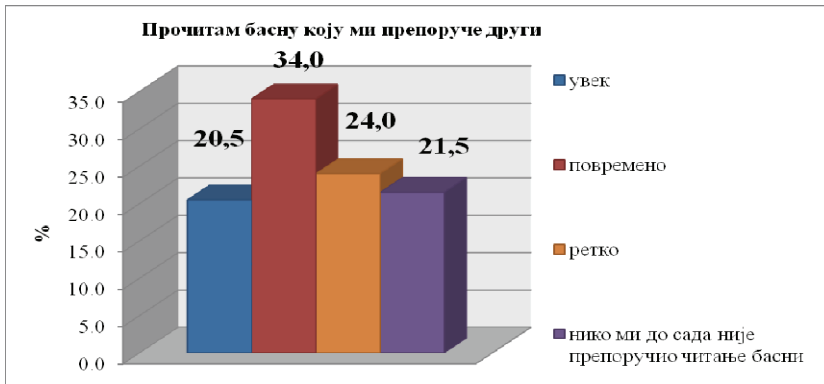
Графикон 1. Заинтересованост ученика за читање збирке басни



Више од половине ученика жели да прочита књигу у којој има само басни. Резултати показују да 56% ученика показује интересовање да прочита збирку басни иако се она не налази у оквиру лектире. На графикаону се може уочити да 21% ученика не жели да чита збирку басни. Затим, 22,5% ученика не зна да ли жели да прочита наведену збирку, а могуће је да би дали други одговор да им је била понуђена таква књига. Доказано је да би, према мишљењу ученика, било добро понудити им збирку басни у којој ће бити изборних текстова лектире. Добијени резултати и сазнање да је збирка басни пожељна, представља својеврстан податак који може бити користан ревизорима наставних програма, наставницима и издавачима књига.

Препоруке за читање басни позитивно утичу на мотивацију ученика за читање ових прича. Наставници и родитељи могу мотивисати ученике и упутити их да читају басне. На мотивацију за читање утичу и медији, јер ће уколико ученицима преко телевизије или других средстава информисања препоруче неку збирку, пожелети да је прочитају. Битно је било истражити колики број ученика прочита препоручену басну. У графикаону 2. видимо да подстицање читалачких навика зависи и од препоруке других.

Графикон 2. Утицај препоруке на читалачка интересовања ученика



Трећина анкетираних ученика, 34%, повремено прочита басну коју им препоруче други. Резултати показују да је препорука утицала на то да читалачка радозналост ученика буде појачана. Овај податак говори да је веома важно препоручити басну ученику. Прилично је уједначен проценат ученика, по 20%, који то увек, 20,5%, или ретко чине, 24%. Видимо да је препорука један од битних фактора читалачких интересовања. Резултати овог истраживања указују на то да ученици имају различита мишљења кад је препорука за читање у питању. Ипак, преко половине ученика даје позитиван одговор на ово питање, па се може закључити да је препорука за читање важан фактор који утиче на заинтересованост ученика за читање. Међутим, податак који је забрињавајући добили смо од око 20% ученика који су изјавили да им нико до сада није препоручио читање басни. Добијени резултати говоре да ученици по препоруци родитеља, наставника или вршњака радо прочитају басну, па би интензивнија препорука довела до већег броја прочитаних басни. Препоруком за читање медији могу да покрену ученике да потраже и прочитају басне. Тако се у оквиру телевизијског и радио програма, на интернету или као електронски материјал могу промовисати књиге за децу.

ЗАКЉУЧАК

Басна је погодна за обраду у школи. Ученике привлачи пресликавање људских особина на особине животиња у басни, тј. алегоричне слике које говоре о понашању људи. Поуку басне ученици треба сами да открију у току читања или обраде. Издвајајући позитивно понашање и исмевајући мане појединаца ученици увиђају које су праве вредности у друштву и теже ка њима. Више чинилаца утиче на заинтересованост ученика да читају басне. Један од њих је то што су басне занимљиве ученицима и управо су због тога погодне за развијање читалачких навика. Велика је разлика изме-

ђу ученика читача који читају басне зато што морају, јер је то предвиђено програмом, и оних који то раде јер желе, због задовољства које им читање басни пружа. Испитани ученици често самостално бирају да читају управо басне. Резултати овог истраживања показују да у великом проценту ученици самостално читају басне. Утицај препоруке на мотивацију ученика да читају басне је велики. Родитељи, наставници, вршњаци и медији препоруком позитивно утичу на заинтересованост ученика за читање ових прича. Басне су заступљене у читанкама, а резултати показују да је позитивно мишљење ученика о броју басни. На основу резултата испитивања закључено је да су ученици углавном задовољни бројем басни у својим читанкама. Обавезним програмом нису обухваћене збирке басни. Анализирани су резултати истраживања о жељи ученика да прочитају збирку басни. На питање да ли су заинтересовани за читање књиге у којој су само басне више од половине ученика је одговорило позитивно. Овај податак указује на то да би ученици радо читали басне које се сакупљене у једној књизи. Занимљив је податак који говори о томе да преко 70% ученика увек или повремено само пронађе и прочита басне, а половина ученика прочита басну коју им препоруче други. Један број ученика одговорио је да им нико није дао препоруку за читање. Такву препоруку могу дати наставници, али би било добро да је има и у читанкама. На основу овог истраживања може се закључити да су ученици заинтересовани за читање басни. Највећи број ученика сам потражи басну или је прочита након препоруке. Ученици се, дакле, могу мотивисати за читање тако што ће им се дати препорука за читање или понудити књига у којој има басни. Треба им помоћи и приликом самосталног избора тако што ће им се понудити више извора из којих могу читати ове приче.

ЛИТЕРАТУРА

- Марковић, Ж. Слободан (2003), *Зайиси о књижевности за децу III*, Београд, Београдска књига.
- Милаговић, Вук (2011), *Методика настава српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд, Учитељски факултет, прир. Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић, Вишња Мићић.
- Мркаљ, Зона (2008), *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд, Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Обрадовић, Доситеј (2007), *Басне, Исјина и предмеј, Пути у један дан; Сабрана дела Доситеја Обрадовића, књига друга*, Београд, Задужбина Доситеја Обрадовића, прир. Миодраг Матицки.
- Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања (2005), Београд, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр 10.
- Росандић, Драгутин (1976), *Књижевности у основној школи*, Загреб, Школска књига.

Zorica V. Cvetanović
Jelena M. Radojčić
University of Belgrade
Faculty of Education

INTEREST IN READING FABLES WITH JUNIOR PRIMARY SCHOOL PUPILS

Summary: The purpose of this paper is to determine the interest in reading fables from readers and fable collections with junior primary school pupils, as well as to recommend a better choice of fables for literature teaching. Furthermore, we studied the individual initiative for reading and the effect of reading recommendation on pupils' interest in reading fables.

Key words: fable, reading, pupils' reading interests, teaching, reader.

Снежана П. Марковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 028.5 : 821
371.311.5-057.874
371.3 :: 821-82

НОВИЈА ИСТРАЖИВАЊА ЧИТАЛАЧКИХ ИНТЕРЕСОВАЊА И НАВИКА УЧЕНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Апстракт: У раду су представљени резултати истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе које је реализовано 2010. године, у десет одељења четвртог разреда три јагодинске основне школе. Истраживање је имало за циљ да утврди читалачка интересовања ученика за књижевне родове, посебне афинитете, омиљене ауторе, књижевна остварења и ликове и изграђеност читалачких навика млађих основаца.

Кључне речи: читалачка интересовања, читалачке навике, ученици разредне наставе.

УВОД

Интересовање ученика млађих разреда основне школе за читање доживело је у новије време изразите промене. Промена улоге књиге у животу основаца само је једна од последица промене статуса књижевности у друштву до које је дошло захваљујући бурним друштвеним превирањима, крајем прошлог века, и експанзије електронских медија. Резултати новијих истраживања у свету, али и код нас (Хабмаир 1997: 112; Кејић 1998: 251; Јешић 2001: 73) потврђују да је један од кључних чинилаца у формирању психолошког профила савремених ученика телевизијски и компјутерски медиј. Транзиционе промене које су довеле до велике друштвене и економске кризе, пореметиле су постојећи аксиолошки систем и створиле конфузију на друштвеној лествици вредности. Нови облици културе угрозиле су књигу као темељни знак традиционалне културе, која својим већим делом почива на њој (Илић 2007: 9). У ситуацији у којој су све аутентичне вредности културе и уметности замењене псеудовредностима, постаје илузорно говорити о постојању свести о потреби и значају читања. Зачетак свести о овој потреби је у породици, али се од тренутка поласка у школу она систематски развија и подстиче током часова наставе књижевности. На овом узрасту поставља се основ читалачких интересовања и култивисање литерарног сензибилитета младих читалаца што је истакнуто и у програмским документима за први

циклус школовања. Циљ наставе српског језика и књижевности¹ током основношколског периода јесте да *ученици уиознају, доживе и осјособе се да ишумаче одабрана књижевна дела из српске и свейске баишине*. Од наставе књижевности очекује се да реализује следеће задатке: да у ученицима развије осећање за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности; да их оспособи за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова; развије потребу за књигом и навику за самостално коришћење библиотеком, као и поступно овладавање начином вођења дневника о прочитаним књигама. Стваралачки приступ у настави књижевности доприноси развоју жеље и потребе ученика за самоостално литерарно стваралаштво и негује осећање поштовања и потребе чувања сопственог националног и културног идентитета на делима српске књижевности.

ЧИТАЛАЧКА ИНТЕРЕСОВАЊА И НАВИКЕ УЧЕНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ – ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Наставом књижевности у млађим разредима основне школе постављају се темељи читалачких интересовања, способности и навика ученика, подстиче и развија се компетентан читалац књижевних дела и изграђује његов читалачки укус. У току овог периода најмлађи основци пролазе кроз процес који има за циљ да их оспособи да самостално бирају, истражују и проналазе читалачко штиво, односно да из категорије слушалаца који су примали садржаје које је неко други бирао за њих (предшколски период) пређу у категорију самосталних читалаца, који знају и умеју да одаберу садржаје које ће читати. Утицај породице који је доминантан у предшколском периоду комбинује се са утицајем који школа, односно учитељ почиње да остварује. Улога учитеља у овом процесу је важна и одговорна јер он подстиче, развија и усмерава читалачка интересовања и способности својих ученика. Степен читалачког развоја, који би могао бити схваћен и као ниво изграђености читалачког укуса и развијености читалачких навика, условљен је и одређен развијеношћу читалачких интересовања, степеном развијености литерарних способности (посебно способности перципирања књижевног дела, његовог доживљавања и сазнавања) и богатством ученикових литерарних, моралних, социјалних, естетских и других искустава (Шабић 1983).

¹ Наставни план и програм за 1. и 2. разред основне школе (Српски језик), Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 10/2004 (12.8.); Наставни план и програм за 3. разред основне школе, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 1, 2005.(18.02); Наставни план и програм за 4. разред основне школе, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 3, 2006. (22.02)

Посебан проблем истраживања у методици наставе књижевности чине књижевна интересовања. У овим истраживањима методика се користи сазнањима психологије имајући у виду чињеницу да интересовања припадају психолошким категоријама. Психолози различито дефинишу интересовања, али им је заједничко становиште да су интересовања *специфична усмереност човекове свести и активности према одређеним садржајима* (Инглиш, Инглиш 1972). Интересовања су необично важна у психичком животу човека. Њихова улога у процесима развоја способности, сазнавања света и, уопште, целокупног развоја личности детета, посебно је значајна јер она представљају основу сваког, а најпре вољног и емоционалног ангажовања.

Као емоционално обојен став према неком предмету, особи, догађају или појави, интересовање подразумева и запажање оних особина које су изазвале емоције. Професор Росандић одређује књижевна интересовања као посебну врсту интереса који показују „човјекову усмјереност (склоност, афинитет) за књижевни садржај (за читање књижевних дјела, за проучавање књижевности, за књижевно стварање)“ и истиче да су истраживања показала да се књижевна интересовања јављају у предшколском добу. Истраживања развојне психологије указала су на везу између интересовања и развојног периода појединца. Психолози (Смиљанић, Чолановић, Толичић) су утврдили да се интересовање за стих појављује у другој или трећој години, а интересовање за бајку у периоду између четврте и седме године. Резултати досадашњих истраживања указују да велики утицај на развој, проширивање и устаљеност читалачких интересовања имају сви облици васпитно-образовне делатности, систем мотивација за буђење, развијање и изграђивање књижевних интересовања, књижевна лектира и социјална и културна средина (Росандић 1988: 46). Утицај друштвене средине у којој дете живи, од породице до шире друштвене заједнице, је такође, јако важан за развијање интересовања према књижевним делима.

И поред упућености у све услове њиховог развоја, читалачка интересовања ученика млађих разреда основне школе су делимично позната јер су недовољно истражена. О њима се у јавности најчешће говори са великом дозом подозрења и уверењем да је књига, као извор интересовања, деци савременог доба страна и далека. Ово, опште прихваћено уверење у супротности је са милионским тиражима романа о Хари Потеру, о Дружини прстена из чувене трилогије Господар прстенова, Чарлију, фабрици чоколаде, Пет пријатеља и сл. Доминација компјутера и дигиталних медијских средстава несумњиво је угрозила позицију књиге као јединственог извора сазнања и доживљаја у животу деце, а истовремено и потребу да се посебно истраже и проуче интересовања за књижевна дела. Често се чују примедбе везане за избор књижевних текстова у читанкама или лектури, које истичу застарелост избора, превазиђеност тема, догађаја и ликова и потребу да се ученицима понуде текстови савремених књижевника. О свему овоме најпре и највише говоре одрасли, који закључке изводе на основу сопстве-

них утисака и запажања. Зато би савремена методика наставе књижевности морала да поклони више пажње истраживању и проучавању читалачких интересовања ученика, првенствено млађих разреда, а потом и старијих основаца и средњешколаца. Истичемо читалачка интересовања најмлађих ученика највише због чињенице да је овај узраст најпогоднији за утемељење и развој интересовања према књижевности. Резултати тих истраживања били би драгоцен показатељ адекватности предвиђене школске лектире за ученике млађих разреда јер би указали којим читалачким интересовањима ученика одговарају текстови предвиђени наставним програмима, а која интересовања остају без подстицаја.

РАНИЈА ИСТРАЖИВАЊА ЧИТАЛАЧКИХ ИНТЕРЕСОВАЊА

Осамдесетих година прошлог века проф. Драгутин Росандић је истраживао интересовања ученика за прозна дела и истакао да се ученици млађих разреда основне школе првенствено интересују за фабулу и ликове и да их посебно привлаче узбудљива фабула и необични ликови из бајке и басне (Росандић 1978: 475). Усмереност према овим ликовима условљена је нивоом ученикових искустава (емоционалних, моралних и интелектуалних). Са посебном пажњом прате се ликови са којима је могућа идентификација јер ученици у књижевним ликовима проналазе узор за сопствени живот и свој етички идеал. Уз прихватање и тежњу за идентификацијом јавља се и потреба за дистанцирањем која је такође јако важна. Критичност према ликовима развија се постепено, са ширењем литерарног искуства. Разлог због кога дете спонтано прелази у свет литерарног дела, покреће свој унутрашњи говор и безрезервно се идентификује са ликовима, лежи по Росандићевом мишљењу у чињеници да деца овог узраста дуго мешају елементе фантазије и реалног мишљења. Читалац овог узраста не жели да буде пасиван, он тражи учествовање, динамику, а недостатак искуства на-докнађује маштом.

Истраживање читалачких интересовања ученика основношколског узраста Наде Тодоров, обављено у школској 2000/2001. години обухватило 1.264 ученика основних школа у сомборским градским, приградским и сеоским школама. Резултати истраживања показали су да је бајка најомиљеније читалачко штиво (472 ученика), следе приче и романи (342 ученика), песме (272 ученика), басне, приповетке (127 ученика) и остало (54 ученика). Истраживање је показало да су читалачка интересовања деце различита у поменутиим срединама: најдуже и највише се за бајке интересују ученици сеоске средине. Деца у приградској средини почињу да се интересују за бајку од четвртог разреда, у време када градска деца почињу да губе интересовање за бајку. Већу наклоност према бајкама показале су девојчице, док су дечаци заинтересованији за басне и приповетке. Резултати интере-

совања ученика за поезију одступили су од резултата дотадашњих истраживања, јер су показали подједнако интересовање ученика оба пола. Одговори ученика су показали да им највише одговара бајка као сценско дело, а да су најмање заинтересовани за бајку као филмско дело (Тодоров 2006).

Габријела Шабић је, деведесетих година прошлог века, истражујући интересовања за поезију утврдила да деца не воле нијансе, него јасноћу и чисту изражајност и да, у складу са тим, и осећања у песми морају бити чиста, свакодневна и обична – могу бити предимензионирана, али не и нијансирана. Такође је приметила да доживљаји детета нису диференцирани, него се јављају као целовито доживљавање визуелних, аудитивних, кинестетичких и фантазијских елемената због чега је и „дијалектичка повезаност између доживљаја и изражаја“ код детета много израженија него код одраслих читалаца. Млади читалац има јако изражену потребу да свој доживљај песме или приче изрази кроз цртеж, покрет, реч, музику, што је добро јер изражавање доживљаја продубљује доживљај и подстиче ученика на нове креативне изразе (Шабић 1983).

Поменута истраживања издвојили смо јер су јединствена по узорку, односно броју анкетираних ученика и због тога што су у фокусу истраживања читалачка интересовања најмлађих ученика за лирске и епске врсте. Чињеница да је овим истраживањима био обухваћен већи број ученика, на изванредан начин, гарантује поузданост резултата.

Једна од посебности овог узраста ученика, када је у питању читање књижевног дела, везана је за могућност и способност рецепције која се не остварује на нивоу чињеничног разумевања текста, већ од ученика захтева емоционално, фантазијско и мисаоно реаговање, доживљавање и разумевање: дело своју реалност остварује у свести читаоца и у њој постаје специфична, његова стварност, која у његову свест не може доспети другачије него делањем сопствене маште која ствара подстакнута предметним светом текста (Илић 1997: 199). Посебност света књижевног дела захтева животна, читалачка, емотивна искуства читаоца, а ученику овог узраста то највише недостаје: „У млађим данима читалац не приступа књизи критички. Књига је живот и стварност, у њој читалац проналази себе и прати у судбини јунака и сопствену, заузимајући став према јунацима, волећи их и мрзећи као што воли и мрзи људе из своје средине, истовремено несвесан шта је то што га на такав начин узбуђује и узнемирава“ (Дероси 1965: 87).

Ученик и књижевно дело налазе се у међусобно активном односу – читајући и усвајајући дело, дограђујући у својој свести његове потенцијалне могућности, ученик дело претвара у своју духовну својину; дело, са своје стране, преображава ученика и потпомаже развој његових могућности. Прихватање књижевног дела и његово деловање представљају дубоко субјективан чин током кога ученик открива значења различитих слојева дела, који га чине значењски садржајним и уверљивим, а који се преламају у основној поруци. Слојевитост књижевног дела, као универзум значења, пока-

затељ је његове подстицајне вредности и управо та особина препоручује одређени текст ученицима овог узраста (Хавелка 1978: 183).

Избор текстова намењен одређеном узрасту усклађује се са циљеви-ма наставе. Зато се текстови у којима су поруке слојевите углавном избега-вају када је у питању настава у млађим разредима основне школе. Хавелка оцењује искључивање имплицитног слоја поруке и флексибилности у зна-чењу појединих речи и израза као штетно и истиче да слојевите и добро избалансиране поруке имају далеко већу васпитну и образовну вредност од текстова који су истањени симплификацијом да осим површине немају ништа више: „И онда када желимо да ученик већ при првом читању разуме језичку структуру текста и схвати његову глобалну поруку, треба бирати такав текст који ће при поновном читању пружити нова језичка и значењ-ска искуства. Такав је случај са свим текстовима на којима се могу вежбати читање, језичко изражавање, стилистичке и граматичке анализе, драмати-зације и остале врсте креативних транспонована“ (Хавелка 1978: 183).

Текстови у којима нема догађања допиру само до периферних слоје-ва дечјих интересовања и мишљења. Децу овог узраста много више покре-ћу на уживљавање у садржај текста акциона догађања и могућност да себе доживе као учесника неког узбудљивог догађаја, него емоционална потка. Ученике не мотивишу текстови који су испод њиховог интелектуалног, емоционалног и социјалног искуства. Поруке таквих текстова примају се без емоционалног и вољног ангажовања.

Подстакнути досадашњим искуствима из наставне праксе желимо да овај део теоријских разматрања о ученику млађих разреда основне школе као читаоцу завршимо размишљањем немачког методичара Р. Геислера које је професор Росандић навео у својој *Методици књижевности одјоја* (2005), а које указује на потребу да методика наставе књижевности, као педагошка дисциплина, у фокус свог посматрања и проучавања поред књижевних дела укључи и ученика као читаоца: „Она мора, конципирајући наставу књижевности за данас и сутра, изградити однос према читаоцу нове генерације. Њена је посебна димензија будућност.“

На проблем незаинтересованости савремених младих генерација за читање књижевних дела који се последње две деценије све јасније препоз-наје у скоро искључивој окренутости медијима и виртуелном свету компју-терских игрица, најпре су указала истраживања говорне културе којима је утврђен низак степен не само говорне, већ и опште културе (Стевановић 2006). У том периоду, 2007. године, објављена је студија *Криза читања* професора Павла Илића која је остала усамљени покушај да се свеобухват-ном анализом наше друштвене стварности осветли проблем кризе читања и апел, поткрепљен многим предлозима, да се он што пре реши. Подстакнут бројним написима у дневним и стручним публикацијама и искуствима из свакодневног живота, проф. Илић указује да је криза читања *крујан, нај-јре йедајошки, а онда и културолошки и ойшйедрушйивени йроблем чйје*

озбиљности наше друштво очигледно није свесно (Илић 2007: 8). Покушаји да резултате истраживања професора Илића и његових сарадница упоредимо са резултатима неких савремених истраживања овог типа, показали су се неуспешни, што још једном потврђује начин реаговања шире друштвене заједнице на проблеме у школству.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања које је реализовано у три основне школе у Јагодици био је да се истраже и утврде читалачка интересовања ученика разредне наставе и да се на тај начин створи јаснија слика о читалачким интересовањима и навикама најмлађих основаца. Сматрали смо да ће, посредно, одговори ученика показати постоји ли криза читања и међу ученицима млађег узраста. Истраживање су реализовали студенти учитељског смера Педагошког факултета, током завршне праксе, у мају 2010. године. За узорак истраживања узети су ученици 10 одељења четвртог разреда. Анкета је реализована на већем узорку (268 ученика) и у три школе (две градске и једна приградска) са намером да се стекне што поузданија представа о истраживаним питањима и темама.

Предмет истраживања представљала су читалачка интересовања и навике ученика разредне наставе. У складу са предметом истраживања постављени су следећи задаци:

1. утврдити омиљене књижевне родове и разлоге те наклоности,
2. утврдити омиљене писце, дела и књижевне јунаке ученика разредне наставе,
3. истражити читалачке навике ученика, односно навике везане за записивање утисака и запажања о прочитаном делу, као и најлепших стихова или мисли, у посебним свескама,
4. истражити како ученици овог узраста разумеју и доживљавају појмове *књига* и *читање*.

У истраживање смо пошли са општом хипотезом да се читалачка интересовања ученика разредне наставе за књижевне родове и њихове одлике нису битно променила у односу на она до којих су дошли ранији истраживачи. Посебне хипотезе овог истраживања биле су да књига има примат над медијима и компјутером; да ученици радије читају прозу него поезију; да су омиљени писци они чија остварења ученици читају као школску лектуру и да ученици имају свеске за лектуру, односно посебне свеске у које уписују своја запажања, утиске и друге појединости везане за дело које су прочитали.

Овим истраживањем желели смо да истражимо какав и колики утицај је остварила породица, какав учитељ или учитељица, односно школа, а какав вршњаци и остали извори информација на формирање читалачких интересовања.

вања и избор књига. Намера нам је била да упоредимо и на извештан начин проверимо резултате ранијих истраживања читалачких интересовања ученика овог узраста (Росандић, Шабић и сл.) са савременим и да утврдимо да ли су савременим читаоцима најмлађег узраста интересантне исте одлике књижевних остварења као и њиховим вршњацима од пре неколико деценија.

Инструменте истраживања представљао је анкетни упитник за ученике. Инструмент је био нестандардизован и користио се индивидуално. Анкетни упитник за ученике имао је 29 питања (21 питање отвореног и 8 затвореног типа) која су имала за циљ прикупљање чињеница и објективних података о читалачким интересовањима и навикама ученика. Ученици су на анкетни упитник одговарали током једног школског часа.

Већина питања била је отвореног типа јер смо желели да одговори сваког ученика пруже што личнији и аутентичнији доживљај књиге и читања, односно да ученик искаже своје размишљање исказом који је најприближнији његовом мишљењу. Такве одговоре омогуће је појединачно анализирати али и доводити у међусобну везу, чиме се остварују већи степен разумевања истраживаног проблема и бољи резултати квалитативне анализе.

У истраживању је коришћена дескриптивна метода која је намењена истраживању васпитно образовне праксе и метода теоријске анализе. Циљ није био констатовање емпиријских чињеница, већ откривање свега онога шта стоји иза њих и што их је условило. Откривање узрочно-последичне повезаности међу емпиријским чињеницама омогућава проналажење узрока проблема који су истраживани.

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Прва питања имала су за циљ да ученике подсети на њихов први сусрет са књигом, на ситуације у којима су им чланови породице читали или их саветовали и упућивали у вредност сазнања која ће добити читањем књига. Питања су имала за циљ да подстакну ученике да изнесу своје размишљање о томе да ли је и зашто потребно читати књиге. Наредни сет питања истраживао је личне преференције везане за начин провођења слободног времена и ставове о читању, омиљеном жанру, омиљеним ауторима, песмама и причама, као и доживљај који изазива читање песме или приче. Завршна питања истраживала су навике које ученици имају током читања књижевних дела, (подвлачење и записивање најлепших реченица, стихова, мисли и сл. у свесци лектире), као и оне које су везане за библиотеку и за осећања која буди боравак у њој.

Одговори ученика на прва питања указују да су им књиге куповали и поклањали родитељи и чланови ближе породице, најчешће за рођендане, али и ван њих, и да су то, већином, била појединачна издања и избори најлепших

бајки и басни, као и књиге о Хајди и Хари Потеру. Више од трећине ученика не сећа се своје прве књиге, а поједини ученици су као своју прву књигу запамтили ону коју су добили од школе или школских другова за рођендан. Одговори највећег броја ученика показују да су им у раном детињству читали, најчешће мајке, али и очеви, сестре, тетке, баке, и да су ти тренуци остали у сећању као драга и пријатна сећања. О томе сведочи и чињеница да су ученици наводили и наслове бајки или прича које су посебно волели да слушају и којих се још увек сећају. Родитељи, према одговорима ученика, најчешће читају новине и часописе, али их зато саветују да што више читају, а као разлоге за то наводе већу образованост, културу, знање, богатији речник и сл. Близу трећине анкетираних ученика изјавило је да њихови родитељи немају навику читања, што се подударно са бројем негативних одговора везаних за постојање кућне библиотеке. Одговори ученика сведоче да интересовање за књиге не мора да буде изазвано позитивним ставом родитеља. Поједини ученици наводе да им родитељи стално купују књиге и подстичу да их читају (*Савешћују ми да читам зато што ће ми то бити потребно у животној и да бих био добар човек*), али има и оних који кажу да им родитељи ништа не саветују, а да они сами у библиотеци налазе књиге које их интересују. Одговори нешто више од четвртине ученика показују да их родитељи саветују да што више читају како би што боље савладали технику читања (*Савешћују ми да стално читам; да полако читам; да вежбавам читање; да читам јасно и гласно; да пажљиво читам и шечно и сл.*)

Међу ученицима је било и оних који су, готово на сва питања, одговарали негативно, исказујући на тај начин неку врсту бунта и против родитеља и против школе уопште. У корелацији са овим одговорима су и запажања ученика о улози књига у животу људи (одговори на питање *збој чега су људима потребне књиге?*) Највећи број ученика сматра да су књиге потребне људима најпре као извор *нових и многих* знања и корисних информација о свету који нас окружује, али и као разонода и забава *којом се убија досада*. У већини одговора препознају се модели преузети од старијих особа, бака, дека, родитеља, али чињеница да их ученици репродукују говори о прихватању поменутих ставова.

На питање *Волиш ли да читаш?* 228 ученика одговорило је потврдно, 26 негативно, њих 11 је било неодређено, а троје није одговорило. Од 268 ученика, 162 мисле да је читање забавно, 19 да је досадно, 48 ученика није могло да се определи између ова два става, а 39 ученика нису одговорили на ово питање. Нешто више од половине ученика (115) изјавило је да слободно време најрадије проводи у друштву књиге, 88 ученика највише воли да у слободно време буде уз телевизор, 76 уз компјутер, а 29 ученика није одговорило на ово питање. Укупни број одговора оних ученика који истичу компјутер и телевизор као најдраже друштво (164) упоређен са бројем одговора који су предност дали књизи (115) јасно указује да су деци овога узраста ипак дражи и ближи медији и компјутери од књига. Овај резултат

оспорио је прву хипотезу према којој књига има примат над медијским и компјутерским средствима у животу млађеосноваца.

Одговори на питање *У чему највише уживаш док читаш?* указали су на разноликост интересовања, потреба и доживљаја ученика. Иако међу одговорима не постоје истоветни примери, могуће их је разврстати према основним изворима уживања. За велику већину ученика то је **догађај** (или догађаји) нарочито ако је *несиваран, узбудљив, занимљив, смешан*, онај који у себи носи неизвесност и ишчекивање и има карактер авантуре и пустиловине. Ученици овог узраста уживају и у **ликовима**, посебно *чудним и несиварним*, у **садржају** и **порукама**, у **машти**, **неизвесности**, **речима писца**, у **описима природе**. Често појављивање речи машта, авантура, узбудљиво, занимљиво, неизвесно, бајка у одговорима ученика указује да је читалачки афинитет ученика овог узраста усмерен према књижевним остварењима пуним напетости и необичности која пре свега подстичу машту и изазивају узбуђење.

Наводимо неке од одговора ученика на питање *У чему највише уживаш док читаш?*

- У чаробним, лепим реченицама
- У акцији и у догађају - кад се замрси, па се размрси! Највише ми се свиђа крај јер добро мора да победи!
- У радозналости и машти
- У искуству које стичем. Радујем се “оправку” од досаде када нешто треба да прочитам.
- У историји и чудесним причама
- У бираним речима, смешним и озбиљним
- У ишчекивању онога што ће се догодити на крају
- У узбуђењу
- У машти
- У томе што ми се стварају слике у глави
- Највише уживам у томе што маштам јер у књизи има пуно занимљивости
- У авантурама јунака, посебно када спашавају некога
- У лепим строфама и стиховима
- У речима и мислима писца, у чаролији књиге
- У томе што ћу много да научим, а и забавно је
- У откривању нових, другачијих светова

Овим истраживањем имали смо намеру да утврдимо и која књижевна остварења ученици радије читају – поетска или прозна. Потреба да утврдимо шта ученици радије читају – поезију или прозу изазвана је, једним делом, и чињеницом да су у наставним програмима, па самим тим и у читанкама, бројнији поетски него прозни књижевни текстови. Одговори ученика показали су да радије читају прозна дела него поезију (151:117), мада је било и оних који подједнако воле и уживају и у песмама и у причама. Овај резултат потврдио је другу хипотезу истраживања. Посебан однос према причама и начин на који их ученици доживљавају уочава се у одговорима у којима су истицали шта је то што највише воле у причама, а шта у

песмама. На питање које и какве приче највише воле да читају одговорили су скоро сви ученици показавши при том богатство и разноликост доживљаја и израза. Од свих прозних врста ученицима овог узраста најдраже су бајке вероватно зато што су најближе карактеристикама које су ученици издвојили као омиљене – оне су *несићварне, фантастичне, измишљене, чудновате, маштовите и нежне*. Поред бајки, ученици су као омиљене приче означили оне које су: *јуне авантура, акције, јустоловина, чудних и несичварних догађања; смешне, духовите, забавне, шаливе; јоучне, занимљиве, о херојима; сирашине, оне у којима има сираха*. Омиљене приче су и оне које се завршавају *лејим, срећним крајем* и у којима има пуно *лејих ојиса и јуно лејих речи у којима ми се свиђају особине ликова и њихово јонашање* као *кад јунаци сисавају некој свој друга или се сналазе и исцражују*. Посебно су лепе приче које су *истинише, неке које као да говоре о нама* и које су при том *дувачке* јер онда могу дуго да се читају.

Као најдраже приче ученици су навели наслове свих познатих бајки - од *Црвенкаје, Пејелује, Снежане и седам јашуљака, Ружној јачеши и Уставане лејошце* до српских народних бајки *Чардак ни на небу ни на земљи, Злајна јабука и девеј јуница* итд. Наслов омиљене бајке у већини случајева садржан је и у одговору на питање ко им је читао када су били мали и шта су тада највише волели да слушају, што указује на значај првих искустава са књижевним делима. Најпопуларнија међу бајкама је *Пејелуја*. Међу омиљеним прозним делима нашли су се и романи *Алиса у земљи чуда, Орлови рано леје, Пеј јријашеља, Бела трива, Мала сирена, Мали јираш* и *Мали јринц* од којих само неки припадају школској лектури. Романи *Три мускејара, Нарнија, Леси се враћа кући, Чаробњак из Оза, Том Сојер, Хари Потер и 20.000 миља јод морем* не припадају школском штиву. Изворе који су препоручили ове романе могуће је препознати по времену када је већина наведених романа била популарна – само су родитељи или неко старији могли да препоруче *Три мускејара* или *20.000 миља јод морем* за читање. Овакви одговори ученика показују колико су у грађењу читалачких афинитета и навика важне и подстицајне препоруке родитеља или старијих особа у које имају поверење и који су им, на неки начин, животни узори.

Ученици су указали су и на одлике омиљених песама – *шаливе, дује, љубавне* и оне које говоре *о друјарсјиву и слободи*. Наслови најдражих песама показују да скоро свака песма која је остала запамћена као омиљена, припада избору песама које су ученици учили током прве четири године. Најдраже ученицима су следеће песме: *Мрав добра срца, Роган Роки, Љубавна јесма, Плави зец, Плави чујерак, Плави сањар, Јуначка јесма, Цијанин хвали своја коња, Масац и њејова бака, Свијтац јишеничар и воденичар, Сшари Вујадин, Јејрвица адамско колено и Јеленце*.

Скоро све наведене песме испуњавају критеријум *дуја*, а већина од њих је шаливога карактера. Чињеница да су се на списку омиљених песама

нашле и народне епске, епско-лирске и лирске песме посебно радује јер показује да ученици умеју да препознају естетске и идејне вредности и у делима насталим у давним временима.

Омиљене ликове представљају главни јунаци наведених прозних и поетских дела. Девојчице су се у највећем броју одлучиле за *Пејлељуу* и *Алису*, а дечаки за *Хари Појтера* и *Фолка*. Наводимо имена још неких јунака са жељом да укажемо на разноликост ликова са којима су се јагодински млађи основци идентификовали или у којима су пронашли узор: Том Сојер, Мали пират, Тарзан, Босоноги, Одисеј, Херкулес, Фантом, Робинсон Крусо, Петар Пан, Мрав добра срца, Бела грива, Мали принц, Хајдук, Робин Худ, Џеронимо Стилтон, Марко Краљевић, Стари Вујадин; Мала сирена, Златокоса, Успавана лепотица, Снежана, Нина, Хајди, Миа, Мала вештица, Пингвин мали Пабло, зека из “Алисе”, дечак из “Чаробног пасуља”...

Списак омиљених писаца демантовао је донекле често истицану тезу да наставне програме треба осавременисти, односно да „старе“ писце и њихове песме и приче треба искључити из програма јер их ученици не разумеју и да их треба заменити остварењима савременијих и млађих писаца који пишу по мери данашњих читалаца. Међутим, далеко испред свих осталих, на листи омиљених писаца издвојио се песник Јован Јовановић Змај (113). После њега следе, по броју гласова, Љубивоје Ршумовић (62), Десанка Максимовић (34), Добрица Ерић (25), Бранислав Нушић (15) и Бранко Ћопић (14). Наводимо и имена домаћих и страних писаца које су ученици издвојили као најдраже писце јер су међу њима и аутори чија дела ученици нису имали прилике да читају у оквиру школске лектуре: М. Данојлић, М. Антић, Б. Црнчевић, Д. Лукић, Г. Олујић, И. Андрић, И. Секулић, С. Велмар, Г. Стојковић, М. Миланковић, Л. Керол, Р. Гијо, А. С. Егзипери, Д. Дефо, браћа Грим, О. Вајлд, Х. К. Андерсен, Мег Кебот, Муни Вичер, Џоан Роулинг, Ж. Верн, Барбара Парк, Мери Поуп Озборн. Овим резултатом оспорена је трећа хипотеза истраживања према којој су омиљени писци ученика они чији су текстови присутни у читанкама.

Одговори ученика су указали да су из школске праксе нестали дневници или свеске лектуре у којима су бележени утисци и запажања о прочитаном делу, најлепши стихови или описи и мисли из неког дела чиме је оспорена и четврта хипотеза истраживања. Поједини ученици су записали да подвлаче посебно лепе реченице или стихове зато што их *после искористиће за своје песме* или *запишу у неку свеску зајо шиио така воле*.

Одговори ученика истакли су још једну промену у доживљају и позицији књиге у животу деце овог узраста. Књига, некада најлепши рођендански поклон, поделила је, и још више уступила примат парфемима, шољама, рамовима за слике, купкама, компјутерским играцама и плишаним играчкама

ЗАКЉУЧАК

Истраживање читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе које је реализовано на узорку од 268 ученика четвртог разреда јагодинских основних школа потврдило је резултате неких ранијих истраживања (Росандић, Шабић, Илић) и показало да се читалачка интересовања савремених читалаца млађег узраста нису битно променила у условима савременог живота. Млађи читаоци воле приче пуне авантура, неизвесности, занимљиве и напете, у којима се, некада и са стрепњом, ишчекује крај; драги су им необични, чудесни јунаци који се храбро и упорно боре за остварење циља, али и они који се боре за спас других. Одговори ученика показали су да у књижевним делима траже машту и да им управо могућност да маштају и замишљају ликове и догађаје пружа велико задовољство. Њиховим годинама и интересовањима одговарају динамичне приче, пуне акције, заплета и срећних разрешења. Из одговора ученика могуће је, имплицитно, уочити да се током читања уживљавају у ситуације и догађаје у којима учествују ликови и да продубљеном доживљају доприноси поистовећивање са њима. Зато док читају страхују, ишчекују, надају се и радују срећном крају. Да су ученицима овог узраста потребна и остварења која ће им понудити могућност да се емоционално идентификују са песничким субјектом и да ритам, рима и специфична звучност поезије представљају извор читалачких интересовања, показује и број ученика (117) који су одговорили да радије читају поезију.

Истраживање је показало да је ученицима млађих разреда основне школе читање занимљиво, али да слободно време чешће проводе уз телевизор и комјутер него уз књигу. Нову књигу им најчешће препоручују вршњаци, ређе учитељица или родитељи. Савете родитеља и учитељица да читају што више, ученици тумаче као потребу да вежбају технику читања, а на ту помисао их, по свој прилици, наводи непостојање конкретног предлога, односно наслова књиге коју би требало да читају. Могуће је претпоставити да због тога што у наставним програмима не постоји већ неколико година домаћа лектира као избор књижевних дела која се читају после наставе, код куће, а која се тумаче на часовима лектире, учитељи не осећају потребу да подстичу ученике на читање књижевних дела намењених овом узрасту и на вођење дневника/свеске лектире.

Читање књижевних дела треба да допринесе формирању естетски, етички, интелектуално и радно здраве и способне младе личности, да јој отвори дух за све што је вредно у култури и уметности, што је честито и ваљано у односима међу људима и у животу. Истраживање је јасно показало да највећи број анкетираних ученика има потребу за читалачким искуствима, али да недостају континуирани подстицаји усмерени на њено задовољење.

ЛИТЕРАТУРА

- Дероси 1965: Злата Дероси, *Књига и млади читалац*, Госпић: Достигнућа, бр. 1
- Илић 1980: Павле Илић, *Лирска поезија у савременој настави*, Нови Сад: Раднички универзитет „Радивој Ћирпанов“.
- Илић 1997: Павле: *Српски језик и књижевности у наставној теорији и пракси*, методика наставе, Прометеј, Нови Сад, 1997.
- Илић 2007: Павле Илић и други, *Криза читања*, Нови Сад: Градска библиотека Нови Сад
- Инглиш, Инглиш 1972: В.Н. Инглиш, А.Ч. Инглиш, *Обухватни речник психолошких и психонаукастичких појмова*, Београд: Савремена администрација.
- Kejiћ, Борислав: *Модалитети коришћења слободне времена ученика*, Настава и васпитање, XXVII/2, Београд, 1998.
- Лекић 1997: Ђорђе Лекић, *Методика разредне наставе*, Београд: Просветни преглед.
- Николић 1992: Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Росандић 1978: Драгутин Росандић, *Књижевности у основној школи*, Загреб: Школска књига.
- Росандић 1988: Драгутин Росандић, *Методика књижевне одгоја и образовања*, Загреб: Школска књига.
- Росандић 2005: Драгутин Росандић, *Методика књижевне одгоја*, Загреб: Школска књига.
- Тодоров 2006: Нада Тодоров, *Методолошко-методички приступи у школској интeрпeрeтaцији бајки*, Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
- Тодоров (2006): Нада Тодоров, *Ученици и бајке*, Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору
- Храбар 1991: Мирјана Храбар, *Месито читања у сиротињској слободне времена ученика*, Школски час 1–2, Београд, 1991.
- Шабић 1983: Габријела Шабић, *Лирска поезија у разредној настави*, Загреб: Школска књига.
- Шабић 1991: Габријела Шабић, *Ученик и лирика*, Загреб: Школске новине.

Snežana P. Marković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Didactic-Methodical Science Department

RECENT RESEARCHES ABOUT READING INTERESTS AND HABITS OF JUNIOR PRIMARY SCHOOL PUPILS

Summary: The paper provides results of researches about reading interests and habits of junior primary school pupils, which was aimed towards determining the reading interests of pupils for various types of literature, particular affinities, favourite authors, works of literature and characters as well as towards their reading habits.

Key words: reading interests, reading habits, junior primary school pupils.

Драгана Р. Гавриловић-Обрадовић
ОШ „Ђура Јакшић“
Каћ

УДК 373.1 :: 821.163.41
821.163.41.09–93 Антић М.
371.315.7

ДЕЧЈИ НЕСПОРАЗУМ СА АНТИЋЕВИМ „НЕСПОРАЗУМОМ“

Апстракт: У раду је дат краћи приказ истраживања путем експеримента (с паралелним групама) чији је циљ био да се утврде разлике у постигнућу ученика, а које се односе, пре свега, на рецепцију и разумевање књижевноуметничког текста. У обе групе обрађена је иста наставна јединица („Неспоразум“ Мирослава Антића), али је примењен различит методички приступ. У контролној групи интерпретација текста је реализована традиционално, а у експерименталној групи путем проблемске наставе.

Кључне речи: традиционална и проблемска настава, књижевноуметнички текст, литерарни проблем, рецепција, ученик.

Иновације наставног процеса су неопходне, а посебно је неопходно превазићи слабости традиционалне наставе, а то су предавачка улога наставника и пасивна улога ученика. Знања која се на тај начин стичу су репродуктивног карактера. Ученици нису довољно оспособљени за практичну и функционалну примену тих знања.

Савремена дидактика настоји да пронађе облике успешног учења и организације наставе који ће повећати ефекат наставничког и ученичког рада, док савремена *Методика наставе српског језика и књижевности* на свим нивоима подразумева наставничков и ученичков истраживачки, стваралачки и проналазачки однос према књижевноуметничком тексту.

У савременој настави књижевности ученик не сме бити пасивни слушалац, ни учесник у површном и импровизованом дијалогу. Он мора бити активан субјект који ће свестрано учествовати у тумачењу текста на наставном часу.

Од методичких поступака, у доброј мери, зависи да ли ћемо искористити ученикове когнитивне способности, а самим тим и како ће ученик разумети књижевно дело.

Један од методских поступака који је веома погодан за тумачење књижевности је *проблемска настава* зато што *проблемска литерарна комуникација* подстиче ученичке мисаоне процесе. Она изводи ученике из стереотипног начина мишљења и захтева од њих знатну менталну напетост, развија апстрактно мишљење које је најсложенија мисаона активност, али и основни услов за стваралаштво.

Методика савремене наставе књижевности посебно афирмише проблемско проучавање књижевног дела, јер омогућује висок степен синтетичности његове интерпретације, уз вишеструко ангажовање ученикових знања, умећа, искустава, интелигенције и стваралачког мишљења.

Учење решавањем проблема је прави интелектуални изазов, а свестрано мисаоно ангажована личност може претендовати и на вишеструк когнитивни, афективни и конативни развој.

Проблемска питања и задаци су посебна врста истраживачких и стваралачких задатака. Ти задаци садрже тешкоће за чије решавање није довољно само применити научено правило или поновити поступак већ сналажење у новој ситуацији, увиђање нових односа између познатог и непознатог. Питања произлазе из проблемских ситуација, тј. из дилема и противречности, из чуђења и неизвесности. *Проблем је* спорно, сумњиво питање, загонетка, која отвара противречне могућности и обавезује на пуну мисаону активност, истраживачки и стваралачки приступ.

Литература је бесконачно извориште проблемских питања тако да изворишта за проблемско постављање задатака у тексту често има и више него што можемо и претпоставити.

Сваки књижевноуметнички текст може се потенцијално посматрати као литерарни проблем, а места неодређености подстичу на дивергентно допуњавање.

Обрада садржаја на проблемски начин захтева више времена и труда од обраде на класичан начин, али су зато резултати убедљиво бољи и у томе лежи оправданост њене примене у наставном процесу.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања

Средишње истраживачко питање је гласило: *У којој мери њроBLEMска литерарна комуникација може бити од утицаја на њосићинућа ученика у њредметиу Српски језик?*

Проблем истраживања актуелизује или чини значајним то што нисмо до краја задовољни ефектима наставе који се тренутно остварују, па смо желели установити методичку оправданост примене проблемске литерарне комуникације, јер овај проблем није значајније истраживан у циклусу разредне наставе, а посебно када је у питању обрада поезије. Више је заступљен када се обрађују бајке и басне.

Предмет истраживања

Истраживање је предметно било опредељено и усмерено на то да се емпиријским изучавањем покуша доћи до одговора на питање: *да ли се*

применом савремених модела наставае заснованих на принципима проблемске литерарне комуникације може позитивно утицати на постигнућа ученика (у виду усвојеније и боље рецепције, као и разумевања књижевно-уметничкој текста) у односу на постигнућа ученика обухваћених наставом заснованом на традиционалним принципима рада?

У зависности од тога колико је литерарна комуникација у настави подстакла квалитетну и успешну рецепцију и разумевање књижевно-уметничког текста, колико је подстакла естетску осетљивост детета, толико ће ученику бити лакше да разуме књижевно-уметнички текст, да надогради своја сазнања о уметничкој вредности конкретног дела, али и других дела, о којима ће судити и закључивати на основу естетских вредности обрађеног дела. Ученици ће тако бити подстакнути да своја стечена знања и искуства примењују и за решавање других литерарних проблема.

Циљ и карактер истраживања

Циљ истраживања је био да се утврди могућа вредност реализације једне наставне јединице из предмета Српски језик, а у питању је обрада књижевно-уметничкој текста на принципима проблемске литерарне комуникације у односу на обраду исте наставне јединице, али која ће бити обрађена и заснована на принципима традиционалне наставае.

По врсти или карактеру истраживање је било експериментално, највише због тога што се у условима тзв. природног експеримента проверио ниво ефикасности проблемске наставае у односу на традиционалну наставу која је још увек веома заступљена у нашим школама. У питању је експеримент с паралелним групама – контролна и експериментална група. Контролна група је радила на принципима традиционалне, а експериментална на принципима проблемске наставае.

На изванредан начин је истраживање по карактеру и трансверзално, јер се постигнуће ученика није пратило у дужем временском периоду, већ само након обраде једне наставне јединице, дакле у краћем временском периоду се покушала утврдити ефикасност проблемске наставае, која је у експерименту представљала тзв. експериментални фактор или непромењиву варијаблу.

Задаци истраживања:

Из предмета и циља истраживања произилазили су задаци истраживања:

1. Утврдити ефекте у погледу нивоа и квалитета знања, односно постигнућа ученика, какви се у настави предмета Српски језик, у II разреду основне школе, постижу применом традиционалних наставних метода при обради књижевноуметничког текста.

2. Утврдити ефекте у погледу нивоа и квалитета знања, односно постигнућа ученика, какви се у настави Српски језик, у II разреду основне школе, постижу применом *проблемске наставе* при обради књижевноуметничког такста.

3. Утврдити дискриминациону вредност задатака на финалном тесту знања за обе групе и извршити њихову анализу и поређење у односу на примењени наставни метод.

Хипотезе истраживања

Истраживачке хипотезе највише су се односиле на задатке који су у вези са провером веће или мање ефикасности проблемске наставе у односу на традиционалну наставу и поступке њихове примене у настави предмета *Српски језик*.

Основна или општија хипотеза

X: Претпоставља се да има статистички значајне разлике у нивоу постигнућа ученика када се у настави предмета *Српски језик*, у II разреду основне школе, примени савременији наставни метод, у односу на постигнуће какво се може остварити применом традиционалних наставних метода.

Посебне хипотезе

X1: Претпоставља се да има статистички значајне разлике у нивоу постигнућа ученика када се у настави предмета *Српски језик*, у II разреду основне школе, примењује *проблемска литерарна комуникација* у односу на постигнуће какво се може остварити применом расположивих традиционалних наставних метода.

X2: Претпоставља се да има статистички значајне разлике у *квалитету знања* или постигнућа када се у настави предмета *Српски језик*, у II разреду основне школе, примењује *проблемски* наставни метод у односу на квалитет постигнућа какав се може остварити применом традиционалних наставних метода.

Методе, технике и инструменти истраживања

Између осталих *метода* у овом истраживању доминантно се користио педагошки експеримент и то по моделу паралелних група.

Као *технике* за прикупљање релевантних емпиријских чињеница за ово истраживање користила се анализа педагошке документације, тестирање и табеларно и графичко приказивање.

Све у сврху да би се, с једне стране, прикупили релевантни подаци за уједначавање група (на пример претходни општи успех или постигнуће ученика из предмета *Српски језик*, као и други подаци од значаја за уједначавање група – уједначавање по полу, али и резултати тестирања педагошко-психолошке службе која је у првом кварталу другог разреда путем теста

урадила проверу разумевања прочитаног, а чије оцене су биле од пресудног значаја за извођење полугодишње оцене ученика), а онда и подаци од значаја за сагледавање узрочно-последичне повезаности или утицаја независне за зависну варијаблу коју смо изучавали.

Међу педагошким документима које смо анализирали најзначајнији је *Дневник рада*, у који се на одговарајућем месту уносе закључне оцене за поједине класификационе периоде и полугодишта, као и оцене постигнућа на тесту разумевања прочитаног. Наведени подаци су нам били неопходни за уједначавање група у сврху експериментисања.

Што се тиче технике тестирања, она се односила на тзв. финално тестирање којим смо пратили утицај примењеног поступка рада (класичан и проблемски наставни метод) на постигнуће ученика. У том циљу финално тестирање вршено је након експерименталне обраде нових садржаја.

Финалним тестом знања обухваћени су били само наставни садржаји теме коју смо унели као ново наставно градиво у експериментално истраживање, односно вршена је провера доживљаја и разумевања текста *Незбога* Мирослава Антића. Након тога су се добијени резултати и статистички обрадили (табеларно и графички приказали).

Популација и узорак истраживања

Истраживање је вршено на узорку из популације ученика другог разреда Основне школе „Ђура Јакшић“ у Каћу, па би се такав узорак с обзиром на начин формирања, могао назвати пригодним, што значи да није реч о неком репрезентативном узорку, али је ипак реч о јединицама које имају све битне карактеристике популације.

По величини (експеримент је обухватао 112 ученика; 56 ученика КГ и 56 ученика ЕК) наш узорак спада, методолошки речено, на граници између малог и великог узорка. Међутим, ми смо то при статистичкој обради резултата третирали као узорак мале величине.

Контролну групу у истраживању чинила су два одељења, П 1 и П 2 (укупно 56 ученика), а експерименталну, такође, два одељења, П 4 и П 5 (укупно 57 ученика). Један ученик П 4 одељења није укључен у истраживање, јер ради по ИОП-у (Индивидуалном образовном програму, инклузивном програму), па су тако обе групе обухваћене истраживањем имале по 56 ученика.

Структура, порекло и величина узорка представљена је следећом табелом:

Табела 1. Структура узорка истраживања

Школа	Групе	Бр. и пол учен.	Поступак
Основна школа „Ђура Јакшић“ КАЂ	КГ ЕГ	56 (27ж + 29 м) 56 (26ж + 30 м)	Традиционални Проблемски
Укупно:	2 (1 КГ + 1 ЕГ)	112 (53ж + 59м)	

Када је извршена анализа документације (*Дневник рада* и др.), формиране су 2 групе, по принципу парова, а онда извршене и друге неопходне радње које по методолошким правилима претходе експерименталном истраживању.

Статистичка обрада података

Резултати истраживања приказани су и изнети према постављеним задацима истраживања, а у кореспонденцији са општом и појединачним истраживачким хипотезама.

Сви подаци су пажљиво унети у одговарајуће табеле и након тога груписани по фреквенцији и другим критеријумима.

Урађена је обрада резултата теста за сваког појединца и табеларни приказ за обе групе, контролну и експерименталну. Упоредивање успеха израчунавањем аритметичких средина, средњих оцена, претварање скорова у оцене, дискриминациона анализа задатака финалног теста и табеларни и графички приказ резултата и разлика добијених у зависности од начина рада.

У поступку статистичке обраде података коришћено је и следеће: утврђивање учесталости појединих чињеница, рангирање с обзиром на значај и фреквенцију, израчунавање аритметичких средина, стандардне девијације, t – односа, процената и других једноставнијих статистичких поступака.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Потврђена је општа хипотеза да има статистички значајне разлике у нивоу постигнућа ученика када се у настави предмета *Српски језик*, у II разреду основне школе, примени савременији наставни метод, у односу на постигнуће какво се може остварити применом традиционалних наставних метода.

Израчунати t – однос (однос статистички значајних разлика између аритметичких средина КГ и ЕГ групе), нам је омогућио потврду и прве посебне хипотезе да:

X1: Има статистички значајне разлике у нивоу постигнућа ученика када се у настави предмета *Српски језик*, у II разреду основне школе, примењу-

је проблемска литерарна комуникација у односу на постигнуће какво се може остварити применом распложивих традиционалних наставних метода.

Иако на нивоу обе групе (КГ и ЕГ) исти задаци имају највећу дискриминациону вредност, ипак су ученици ЕГ много успешније урадили те, али и друге задатке.

Можемо закључити да су то кључни задаци чијим разумевањем, а самим тим и тачним одговорима, показује се да су ученици који су радили проблемским приступом (ученици ЕГ) много боље разумели и схватили прави смисао песме и њену заснованост на иронији.

Ученици који су се на традиционалан начин упознали са песмом површно су разумели њен садржај, много лошије урадили финални тест, а нарочито су погрешно урадили задатке који имају највећу дискриминациону вредност, што нам указује да су они погрешно разумели песму, као и њену поруку.

Насупрот задатака у тесту који имају највећу дискриминациону вредност, постоје и задаци који на нивоу обе групе имају најмању дискриминациону вредност, јер ти задаци не одвајају ученике који су разумели садржај и поруку песме од оних који нису разумели. Те задатке су подједнако успешно решили испитаници обе групе (КГ и ЕГ). Због тога је њихова дискриминациона вредност веома мала.

Свеукупном анализом задатака на финалном тесту можемо да потврдимо и другу посебну хипотезу нашег истраживања, а то је да:

X2: Има статистички значајне разлике у *квалитетној знања* или постигнућа када се у настави предмета *Српски језик*, у II разреду основне школе, примењује *проблемски* наставни метод у односу на квалитет постигнућа какав се може остварити применом традиционалних наставних метода.

Узорак истраживања јесте мали да би се доносили велики закључци, али ипак, се може указати на то да савремени модели наставе који су засновани на проблемским (али могу бити и на програмираним задацима, мапама ума, компјутерским софтверима и сл.) дају боље резултате ученика (боље разумевање садржаја), стечена знања су трајнија и продуктивнија, а сам рад квалитетнији, интересантнији и лепши.

ЗАКЉУЧАК

Традиционални модели наставе (предавачка и фронтална) су стереотипни и засновани на репродуктивним знањима ученика, а таква знања су краткорочна и површна, а ученици се најчешће не удубљују у проблем градива (садржаја).

И у овом истраживању су ученици који су наставно градиво усвојили по моделу традиционалне наставе (КГ), што је и била општа хипотеза ис-

траживања, постигли слабије резултате, а већина није разумела прави смисао текста и проблем на коме је песма заснована.

До потпуног и правог разумевања садржаја песме довела је, управо, настава која је била реализована на принципу проблемске литерарне комуникације (ЕГ).

Све то указује да је увођење савременијих модела наставе у наставни систем, наша нужност и императив у будућности и да са увођењем таквих модела наставе треба почети што раније (од првог и другог разреда основне школе).

ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев (1995): Милан Баковљев, Статистика у педагошким истраживањима, Београд: Научна књига.
- Банђур-Поткоњак (1999): Вељко Банђур и Никола Поткоњак, Методологија педагогије, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Гајић (2004): Оливера Гајић, Проблемска настава књижевности у теорији и пракси, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Јевић (1997): Бранко Јевић, Догађање књижевног дјела у разредној настави, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Dragana R. Gavrilović-Obradović
Elementary school “Ђура Јакшић”
Каћ

CHILDREN'S MISUNDERSTANDING OF ANTIC'S *MISUNDERSTANDING*

Summary: This work is a short representation of the experimental research (in parallel groups) with the aims to find out different students' achievements and which, above all, includes the reception and understanding of a literary-artistic text. The same unit was done (Miroslav Antić's Misunderstanding) in both groups, but with the application of different methodical approach. In the control group the interpretation of the text was done traditionally and in the experimental group it was done using problematic teaching.

Key words: traditional and problematic teaching, a literary-artistic text, literary problems, reception, a student.

Ана М. Вујовић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет

УДК 821.09-93"19"
82.09

МАЛИ НИКОЛА РЕНЕА ГОСИНИЈА – ТРАДИЦИОНАЛАН ИЛИ МОДЕРАН ЈУНАК?¹

Апстракт: Књижевност за децу читавог XX века одликовало је припадање вршњачкој групи чији су чланови снажно повезани и у којој постоје добра организација, исти циљеви и јасни хијерархијски односи унутар групе. Крајем XX века, то осећање повезаности јунака кроз њихову припадност вршњачкој групи постепено слаби и романи дружине престају да бивају доминантан начин приказивања савременог детињства. Почиње да се јавља модел модерног јунака који је самосвојна индивидуа и који чак постаје асоцијалан јунак изолован од света вршњака и одраслих. Мали Никола и његови школски другови не уклапају се у потпуности ни у један од ова два типа јунака. С једне стране, они чине једну дружину вршњака, али не онакву каква је традиционално одређена као вршњачка дружина. С друге стране, за разлику од асоцијалног јунака савремене књижевности за децу, они нису ни усамљени ни затворени, нити су у сукобу са одраслима. Ово их чини особеним и оригиналним књижевним ликовима блиским свимзрастима у свим културним срединама и свим временима.

Кључне речи: књижевност за децу, традиционалан јунак, модеран јунак, вршњачка дружина.

Занимајући се за то која дела класичне француске или франкофоне књижевности за децу постоје у нашим школским програмима, као и који се аутори и колико преводе код нас данас, дошли смо до сазнања да их нема много. То је можда разумљиво када је реч о школској лектури јер ту свакако преовлађују дела наших аутора. Истражујући мало шта се може наћи код наших издавача који објављују већи број књига за децу и младе (Лагуна, Креативни центар, Bookland, Paideia), дошли смо до закључка да је број савремених француских аутора и дела релативно мали², а да аутори из осталих франкофоних земаља готово да и нису заступљени. Прегледајући затим каталоге Дечијег одељења Библиотеке града Београда, на пример, приметили смо да су многе скорије објављене књиге (после 2000. године) заправо дела француских аутора из прве половине или средине XX, па чак и из XIX века.³ Имајући у виду културолошку разноврсност франкофоних

¹ Овај рад је део истраживања на пројекту *Концепције и сипраијеције обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања*, евиденциони број 179020Д, за период 2011-2014.

² Тако је Лагуна објавила дела Лика Бесона популарна пре свега зато што су дело познатог филмског режисера и зато што су рађени и цртани филмови о његовим јунацима Минимојима, затим Кристијана Ламблена, Гија Жимена, Пјера Курона, Жилбера Дела

³ Као што су, на пример, Жил Верн, Едуард Лабулеј или Зенаид Флерио који су стварали у другој половини XIX и почетком XX века, или Рене Гијо и Антоан де Сент-Егзипери у првој

земаља које се простиру на готово свим континентима, мислимо да би требало размишљати и о превођењу дела признатих аутора из Квебека, Белгије и Швајцарске, а потом и из неких афричких земаља.⁴

Тако су код нас присутнији преводи дела не баш сасвим савремених француских аутора, што самим тим значи и да се одлике таквих књижевних дела пре могу поредити са делима наших аутора који су стварали средином или при крају XX века, или чак знатно раније (јер су у то време настајала и дела ових француских аутора), него са нашим савременим ауторима који стварају почетком XXI века. Ово, природно, условљава и појављивање ликова јунака који су далеко традиционалнији од оних које срећемо у новијим делима наших аутора.

Улога лика као значајног чиниоца у књижевном делу, посебно прозном, врло је разнолика. Лик није само носилац радње који својим поступцима покреће радњу и утиче на њен развој и целовито уобличавање, већ може да буде и приповедни субјект, приповедач или коментатор у делу. Тако главни јунак може бити и један од вршилаца радње и лице које казује причу. Овакав начин приповедања у првом лицу ("ја") даје причи лични тон и доприноси утиску да је приповедачево односно ауторово становиште блиско и читаочевом. Сваки лик одликује скуп значајних психичких и карактерних особина. Књижевни лик представља особу јер има душу, карактер, свест, идентитет; он је веза између писца и читаоца и деци-читаоцима омогућава да схвате да је писац створио лик са свим одликама особе да би створио илузију постојања особе.⁵

Уметнички ликови деце могу се и морају разматрати са разних аспеката: естетичког (везаног за одређени уметнички правац), етнолошког и социолошког (кроз припадност одређеној нацији и друштвеној групи), историјског, идеолошког, психолошког (постоје разни типови личности), биографског (као одраз индивидуалних црта карактера и биографије аутора). Да би се правилно схватиле све те чињенице, потребна је широка интердисциплинарна синтеза резултата више научних дисциплина, од којих су најзначајније: развојна психологија, социологија васпитања, историја породице, антропологија и етнографија, историја књижевности за децу и о деци, педагогија и педијатрија.

Књижевно дело никад не треба сагледавати као верну слику времена у којем је настало или о којем говори, али је извесно да у њему има неку

половини XX века, потом Рене Госини или Никол Лезије који су стварали педесетих и шездесетих година XX века.

⁴ Аутори су бројни, поменимо само неке од оних који су последњих година у Квебеку освајали награде за своја дела, као што су Катрин Дишарм и Марк-Андре Пилон (Catherine Ducharme, Marc-Abdré Pilon) или неке од аутора у бројним франкофоним земљама Арфике и Азије, као што су Жоел Ебуеме Богномо, Франсис Бебе или Фату Ндијаје Аоу (Joël Ebouémé Bogomo, Francis Bebey, Fatou Ndiaye Sow).

⁵ Видети: Dominique Grassart, „Autour du personnage“, <http://www.crdp.accreteil.fr/telemaque/document/personnage.htm>, 2005.

врсту утемељења. Тако књижевност уопште, па самим тим и књижевност за децу, открива промене које се дешавају у друштву и у односима међу људима. Дуго је утицај родитеља и других одраслих сматран примарним, а занемаривана је социјализирајућа улога друге деце – другова у игри⁶, чланова дечјих узрасних група и заједница. Још у традиционалној култури европских народа у XIX веку постојала су дечја друштва чије су главне карактеристике биле супротстављање свету одраслих, постојање посебног тајног кода и сопственог жаргона, оштро унутрашње супарништво и борбе, полна сегрегација. Урбанизација и опште школско образовање мењају овакав облик дечје аутономије и потискују је, па дечја друштва настављају да постоје у виду уличних група, клика и банди. Средином прошлог века настају истоузрасне дечје групе које постоје само у савременим, развијеним друштвима (дечји вртић, школски разред и сл.), а које су, по мишљењу неких, заправо вештачки настале⁷. За овај узраст (предшколски и предадолецентски) карактеристично је припадање вршњачкој групи коју одликује снажна повезаност чланова, добра организација и исти циљеви, јасни хијерархијски односи унутар групе у којој се зна ко је вођа и шта га је истакло да би дошао на то место. Значајно је и то што сви остали прихватају чињеницу да је реч о одређеној групи вршњака чије се јединство јасно уочава. „Узрасне групе су организације засноване на подударности хронолошког и/или условног узраста својих чланова, које имају специфичну структуру, функције и симболе и које, на одговарајући начин, прихвата и симболизује култура.“ (Кон 1991: 136) Таква вршњачка група је кохерентна, има заједнички циљ и изграђује свој аутентични простор слободе који се заснива на потреби супротстављања одраслима (најчешће наставницима и родитељима). Радња се заснива на заједнички проживљаваним авантурама и превазилажењу разноврсних препрека и решавању проблема. У јужнословенским књижевностима за децу и младе постоји врло развијена традиција тзв. романа дружине у којем се тематизују подухвати и авантуре групе вршњака у разноврсним друштвено-историјским околностима.⁸

⁶ И.С.Кон користи термин игровна група. Игровни елементи културе одавно су престали да буду монопол развојне и педагошке психологије, па их проучавају историчари, етнологи, социолози итд. Видети: И.С.Кон, *Деце и култура*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1991.

⁷ Исто, стр. 203.

⁸ Ј.Л.Коломински 1975. године помиње и појаву специфичне социјално-психолошке дисциплине – узрасне социјалне психологије, која изучава узрасне законитости формирања личности у колективу и њихове међусобне активности, као и психолошке специфичности група и колектива у основним фазама онтогенезе. Видети: Ј.Л.Коломински, „Дечји колективи“, *Процес социјализације код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1990, стр. 136.

Неки од примера романа дружине насталих код нас до шездесетих година XX века: *Хајдуци* Б. Нушића, *Дружина Пере Квржице и Влак у снијегу* М. Ловрака, *Дружина Сињи талеб* Т. Селишкара, *Црна браћа* Ф. Бевка, *Орлови рано леће* Б. Ђопића, *Дечаџи с шроујласџиој шџриа* М. Петровића итд.

Иако је сасвим извесно да припадници исте генерације увек имају нешто заједничко јер учествују у истим догађајима, не смеју се занемарити ни социјална и идеолошка хетерогеност сваког друштва ни индивидуално самоопредељење личности. Са развојем савременог друштва јача и потреба личности за неформалним, нерегментираним односима, па у први план избија индивидуално-експресивно начело. Повећава се субјективност детета и његова потреба да изрази своју особеност и различитост. И родитељске вредности се битно мењају: све се више цене лична аутономија и самосталност детета, док послушност и конформизам имају мањи значај. Родитељи не настоје толико да „формирају“ дететову личност, колико да помогну индивидуални развој.

Крајем XX века, то осећање повезаности јунака кроз њихову припадност вршњачкој групи постепено слаби и романи дружине престају да бивају доминантан начин приказивања савременог детињства. Почиње да се јавља модел модерног јунака који је самосвојна индивидуа, да би се последњих десетак година све више ишло ка моделу јунака који је издвојен, усамљен, занемарен, затворен и тужан. У модерном роману асоцијалног јунака појављују се другачији проблеми одрастања, отуђеност пре свега од родитеља и породице, често уз занемаривање или одсуство родитеља. Узрок несигурности и несоцијализованости оваквог јунака крије се понајвише у његовом отуђеном односу са родитељима који су обузети својим професијама и друштвеним животом те их млади јунак с разлогом доживљава као странце. Он је неповерљив према свима, осећа да не припада нигде и да ништа није трајно, али нема потребу да се супротстави ауторитету одраслих. Уместо да буде окружен вршњацима, он најчешће бежи у свет маште у којем сам ствара неке помоћнике и другове. Радња је заснована на необичним искуствима јунака који се труди да превазиђе страхове и да успостави несвакидашње пријатељске везе које би му помогле да стекне самопоуздање и да не буде више усамљен.

Имајући у виду ова два типа јунака књижевности за децу, као и време у којем су они доминирали, а посебно пратећи дела француских аутора, приметили смо да има и аутора чији су јунаци помало нетипични. Они не припадају ни једној од две поменуте групе, било зато што настају у једној епохи а имају одлике јунака насталих у некој другој епохи, било зато што обједињују одлике обе групе јунака. На извештан начин то је случај и са малим Николом, јунаком Госинијевих *Нових прича малој Николе* које је у два тома 2007. и 2008. године објавила Paideia.

Да подсетимо: Рене Госини (René Goscinny) рођен је 1926. године у Паризу, детињство је провео у Аргентини, а рану младост у Њујорку, да би каријеру започео по повратку у Француску почетком 1950. Тада је почео са стварањем једног изузетно популарног и омиљеног лика - славног ђака малог Николе. Сваке недеље од 1959. до 1965. године, ове приче објављиване су у новинама, а својим сјајним цртежима илустровао их је његов дугого-

дишњи пријатељ и сарадник Жан-Жак Сампе (Jean-Jacques Sempé). Ове приче касније су сакупљене и објављене у неколико књига.⁹ Госини је затим створио и феноменалног Гала Астерикса чије се догдовштине (преведене на 107 језика и дијалеката!) убрајају међу најчитаније у свету. Потом је створио и Таличног Тома, Изногуда и Дингодосијере, што је све допринело томе да стрип као жанр доживи потпуни преображај и буде подигнут на ниво уметности. По речима самог Госинија, он је осећао посебну нежност према лику малог Николе, симпатичног враголастог обешењака у чији лик је унео и многе аутобиографске елементе из сопственог не мање несаташног ђачког доба. Очигледно је да је према овом свету осећао бескрајну нежност, а нама га је дочарао уз невероватну духовитост и топлину.

Никола и његови школски другови чине једну дружину вршњака, али не онакву каква је традиционално одређена као вршњачка дружина. Није то дружина чији чланови имају неку велику заједничку тајну, полагају заклетву припадности дружини на симболичком месту, поштују завет ћутања, бирају свог вођу који се неком својом особином и способношћу, или самим својим пореклом, издвојио и стекао право да предводи остале. За разлику од јунака романа дружине, група Николиних другова нема ни своја посебна правила ни јасну организацију и хијерархију. Истина, било је покушаја да се створи вршњачка дружина са сопственим именом (Непобедиви) и лозинком (Непобедива храброст) чији би вођа био Жофрота. Он мисли да му то место припада јер је идеја о стварању дружине и њеном имену и организацији била његова, али то не наизлази на одобравање осталих, па Непобедиви не успевају ништа да се договоре. Тако се дружина распада и пре него што је настала, а неколико дечака чак жели да створи сопствене дружине у којима им нико неће наређивати. Ова нетипична вршњачка дружина заправо је група дечака – школских другова који највише воле да заједно проводе време било у школском дворишту, на напуштеном терену или у паркићу, увек спремни да приреде неко изненађење. Будући да то још није било време доминације мас-медија, насиља и отуђења које они често узрокују, Никола и његови другари граде властите визије, живе у свету сопствене маште и игара.

Ко сачињава ову сјајну дружину увек спремну за најлуђе подвиге? Да ли се она уклапа у слику неких психолога по којој, у предшколском и раном школском узрасту, први круг жељене комуникације чине од једног до четири детета, а у други круг улази од шест до осам вршњака?¹⁰ Поред малог Николе, у првом кругу жељене комуникације био би и његов најбољи

⁹ О томе колико су ови јунаци омиљени код француске публике чак и почетком XXI века сведочи чињеница да је 2007. о главним јунаку ових прича писао престижни француски књижевни часопис *Lire*, а да су 2009. године снимљени филм и телевизијска серија. Такође је једна епизода из прича о Николи инспирисала Госинија да створи лик Изногуда.

¹⁰ Видети: Ј.Л.Коломински, „Дечји колективи“, *Процес социјализације код деце*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1990, стр. 123-136.

друг добри дебелко Алсест који стално нешто једе, а цепови су му или ма-сни од хране или пуни мрвица. У нешто ширем, дугом кругу били би: хва-лисави и лажљиви Жофроа коме богати тата све купује, а он онда те играч-ке доноси у школу да би остале нервирао, мада је понекад и добар јер даје и другима да их растуре; стидљиви Ед који је склон да, у недостатку бољих аргумената, прибегне насиљу и своју чврсту песницу забије у нос онога који му се због нечега замерио; глупи Клотер који једини има телевизор код куће (о чему стално нешто има да прича другарима), који обожава да вози бицикл и који је дуго био најлошији ђак и није знао ништа ни о чему, а онда је напредовао тако што је постао „скоро најлошији“; Мексан који трчи веома брзо и увек има прљава колена, а поштовање другара стиче ти-ме што је, кад му се удала старија сестра, постао шурак; Жоаким који се ничим не истиче и Рифис који је стално носио звиждаљку и свима претио да ће их казнити његов отац полицајац на кога је био врло поносан. У овој групи има и оних који нису симпатични осталима и који се налазе у своје-врсној, мада не потпуној, психолошкој изолацији, као што је случај са бу-балицом Ањаном, цвикерашем који је био учитељичин миљеник и најбољи ђак у одељењу. Не баш складна дружина у којој нико није био вођа јер је свако понекад тражио да буде главни и да му та част припада као и било ком другом (што није карактеристично за традиционалне вршњачке дру-жине), дружина чији су се чланови често свађали и растајали „за сва вре-мена и да се никад више не виде“, а потом кроз пола сата заборављали страшна обећања и одлазили једни код других да се играју. Група другова од којих је свако био индивидуа за себе и није трпео наметање и заповеда-ње других, али и другова који су заправо били нераздвојни и потребни јед-ни другима – и у игри и у свађи. Њихов простор није изван социјалне заје-днице, они маштају и желе разне ствари, али не беже од стварности и свог окружења са којим су увек у контакту. Готово сваки од њих показује висок ниво посесивности и жељу да активно учествује у заједничкој игри, чак и да самостално организује игру бирајући тему и делећи улоге. Понекад неки од дечака испољавају већу активност и желе да се ставе на чело групе бар у једној игри (Жофроа, Алсест, Ед, Рифис и Никола), док су остали чешће пасивни и прихватају идеје и предлоге другова (Клотер, Мексан, Жоаким), што не значи да не учествују у игри већ да једноставно не претендују на вођство. И код њих се могу уочити основни типови односа који се форми-рају у игровној групи, а које К.Ј.Вољцис дефинише као „руковођење“, „је-днакост“ и „потчињавање“. (Вољцис 1990: 146)

За разлику од асоцијалног јунака савремене књижевности за децу, Никола није ни усамљен ни затворен, напротив. Он није у конфликту са одраслима, као што је то јунак традиционалног романа дружине. Он воли своју учитељицу, суседа Бледира, баку, а посебно је срећан уз родитеље: њихова узајамна љубав просто провејава кроз разне догађаје, чак и оне који у почетку изгледају прилично трагично и као прави примери неслагања са

родитељима. Не желећи да наруши породични мир и склад, Николина породица је тек купљени телевизор вратила јер нису могли да се усагласе који програм ће да гледају, а нису желели да се стално расправљају! И поред привидне строгости и непопустљивости родитеља, сукоба и суза, све се увек заврши помирењем јер надвладају разумевање, нежност, љубав изнад свега. Никола се не преиспитује да ли је вољен, он то осећа и зна, то му јача самопоуздање и оснажује га и за будућност. Он није оптерећен страховима и стрепњама, већ углавном нестрпљењем и неизвесношћу пред неким новим узбудљивим доживљајима и стварима. Има ту и помало идеализовања детињства као безбрижног доба среће и игре, али лик самог главног јунака није идеализован. Понекад је Никола и размажен, уцењује родитеље безобразно претећи да ће, ако му они не испуне неку жељу, отићи од куће и њима ће заувек бити жао, али се и ови сукоби, као и они између оца и мајке, увек заврше загрљајем, пољупцима и нежним речима. Уз све примедбе које понекад има жалећи се да га не разумеју, Никола ипак најчешће каже како су му мама и тата дивни и како их бескрајно воли. Када га учитељица задржи у школи због тога што је лоше урадио домаћи из математике, Никола закључује да мора да поприча са татом и да му скрене пажњу на то да убудуће више пази кад ради домаћи! Понекад опонаша поступке одраслих у одређеним ситуацијама и увек све ради са добром намером - као кад жели да помогне мами и среди своју собу, а то онда доведе до низа невероватних догађаја после којих је упрљано и оштећено неколико просторија у кући. Невероватно је досетљив кад од Деда Мраза не тражи поклоне за себе већ за све остале, али такве да заправо само њему одговарају и само он би их могао користити: за маму и тату тражи црвени аутић који би он возио по дворишту и не би више јурцао по кући и правио неред; због учитељице тражи да добије решења свих задатака из математике јер зна колико јој тешко пада кад мора својим ђацима да дели лоше оцене; тражи и мускетарски костим какав има његов другар Жофроа који сада, јадан, не може ни са ким да се игра јер остали немају такав костим; треба му и доста пара да би свог најбољег друга Алсеста, који много воли да једе, могао сваки дан после школе да води у посластичарницу на кроасане са кремом, које обојица много воле! (2, 20–23)

Иако се радња одвија у једној наочиглед реалистичној средини, аутор је заправо створио један чаробан свет у којем деца на одрасле гледају луцидним, ироничним, али и нежним погледом, док одрасли често на детињаст начин реагују и решавају своје проблеме. Однос одраслих и деце у овим причама је сусрет два света која се разликују, али и неизмерно воле. Све се ово заправо заснива на стварном животу: које дете није на неки од поступака својих родитеља или наставника гледало са сумњом у његову основаност; која одрасла особа није бар једном у животу пожелела да поново постане дете и на час оправда неке своје поступке?

Распрострањено је мишљење да се конкретизацијом времена и места збивања обогаћује радња, даје јој се пуноћа и животност, а да би без описа ликова, времена, места и атмосфере радња била огољена и сведена на скуп покретачких мотива. За разумевање тока радње и психолошких стања личности важна је атмосфера која обавија ликове и предмете, избија из укупног амбијента и обасјава га посебним значењима. Госини је у својим причама успео, без уобичајених малопре помињаних описивања, да постигне веома висок ниво дочаравања атмосфере у коју и читалац урања, која га напосто обавија и греје топлином своје искренности и доброте. Радња ових прича одвија се у некој неодређеној урбаној средини, теме су везане за свет детињства (школа, другарство, свађе, прва заљубљивања, однос са учитељицом) и за свет одраслих (свађе унутар породице, односи са суседима, шефом, колегама са посла, породицом свог супружника, наставницима своје деце).

Иако се деца на све начине труде да надмудре и преваре наставнике који дежурају за време школског одмора, нема ту зле намере и подмуклости. Некако се увек све случајно закомпликује – можда и зато што су деца често мудрија од одраслих. Није њихова кривица што је директор наишао баш у тренутку када је наставник господин Мушабијер, да би показао шта су деца радила, раширио руке и почео да трчи звиждућући и правећи „врр“ и „рататата“! Или када је наставник господин Бујон пао са ролшуа које је деци одузео да се не би повредили или нешто разбили! Но ти мали враголани знају и да буду нежни. Они своју учитељицу воле и знају колико и она њих воли, што се види онда када их штити од директоровог беса или кад не жели да их брука пред њиховим родитељима. Истина, није им јасно зашто је она изгледала као да ће да заплаче када их је повела у циркус коме су се они много радовали! Знају они ипак колико њен посао са њима уме да буде тежак, па тако разумеју зашто јој се дресер лавова у циркусу диви и каже да он никада не би имао храбрости да се бави њеним послом!

Да ли су приче о малом Николи приче за децу или за одрасле? Ми бисмо рекли да су ове лако пријемчиве приче намењене и једнима и другима: како онима који су тек кренули у школу и закорачили у свет дружења са књигом, тако и онима који су већ одавно открили задовољство читања, али помало можда и заборавили лепоту детињства. Вредност овог дела је у томе што плени и децу и одрасле: први проналазе себе, а други се сећају. Иако његова педагошко-васпитна функција није ни толико изражена ни најважнија, не може се рећи да уопште није присутна. Некима ове приче помажу да уживају у свом безбрижном и разиграном детињству, а другима да евоцирају сећања на сопствено, мање или више, далеко детињство. Читалац као да осећа носталгију за тим временом и таквим односима: старији их се сећају, а млади прижељкују, топлину осећају сви и свуда. Можда је ово дело за одрасле које ваља понекад подсетити како је лепо бити дете и како не треба кварити детињство садашњој деци? А можда је аутор ових прича заправо и даље дете?

ЛИТЕРАТУРА

- Вољцис 1990: К.Ј. Вољцис, Игровни колективи деце предшколског узраста, у: Иван Ивић и Ненад Хавелка (уред.), *Процес социјализације код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 137–146.
- Грасар 2005: D. Grassart, „Autour du personnage“, <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/personnage.htm>, 13. 03. 2012.
- Диклић 1978: З. Диклић, *Књижевни лик у настави*, Загреб: Школска књига.
- Коломински 1990: Ј.Л. Коломински, Дечји колективи, у: Иван Ивић и Ненад Хавелка (уред.), *Процес социјализације код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 123–136.
- Кон 1991: И.С. Кон, *Деце и култура*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Марјановић 2001: В. Марјановић, Масовни медији и књига за младе, у: Воја Марјановић (уред.), *Књижевности за децу и младе – књижевна кришика*, Београд: Виша школа за образовање васпитача, 45–48.
- Петровић 2001: Т. Петровић, Естетска, сазнајна и васпитна функција књижевности за децу, у: Воја Марјановић (уред.), *Књижевности за децу и младе – књижевна кришика*, Београд: Виша школа за образовање васпитача, 16–18.
- Турјачанин 1979: З. Турјачанин, *Мейодички ириситиуј роману за дјецу*, Сарајево: ИГКРО „Свјетлост“, ООУП Завод за уџбенике.

Ana M. Vujović
Université de Belgrade
Faculté pour la formation des maîtres

LE PETIT NICOLAS DE RENE GOSCINNY – UN HEROS TRADITIONNEL OU MODERNE?

Résumé: Dans la littérature pour les enfants du XX siècle on rencontre souvent des groupes d'enfants du même âge qui sont étroitement liés l'un à l'autre. Dans ce type de groupe l'organisation est bien forte et stricte, on sait exactement qui est le chef, comment et pour quelles raisons il a obtenu ce droit. On connaît aussi la hiérarchie et les buts de cette organisation que tous ses membres, aussi bien que ceux qui appartiennent aux autres groupes, acceptent et respectent. À la fin du siècle, sous l'influence de la vie quotidienne, la situation change, aussi bien que la façon de laquelle sont présentés les personnages. À la différence du héros traditionnel, le héros moderne de la littérature pour les enfants est, le plus souvent, un individu isolé du monde de ses copains et de celui des adultes, un héros même associatif. Le petit Nicolas et ses camarades d'école, personnages des contes de René Goscinny, n'appartiennent pas complètement à aucun de ces deux types du héros (traditionnel et moderne). D'un côté, ils sont tous du même âge, ils sont dans la même classe à l'école et ils jouent souvent ensemble, mais ils ne font pas un groupe bien défini avec des règles très précises (comme dans le roman traditionnel). De l'autre côté, ils ne sont pas des héros modernes solitaires en conflit permanent avec le monde qui les entoure. Ce sont des personnages bien originaux: chacun a une personnalité plus ou moins forte mais surtout très particulière. La plupart de ces garçons sont capables de guider les autres, d'organiser le jeu ou les activités à l'école, mais ils sont aussi capables d'accepter les propositions de leurs camarades et de participer à leur vie collective.

Mots clés: littérature pour enfants, héros traditionnel, héros moderne, compagnies d'enfants de même âge.

Маја М. Димитријевић УДК 821.163.41.09-93-32 Велмар-Јанковић С.
Универзитет у Крагујевцу 82.0
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

ДЕЦА-ЈУНАЦИ У ПРИЧАМА СВЕТЛАНЕ ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ

Апстракт: У раду ће бити речи о деци-јунацима који својим типским особинама, карактерним цртама, душевним стањима и расположењима, приписаним предиспозицијама и афинитетима у збирци прича *Књига за Марка и Очаране наочаре* Светлане Велмар-Јанковић усмеравају ток, атмосферу и смисао приказаног збивања. Показује се да је оформљење тих ликова јасно повезано и са оним што је већ познато као чињеница, фактографска забелешка о прошлом времену, а уз то се као детерминишући елементи појављују и рефлексии епског, митолошког и легендарног. Успоставља се хронолошка повезаност између лика дечака-јунака у причи и историјско-епског портрета до тренутка смрти, а затим поентира превођењем у раван легенде.

Кључне речи: Светлана Велмар-Јанковић, деца-јунаци, карактеризација, фактографија, наративна фикција.

Покушаји установљавања типологије ликова воде нас најпре, како сматрају Дикро и Годоров (1987: 98), до препознавања формалних односа, а потом и према супстанцијалном типолошком одређењу где се као мерило узима „постојање ликова-узора који се понављају кроз целу историју књижевности“¹. Постоји читав низ типолошких матрица за уобличење књижевног јунака. Ако се као начело поставе моралне норме, онда је још Аристотел у својој *Поетици* класификовао јунаке што се, „уколико је реч о њиховом карактеру, разликују по врлини и неваљалству“, па у књижевном делу „песници подражавају људе који су или бољи од нас оваквих какви смо, или гори, или нама слични“² (Аристотел 2008: 59). У оквиру формалне типологије могуће је разликовати статичне ликове (код њих нема промене, монолитни су) и динамичне (доживљавају модификације и промене). Поједини моменти у фабуларном низу могу да доведу до преиначења у самом склопу лика или да се покlope са изменама међусобних односа између ликова, као што и

¹ У *commedia dell'arte* атрибути ликова, чак и њихова имена, утврђени су заувек и не трпе промене; француска класицистичка комедија преузима из римске комедиографије одређене типске улоге (тврдица, лукави слуга, расипни син...), нудећи тако модел за нову типологију булеварском позоришту (млади љубавник, преварени муж...). У анализи бајке Проп такође издваја одређене делокруге („области деловања“) који се повезују са одговарајућим улогама.

² По Аристотелу, комедија захтева да се у њој приказују људи „гори од нас“, а у трагедији срећемо оне који су „бољи него што смо ми“.

„промене у садржају лика могу имати утицаја на догађаје и могу одредити исход фабуле“ (Бал 2000: 105). Преиспитујући повезаност „различитих типова уметничког кода“ с категоријама динамичност/статичност и изменљивост/неизменљивост које се тичу ликова, Лотман закључује како је њихов однос према мењању и непроменљивости различит. Тако се у бајци јунаци оштро расподељују на две групе: једнима се приписује чаробан спољни или унутрашњи преображај а другима сталност, без могућности трансформације (Лотман 1976: 325). Ликови у класицистичким делима не подлежу променама, а у реализму неки добијају способност еволуирања.

О карактеру у делу (као и у животу) сазнајемо на основу онога што он говори о себи и други говоре о њему, што сам ради или што други раде а с њим је повезано, по томе како изгледа, као и из описа природе и амбијента који га окружују или по стварима за које се везује. Грађење заобљеног, заокруженог карактера, који се развија и израста пред читаоцем, да би се тек на крају о њему стекло потпуно сазнање – најтежи је и најуспелији тип карактеризације.

Условљеност карактерисања ликова наративним дискурсом или жанровским одликама наратива манифестује се и у књижевности за децу. У приповедној прози намењеној најмлађој читалачкој публици нема простора да се све карактерне особине јунака испоље, него се поред једне наглашене остале назначују, назире или наслућују. Углавном се лик ту не слика у развоју, нити је његов портрет нарочито комплексан пошто се портретисање не остварује помоћу свих расположивих средстава и техника – бирају се само најфункционалнији елементи – па су ликови грубо оцртане фигуре које читалац мора накнадно да употпуњава. Но, без обзира на то што је процес развијања и подробног приказивања карактерних особина редукован, то ипак не имплицира обавезну непродубљеност и немогућност рељефнијег обликовања лика, односно није правило да у овој врсти наратива изостаје његово садржајно уобличавање. Догађај јесте доминантан, али је јунак кохезиона сила, интегративни чинилац, а његова активност – поступци, гестови и речи усмерени су ка читаочевом емоционално-мисаоном средишту. Емпатија и поверење у текст прате читалачки приступ наивној причи која се остварује кроз наивно читање, а за Цветана Тодорова то је оно читање при којем се „стварни читалац поистовећује са ликом“ (Пијановић 2005: 299), а ликови буде саосећање и активирају код читаоца импулс саучествовања.

Збирке прича за децу и младе Светлане Велмар-Јанковић *Књига за Марку* и *Очаране наочаре*, које представљају корпус овог нашег истраживања, доносе извесну специфичност у одабиру ликова. Најпре уочавамо да су у наслову, као „јаком месту“, нарочито истакнути називи животиња, птица и биља, а у *Очараним наочарима* и одређени локалитети и топоними повезани са Београдом: „Биљка-чудотворка“, „Златно јагње“, „Плаветна рибица“, „Дечак и соко“, „Змијска кошуљица“, „Стефаново дрво“, „Сирото ждрече“, „Смеђи Рак из Винче“, „Јаре из Вишњице“, „Лав из Сингидуна-

ма“, „Крагуј из тврђаве“, „Гуја под Деспотовом кулом“, „Пас са Варош-капије“, „Сребрни белац на Калемегдану“. Х. Портер Абот (2009: 211) примећује да је „један од показатеља да неки лик доминира делом честа употреба епонима – имена главних јунака и јунакиња у наслову дела“, што их, уједно одређује и као доминанту уметничке структуре. У називима прича *Књије за Марка* истакнути су помагачи, не јунаци – иако се деца појављују као носиоци фабуле – и тек се у поднаслову накнадно објашњава линијом перспективности шта ће се у реалном контексту догодити са Немањом, Растком Немањићем, Стефаном Урошем Дечанским, Душаном, Лазаром, деспотом Стефаном и Марком Краљевићем у њиховој будућности, што је из перспективе читаоца, заправо – далека прошлост.

Укрштање временских димензија, потцртавање улоге коју флорални и фаунални свет има у причама о деци-јунацима из доба српског средњовековља доприноси значењској слојевитости ове збирке прича Светлане Велмар-Јанковић, али истодобно појачава комплекс читалачке мотивације и наговештава један доследно спроведен наративни поступак. Наиме, ауторским коментаром на крају сваке приче и „лажном легендом“ о ономе што се касније, кад су одрасли, догодило јунацима остварује се посебна приповедна дубина и нарочита емоционална обојеност, оправдава и осмишљава претходно испричано, очудотворује обичан људски свет и бајковитим обрисима сенче историјске реалије.

Категорија детињства непосредно утиче на параметре типолошког обрасца према коме ће се уобличавати одлике јунака у овој прози. Оформљење лика јасно је повезано и са оним што је већ познато као чињеница, фактографска забелешка о прошлом времену. Уз то се као детерминишући елементи појављују и рефлекси епског, митолошког и легендарног. Приповедна матица је све те токове објединила и потчинила снази уметничког наратива. Успоставља се хронолошка вертикала између лика дечака-јунака у причи и историјско-епског портрета до тренутка смрти, а затим поентира превођењем у раван легенде и незаборава. То је и својеврстан апел, али суздржан, одмерен, пажљиво упућен малом читаоцу да пратећи доживљаје и одрастање групе одабраних јунака освести и осети да је са њима повезан, и ванвременски и историјски, да утисне у памћење важне појединости којима се оплемењује знање, а у исти мах разумева слично и различито, своје и туђе, мир и опасност и усред садашњег тренутка послушкује и чује хук прошлости. О Марку Краљевићу се, међутим, не приповеда у наративном кључу перспективности. Приповест о њему временски је локализована у период јунаковог детињства, што би могло да укаже и на предисторију настанка ове збирке прича коју је ауторка посветила свом унуку³. последњи

³ Обраћање читаоцима које претходи првој причи у збирци експлицитно истиче да је књига замишљена и написана као поклон унуку Марку Ђ. Протићу. У интервјуу који је са Светланом Велмар-Јанковић водила новинарка „Блица“ Татјана Њежић, а објављен је у том дневном листу 19. 11. 2008, књижевница говори о поводу настанка своје прве књиге за децу и о унуку

правоснажни наследник краљевске круне, Марко Краљевић, није могао да настави владарски пут својих претходника. У историјском животу био је срамно обележен вазалством, али је зато глорификован у епском свету. Прича Светлане Велмар-Јанковић презентује га као јединог доследно неустрашивог јунака.

Делови збирке *Очаране наочаре* означени као „међувремена“ такође имају своје децје јунаке који учествују као посматрачи у времепловским авантурама, а онда захваљујући свом и знању својих родитеља, и снажним импресијама што на њих оставља приповедање о деци из другог времена, тумаче прошле догађаје и смештају их у савремене просторне координате. Занимљиво је што су ликови одраслих осмишљени најчешће као епизодни, односно, њихов је задатак да поставе неки захтев или забрану, евентуално предузму неку акцију или опсервацију која ће, у финалу, ипак у први план истаћи децје протагонисте.

Јунак у причама које смо одабрали за проучавање углавном није описан споља, већ читаоци треба да га замисле. То оснажује фантазијско уживљавање и подстиче сликовиту имагинацију. Дају се само основне карактеристике портрета, али то често подразумева индивидуално обележавање ликова – приписује им се нека посебност. Испољавају је у говору о себи, лирски интонираним монолошким секвенцама у које су интерполирана реторска питања, екскламативни изрази продубљених емоција, узбуђења, чежње, пригушених жеља које се отимају из дубине бића. Гласна јунакова саопштења, када он сагледава своје мисли, осећања, поступке и тумачи понашање других има примесе интроспективности, самоиронисања, духовитости на сопствени рачун. Приче Светлане Велмар-Јанковић одликују се и кратким дијалогским секвенцама инкорпорираним у нарацију, како би се што јасније означила психолошка стања (забринутост, страх, стрепња, отуђеност, разочарање, бол), а други учесници у разговору понудили савет главном јунаку о томе шта му је чинити не би ли превазишао тегобе које га узнемирују. У *Књизи за Марка* запажа се отвореност ка превазилажењу схематичности и померање ка сложенијем, рељефнијем типу карактера. Извесни преокрети у ланцу догађаја и промене у поступању јунака доводе до карактерне модификације – приче „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“ приказују јунаке који добијају способност еволуирања и доживљавају унутрашњу метаморфозу. У *Очараним наочарима* обележје јунака је сталност, па је изменљивост приповедне ситуације усмерена ка томе да јунаци пот-

Марку који јој је на посебан начин помогао да изобликује приповедачки проседе у ком се дотад није стваралачки опробала: „С њим сам, из приче у причу, сазнавала и савладавала занат писања за децу, до тог времена неискушаван, али за мене најтежи. Уз Маркову помоћ, уз његове непогрешне примедбе на местима на којима сам испуштала чврсти конач приповедања, заустављала сам се, исправљала оно што је Марко исказивао као: *Бакo, њo није баш добро, њави мало, знаш*. И тако је настала цела књига, седам прича.“ <<http://www.blic.rs/Intervju/160330/Najlepse-poklonedobila-sam-od-dece>>. 01. 03. 2012.

врде свој на почетку приче задати идентитет. Они брину о својим саплеменицима, штите и животиње и тиме задобијају поштовање као сигуран знак да ће њихова биографија бити испуњена изузетним будућим подвизима и успесима. За показану вештину, храброст и пожртвовање дарује им се спознаја немуштог језика водених бића или језика мира са свим зверима и биљкама. Прошлост Београда од 9. века па надаље тематизована је у приповедачком дискурсу који профилише јунаке ван круга владарске лозе. Ипак, они су веома добро упућени у тадашња актуелна збивања, са словенским писмом на пример, јер желе да уче, а знање и научена слова им помажу да сачувају оно што је праведно и заштите хумане вредности. Неша и Пеђа, синови вождовог непосредног сарадника и саборца Милана, спретни су и радознали дечаци који истражују подземне градске ходнике и захваљујући томе спашавају Узун Мирка и Конду, највеће устаничке јунаке. Иако још увек деца, уважени су, даје им се прилика да равноправно учествују у разговору, поштује се њихова процена. Немања, син дворског угледника из кнежеве пратње, успева да спасе трагичне смрти најдражег владарског коња па му је као награда за вредно учење и пожртвованост дозвољено да са кнезом у седлу пројаше вежбаљештем на Сребрном белцу. Без обзира на којој се хронолошко-тополошкој позицији налазе, јунаци ове збирке надлазе типично деце искуство. Већ су предодређени за партиципирање у драматичним ситуацијама тако да њихов карактерни профил не трпи преображај. Уместо тога, почетни параметри се интензивирају и употпуњују индивидуалну, али и друштвено-историјску слику.

Иако подређена јунацима и збивању, амбијентална позадина функционише као покретачки фабуларни импулс. Семантички учинак просторне компоненте наратива огледа се у томе што се истицањем појединих просторних координата алудира на предиспонираност јунака за акт трансформације и све оно што их очекује, најпре у причи, а онда и у стварности. У *Књизи за Марка* племићки синови живе и одрастају у простору типичном за доба српског средњовековља. Високе зидине и градска стража обезбеђују Завидин град; Урош борави у тврђави окруженој с једне стране стрмим и окомитим стенама, а с друге уском стазом испод које се простире злокобно дубока провалија; Душанов дом је манастир; Марко дане проводи у средњовековној грађевини са малим четвртастим прозорима кроз које посматра збивања у природи. Иако је такво просторно окружење програмирано да индукује осећај сигурности, мали јунаци се у утврђењима често осећају као заточеници. Мотив забране која је у причама *Књиге за Марка* моделована као изричито родитељско упозорење свим дечама да не смеју сами напуштати безбедно место становања, разграђује се поступцима налик на оне које предузимају протагонисти бајке – радознали и незауштављиви на путу који морају да пређу, они трагају за светом изван зидина. У отвореном, неограђеном простору проналазе супститут за дом – неко склониште које су случајно открили, а онда уредили као свој кутак који их за-

клања од непожељних погледа и задовољава њихову потребу за интроспективним преиспитивањем. Тиме се опросторавање уводи као битан моменат у портретисању ликова. У *Очараним наочарима*, на пример, наилазимо на речи којима видарица подучава своју штићеницу: „Вода је жива и живи“. Она јој говори о Дунаву који ту више није само део наративног декора, него и моћна животносна сила Белог града, притом непосредно спрегнута са судбинама јунака.

Приче успостављају још једну раван која ће такође функционисати динамично, као „фактор који омогућава кретање ликова“ (Бал 2000: 113). Они сањају пророчке снове. Кад на јави следе наук који су у сновима добили, догађа се нешто изузетно: Растко савладава свој страх од вукова јер је учинио како га је у сну саветовало златно јагње; док сања, Витко слуша и памти шта му наређује деспотова заштитница, гуја Бојана, и проналази лековити извор крај цркве, Немања у сну види како завереници повређују белца кнеза Михаила, и пожртвовано га спашава спречавајући злодело усред велике свечаности. Заслужује почасти да у кнежевом седлу пројаше на коњу чудесно сребрне длаке. Оно што су неки јунаци спознали у сну, другима ће на јави пришапнути необични и мудри помоћници који упозоравају да блискост и склад у животињском свету сасвим наликују чврстим људским везама и не смеју се нарушавати из хира. Животиње и биљке су подједнако битни ликови у овим причама. Као својеврсни медијуми, преносе поруке о сагласју различитих светова и откривају још један дар главних јунака: они разумеју језик скривеног смисла. Награда за храброст и племенитост им је моћ да разумеју причање водених бића и буба, да су у дослуху са опасним зверима које једини могу да укроте.

И једна и друга збирка откривају композициону доследност: седам прича у *Књизи за Марка*, седам прича о Београду из различитих историјских раздобља и исто толико међувремена која деца-јунаци из садашњости проживљавају, промишљају и разјашњавају у *Очараним наочарима*. А број седам има и своју симболичка вредност: симболизује потпун циклус, свеукупност времена, простора и свеукупност моралног живота (Шевалије 2007: 816). Поред тога, тематска, обликовна и значењска уравнотеженост остварује се у приповедној прози за децу Светлане Велмар-Јанковић и захваљујући одабраним типовима јунака. Они су хронотопски удаљени од савремености. Припадници су владарске лозе и у причи морају да потврде спремност да прихвате терет те одговорности или потичу из угледних породица које су непосредно повезане са надређеним ауторитетима у тренутку о ком се приповеда. Сви су радозналост и истраживачког духа. Суочавају се са сопственим слабостима, стрепњама и страховима, повлаче се у своја склоништа као усамљеници који разумеју колико је свет велике природе моћан и чудотворан. Помагачи су им животиње, птице, бубе и са њима се у овим приповестима савршено добро разумеју језиком погледа, покрета и додира. Захваљујући томе ови јунаци почињу јасно да разликују добро од

зла и усуђују се да прате позив на пут у непознато. Доказују своју племенитост и храброст кад су доведени у ситуацију да буду делатни и покрену приповедни ток или расплету наративни чвор.

Оно што је нарочито важно у књижевности за децу, односи се и на ову прозу Светлане Велмар-Јанковић: „читалац постаје активни трагач за тајном која повезује децу свих времена“ (Пијановић 2005: 203). Аутор ће збивање премрежавати и догађаје вредновати сопственим мишљењима и примедбама. Отклањајући празна места, он „својим коментаторским напоменама тежи да обезбеди да се прича схвати јединствено“ (Изер 1978: 107). Сугестивна снага приповедног израза у причама за децу и младе Светлане Велмар-Јанковић огледа се, између осталог, у активирању поучно-васпитног потенцијала: у афирмисању чврстих и хармоничних породичних односа, свеprisутном разумевању и подршци, благодати упућена сваком живом створењу. Етичке и поетичке смернице ове прозе експлицитно су, у једној од прича, наглашене и исказане деспотовим речима о снази заједништва, које по смислу и значењу наликују стиховима из његове посланице Слово љубве: „Кад смо заједно, и у слози, ни од чега не стрепимо, зар не?“

ИЗВОРИ

- Велмар-Јанковић (2007): Светлана Велмар-Јанковић, *Књија за Марка*, Београд: „Стубови културе“.
- Велмар-Јанковић (2006): Светлана Велмар-Јанковић, *Очаране наочаре – приче о Београду, Књија за Марка*, Београд: „Стубови културе“.

ЛИТЕРАТУРА

- Абот (2009): Н. Porter Abot, *Uvod u teoriju proze*, Београд: Службени гласник.
- Аристотел (2008): Aristotel, *O pesničkoj umetnosti*, Београд: Dereta.
- Бал (2000): Mike Bal, *Naratologija – Teorija priče i pripovedanja*, Београд: Narodna knjiga/Alfa.
- Дикро–Тодоров (1987): Oskar Dikro i Cvetan Todorov, *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku II*, Београд: Prosveta.
- Изер (1978): Wolfgang Izer, *Apelativna struktura tekstova u Teorija recepcije u nauci o književnosti*, priredila Dušanka Maricki, Београд: Nolit, 94–115.
- Лотман (1976): Jurij Lotman, *Struktura umetničkog teksta*, Београд: Nolit.
- Пијановић (2005): Петар Пијановић, *Наивна љупка*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Шевалије (2004): Žan Ševalije, Alen Gerbran, *Rečnik simbola: mitovi, snovi, običaji, postupci, oblici, likovi, boje, brojevi*, Novi Sad: Stylos–Kiša.

Маја М. Dimitrijević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Didactic-Methodical Science Department

CHILDREN-HEROES IN SVETLANA VELMAR-JANKOVIC'S STORIES

Summary: The paper introduces children-heroes, who guide the course of events, set the atmosphere in and provide meaning to the story with their characteristics, personalities, moods, states of mind, predispositions and affinities in Svetlana Velmar-Jankovic's collections of stories *The Book for Marko* and *Magical Glasses*. Their characterization is clearly connected to the known facts, factographic notes about the past and the elements of the epic and mythological. With their fictionalized profile, these heroes hand down knowledge about social-historical context, time and space of the story.

Key words: Svetlana Velmar-Jankovic, children-heroes, characterization, factography, narrative fiction.

Jasmina M. Ahmetagić
Alfa univerzitet
Beograd

УДК 821.112.2-93-31 Енде М.
82.0

USAMLJENICI U ROMANU-BAJCI MIHAELA ENDEA

Apstrakt: Glavni protagonisti romana-bajke *Beskrajna priča* i *Momo* Mihaela Endea u osnovi su izgrađeni na tipu nesrećnog deteta, siročeta, čestog u književnosti za decu, ali prilično izmenjenog u konkretizaciji ovog autora. U *Beskrajnoj priči* usamljeni i skrajnuti dečak razvija se u procesu čitanja, koje ga i psihološki i doslovno uvodi u svet Fantazije, gde prolazi kroz identifikaciju sa uzorom, ali se i suočava sa vlastitim potencijalima za dobro i zlo. U romanu *Momo* smisao usamljenosti glavne junakinje povezan je sa fantastičnom motivacijom njene karakterne dovršenosti. U oba slučaja dinamika odnosa junaka i okruženja uslovljena je junakovom aktivnošću.

Ključne reči: epska fantastika, ludički tip deteta, tip nesrećnog deteta – siročeta, kompenzacija, žrtva, identifikacija, uobrazilja, imaginarni svet, individuacija.

Dva najpopularnija romana Mihaela Endea, *Beskrajna priča* (1979) i *Momo* (1973), naročito prvi, kome autor duguje svetsku slavu, pripadaju epskoj fantastici, čijim se tvorcem, odnosno najznačajnijim predstavnikom smatra J. J. R. Tolkien. Za taj tip fantastike, često nazivan postolkinovskim¹, karakteristična je izmešanost stvarnog i imaginarnog, koji se prikazuju sa jednakim stepenom uverljivosti, ali i izrazita složenost imaginarnog sveta kroz koji se preispituju temeljne vrednosti postojanja.

Junak *Beskrajne priče*, Bastijan Baltazar Buks, dečak od deset-jedanaest godina, izgrađen je na tipu nesrećnog deteta – siročeta, često prisutnom u književnosti za decu. Istina, Bastijan ima oca, ali zbog hladnoće i otuđenosti koja vlada u njegovom domu, a što je uzrokovano očevom depresijom, nalazi se u emotivnoj situaciji siročeta. Nemoćan, nespretni junak, lišen svojstava koja bi mu u socijalnom okruženju donela popularnost, Bastijan ne samo da nije prihvaćen od strane školskih drugova nego je u celini prepušten samom sebi. U svetu vršnjaka Bastijan je ismevan i maltretiran, pa bežeći od njih i dospeva u antikvarnicu u kojoj dolazi u dodir sa knjigom koja će mu promeniti život. Po svom fizičkom izgledu – mali i zdepast, po karakternim osobinama više plašljiv no odvažan („Ionako se plašio škole, mesta svojih svakodnevnih poraza, bojao se učitelja, koji su ga ili prijateljski prekorevali ili na njemu iskaljivali svoj bes.”²), Bastijan se ni po čemu nije isticao, pa ni po školskom uspehu: već je ponavljao jedan razred. I profesor istorije je „sa zadovoljstvom ismevao Bastijana pred

¹ Dubravka Težak, „Pisanje Jože Horvata kao nagovještaj suvremene fantastike“, *Detinjstvo. Časopis o književnosti za decu*, XXXVI, br. 1–2 (2010), str. 3–10.

² Mihael Ende, *Beskrajna priča*, prevela Mirjana Popović, Novi Sad, Solaris, 2002, str. 13.

svima, samo zato što jednostavno nije mogao da zapamti datume kada su se vodile bitke, godine rođenja ili od kada do kada su vladali tamo neki ljudi”³. „A nastavnik fiskulture, gospodin Menge, nije štedeo šale na račun Bastijana.”⁴ Tako u prvi plan Mihael Ende postavlja jedno prosečno, skrajnuto dete, pokazujući ne samo čitaocima već i junaku samom, da je prosečnost stvar izbora, i da svako u sebi nosi mogućnost da vlastiti život načini srećnim i smislenim. Ne samo imaginarni svet zemlje Fantazije u koju dospeva junak, i gde doživljava čudesne avanture i susrete sa fantastičnim bićima, već i optimizam sadržan u ovom romanu i osnovna poruka koju upija čitalac, kao i junak koji se tokom svog putovanja razvija, *Beskrajnu priču* čine romanom-bajkom. Tome doprinose i osobenosti ocrtanog sveta: polarizacija na dobro i zlo, ali i njihovo naporedno postojanje, apstraktnost vremena i prostora, kao i čudesni junakovi pomoćnici i ometači, fantastična i mitološka bića i predmeti koji imaju čudotvornu moć.

I u romanu *Momo* devojčica je siročić – u osnovi njenog lika je tip nesrećnog, zanemarenog deteta, koji je u Endeovoj konkretizaciji unekoliko izmenjen: o devojčici Momo ne zna se ništa, njeno je poreklo zatamnjeno, ne zna se tačno ni koliko ima godina (po izgledu se nije moglo zaključiti da li ima „tek osam ili već dvanaest“), ali upravo zahvaljujući takvoj poziciji ona ostvaruje prostor slobode i sreće. Činjenica da Momo živi u ruševinama starog amfiteatra nije predočena u socijalnom krugu motiva, već u kontekstu igre i zbližavanja sa ljudima koji ulažu napor da načine udobnijim njen životni prostor, ali i ludičkog karaktera same junakinje. Mada je rečeno da je iz doma za nezbrinutu decu, u čežnji za slobodom, Momo pobegla, zamagljivanjem njenog porekla aludira se na svojevrsnu autohtonost njenog bića, a junakinji dopisuju fantastična značenja. Momo je niska, mršava, čupava devojčica, čiji kompletan fizički izgled (ide bosa, a zimi rasparenih cipela, suknja joj je skrpljena od svakojakih šarenih zakrpa, a preko nje nosi preširoku mušku jaknu) upućuje na nemaštinu i odsustvo brige odraslih. Tako i Momo deli sa Bastijanom autsajdersku poziciju u društvu, samo je smisao takvog položaja različit. Iako je Momo bez porodice i doma, u fokusu nije njen socijalni položaj, već njena priroda – sklonost fantaziji, afirmisanje kroz potpunu posvećenost igri – koja je čini srećnim detetom, oslobođenom socijalnih stega. Implicitno, i Bastijan pripada takvom krugu dece, jer mu se sve što je iskusio sa knjigom ne bi ni dogodilo da nije imao te kvalitete (mada se u isti mah njegova čežnja za pričom koja se ne dovršava mora razumeti i kao arhetip želje za besmrtnošću), ali je junak *Beskrajne priče* daleko usamljeniji od Momo, koja je – radoznala, društvena i razigrana – lišena osećanja usamljenosti i otuđenosti od kolektiva. Kroz iskustvo usamljenosti ona prolazi tek onda kada je sivi ljudi, kradljivci vremena, zaista izoluju od svih. Devojčica, živeći u ruševinama starog amfiteatra, doslovno na margini, poznaje potpunu oslobođenost od obaveza, pa i od konvencionalnih, društveno ustanovljenih puteva socijalizacije. Momo ima sve vreme ovoga sveta za igru sa prijateljima, pre svega neobič-

³ Isto, str. 35.

⁴ Isto, str. 49.

nim junacima sa kojima deli filozofiju življenja, Bepom Čistačem Ulica i Đidi-jem Vodičem Stranaca, koji su po svojim svojstvima komplementarni, a zapravo sa svima koji je potraže.

Pre no što sam postane glavni junak knjige koju je ukrao iz antikvarnice (a krađa, jednim delom, ima fantastičnu motivaciju: sama knjiga zrači magnetnom snagom, te se u romanu realizuje metafora o knjizi koja traži svoga čitaoca), Bastijan čita o Atrejevoj Velikoj Potrazi za spasiocem Fantazije – onom ko će Detinjoj Carici dati novo ime. Roman se razvija kao priča o neobičnim zbivanjima, ali i kao alegorija čitalačkog iskustva, stvaralačke igre koja se zbiva pri pažljivom, uživiljenom čitanju. U procesu recepcije, koji je dočaran *Beskrajnom pričom*, dete-čitalac, posredstvom snažne identifikacije sa junacima priče, postaje stvarni akter. Endeova *Beskrajna priča* ispunjava osnovni uslov fantastike, kako ga je definisao Cvetan Todorov⁵: mogućnost objašnjenja neobičnog obavezno mora da bude dvostruka; mogućnost da se sve prikazano u romanu razume kao snevno Bastijanovo iskustvo, ili kao alegorija čitalačkog iskustva (što je racionalno tumačenje), paralelno je prisutna sa uviđanjem da je sve rezultat uticaja natprirodnih sila. Prema Cvetanu Todorovu, upravo trajna neopredeljenost teksta između ovih mogućnosti – a to je karakteristično za oba Endeova romana – jeste osnovno svojstvo fantastike. Preobražaji kroz koje prolazi Bastijan mogu se razumeti i kao psihološki realiteti, a činjenica da po završetku čitanja junak više nije isti, preobražava ovaj tekst u svojevrsni bildungs roman, koji koristi bajkoliku formu kako bi predočio put sazrevanja junaka i njegovo usvajanje ideja značajnih za život u stvarnom svetu.

U knjizi koju Bastijan čita sve započinje dospevanjem glasnika iz različitih delova Fantazije do Atreja, sa istovetnom porukom o opasnosti koja se nadnela nad zemlju: nestajali su sve veći predeli, a privlačna strana ništavila nije obećavala ništa dobro. Atrej, pripadnik zelenokožaca (ljudi iz trave), postaje superioran junak uz pomoć Aurina, medaljona Detinje Carice, i Bastijan se, ozlojeđen zbog njemu i ovako nesklone stvarnosti, lako prebacuje u čudesni svet svoga vršnjaka. Na visok nivo identifikacije, koja najpre ima kompenzatornu ulogu, ukazuju Bastijanove suze zbog stradanja Atrejevog konja i vrisak kada se junak nađe oči u oči sa strašnom Mnogostrukom Igramul. Razlikujući se od Atreja i po izgledu, i po svojstvima (Atreja su krasile hrabrost i odlučnost), pa i po društvenom položaju, Bastijan ga doživljava kao uzor, živeći, kroz identifikaciju sa njim, smeliji, lepši i uzbudljiviji život. Iako je eksplicitno ukazano na odsustvo sličnosti između ovih junaka, činjenica je da se oni ogledaju jedan u drugom: Atrejev život posvećen velikom cilju praćen je mnogim opasnostima, pa junak zaluta na tom putu i ogladni, kao što u isti mah i Bastijan, boraveći satima na tavanu, posvećen knjizi, ogladni i podnosi hladnoću. Za Atreja je rečeno da je „njegov duh prebivao u drugim sferama i nerado se vraćao u stvarnost”⁶, koja je

⁵ Cvetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, prevela Aleksandra Mančić-Milić, Beograd, Rad, 1987.

⁶ *Beskrajna priča*, str. 59.

u njegovom slučaju obeležena opasnošću koja se nadvila nad Fantazijom, a to je svojstvo koje ga povezuje sa Bastijanom. Vrlo brzo se uveravamo kakav uticaj čitanje vrši na junaka, koji pokazuje napor da bude na visini uzora: „Atrej se ne bi predao tako brzo, samo zato što su stvari krenule malo nizbrdo. Moram da završim ono što sam započeo. Otišao sam predaleko da bih se mogao vratiti. Moram da idem dalje, bez obzira na to šta će se dogoditi.“⁷ Ovde se uspostavlja paralelizam između Bastijana i Atreja, koji se u svojoj potrazi našao na istoj tački: „Čak da je Atrej i želeo da se vrati, i da je znao kojim pravcem treba da ide, to više nije bilo moguće. Otišao je predaleko i mogao je samo da ide dalje.“⁸ Iako je ubrzo po rođenju ostao bez roditelja, Atreja su odgajali pripadnici zeleno-kožaca – njegovo ime „prevedeno na Veliki jezik znači *sin svih*“⁹ i on ostaje oličenje kolektivnih želja: stepen njegove individualnosti analogan je poretku sveta u kome živi. S druge strane, Bastijan u suštini nije imao nikoga – „on je zaista bio *ničiji sin*“, kolektivu nikada nije ni pripadao, pa lako upada u iskušenje koje je za njega predstavljala moć, u ludilo individualizma, kada nastoji da ovlada drugima uz pomoć sile.

Ništavilo koje preti Fantaziji, a to znači i stvarnosti, jer je uzrokovano jednoličnošću života i utrućem mašte, nadvilo se kao pretnja i nad čovečanstvom u romanu *Momo*. Oličenje ništavila su siva gospoda koja krađu ljudima vreme: oni ubrzavaju njihov život toliko da ljudi, skoncentrisani samo na vreme, više nemaju mogućnost da se usredsrede i na njegove sadržaje, i gube svaku radost. Kritiku savremenosti – akutni nedostatak vremena praćen je sve većom pasivizacijom, opustošenošću i nestajanjem smisla čovekovog života – Ende je realizovao u bajkolikoj formi, koristeći antropomorfiziranje životinja (kornjača Kasiopeja prati Momo u njenom zadatku), fantastične predmete (svevideće naočari, npr.) i bića (Majstor Hora, sa sposobnošću da menja starosnu dob, upravljač je vremena i njegov tvorac), fantastični hronotop (kuća Nigde Majstora Hore smeštena je u Ulici Nikad, a devojčica se nalazi na ivici vremena, na izvoru vremena, a uz pomoć Majstora Hore i kornjače uspeva i da izbegne iz „područja vremena“).

I u *Beskrajnoj priči* se ispod fantazijskog sloja iščitava kritika savremenosti: opadanjem čovekove imaginacije stradaju oba sveta – Fantazija, jer se zaboravom uništava vera u nju, a stvarnost, lišena čudsnog, postaje sterilna. U *Beskrajnoj priči* snažno su suprotstavljeni fantastični svetovi stvoreni radom imaginacije i laži. Istina Endeovog romana (laž nije isto što i uobrazilja, a umetničko delo ne zahteva činjenice da bi bilo istinito) korespondira sa uvidima teorije književnosti, u kojoj se problem istine postavlja još od Platona: „Nasuprot ‘izmišljenom’ ne stoji istina, već ‘činjenica’ (...). Izgleda da književnost među umetnostima polaže naročito pravo i na ‘istinu’ izraženu pogledom na svet (...), koji se nahodi u svakom umetnički koherentnom delu.“¹⁰ Ljudi upravo uništavanjem

⁷ Isto, str. 60.

⁸ Isto, str. 59.

⁹ Isto, str. 39.

¹⁰ Rene Velek, Ostin Voren, *Teorija književnosti*, Beograd, Nolit, 1974, str. 53.

Fantazije umnožavaju laži i pogrešne predstave u svom svetu. Knjiga koju Bastijan čita svesna je postojanja i svoga sveta, Fantazije, ali i sveta stvarnosti – Detinjoj Carici novo ime može dati samo biće iz stvarnoga sveta. Postojanje Fantazije se održava njenim verifikovanje od strane bića drugačijeg statusa. S druge strane, Bastijan se uverava da roman koji čita počinje upravo njegovim ulaskom u antikvarnicu, čime se imaginarno i realno prožimaju na neodvojiv način. I u romanu *Momo* fantazija i stvarnost su isprepletane, a tome doprinosi i autorovo naknadno otkrivanje pravog izvora priče: priču mu je ispričavao neobičan putnik, koji je raspolagao različitim starosnim dobima, smeštajući je u isti mah i u prošlost i u budućnost; tako autor lično potvrđuje postojanje i vlastiti susret sa Majstorom Horom.

Bastijan najpre prati Atrejeva putešestvija, da bi potom sam preuzeo ulogu glavnog junaka, našavši se u Kuli od slonovače, gde Detinjoj Carici daje novo ime i spasava Fantaziju od propasti. Do tog trenutka značajno mesto pripalo je motivu dvojništva. Atrej se pojavljuje kao Bastijanov dvojnik, koji mu je isti mah sličan i različit: njihova povezanost istaknuta je ne samo srodnostima već i kontrastiranjem, ostvarivanjem paralelizama po suprotnosti. Do susreta sa čudesnom knjigom, Bastijan nije razumevao ono što, zahvaljujući čitalačkom iskustvu spoznaje – da život dostojan čoveka i u realnosti, isto kao i svetu bajkolikog junaka, ne samo da može nego i mora biti podvig. Atrejeva Velika Potraga bliska je junaku i pre no što uđe u roman, stoga što je na nesvesnom nivou i sam u situaciji velike potrage. Kroz iskustvo bajke, Bastijan spoznaje da je i život velika potraga, putovanje, za koje su potrebna ona svojstva koja razvija tek u Fantaziji: svest o najdubljim željama i odvažnost da se ide u pravcu njihovog ispunjenja.

Atrej prolazi kroz zemlju Pevajućeg Drveća, Haulsku šumu, susreće se sa Drevnom Morlom, proročistem Ujulalom, Mnogostrukom Igramul, na tom putu rešava zadatke na koje nailazi (svaki je od tih susreta nova epizoda u njegovoj Velikoj Potrazi), stiče pomoćnika, belog zmaja sreće Fuhura, leče ga gnomi Dvoseljenici, a čitav je put upriličen da bi se pokrenula čitaočeva mašta, da bi se svojom usredsređenošću čitalac iz stvarnosti uvukao u Fantaziju: upravo zbog svoje uživiljenosti u priču, Bastijan ostvaruje prvi prodor u Fantaziju kada, uplašen, vrisne, a njegov vrisak „odjekuje ivicama klanca“, gde se nalazi Atrej suočen sa Igramul. Prolazeći kroz tri kapije koje čuvaju sfinge, i upijajući značenje svake od njih, Atrej saznaje da je prolazak kroz drugu kapiju prilika da vidi svoju pravu unutrašnju prirodu – zato prolazak kroz Kapiju čarobnog ogledala zapravo znači dublju samospoznaju. To je trenutak u kome ogledanje Bastijana u Atreju postaje očigledno: Bastijanova unutrašnja priroda ispunjena je sadržajima koje reprezentuje Atrej. Tako je estetski učinak knjige motivisan i psihološkim razlozima: svakako da je Bastijan morao strasno prionuti na knjigu koja je u sebi sadržavala njegovu unutrašnju prirodu i govorila mu jezikom bliskim njegovoj stvarnoj ličnosti. Bastijan kroz čitalačko iskustvo, odnosno boravak u Fantaziji, ne saznaje samo kakav jeste već upoznaje i svoje potencijale za dobro i zlo: u svetu Fantazije on postaje aktivan i nemoguće je u njemu prepoznati povučenog

dečaka iz stvarnog sveta. Međutim, kako odmiču, doživljaji u Fantaziji prestaju da imaju kompenzatornu funkciju - Bastijan prolazi kroz iskustvo zloupotrebe moći, i tek se, kroz suočavanje sa posledicama svoga ponašanja uči samoograničavanju. U tom smislu nam Mihael Ende *Beskrajnom pričom* zaveštava duboko poverenje u smisao i značaj bajki za razvoj ličnosti. Sama Bastijanova podvojenost, činjenica da se u svetu Fantazije preobražava iz spasitelja u diktatora, jer nije odoleo iskušenju vlasti, na koje ga tera vlastita priroda, čini bitnu razliku između *Beskrajne priče* kao umetničke bajke i narodnih bajki u kojima su junaci jednostavni, lišeni ambivalentnosti. U isti mah, ova epizoda, u duhu Jungove analitičke psihologije, izražava psihološku istinu o putu individuacije kojim se uputio Endeov junak – to je proces razvoja pojedinca koji nastaje iz konflikata između fundamentalnih psihičkih činjenica, a cilj je dosezanje psihičke celovitosti – Jastva¹¹. Upoznajući svoju Senku koju reprezentuje njegova volja za moć, ali i svoj potencijal da bude odlučan i hrabar kao Atrej, Bastijan proširuje svoju ličnost integracijom različitih aspekata.

U oba romana junaci izlaze iz svog sveta u čudesni, i ponovo se, nakon različitog vremenskog intervala, u svoj svet vraćaju. Oba junaka, po povratku u svoj svet, nemaju tačnu predstavu o dužini svoga izbivanja, i oboje pogrešno zaključuju: Bastijan koji je bio odsustan svega jedan dan pomišlja da se svet mogao silno izmeniti; Momo koja je bila odsutna godinu dana očekuje da je dočeka isti svet. Ispostavlja se, međutim, da se Bastijanov svet nije promenio – izmenjeni junak obreo se na istom mestu, dok je svet koji okružuje Momo sasvim drugačiji. Sivi ljudi uspevaju da izoluju devojčicu odvajanjem prijatelja od nje, a odvajanje se odvija kao prirodna posledica otimanja ljudskog vremena: od Đidija Vodiča Stranaca, fantaste, postao je bogati Điolamo, konformista, zavisnik od uspeha; deca su smeštena u posebna spremišta gde im je vreme isplanirano, a sve aktivnosti osmišljene isključivo sa stanovišta korisnosti, upotrebne vrednosti za budućnost. Odnosi sa bližnjima koji nisu motivisani ostvarenjem opipljive koristi proglašeni su gubljenjem vremena, a sama Momo lenštinom i danguvom. Ukratko, život je izgubio svaku lepotu i smisao, postao siv, jednoličan i lišen tajne. Momo svojom akcijom, žrtvujući se za druge, nastoji da taj smisao ljudskim životima vrati, a prstenasta fabula ostvorena u ovom romanu ima doslovno značenje: vraćajući se na kraju priče situaciji s početka, za promenjenog Bastijana to ne može biti ista situacija; za Momo, međutim, obnavlja se prvobitno stanje, koje je prikazano u idiličnom svetlu, mada je jasno da uspešnost sive gospode počiva na opštem snižavanju ranga ljudskog bića.

Uostalom, Bastijanova nesigurnost u sebe i njegova iskompleksiranost fizičkim izgledom očevidna je kada njegov prodor u Fantaziju rasplamsa želju da se tu na određeniji način i nađe, kada želi da Atrej i Fuhur dođu po njega: „Basti-

¹¹ Put individuacije podrazumeva ovladavanje osnovnim arhetipovima individualno i kolektivno nesvesnog (Anime/Animusa, Persone, Senke, itd) i njihovo svesno integrisanje u celinu ličnosti. Senka je tamni deo ličnosti, koji se prikrija od drugih, ali i od sebe. (K. G. Jung, O psihologiji nesvesnog, preveli Desa i Pavle Milekić, Odabrana dela K. G. Junga, 2, Novi Sad, Matica srpska, 1977)

jan je zamislio kako bi to izgledalo kada bi se iznenada pojavio pred njima – ovako debeo, sa iks-nogama i svojim, kao sir, bledim licem. Mogao je da vidi razočarenje na licu Detinje Carice kada bi mu se obratila (...).¹² No, njegov je odraz u njenim očima sasvim drugačiji: promenjen Bastijanov izgled sugerise i da fizička svojstva nisu presudni kvaliteti Fantazije, da je lik manifestacija unutrašnjosti, saobrazan njegovim unutrašnjim kvalitetima. Bastijan tako prelazi put krećući se između dve krajnosti – neverovanja u sebe, i kasnije, prevelikog poverenja u sebe. Ispostavlja se da su obe krajnosti pogrešne, a da Bastijanova priroda nosi ogroman potencijal i za dobro i za zlo.

Junak u imaginarnom svetu dobija čarobni mač, medaljon Aurin i mogućnost da svojim željama ispočetka stvori Fantaziju. Tako stečenu hrabrost i snagu potvrđuje u nizu epizoda: u susretu sa Mnogobrojnomo smrću, najsmrtonosnijim bićem Fantazije, nadmetanjem sa najhrabrijim vitezom itd. Međutim, medaljon koji nosi oko vrata junaku „daje put, ali oduzima cilj“, jer se sa svakom ispunjenom željom, prazni Bastijanovo sećanje na stvarni svet. Endeov junak ipak nije odoleo iskušenju moći i postupa kao diktator: iskrene reči ne želi da čuje, pa Atrejevo upozorenje da će izgubiti samog sebe rađa i prvu svađu, a potom javnu grdnju, udaljavanje od prijatelja i njegovo hapšenje. To je trenutak u kome Bastijanova moć i taština rastu, zbog čega i čini pogrešan izbor: za svoje društvo bira zlu, ali sklonu laskanju, Ksaidu, a potpuno je nesposoban da čuje istinu koju mu kazuje Atrej. Bastijan prelazi put od dvojništva do antagonizma sa Atrejem, koje kulminira ratom, kada odluči da od Detinje Carice preuzme vlast, a osveščivanje vlastitog pomračenja duše odvija se pri susretu sa prethodnicima koji su se poneli na isti način, a od kojih je formiran čitav jedan grad. Nakon prevazilaženja volje za moć, Bastijan prolazi kroz fazu u kojoj želi da bude voljen, da bi svoje putovanje okončao željom da voli. Tako prelazi put od nezrele samousredsređenosti ka punoći ljudskog bića. Naročito je indikativno da je njegova želja (a želje mu se, dok nosi Aurin, ispunjavaju) da bude voljen, proizvela susret sa Damom Ajulolom, koja se prema njemu odnosi majčinski, što otkriva traumu zbog majčine smrti u dubini Bastijanovog srca, dok je konačna faza kada želi da voli sam, podrazumevala zaboravljanje oca i majke, što je sasvim u novozavetnom duhu¹³, ali i u duhu procesa individuacije, koji podrazumeva osposobljavanje za ljubav psihološkom separacijom od roditeljskih figura. Uostalom, od samog Atreja, koji se bori protiv Bastijana kako bi ga spasao, i koji na kraju preuzima njegov zadatak, Bastijan se uči žrtvovanju za druge. Da bi se vratio u svoj svet, nakon prokockanih šansi koje mu je dao Aurin, Endeov junak mora da kopa u rudniku slika (stvorenom od neupamćenih snova), jer je svako sećanje na prošli život izgubio, a bez prošlosti, kako se u *Beskrajnoj priči* tvrdi, junak ne može imati ni budućnost. Sećanje mu se vraća kroz iskopanu očevu sliku, čime se uspostavlja kontinuitet Bastijanove ličnosti, a njegov identitet dobija čvršće obrise.

¹² *Beskrajna priča*, str. 150.

¹³ „I reče: zato ostaviće čovjek i oca svojega i mater, i prilijepiće se k ženi svojoj, i biće dvoje jedno tijelo.“ (*Jevanđelje po Mateju*, 19: 5)

Uzimajući za glavnog junaka usamljenog, nesigurnog i neprihvaćenog dečaka, koji više živi u fantaziji nego u realnosti, i vodeći ga u neverovatnu, čudesnu pustolovinu, kojoj se ovaj pokazuje ne samo dorastao već i kadar da preuzme vodeću ulogu, pa i da uzurpira polje moći, Ende ispisuje čvrstu veru u pojedinca: dovoljna je samo jedna vrlina i posvećenost njoj, pa da se život pretvori u jedinstven doživljaj. Jer, jedino što je Bastijan uistinu znao to je da mašta – voleo je knjige koje podstiču maštu¹⁴, sam je sebi pričao priče, u Fantaziji ostvaruje sabrana dela i svojim pričama menja tokove tuđih sudbina. Istina, s obzirom na mesto koje je imaginacija dobila u prozi Mihaela Endea, ovo je Bastijanovo svojstvo istinska dragocenost, bez koje se ne može ostvariti autentičan i smislen život.

Izuzetnost, koja je devojkici Momo dala osobeno mesto u krugu dece, prijatelja i ljudi koji dolaze da se posavetuju sa njom, kao i u strukturi romana, odnosi se pre svega na njenu sposobnost slušanja. Zbog tog je svojstva svima postala potrebna, a da je ono visoko vrednovano saznajemo već na početku romana kada nas pripovedač obaveštava o nekadašnjim amfiteatrima od kojih su ostale ruševine: „Ali svaki je čovek želeo da ima svoje pozorište, pošto su svi strasno voleli da slušaju i gledaju.“¹⁵ Sposobnost slušanja, predstavljena kao odlika starih vremena, potpuno se izgubila u savremenosti, ka kojoj je upućena kritička oštrica romana. Pomno slušanje drugog podrazumeva pažnju, odnosno ljubav (u sposobnost slušanja uključena je i izuzetna empatija¹⁶ devojkice), a kako je jedini imetak koji je Momo posedovala vreme, koje je „život, a život stanuje u srcu“, jasno je da je ona u romanu, naročito kada tome dodamo njeno izvanredno pamćenje, potpunu posvećenost trenutku i podatak koji protivnici kazuju o njoj – da nju nije moguće slagati –paradigma apsolutne ljudskosti. Zato je i njena usamljenost koju spoznaje tek nakon iskustva sa Majstorom Horom, drugačije vrste od Bastijanove: to je usamljenost onoga kome je dato da vidi i zna više od svog okruženja. To i jeste razlog što kradljivci vremena u njoj prepoznaju svoga opoenta (mada su deca, inače, prirodni neprijatelji sive gospode, upravo zbog njihove sposobnosti da žive sasvim u sadašnjem vremenu), pa se Momo, kao i Bastijan, nalazi u ulozi spasioca: uz pomoć kornjače i Majstora Hore, devojkica preuzima na sebe zadatak spasavanje čovečanstva od sive gospode koja su ljude podsticala na štednju vremena, čineći ih mrtvima i pre smrti: „I svekoliko vreme

¹⁴ „Nije voleo knjge u kojima bi se na dosadan i turoman način pripovedalo o sasvim običnim doživljajima iz sasvim običnog života sasvim običnih ljudi. Toga je u stvarnosti bilo napretek, zašto bi još i čitao o tome? Osim toga, nije mogao da podnese da ga pisac ubeđuje u nešto. A u knjigama te vrste, manje ili više otvoreno, uvek se nešto tako pokušavalo.“ (*Beskrajna priča*, str. 24)

¹⁵ Mihael Ende: *Momo*, prevela Drinka Gojković, Beograd, Nolit, 1978. str. 14.

¹⁶ O empatiji nije rečeno ništa doslovno, ali je to svojstvo koje se nazire iza opisane devojkicine veštine: „Ona se inače mogla, tako reći, uvući u drugoga i shvatiti šta on misli i kakav je uistinu.“ (*Momo*, str. 88) Kako se nije mogla na taj način probiti do sivog čoveka, jasno je da ovde nije reč o procenji vanju ljudi, već o prodiranju do njihovih emocija i poistovećivanju sa njima – sa sivim čovekom, naime, nije ni mogla empatizirati, budući da je on lišen emocija, istinskog identiteta, tj. ljudske suštine.

ako se ne oseti srcem izgubljeno je onako kako što su za slepog izgubljene boje duge ili za gluvog pesma ptica.¹⁷

Svet Fantazije je obrnut stvarnom, ali ima jasna, vlastita pravila: kako u Fantaziji sve postoji zahvaljujući postojanju Detinje Carice, njena bolest dovodi u pitanje celokupan opstanak. Takva romaneskna situacija priziva i aktivira Bastijanovo životno iskustvo, traumu ranog gubitka majke. Čitanjem Bastijan zacepljuje i ovo bolno mesto. U Endeovom romanu, uprkos Bastijanovom otporu prema „običnim doživljajima iz sasvim običnog života sasvim običnih ljudi“, fantastika nije prostor u koji junak eskapistički uranja – naprotiv, u romanesknom prostoru, u toku čitalačkog čina, Bastijan se razvija, stiče bitne uvide za smisao svoga postajanja i na neki način ublažava svoju traumu¹⁸. Da je zaista tako, posvedočuje nov odnos koji Endeov junak, kada se ponovo nađe u stvarnosti, uspostavlja sa ocem – Bastijanova promena utiče na svet oko njega, a pre svega menja atmosferu u njegovom domu.

Ako se život Detinje Carice ne meri vremenom, već imenom, a Momo se bori za povratak čovečanstva na prvobitno stanje u kome su znali da „pravo vreme (...) ne može da se meri časovnikom ili kalendarom“¹⁹, onda je jasno da se problemi ovih romana prepliću, dopunjuju i međusobno osvetljavaju, a da bajkolikom formom i čudesnim avanturama svojih junaka – dece, Ende pledira za obnovu esencijalnih kvaliteta života. Mihael Ende koristi bajku kao sredstvo iskazivanja univerzalnih istina u romanu. Uostalom, u lik Detinje Carice upisan je i lik Momo (Detinja Carica je mala devojčica, najstarija, a večitno mlada), kao što se i Bastijanov gubitak sposobnosti pričanja priča, kada se nalazi na vlasti i smrtno se dosađuje, prepoznaje u jednakoj sudbini Điolama Vodiča Stranaca, što osvetljava Endeovu poetiku: priče niču iz ljudskih čežnji, odakle i mašta, a ne iz jalovog, komformističkog života. Udobnost ne pogoduje pričanju priča, jer je lišena egzistencijalnih stanja iz kojih se one rađaju. Junaci Mihaela Endea imaju potrebu da budu prihvaćeni, ali se onim šta su spremni da učine da bi to i bili, meri postojanost njihovog karaktera i već čvrsto izgrađen sistem vrednosti: prihvatanje ne ide na uštrb individualnosti, te se i ne odvija u pravcu prilagođavanja, već dubljeg samospoznanja, odnosno, u slučaju Momo, spremnosti da se žrtvuje za veliki zadatak, kako bi vratila svoje prijatelje.

Celokupno iskustvo pomaže Bastijanu da stigne do svoje skrivene suštine, koja je, pošto se nesvesno manifestuje, najpre vidljiva drugima, a tek na kraju i njemu samom. Usamljenik se tek sad, kada je shvatio svoje potencijale, i stekao sigurnost u sebe, povezuje sa drugima. U romanu se odvija pomirenje sna i jave (realnost lišena fantazije je štura), pojedinca i kolektiva (pojedinaac se razvija kako bi se, bez oštećivanja vlastitog identiteta, na pravi način integrisao u druš-

¹⁷ *Momo*, str. 144.

¹⁸ Detinja Carica objašnjava Bastijanu: „Sva deca koja su bila ovde, saznala su nešto što su mogla da saznaju samo kod nas i zbog toga su se promenjena vratila u svoj svet. Postala su vidovita zato što su videla vas u vašem stvarnom obličju.“ (*Beskrajna priča*, str. 147)

¹⁹ *Momo*, str. 195.

tvo). Istinskom, punom životu neophodno je ucelinjenje ova dva sveta i svih čovekovih kapaciteta. Ishodište u romanu *Momo* drugačije je vrste: ono saznanje koje je Bastijan morao da osvoji (neophodnost da voli), polazište je ove junakinje neobične mudrosti, koja nije retorička, već životna praksa, te stoga njeno zatamnjeno poreklo signalizira i da ne potiče od ovoga, već iz nekog drugog sveta. Osnova te mudrosti jeste u jednostavnosti života, posvećenosti sadašnjem trenutku („dosta je svakom danu zla svojega“) i oblagorođivanju sredine ljubavlju koju nosi u sebi („Ljubite bližnjega svoga kao samoga sebe“). Njena hristolikost istinski menja lice sveta – Momo ostvaruje svojevrstan utopijski projekat, mada se on ovde mora razumeti kao povratak sveta u prvobitno stanje, koje nije izjednačeno sa zlatnim dobom.

IZVORI

Mihael Ende, *Beskrajna priča*, prevela Mirjana Popović, Novi Sad: Solaris, 2002.

Mihael Ende, *Momo*, prevela Drinka Gojković, Beograd: Nolit, 1978.

LITERATURA

Dubravka Težak, „Pisanje Jože Horvata kao nagovještaj suvremene fantastike“, *Detinjstvo. Časopis o književnosti za decu*, XXXVI, br. 1–2 (2010), str. 3–10.

Cvetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, prevela Aleksandra Mančić-Milić, Beograd: Rad, 1987.

Rene Velek, Ostin Voren, *Teorija književnosti*, Beograd: Nolit, 1974.

K. G. Jung, *O psihologiji nesvesnog*, preveli Desa i Pavle Milekić, Odabrana dela K. G. Junga, 2, Novi Sad: Matica srpska, 1977.

Jasmina M. Ahmetagić

Alfa University

Belgrade

LONERS IN MIHAEL ENDE'S FAIRYTALE NOVEL

Summary: *An Endless Story* and *Momo* by Mihael Ende are classified as the so-called epic fiction. The heroes take control of the great mission in the space where the real and the fictional cross over. Bastijan from *An Endless Story* and the little girl from *Momo* are created on the type of an unhappy child-an orphan, who is in both cases modified and altered in order to suit the writer's poetics. Bastijan uses the fictional to develop properly for this world, integrating in the society in an appropriate way, while Momo carries inside himself the knowledge which Bastijan is trying to acquire, changing the face of the world with his Christlikeness and completes a unique utopian project.

Key words: epic fiction, an unhappy child-orphan type, compensation, sacrifice, identification, imaginary world, individuation, fantasy.

Вера М. Савић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК 371.3 :: 811.111
028.5 : 811.111
371.311.5

РАЗВИЈАЊЕ ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ

Апстракт: Рад се бави наставом читања на енглеском као страном језику на млађем узрасту у основним школама у Србији. Најпре се дефинише вештина читања у односу на све нивое текста (слово/глас, слог/морфема, реч, реченица, текст/дискурс и контекст), а затим утврђују приступи, методе и технике развијања почетног читања, са нагласком на две групе најраспрострањенијих приступа: „одоздо нагоре“ (*bottom-up*) и „одозго надоле“ (*top-down*). Најзад се одређују фактори који утичу на читање на енглеском као страном језику. Циљ рада је да на основу прегледа резултата новијих истраживања у овој области и наставне праксе у основним школама у Србији, утврди ефикасност програма читања и могуће основе за (ре)дефинисање приступа у развијању вештине читања у курикулуму за наставу енглеског језика на млађем узрасту.

Кључне речи: настава енглеског језика, читање, ученици млађег узраста, приступи у настави почетног читања, програм читања.

УВОД

Истраживања у области наставе енглеског као страног или другог језика¹ све више се баве развијањем вештине читања на млађем узрасту². Главни разлози овог интересовања у области примењене лингвистике су, најпре, значај вештине читања на страном или другом језику за академски успех ученика, а затим и чињеница да се енглески језик уводи као обавезан страни или други језик на све млађем узрасту широм света³. Знање страних језика све више постаје једна од основних компетенција, а читање, поред усмене комуникације, један од главних циљева учења енглеског језика.

¹ Статус енглеског језика у Србији је 'страни језик' (*foreign language*) и он се од 2003. године предаје и учи у школама као обавезан предмет од првог разреда основне школе. У државама у којима је енглески језик службени језик, становници тих држава којима он није матерњи уче га као 'други језик' (*second language*).

² Ученици млађег узраста (*young learners*) стари су од пет/шест година до једанаест/дванаест година, односно то је узраст деце од почетка формалног образовања до краја прве фазе основног образовања. У Србији је то узраст од шест/седам година до десет / једанаест година, односно од првог до краја четвртог разреда основне школе (млађи разреди).

³ Уједињена Европа је још 2002. год. у Барселони донела одлуку да сваки грађанин Европе треба поред свог матерњег да зна још два страна језика, да државе чланице треба да раде на унапређивању наставе страних језика у школама на свим нивоима, од вртића до образовања одраслих, и да се знатна средства Европске уније морају уложити у иновације у области учења страних језика (European Commission 2004).

Институције Европске уније које се баве образовањем сматрају да настава и учење страних језика треба да почне што раније у оквиру редовног школовања, по могућству већ на млађем узрасту⁴, јер се верује да рани почетак учења страног језика може омогућити раније постизање тачности у коришћењу језика, као и већу тачност у употреби језичких вештина (слушања, говорења, читања и писања), као и развој металингвистичких вештина неопходних за ефикасније учење језика у каснијим фазама образовања. Учвршћено је уверење да је једна од значајних улога учења страних језика да допринесе развоју когнитивних способности и ојача вештине читања и писања на матерњем језику (Европска комисија 2004).

У већини земаља Европе енглески језик је први страни језик у курикулуму за основну школу и уводи се као обавезан предмет на веома раном узрасту, најчешће од шесте до девете година. Најновија опсежна истраживања спроведена у Европи⁵ показују да су ученици веома мотивисани да уче енглески као страни језик и да га сматрају кориснијим од свих других страних језика за будуће образовање и професионалну каријеру (Европска унија 2012: 103)

*Наставни програм образовања и васпитања за 3. разред основног образовања и васпитања у Србији (2005)*⁶ предвиђа наставу/учење енглеског језика као обавезног предмета од првог разреда, са два часа недељно у млађим разредима (од првог до четвртог). Прве две године развијају се вештине разумевања говора и говорења, а у трећем разреду се уводе и вештине читања и писања на енглеском језику, које се даље развијају у четвртном разреду. У *Наставном програму за 3. разред* је наглашено да је метода у настави енглеског језика комуникативна⁷, али нису прецизирани присту-

⁴ У публикација Европске комисије *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity, An action plan 2004–06*, посебно је наглашено да настава на млађем узрасту мора да буде ефикасна, јер се управо тада формирају ставови ученика према другим језицима и културама и успоставља основа за даље учење језика.

⁵ Студија Европске комисије *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* објављена је јула 2012. и доступна је у електронској форми на интернет адреси http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf

⁶ У дањем тексту користиће се скраћени назив *Наставни програм за 3. разред*. *Наставни програм за 3. разред* је доступан у електронској форми на интернет адреси: http://www.enastavnik.com/index.php?option=com_content&view=category&id=25&Itemid=34

⁷ Комуникативни приступ у настави енглеског језика настао је 1980-их година и представља најраспрострањенији приступ у настави енглеског језика данас. Заснива се на теорији језика као комуникације и основни циљ наставе одређује као развој комуникативне компетенције (термин је развио Хајмс на основу теорије језика као комуникације и теорије Чомског о компетенцијама). Нагласак у настави је на процесу комуникације, а не на овладавању граматичким конструкцијама, што језичке функције ставља у фокус у свим активностима и задацима у настави. Основни принципи овог приступа су: језик се учи кроз комуникацију; наставне активности треба да омогуће аутентичну и сврсисходну комуникацију; флуентност је важна димензија комуникације; комуникација подразумева интеграцију различитих језичких вештина; учење је резултат креативне конструкције знања и вештина, и укључује покушаје и грешке (Ричардс и Роџерс 2001: 151–174).

пи у настави читања и писања. Исходи у настави читања на енглеском језику за трећи разред дефинисани су на следећи начин: „Ученик чита са разумевањем краће (највише до 50 речи) писане и илустроване текстове у вези са познатим темама“ (*ibid.* 81). Вештина читања на крају трећег разреда треба да омогући разумевање писаног текста путем: 1. препознавања слова, написане речи и реченице у вези са познатим појмовима; 2. поштовања правописних знака приликом читања; 3. разумевања основног значења кратких писаних и илустрованих текстова о познатим темама (*ibid.* 82).

У *Наставном програму образовања и васпитања за 4. разред основног образовања и васпитања у Србији (2005)*⁸ најпре су дефинисани општи стандарди за разумевање писаног текста: „Ученик чита са разумевањем кратке писане и илустроване текстове у вези са познатим темама“ (*ibid.* 104). Задацима на нивоу разумевања писаног текста предвиђа се да ученик треба да: „разуме краћи текст (до 50 речи), написане речи и реченице састављене углавном од познатих језичких елемената (речи и језичке структуре предвиђене програмом); разуме основна значења кратких писаних и илустрованих текстова о познатим темама; разуме и реагује на одговарајући начин на писане поруке у вези са личним искуством и са активностима на часу (позив на игру, заповест, упутство, догађај из непосредне прошлости, планови за будућност, итд.)“ (*ibid.* 105)

Иако приступи у настави читања нису одређени *Наставним програмима за 3. и 4. разред*, програми наставе енглеског језика за 3. и 4. разред ипак јасно указује на веома важан предуслов увођења почетног читања – употреба познатих појмова претходно усвојених у усменој комуникацији, као и писаних текстова о познатим темама. Такође, исходи наставе читања дефинисани *Наставним програмима за 3. и 4. разред* јасно одређују и основну функцију читања – разумевање значења писаног текста. Оно што недостаје у документу, а не може се подразумевати, јесте приступ у настави читања као и препоручене методе за увођење ове веома комплексе вештине. Овај рад има за циљ да најпре објасни сложеност процеса читања на енглеском језику, утврди приступе и методе који су адекватни за наставу почетног читања на енглеском као страном језику, размотри факторе који утичу на развој вештине читања код ученика трећег и четвртог разреда у Србији, и да на основу прегледа резултата новијих истраживања у овој области и наставне праксе у основним школама у Србији, утврди ефикасност програма читања и могуће основе за (ре)дефинисање приступа у развијању вештине читања у курикулуму за наставу енглеског језика на млађем узрасту.

⁸ У даљем тексту користиће се скраћени назив *Наставни програм за 4. разред*. *Наставни програм за 4. разред* је доступан у електронској форми на интернет адреси: http://www.enastavnik.com/index.php?option=com_content&view=category&id=25&Itemid=34

ВЕШТИНА ЧИТАЊА НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Савремена истраживања дефинишу вештину читања као интерактивни, социокогнитивни процес, који укључује текст, читача и социјални контекст у ком се читање одвија (Идајгер 2001: 154). „Читање суштински подразумева схватање смисла онога што је написано: ми читамо због значења. Оно што свака теорија читања треба да објасни јесте веза између графологије и семантике“ (Кристал 1987: 209). Кристал (*ibid.* 210) читање сматра изузетно сложеном неуролингвистичком активношћу у којој се на основу визуелне анализе и препознавања речи конструише значење. То је процес који зависи од графофонског, лексичког, синтаксичког и семантичког знања онога који чита (Берч 2008; Брустер *и др.* 2004; Камерон 2008; Кристал 1987). Графофонске, лексичке и синтаксичке информације везане су за структуру језика, док семантичке информације укључују и читачева претходна општа знања и искуства. Графофонско знање обухвата фонемску и фонолошку свесност, односно способност препознавање гласова и знање о општој гласовној структури језика, затим познавање графема (писаних знакова) које се користе у језику, као и способност повезивања графема са фонемама (гласовима које графеме означавају) (Лаловић 2008: 44). Читач треба да поседује и свесност о писаном језику и његовој вези са говором како би у процесу читања повезао визуелне информације писаних симбола, фонолошке информације о гласовима које ти симболи граде када се изговоре, и семантичке информације везане за значења асоцирана са речима као фонемама или графемама. Читачи који течно читају користе све три врсте информација како би разумели текст, као и информације везане за социјалну употребу текста као дискурса (Кемерон 2008: 123). Да би се текст заиста разумео, морају се интегрисати информације са свих нивоа на којима се текст може читати: од речи до организације дискурса.

Идентификовано је шест општих области знања и вештина које утичу на успех у читању (Грејб, у Идајгер 2001: 154):

1. вештине аутоматског препознавања која омогућавају препознавање текста и идентификацију речи на готово несвесном нивоу, уз веома мало менталне активности;
2. добро познавање структуре језика и широко препознавање вокабулара;
3. познавање структуре формалног дискурса, односно организације текста и различитих жанрова;
4. претходно усвојено опште знање о теми којом се текст бави и аспектима културе укљученим у текст;
5. вештине и стратегије синтезе и евалуације, односно способност читања и упоређивања информација из различитих извора, критичко размишљање о ономе што се чита и утврђивање које су информације релевантне и корисне ономе ко чита;

6. метакогнитивна знања и вештине, односно свесност о сопственим менталним процесима и способност рефлексивности о процесу и стратегијама које читач користи у процесу читања.

Читачи који течно читају користе сва ова знања и вештине истовремено и великом брзином. То подједнако важи како за читање на енглеском као матерњем језику тако и на енглеском као страном језику, што значи да се поменута знања и вештине морају развијати у настави читања на страном језику да би оно било успешно. Поред тога, да би разумели прочитани текст, вешти читачи користе информације из три извора: визуелне, фонолошке и семантичке информације, чији су носиоци слова, речи и реченице; најпре граде текстуалну основу (*text base*) као врсту динамичког и привременог значења текста на основу обраде информација на различитим нивоима: контекста, дискурса, пасуса, реченице, речи и слова/гласова; затим интегришу све добијене информације са различитих нивоа, почевши од слова до организације дискурса, и најзад конструишу значење тако што добијене информације интегришу са својим претходним знањем (Кемерон 2008: 127–136).

У енглеском језику се користи алфабетски систем, али чињеница да је то језик дубоке (нетранспарентне) ортографије, указује на додатну сложеност развијања вештине читања. У већини случајева написана реч не одговара њеном изговору, а 44 фонеме енглеског језика настају комбинацијом само 26 графема. Правилности постоје, али је велики број изузетака, и они су присутни у изговору неколико стотина најфреквентнијих речи. То у великој мери утиче на процес читања на енглеском језику, па је за обраду информација за разумевање текста неопходно користити посебна знања и вештине на свим поменутих нивоима (*ibid.* 135):

- на нивоу контекста: 1. знања: претходно знање о теми текста, као и познавање различитих жанрова и типова текста; 2. вештине: активирање овог знања и вокабулара;
- на нивоу текста: 1. знања: познавање организације и структуре текста, његове поделе на пасусе, као и употребе и значења дискурс маркера; 2. вештине: препознавање врсте текста, проналажење кључних информација, идентификација детаља, праћење аргументације и разумевање експлицитног и имплицитног значења;
- на нивоу реченице: 1. знања: познавање координације и субординације, реда речи, значења знакова интерпункције и граматичких конструкција; 2. вештине: разумевање односа међу реченицама, идентификација глагола и утврђивање односа других речи у реченици према њему, препознавање утврђених фраза;
- на нивоу речи: 1. знања: познавање речи као целине (*sight vocabulary*), познавање афикса, правописа и морфема; 2. вештине: препознавање речи као целине, погађање значења нових речи на основу контекста, уочавање морфема у речима, подела речи на слоге;

- на нивоу слогова (говорни језик) / морфема (писани језик): 1. знања: познавање правописних модела и значења уобичајених морфема; 2. вештине: подела слогова на *onset* (почетни сугласник/сугласници у слогу) и *rime* (самогласник и сугласник/сугласници, ако их има, који следе из самогласника у слогу), уочавање истог *rime* модела или исте морфеме у различитим речима, коришћење аналогije да би се разумела реч;
- на нивоу гласова / слова: 1. знања: познавање кореспонденције графема-фонема, алфabetског принципа, писма, имена и изглед слова, групе слова / диграфа; 2. вештине: повезивање облика слова са гласом, уочавање почетног и крајњег сугласника у речи, повезивање гласова у слог.

Веома је значајно нагласити да се реч обично препознаје као целина (*on sight*), без потребе да се много пажње посвети појединачним словима у њеном саставу. Почетно читање увек почиње препознавањем речи као целина и даље се мора развијати ка већим јединицама, као што је реченица, и ка мањим, као што су јединице унутар речи: познавање морфема и њихово визуелно препознавање омогућава читачу да добије одговарајуће информације о тексту, јер морфеме имају утврђене облике писања, део су речи који својом формом носи граматичко значење и директно указује на значење (*ibid.* 130–131). Поред тога, *rime* као део слога се прилично често пише на исти начин, не толико поуздано као морфеме, али довољно често да би могао да представља корисну информацију за читача. Писана форма овог дела слога се назива и фонограм, а способност његовог препознавања део је фонолошке свести. Тако се реч енглеског језика може поделити на мање целине на следећа три начина (Госвemi и Брајант 1990):

Слогови	<i>Onsets / Rimes</i>	Фонеме
cat	c-at	c-a-t
string	str-ing	s-t-r-i-ng
wig-wam	w-ig w-am	w-i-g-w-a-m

Графофонско знање помаже читачу да разуме како се гласови јављају заједно, а фонолошка свест им омогућава да уоче слокове, и у њима *onsets* и *rimes*. Истраживања показују да је корелација фонолошке свести и успешног читања на енглеском језику веома висока. Фонолошка свест се развија пре него што деца пођу у школу и повезана је са римом у песмама за децу. Тако је једна од кључних стратегија за развој вештине читања употреба аналогija: ако дете зна да прочита реч *bell* (= звон), користећи аналогiju везану за изговор дела слога *rime* (који у овој речи гласи – *ell*), исправно ће прочитати и реч *fell* (= пао), уколико уочи да је овај део слога идентичан у обе речи. Веома је значајно знати да се развој фонолошке свести може подстаћи активностима заснованим на песмицама за децу и рецитацијама са

пуно риме. Међутим, као и већина аспеката читања, и фонолошка свест се развија читањем, што значи да су читање и фонолошка свест међусобно повезани и међузависни. (Кемерон 2008: 132).

Слова су најнижи ниво писаног текста, она имају имена, облике и гласове. Ова три аспекта су веома значајна и важно је нагласити да ако су деца савладала један аспект, то не значи да знају и друга два. Познавање система слова у енглеском језику и њихових имена не значи да деца знају и како се та слова користе да представе гласове. Такође, познавање редоследа слова у енглеском алфабету није од велике користи у настави почетног читања, али познавање гласова јесте, односно уочавање веза између написаних слова и гласова које она представљају – графофонских односа. Важно је имати у виду да вешти читачи користе познавање графофонских односа аутоматски на нивоу читања речи. (*ibid.* 132).

За разлику од српског језика, који је језик плитке (транспарентне) ортографије и у коме је графофонски однос углавном 1:1, у енглеском језику је тај однос много мање директан (*ibid.* 133):

- 1 слово – 1 глас (b: /b/);
- 1 слово – 2 гласа (c: /s/ *ice* = лед; /k/ *come* = доћи);
- 2 слова – 1 глас (ck /k/ *block* = блок, клада);
- 2 слова – 1 глас, али 2 могућности изговора – безвучно и звучно (th: /θ/ *thin* /θin/ = танак, и /ð/ *the* /ðə/ - одређени члан у енглеском језику);
- глас може да зависи од околних слова у речи: -a- се разликује у речима *hat* /hæt / и *hate* /heit/ због немог слова – e на крају друге речи.

Ови примери илуструју само неке разлике између написане и изговорене речи у енглеском језику. Јасно је да би експлицитна настава о графофонским односима у почетном читању била сувише сложена да би ученици млађег узраста могли да је прате и имају користи од ње. Ипак, они морају да развијају знања и вештине на свим нивоима како би постали успешни читачи – развој само једног нивоа (нпр. познавање много речи које се могу препознати као целине, или способност повезивања слова са гласовима) може бити први корак, али успех у читању зависи од развоја техника за коришћење свих информација које се могу наћи у тексту. Због тога је важно одговорити на питање који приступи, методе и технике у развоју читања на енглеском језику могу дати најбоље резултате.

ПРИСТУПИ У РАЗВИЈАЊУ ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Приступи у развијању почетног читања на енглеском језику не разликује се много у зависности од тога да ли се ради о настави читања на енглеском као матерњем језику или као страном/другом језику. Сви приступи

који су у употреби у настави читања на енглеском језику могу се поделити на две велике групе (Вивер у Идајгер 2001: 157):

1. приступи „одоздо нагоре“⁹ (енгл. *bottom-up*; називају се и *part-centred* и *code-emphasis*), који наставу читања виде као учење делова од којих се касније гради целина; ту спадају приступи као што су: А) „фонички“ приступ (енгл. *phonics*); Б) лингвистички приступи (енгл. *linguistic approaches*); В) приступ „целе речи“ (енгл. *sight word approach*); Г) приступ „основног читања“ (енгл. *basal reading*).
2. приступи „одозго надоле“¹⁰ (енгл. *top-down*; називају се и *socio-psycholinguistic* и *meaning-emphasis*), који наглашавају свеобухватно разумевање текста на основу општег личног знања и искуства; ту спада: Д) приступ језичког искуства (енгл. *Language Experience Approach*); Ђ) приступ заснован на књижевности (енгл. *literature-based*); Е) приступ „целог језика“ (енгл. *Whole Language*)

Два од поменутих приступа била су доминантна од почетка 19. века и углавном супротстављена: „фонички“ приступ и приступ „целе речи“; модели наставе читања су се правили или према једном или другом приступу, али је било и покушаја њихове интеграције у комбиновани модел (Кристал 1987: 251). Данас се највеће полемике воде о томе да ли је ефикаснији „фонички“ приступ или приступ „целог језика“ (Идајгер 2001: 161), односно да ли за развијање вештине читања треба применити приступе „одоздо нагоре“ или „одозго надоле“.

1. Приступи „одоздо нагоре“

А) „Фонички“ приступ се заснива на идентификацији односа између фонема и графема и развијању фонолошке свести ученика и способности декодирања или конструисања речи. Овај приступ подразумева експлицитну наставу о односу између гласа и слова у циљу оспособљавања детета да самостално чита пошто савлада те односе. Препоручује се увођење гласова одређеним редоследом: треба почети од консонаната у групама (њих је лакше уочити и запамтити него вокале) и показати их као *onsets* (почетни консонанти слога у једносложним речима), а затим као део слога назван *rime* (консонанте који се јављају на крају речи), и на крају вокале и дифтонге који се појављују у једносложним речима (Кемерон 2008: 149).

⁹ Кристал (1987: 210) ове приступе назива „читање ухом“ јер се ослањају на основне словне јединице; сматра их веома битним у почетним фазама развоја почетног читања; фазе читања ухом су: визуелна анализа, графички код, конверзија слово-глас, акустички код, аудитивно препознавање речи, значење.

¹⁰ Кристал (1987: 210) ове приступе назива „читање оком“, јер се речи читају као целине „без разбијања на линеарни низ слова и без 'срицања'“; фазе читања оком су: визуелна анализа, визуелно препознавање речи, значење, продукција говора, говорни језик.

У енглеском језику постоји веома сложен систем гласова ког чине 24 консонанта и 20 вокала (седам кратких, пет дугих и осам дифтонга). Фонички приступи могу бити веома различити, али уобичајени редослед којим се гласови уводе јесте следећи (Идајгер 2001: 157):

Консонанти:

- сугласници који се увек изговарају само једним гласом: b, d, f, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, z;
- сугласници који се изговарају са више гласова: c, g, h, w, y;
- сугласници који су представљени комбинацијом два слова: bl, cl, fl, gl, pl, sl; br, cr, dr, fr, gr, pr, tr; sc, sk, sm, sn, sp, st, sw;
- сугласници који су представљени комбинацијом три слова: scr, spr, str, squ;
- сугласници који се комбинују да би градили нови глас: ch, sh, th, wh, gh, nk, ng.
- Вокали:
- дуги вокали;
- кратки вокали;
- вокали контролисани словом *r*;
- диграфи/дифтонзи.

Међутим, постоје и фонички приступи у којима се консонанти групишу према облику слова којим се представљају у писаном облику, или према учесталости појаве у речима, па редослед може бити: 1. b, c, d, g, h, j, m, n, p, t, w; 2. f, l, r, s; 3. c, g; 4. v, x, y, z (Кемерон 2008: 149). Почетно читање се тако развија учењем изгледа слова, њихових имена, гласова које представљају, и увежбавањем писања слова, чиме се интегришу писање и читање. Пошто је веома важно да овакве вежбе имају смисао који деца разумеју и препознају, препоручује се да се у вежбама користе речи које деца већ препознају као целине (у којима су слова најпре у позицији *onset* а затим *rime*), уз употребу слика предмета или самих предмета на које се писане речи односе, тако да деца могу повезивати гласове са изгледом слова и објектима (сликама објеката) на које се речи односе.

Што се тиче вокала, веома је важно пажљиво увести веома сложени систем од двадесет вокала, које у писаном тексту представља само пет слова: треба почети са кратким вокалима, наставити са дугим у случајевима њихове појаве где је правило једноставно и нема много изузетака (нпр. већ поменути утицај немог *-e* на крају речи на дужину вокала), а затим прећи на дуге вокале на крају речи који се релативно доследно пишу. Пошто су овакве вежбе обично веома заморне и неинтересантне ученицима, треба их изводити на часу ограничено време (нпр. пет до десет минута), што значи да за савладавање графофонских односа у енглеском језику може бити потребно и неколико година наставе (*ibid.* 150). Поред тога, учење читања на изолованим речима или групама речи у потпуности занемарује основну сврху читања – разумевање прочитаног, што је главна замерка овом прис-

тупу. Ипак, фонички приступ је изузетно користан за развијање фонолошке свести ученика, која је један од предуслова за развијање течног читања.

Б) Лингвистичким приступом се читање уводи путем група пажљиво изабраних речи које садрже правилност у примени једног модела писања одређених гласова (нпр. *take-bake-lake-cake*, или *went-cent-tent-bent*), или заједнички почетни сугласник, односно групу слова на крају (нпр. *-ate, -ll, -ight*) (Идајгер 2001: 158). Од ученика се очекује да сами донесу закључке о односима гласова и речи у оваквим примерима и да их доследно примењују у читању. У оквиру овог приступа било је покушаја да се уведу фонске основе писања симболима који би омогућили тачно представљање гласова (путем посебног алфабета названог *initial teaching alphabet* или *i.t.a.*, односно *unifon*), што је дуго била популарна техника развијања почетног читања. Као и код фоничког приступа, и код лингвистичког приступа значење је секундарно у односу на технику читања и уочавање графофонских односа, што знатно ограничава употребу овог приступа.

В) Приступ „целе речи“, односно „погледај и прочитај“ (енгл. *look-say*) развија способност ученика да препозна појединачне речи као целине, што ће му омогућити читање смислених реченица које се састоје од веома фреквентних речи (Кристал 1990: 251). Приступ је у почетку примењиван уз збирку књига за децу (популарна серија *Ladybird*) које су садржале кључне речи које су деца пре тога савладала и то тако што су почињала да читају прве књиге из збирке после научених првих 15 кључних речи (Кемерон 2008: 148). Данас се у овом приступу користе картице са речима (*flash cards*) које омогућавају да понављањем деца савладају 100 најфреквентнијих речи (које чине половину речи које срећу у већини текстова) и тако науче да читају са више успеха (Идајгер 2001: 158). Овај се приступ често комбинује са фоничким приступом у развијању почетног читања, али оба не доприносе развијању читања са разумевањем, што је основна замерка овом приступу. Такође, овај приступ не развија стратегије код деце да успешно читају непознате речи, тако да може имати веома ограничену примену.

Г) Приступ „основног читања“ усмерен је на развијање вештине читања путем брижљиво изабраног и градираног језика и гласова које деца уче постепено, уз много увежбавања и проверавања, при чему су текстови за наставу писани циљано како би садржали одређене комбинације речи и граматичких конструкција за жељени ниво вештине читања, уз укључивање елемената фоничког приступа и приступа „целе речи“ (*ibid.*). Овај приступ је широко распрострањен у САД због својих предности јер је настава свеобухватна, поступна и детаљно испланирана; ипак, он има и недостатке, као што су неприлагодљивост и висока цена материјала (уџбеника, радних свезака, тестова) (Кристал 1990: 251), односно текст сведен на вештачки креиране реченице или делове прича који су потпуно истргнути из контекста и због тога незанимљиви.

2. Приступи „одозго надоле“

Д) Приступ језичког искуства (често означен само акронимом *LEA* за енглески назив *Language Experience Approach*) је приступ „одозго надоле“ у коме деца учествују у креирању текста за читање који говори о њиховом заједничком искуству, које је свима познато. Овај приступ се заснива на два идејама: да у учењу треба поћи од познатог ка непознатом, и да ће читачи чије је знање и искуство (*schemata*) слично са идејама у тексту боље разумети текст (Идајгер 2001: 158). То се постиже укључивањем ученика у писање текста тако што они свој заједнички доживљај диктирају наставнику који све бележи на великом папиру који свако дете може да види и да прати како текст настаје. Затим тај текст чита наставник, а деца га прате у читању, после чега цело одељење самостално чита текст неколико пута. Текст после тога може да се користи за додатне активности: вежбање читања појединачних речи, рима, слова на почетку или крају речи; разговор о значењу појединих делова текста; поделу текста на реченице или речи и њихово поновно спајање одређеним редоследом у првобитни текст. Циљ овог приступа у читању јесте да се ученици оспособе да читају текстове других аутора (а не само своје сопствене), а његове предности су што омогућава деци да уоче везе између писања и читања и између изговорене и написане речи (*ibid.* 159). Даље, овај приступ омогућава да учење читања почиње значењском јединицом (реченицом) и креће се ка мањим јединицама (речима и словима), речи истовремено добијају своје физичко представљање и значење, а знаци интерпункције се користе од самог почетка развијања читања (Кемерон 2008: 147). Поред тога, интегришу се језичке вештине слушања, говорења и писања, користе се теме везане за дечји свет, подстиче креативност и самопоуздање, и поштују индивидуалне разлике код ученика (Кристал 1990: 251). Главни недостатак овог приступа огледа се у одсуству вежби везаних за графофонске односе, односно развијање фонолошке свести ученика.

Ђ) Приступ заснован на књижевности користи дечју књижевност за развијање читања са разумевањем, интересовањем и задовољством, уз поштовање индивидуалних потреба деце: она самостално бирају књиге (најчешће аутентичну литературу), читају самостално или уз помоћ вршњака из одељења, а наставник им помаже тако што проверава разумевање постављањем питања о догађајима и ликовима из књиге и о њиховим осећањима везаним за садржај књиге (Идајгер 2001: 159). У основи овог приступа је уверење да су значење и читање са разумевањем најважнији, да детету треба помоћи да пронађе одговарајуће штиво које је само један степен изнад његовог знања језика, а које му је интересантно и може задржати његову пажњу, и да ће се тада његове остале вештине развити без експлицитне наставе у току процеса читања (*ibid.*).

Е) Приступ „целог језика“ представља филозофију језика чији заступници сматрају да настава читања треба да доприносе не само развијању вештине читања, већ и писања и учења уопште (*ibid.*). Истиче се значај активности као што је читање прича (искључиво аутентичних), које омогућавају да се деца упознају са њеном структуром и науче језик који служи за причање прича, што им помаже у читању, препричавању прича и писању о сопственим утисцима, чиме се интегришу језичке вештине, деца уче графофонске односе и стичу знање о односу између усменог и писаног језика. У овом приступу користе се активности из *LEA* приступа и приступа заснованог на књижевности, а фокус је на развијању стратегија и техника које су неопходне за разумевање аутентичних текстова у стварним животним ситуацијама (*ibid.* 160).

Читање на енглеском језику је вештина која је, упркос веома великом интересовању истраживача да се њоме баве, и даље недовољно истражена, па отуда идеални приступ, или бар онај који би био у целини успешнији од других у настави читања на енглеском језику, још није утврђен. Највећи број истраживања се у последње време бавио упоређивањем „фоничког“ приступа и приступа „целог језика“ како би се утврдило који је од њих ефикаснији. Без обзира што су експериментална истраживања уз помоћ стандардизованих тестова дала много аргумената у прилог употребе „фоничког“ приступа, а основна истраживања развијања вештине читања у настави истакла успешност приступа „целог језика“, сви истраживачи се слажу да се читању са разумевањем мора дати приоритет, да не сме да се занемари улога књижевности у развијању вештине читања, као ни улога наставника да задовољи природну потребу деце да разумеју писани текст, као и да је неопходни предуслов развијања читања и писања познавање писаних симбола (*ibid.* 161). Тако је закључено да комбиновање ових приступа по моделу „од целине-ка делу-ка целини“ (енгл. *whole-to-part-to-whole*) даје приступ у којем је ученик ангажован ради разумевања значења, али истовремено фокусиран на специфичне карактеристике текста и извођење сопствених закључака о језику које може да примени у свом читању и писању (*ibid.* 161). То значи да се из свих приступа могу узети они елементи који доприносе стварању описаних услова у датим специфичним околностима у којима се настава читања изводи и тако створити предуслови за њену ефикасност.

ПРОГРАМ ЧИТАЊА НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ

Познавање описаних приступа у настави читања на енглеском као страном језику представља полазиште за наставнике енглеског језика у Ср-

бији за креирању програма читања који ће најбоље задовољити потребе њихових ученика. Следећи предуслов за стварање услова за ефикасну наставу читања јесте уважавање специфичних фактора који утичу на развијање ове вештине. Наставници енглеског као страног језика морају узети у обзир особености контекста у ком раде: степен познавања енглеског језика њихових ученика, степен развијености вештине говорења/усмене употребе енглеског језика њихових ученика, развијеност вештине читања на матерњем језику њихових ученика, метод које се користе у почетном читању на матерњем језику, утицај матерњег језика, узраст и искуство, знање и културу њихових ученика (Идајгер 2001; Кемерон 2008).

Уопштено, уколико деца већ знају да читају на матерњем језику и познају елементе писаног језика, могу искористити та знања и вештине у овладавању вештином читања на енглеском језику. Позитиван трансфер ових знања и вештина из матерњег језика огледа се, на пример, у знању да читање текста има смер са леве на десну страну, да су речи написане одвојено једне од других, да се речи састоје од слова, да знаци интерпункције служе да се раздвоје идеје, да писани језик има другачија правила од усменог, итд. Међутим, негативни трансфер може бити аутоматска примена свих графофонемских односа из матерњег језика или примена стратегија читања усвојених у настави читања на матерњем језику (нпр. срицање). За читање на енглеском језику, као језику дубоке ортографије, потребни су нова знања, вештине и стратегије поред оних којима ученици већ располажу на матерњем језику.

Владање вештином читања на српском језику, посебно читање текстова писаних латиницом, може довести до веома позитивног трансфера на читање на енглеском језику: у српском језику се користе 23 од 26 слова енглеског алфабета, што знатно олакшава овладавање енглеским алфабетом. Међутим, ортографија и графофонски односи у ова два језика су веома различити, као и методе које се примењују у настави почетног читања на два језика: аналитичко-синтетичка метода која се користи у настави почетног читања на српском језику углавном је непримењива у настави читања на енглеском језику, где се најпре користи метода целе речи (енгл. *sight reading*) и стратегије којима се успоставља кореспонденција између целе речи и њеног значења, а затим се примењује фонички приступи за постепено овладавање сложеним системом енглеских фонема, које су великим делом потпуно нове за говорнике српског језика.

Већ је речено да ученици у Србији почињу да уче да читају на енглеском језику у трећем разреду, на узрасту од осам или девет година. Њихове вештине усменог изражавања и разумевања говора после двогодишње усмене наставе енглеског језика треба да обухватају следеће вештине и знања (Правилник 2008)¹¹:

¹¹ Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2008), доступан на интернет адреси: <http://www.mpn.gov.rs/propisi/propis.php?id=209>

- разумевање говора: препознаје гласове (посебно оне којих нема у матерњем језику) у говорном ланцу, акценат, ритам и интонацију; разуме вербални садржај, говор наставника, кратке дијалоге, приче и песме о познатим темама (које чује уживо или са аудио-визуелних записа); разуме и реагује на кратке усмене поруке у вези са личним искуством и са активностима на часу;
- усмено изражавање: разговетно изговара гласове, научене речи и изразе, поштује ритам и интонацију; даје основне информације о себи и свом окружењу; описује кратким и једноставним језичким структурама себе и друге у познатим ситуацијама; репродукује кратке рецитације и бројалице и пева познате песмице;
- интеракција: реагује вербално и невербално на упутства и постављена питања; поставља једноставна питања; изражава допадање и недопадање; учествује у комуникацији у пару или групи; препознаје када нешто не разуме и тражи разјашњења;
- комуникативне функције: представљање себе и других, поздрављање, честитање, молба за услугу, извињење, изрази захвалности, позивање на игру, прихватање, одбијање, изражавање допадања и недопадања, исказивање способности, вештина и неспособности.

Очигледно је да ученици могу за прве две године усменог учења енглеског језика да стекну веома добру основу за учење читања. Међутим, најновија истраживања показују да није неопходно да деца овладају усменим енглеским језиком да би могла да почну да уче да читају (Длугос 2000; Идајгер 2001; Кертен и Далберг 2010). Идајгер (2001: 155) наводи истраживања у вези са почетним читањем на енглеском као другом језику која показују да чак и у почетним фазама учења другог језика деца могу развијати своје знање језика подједнако успешно из писаног инпута као и из усменог, односно да постоји веома „комплексан однос међусобне подршке“ између вештина слушања, говорења, читања и писања у току процеса њиховог развијања.

Кертен и Далберг (2010: 132–133) тврде да, иако развијање вештине читања на страном језику почива на дечјој способности разумевања говора и на њиховом општем знању и искуству, предуго одлагање увођења читања може бити контрапродуктивно, јер писани текст представља драгоцен визуелни стимуланс и средство преношења значења. Аутори сматрају да деца чији је стил учења визуелан могу имати велику подршку у писаном тексту, и да могу веома успешно читати и у најранијим фазама учења енглеског језика, па препоручују увођење читања што је пре могуће: „То не значи да дајемо текстове за читање ученицима првог разреда нити да своју наставу фокусирамо првенствено на читање на страном језику, већ значи да чак и у почетним разредима не изостављамо читање и писање, и да у каснијим ра-

зредима даље развијамо вештине читања које су деца већ стекла. Усмерени смо на читање и писање као средство комуникације.¹²

Другос (2000) сматра да је читање веома значајно за учење страног језика и да ову вештину треба увести већ на предшколском узрасту, чак и пре него што деца науче да читају на матерњем језику. Његово пилот истраживање показује да рано увођење читања убрзава развој разумевања страног језика и говора на страном језику, а да је усмени период навео наставнике на потцењивање улоге читања у настави на млађем узрасту. Аутор сматра да је метода „погледај и прочитај“, уз коришћење картица са написаним речима, веома успешна за развој читања на млађем узрасту (што су деца млађа, брже уче уз помоћ картица са целим речима), тако да успевају да читају са разумавањем чим са картица пређу на уџбеник и писани текст.

Разматрајући развијање вештине писања на енглеском језику у млађим разредима основне школе у Србији, Поповић (2010: 42–44) износи низ аргумената у прилог ранијем увођењу читања и писања на енглеском језику: све више деце која отпочињу школовање зна да чита, знатан број деце познаје оба писма (и ћирилицу и латиницу), многа су већ била у контакту са писаним енглеским језиком захваљујући технологији (видео игре); поред тога, пошто само у учењу енглеског језика деца пуне две године немају писану подршку, тај недостатак често решавају записивањем ћирилицом речи и фраза које уче у настави. Аутор предлаже да се ови недостаци наставе енглеског језика решавају тако што би се већ у првом разреду користила техника читања целе речи (енгл. *sight reading*), у другом разреду увеле основе ортографије, али не као механичко писање, већ низом интересантних вежби, у трећем разреду би се могла развијати вештина писања као комуникације, док би у четвртном разреду ученици могли самостално да пишу краће саставе и да их читају једни другима.

Јасно је да су вештине читања и писања веома чврсто повезане и да изнети предлози за редефинисање програма писања на енглеском језику не могу да се односе искључиво на вештину писања, већ неизоставно укључују и развијање вештине читања. Потпуно се слажемо са изнетим ставом и предлозима ауторке Поповић, и додајемо своја запажања. Најпре, интервјуи са наставницима енглеског језика који језик предају у млађим разредима показују да већина наставника уочава потребе ученика да се читање уведе много раније него што је прописано наставним програмом.¹³ Затим, посматрање часова у приватним школама страних језика указује на чиње-

¹² „This does not mean that we hand out texts to first-graders, or that we focus on reading as the primary way to deliver instruction in the new language. It means that we do not leave literacy out, even in the early grades, and that in the later grades we refer to and reinforce the reading skills that the students have already acquired. We focus on literacy as a tool for communication“. Curtain and Dahlberg 2010: 133.

¹³ У договору са активом наставника енглеског језика у школи и директором школе, неки наставници постепено уводе читање већ на почетку другог разреда. Пошто користе уџбенике за искључиво усмену наставу, наставници припремају додатне наставне материјале самостално.

ницу да деца која се у школи још описмењавају на матерњем језику, на додатним часовима енглеског језика без тешкоћа и веома успешно читају на енглеском језику. И најзад, чињеница да је читање на енглеском језику изузетно сложена вештина, највише због нетранспарентне ортографије, комплексних правила и сложеног система гласова, раније увођење вештине читања у наставу енглеског језика може допринети да се она успешније развија у млађим разредима и допринесе снажнијој мотивацији за екстензивно читање у даљем току школовања.

Све ове претпоставке траже своју потврду у истраживањима које треба спровести што пре, имајући у виду потребу да наставу читања на енглеском језику треба што боље прилагоди потребама ученика млађих разреда.

ЗАКЉУЧАК

Како је у Србији енглески језик већ девет година обавезан предмет од првог разреда основне школе, постављају се бројна питања везана за ефикасност наставе енглеског језика на млађем узрасту. У недостатку националних тестова за процену знања и вештина који се развијају у настави енглеског језика на млађем узрасту, као и резултата истраживања развоја вештина, посебно читања, у раду смо размотрили све услове неходне за креирање ефикасног програма читања на млађем узрасту, као и основе за раније увођење читања у наставу енглеског језика у Србији, у уверењу да ће такав програм допринети унапређивању свих језичких вештина и знања, а не само већем успеху у читању, и омогућити интензивнији језички и когнитивни развој ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Брустер *u gp.* 2004: J. Brewster, G. Ellis, and D. Girard. *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Кемерон 2008: L. Cameron, *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press
- Длугос 2000: D.W. Dlugosz, Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners, *ELT Journal*, 54 (3)
- Европска комисија 2004: European Commission, *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity, An action plan 2004-06*. Brussels: Eurydice.
- Европска комисија 2008: European Commission, *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners – languages for the children in Europe – Published research, Good Practice and Main Principles*. Brussels: Eurydice.
- Европска комисија 2012: European Commission, *Key Data in Teaching Languages in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Гартон и др. 2011: S. Garton, F. Copland and A. Burns, *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*, Birmingham: Aston University.
- Госвами и Брајант 1990: Goswami, U. and P. Bryant, *Phonological Skills and Learning to Read (Essays in Developmental Psychology)*, London: Psychology Press.

Идајгер 2001: А. Ediger, Teaching Children Literacy Skills in a Second Language, in М. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (third edition), Boston: Heinle and Heinle, 153–169.

Лаловић 2008: Д. Лаловић, *Језик и индивидуалне разлике: гомеџи и ограничења различитих пристојних проучавању језичких способности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Лейта 1999: R. H. Latha, A reading programme for elementary schools, *English Teaching Forum*, 37(4), 12–15.

Матић, Благојевић 2011: М. Матић и С. Благојевић, Настава читања на почетном нивоу учења енглеског језика у нижим разредима основне школе, *Наслеђе* 2011 (8), 143–154.

Милатовић 1990: В. Милатовић, *Настава почетног читања и писања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милошевић 2010: О. Милошевић, Увођење читања и писања у наставу страних језика на основношколском узрасту, *Иновације у настави*, XXIII, 2010/2, 47–54.

Наставни програм образовања и васпитања за 3. разред основног образовања и васпитања 2005, http://www.enastavnik.com/index.php?option=com_content&view=category&id=25&Itemid=34, 10.01.2010.

Наставни програм образовања и васпитања за 3. разред основног образовања и васпитања 2005, http://www.enastavnik.com/index.php?option=com_content&view=category&id=25&Itemid=34, 10.01.2010.

Поповић 2010: Развијање вештине писања на енглеском језику на најранијем узрасту, *Иновације у настави*, XXIII, 2010/2, 37–46.

Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2008), <http://www.mpn.gov.rs/propisi/propis.php?id=209>, 10.01.2010.

Ричардс и Роџерс 2001: J. C. Richards and T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Vera M. Savić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

DEVELOPING READING SKILLS IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS

Summary: The paper deals with issues related to developing reading skills in teaching English to young learners. It first acknowledges reading as the most important skill for students' academic development and stresses the need for early reading development. It also defines reading as a complex interactive, sociocognitive process in which meaning is of primary importance. Successful readers are distinguished by their ability to use information from all sources in the process of comprehension; they integrate information from different levels of the text (sounds/letters, syllables/morphemes, words, sentences, text/discourse, context) and use visual, phonological, lexical and semantic information from the text to construct their understanding of the meaning. Since English is characterised by deep orthography and a number of reading rules which are usually not consistently used, effective teaching of beginning reading greatly depends on the approach used in teaching. The paper describes the most frequently used bottom-up and top-down approaches, focusing on the benefits and drawbacks of each of them. Finally, it studies the factors influencing development of reading skills in a young learner classroom in Serbia and gives arguments for redefining the a reading programme in the sense of introducing reading as early as grade one of primary curriculum. It is hoped that such a programme will result in development of all language skills and more intensive language and cognitive development of young learners.

Key words: English language teaching, reading, young learners, approaches to teaching beginning reading, reading programme.

Ана М. Марковић

УДК 821.163.41.09–344 : 398

Висока школа струковних студија за васпитаче 82.0

Крушевац

„ДЕЦА КОЈА СЕ НИЧЕГА НЕ ПЛАШЕ“ У СРПСКИМ НАРОДНИМ БАЈКАМА

Апстракт: Циљ рада је приказ начина транспозиције извесних митологема у архетипски сиже српских народних бајки у којима су главни јунаци деца чије су основне особине чудесна снага, храброст и неустрашивост, то јест „деца која се ничега не плаше“. У складу са тим, у раду се утврђује генетска повезаност мотива „храбре деце“ са архетипском групом мотива карактеристичних за јуначке митове у којима актери имају јуначко детињство, стичу извесна културна добра или вредности односно боре се са демонским чудовиштима, што су заправо активности које се, као и у бајци, потврђују као преломни моменти њиховог индивидуалног развоја.

Кључне речи: деца, српска народна бајка, јуначки мит, културни јунак, иницијација, обред.

У раду се полази од основне хипотезе да између **јуначких митова**, то јест митова о културним јунацима и њихових ритуално-обредних реализација с једне, и **српске народне бајке** у којој су главни јунаци деца, с друге стране, постоји низ структурних и семантичких подударности које указују на њихову генетску повезаност.

Стога су и основни циљеви и задаци рада:

- да се дубинском и површинском анализом текста докаже структурна сродност двеју књижевних врста
- да се упоредно-аналитичком методом утврди начин транспозиције извесних митологема у сиже српских народних бајки о храброј деци
- да се семантичком анализом докажу утицаји српских веровања и обичаја карактеристичних за митско-магијске представе о детету у српској култури, и утврди начин њихове транспозиције у семантички слој ових бајки

У раду је анализирано 20 српских народних бајки чији су јунаци деца која делају, чиме наравно, није исцрпљен корпус народних бајки са оваквом тематиком. Ова деца имају једну заједничку карактеристику – одликују физичком и умном снагом, храброшћу, одважношћу. То су следеће бајке: *Дечко који се ничега не плаши*, *Заклејеник*, *Дијеше са девет чирака*, *Злајорунни ован*, *Злајан коњ*, *Чудотворни њрсиен*, *Бибераја*, *Царево кумче*, *Везена марама*, *Деше и ждребе*, *Милош и дивоња*, *Чудноваја тшца*, *Чобан ослободио цареву кћер*, *Ђаво и његов шејрић*, *Дечко обећан ђаволу*, *Дивљан*, *Син као њалац*, *Рсузи*, *Лаж за ојкладу*.

ЈЕДИНСТВЕН АКТАНЦИЈАЛНИ МОДЕЛ

У анализи дубинске структуре текста која се ослања на резултате структуралистичких истраживања можда је најбоље поћи од сумирања резултата структуралистичког метода који су, између осталих спровели Проп, Гремас, Сурио. Структуралисти, на челу са Гремасом подразумевају постојање макроструктура тј. дубоких текстовних структура које леже испод променљиве површине дела. Они сматрају да се испод бескрајне разноликости повести може открити мали број **односа** између појмова који су много општији него што су ликови и радње, и које називају актантима (Иберсфилд 1982: 46). Актант је само други назив за оно што је Владимир Проп у *Морфологији бајке* назвао *граматис њерсонае*, односно Сурио функцијама, а актантом Гремас назива „јединице које означавају бића или ствари који учествују у процесу израженом помоћу глагола” (Миочиновић 1981: 22). Базични актанцијални модел Гремас конструише уз помоћ шест актаната (Проп – са седам функција): субјекат (јунак), објекат (тражено лице), адресат (прималац), противник, помоћник и адресант (пошиљалац) (Миочиновић 1981: 24).

Уколико актанцијално тумачење применимо на митове о културним јунацима односно на народне бајке о деци уочићемо готово истоветну актанцијалну структуру и у једној и у другој врсти. Пратећи Гремасову шему, видимо да је основни однос његовог актанцијалног модела однос између актаната субјекат и актаната објекат (Миочиновић 1981: 24). Пошто се одређивање субјекта може извршити само у односу на радњу и у корелацији са објектом, из бајки можемо извести линију: субјекат→жеља→објекат.

Актант субјект у миту представља јунак који тежи стицању културних добара или сакралних предмета односно јунак који се бори против много моћнијег непријатеља са циљем да људима донесе неко опште добро или благостање односно да их избави од неке опасности. Драматичности тог подухвата доприносе један или више противника а помаже му један или више помоћника, и карактеристично је и за мит и за бајку да *јрошвеници* и *јомоћници* обично долазе сфере наднавног и оностраног (змај, вештице, горостасни дивови, ђаво, виле, животиње чудесних моћи). Када је реч о актанту *објекат*, он не мора увек бити особа или биће. Субјекат може тежити и функцији коју жели да стекне (Бал 2000: 52). Тако је у бајкама најчешћи мотив делања јунака заправо његова тежња за променом незахвалног положаја одбаченог и сиромашног сирочета или слуге. Дакле, он тежи унапређењу социјалног статуса и најчешће задобија царевину на крају бајке.

Међутим, оно што је карактеристично за народне бајке о деци и што уједно чини заједнички именитељ тих бајки и јуначких митова јесте чињеница да у њима не постоји актант адресант односно функција арбитра како ју је дефинисао Сурио у својој конструкцији актанцијалног модела. Актант

адресанта подразумева особу која налаже субјекту да тежи ка објекту, а функција арбитра – особу која доноси одлуку од које зависи сам исход радње (Миочиновић 1981: 25). Искључивањем адресанта сачувана је аутономност субјектове жеље и истакнута јунакова самосталност. Дакле, из актанцијалног система народних бајки искључене су функције адресанта или арбитра, функција објекта је често замењена функцијом помоћника, а често и је функција помоћника деперсонализована и представљена у виду животиње, биљке или чаробног предмета.

Међутим, према структуралистима, одсуство било ког актанта нужно има значењских последица: тако одсуство помоћника конотира усамљеност јунака, одсуство противника укида драматичност, а из одсуства адресанта могу се извући закључци пресудни за смисао ових бајки и за њихову структурну подударност са јуначким митом – а то је активитет и самосталност јунака, његова спремност за самоиницијативно деловање.

У многим разматрањима о природи и карактеру бајковних јунака обично се истиче њихова пасивност на рачун деловања чаробних сила и помоћника, који фактички делују уместо јунака. Међутим, у бајкама о храброј деци, поред све неутралности карактера ликова, који су најчешће представљени као безимени, без спољашне и унутрашње карактеризације, ипак долази до извесне персонализације ликова.

То се огледа у чињеници да је натприродна или чаробњачка способност јунака класичних бајки у бајкама о храброј деци уступила место енергији јунаштва и храбрости. Иако су снага и успех често оваплоћени у чаробним помоћницима, они не делују уместо јунака као у типичним бајкама, већ јунак самостално одлучује да оде у свет или захваљујући сопственој способности (физичкој снази, мудрости или лукавству), или захваљујући свом делању (јуначким подвизима) пролази уводно искушење у којем добија чаробну помоћ, и онда спремно дочекује и основно искушење и споредна, ако их има.

У готово свим бајкама јунак у уводном искушењу заслужује награду, стиче неко добро, чаробни предмет или животињу, па онда захваљујући њему савладава и остале задатке. Тако у бајци сигнификантног назива *Дечко који се ничега не њлаши*, дечак, који је пошао у свет да тражи страх, у уводном искушењу спасава мртваца. Мртвац оживљује и дарује дечаку златну кошуљу и златан новац, помоћу којих он надвладава врагове и ослобађа уклету град који су ђаволи запосели. У бајци *Дијете са девети чирака* јунак дечак силази у отвор земље, одолева змији, орлу и ђаволу и добија чаробну кутију са девет чирака које га спасавају од похлепног цара. У бајци *Злазоруну ован* дечак, такође захваљујући својој храбрости, у уводном искушењу задобија златно овчје руно, у бајци *Везена марама* дете-јунак чаробна средства добија лукавством, а у бајци *Злашан коњ*, јунак својом истрајношћу и упорношћу од вила добија чаробну метлу, брус и тиквицу којима побеђује непријатеље.

Следећи Пропа и Суриоа а по аналогији са моделом реченичне структуре, Гремас утврђује серију хијерархисаних и међусобно повезаних јединица: актант, актер, улога, лик. У његовом моделу актант је класа актера који показују заједничку карактеристику (Бал 2000: 159) при чему се један актант може манифестовати кроз више актера – извршилаца радње, и обрнуто, један актер може представљати синкретизам више актаната (Гремас 1978: 99). Међутим, као једна од основних композиционих карактеристика и бајки и митова јесте јединственост радње, непостојање паралелних токова, споредних радњи, па и немогућност партикуларизације актаната у више актера или реализације више актаната у једном актеру – где један лик може бити и субјекат и адресат, објекат и противник. И у једном и другом случају реч је о такозваним кодованим жанровима (Миочиновић 1981: 30).

Зато у јуначким митовима, као и у бајкама о храброј деци не може доћи до промене драматуршке функције, нити до сједињавања различитих драматуршких функција у једном актеру. Тако рецимо актант субјекат има само једну могућу реализацију као актер – неустрашиви и храбри јунак, објекат – бољи положај у друштву, промена социјалног статуса. Противник и помоћник такође имају јединствену улогу у делу.

Ова **структурна сродност** јуначких митова и бајки о одважној деци потиче од заједничког језгра – конфликта културног јунака са првобитним чуварем природних или културних објеката. Наиме, у наведеним бајкама основ синтагматског развијања сужеа јесте сукоб јунака, храброг детета са моћнијим противником, а падежно-предлошка конструкција *чувар њприродних или културних добара* разложена је на своје конституенте. Затим је извршена супстантивизација атрибута *њприродних или културних блаја* чиме је он ушао у ред структуротворних јединица које у овој врсти бајки творе актанта помоћника.

Врло често је у јуначким митовима основни подвиг јунака борба против чудовишта, а културне делатности (прибављање ватре, светлости, оруђа за рад) су случајан, споредан производ предузетништва „културног јунака“. Тек постепено његове функције прибављача културних и природних објеката се јасно издвајају као изразито свесне, сврсисходне делатности које захтевају посебно умеће (Мелетински 2011: 26). Мелетински сматра да реликте културног јунака-прапретка, који набавља културне и природне објекте можемо открити у бајкама где се одвија претварање културних објеката у чудесне предмете (Мелетински 2011: 28). Овде је видљив утицај јуначких митова, с том разликом што се актант објекат трансформише у актанта помоћника.

Дакле, многобројни сужеи **добивања чудесних предмета** у овим бајкама потичу од митова о стицању културних добара или сакралних предмета које набавља културни јунак. Ради избављења од прогона или какве невоље јунак бајке у потрази за средствима која му могу помоћи посећује

често друге светове, борави у хтоничним просторима попут пећина, шума, гора, планина или се напросто удаљује од села у којем је рођен.

Овде се може уочити како је постепена десакрализација мита довела до преосмишљавања главних мотива. Мелетински доказује да се на најстарију, најархаичнију основу – на причу о културним делима јунака таложу „јуначко детињство“ (Мелетински 2011: 73). Самим тим, долази до преосмишљавања и осталих сижејних сегмената: **вршење дела културног јунака** реинтерпретира се као извршавање тешких задатака иницијационог типа, а **космизација хаоса** се јавља као спасавање од злог противника који покушава да нашкоди убогом сирочету. Осим тога, развој наратива остварује се читавим низом механизма од којих су најуочљивији: драматизација-конфронтација детета са ђаволом (уплив хришћанских мотива), мултипликација мотива, у виду низања синонимских радњи (предиката) или других функција-објеката (агенса) или улога, увођење епизоде у којој долази до стицања средстава (обично чаробних) за постизање циља, огледалска инверзија почетне и завршне ситуације бајке.

Када је реч о заједничким именитељима архаичних митова и српске бајке у којој су главни јунаци одважна деца, пре свега треба уочити извесне епске, **јуначке тенденције** које су у митовима формирале такозване културне јунаке а у бајкама доводе до уобличавања јунака-делије. У делима *Историјска њоешка новеле* и *Увод у историјску њоешку епу и романа*, Јелеазар Мелетински, очигледно под јаким утицајем Владимира Пропа и његовог сагледавања историјских корена бајке, заступа тезу да многи јунаци бајки заправо и воде порекло од културних јунака прометејског заноса. Ово се посебно односи на оне сегменте концепције јунака који указују на њихово порекло, одбаченост и презреност од стране чланова породице, обично неке зле рођаке или, најчешће, маћехе, на њихову напуштеност и урушавање социјалног положаја. Указујући на архаични фолклор многих народа, Мелетински подсећа да се у првобитним митовима јављају и мотиви прогоњености, неправедно увређене сирочади, при чему та сирочад ни су митски ликови. Штавише, он сматра да се сироче може разматрати као први „свакидашњи јунак из приповедног фолклора“ (Мелетински 2009: 54). Анализом 20 бајки из српског приповедног корпуса у којима су присутне епске, јуначке тенденције деце разних узрасних доби, утврђено је да је у 15 бајки главни јунак приче сироче, без једног или оба родитеља. (Овде ваља приметити да у оним бајкама у којима је јунак остао без оца он самоиницијативно креће на пут да тражи страх, да учи занат, да се спасава сиромаштва, а у бајкама у којима је реч о детету без мајке, главни виновник дететовог напуштања дома јесте маћеха).

Дакле, да ова врста бајки своје порекло налази у јуначким митовима пре свега потврђује генетска повезаност културних јунака архаичних митова и **концепција сирочета** у народним бајкама. На основу истраживања архаичног фолклора многих народа Мелетински уочава да се у најранијим

митовима „јадно сироче-прљави момак понекад меша са културним јунацима који се рађају после смрти своје мајке и сматрају за усамљену сирочад (можда као први људи и родоначелници племена) (Мелетински 2011: 57). Међутим, лик сирочета постепено се преображавао у складу са све већом индивидуализацијом и профанизацијом митских мотива и сижеа, тако да се концепција јадног сирочета све више померала према свакидашњем животу и добијала реалне друштвене оквире. Социјална униженост и понижавајући положај лика сирочета садржана је у народним приповеткама и бајкама у којима се оно описује у глади и хладноћи, подвлаче се његова прљавштина, неуредност, привремена спољашња ружноћа. У складу са бајковним праволинијским сижеом и структурним ограничењима која налажу обавезу срећног завршетка, ово сироче, захваљујући помоћи коју добија од чаробних помоћника, на крају постаје добротвор и љубимац породице или заједнице која га је на почетку приповести одбацила и стиче атрибуте културног јунака. Пошто се сижеи приче о бедном сирочету везују и за митске културне јунаке, па се он привремено јавља у облику увређеног сирочета, може се претпоставити да је генеза тих приповедања резултат интеракције изворних јуначких митова са бајкама и предањима. Мелетински чак сматра да социјално-свакидашња тема сирочета постепено продире у све нове и нове сижее и постаје центар око кога почиње издвајање бајке. (Мелетински 2011: 59) Један од најјачих разлога томе лежи у чињеници да су се у народним приповеткама о прогоњеном сирочету природно јавили веома снажни чаробно-магијски мотиви у виду чаробних помоћника или предмета са задатком да сироче избаве од злих противника, будући да оно није митолошка личност и да није опремљено за борбу са наднаравним непријатељима. Својим магијским дејством и натприродним моћима они су послужили као гарант победе над мрачним силама и на тај начин утрли пут стварању бајковне семантике.

Бајке у којима су главни јунаци храбра деца обично почињу причом о напуштеном, одбаченом детету, неправедно прогоњеном и пониженом, често сиротом, без једног или оба родитеља препуштеном злим рођацима. У даљем току радње, у оквиру мотива тешких задатака, ова деца, често ненадано, откривају магијске способности или огромну снагу. Као очигледни реликт митолошких представа о културном јунаку, ове бајковне јуначине посећују горњи и доњи свет и побеђују духове и чудовишта. У тим бајкама, безимени и безлични лик сирочета због своје активизације, извесног овладавања силама природе уздиже се до јунака.

Мелетински иде корак даље и не само да поставља тезу о подударности мотива митског културног јунака и сирочета бајки, већ повлачи паралеле између митског прапретка, сирочета бајке и херојске епске личности, посматрајући их као резултате диференцијације мотива јунакове усамљености. Дакле, десакрализација мита и демитологизација главног јунака теkla је у правцу трансформације митских ликова прапредака, демијурга и

културних јунака у бајковно сироче и хероја јуначких епова. Управо се у бајковним ликовима деце која се ничега не плаше сједињују главне црте ових ликова и добија се *јединствени, ирејознајљив лик сирочетиа народних иријоведака са карактеристичним херојским црџама ејских јунака*.

БАЈКЕ О ХРАБРОЈ ДЕЦИ И ОБРЕДИ ИНИЦИЈАЦИЈЕ

У бајкама је присутан митско-магијски модел схватања детета и то пре свега у перцепцији детета као лиминалног бића које је још увек у власти демонских сила (отуда честа искушења демонских, хтонских сила, најчешће персонификованих у лику ђавола), мотивима непрестаног искушавања детета, савладавању „тешких задатака“, идеализације унесрећене сирочади, мотиву стицања чудесних предмета – модел који кореспондира са серијом прелазних обреда, нарочито са обредима иницијације и посвећивања, који дете, кроз мучна искушења, претварају у зрелог и пуноправног члана социјума.

У позном јуначком миту, а посебно у бајци, долази до такозване космологије личности, путем иницијације која дете, кроз привремену ритуалну смрт и мучна искушења, доводи до преласка у виши узрасни и социјални ниво. Иницијација подразумева привремену изолацију од социјума, контакте са другим световима и њиховим демонским становницима, мучна искушења, па чак и привремену смрт са наредним оживљавањем у новом статусу (Мелетински 2011: 34). У реалном обреду искушивачи су били одрасли чланови племена, у миту – божански отац, таст, у бајци – цар, младин отац, маћеха, неки демонски ликови, а у бајци о деци која се ничега не плаше – то је обично ђаво.

Ритуал-значење ритуала-ирансијозиција моћива:

1. изолација од социјума – дете се удаљава од села, често га насилно истерују одрасли чланови социјума (маћеха)

2. контакти са другим световима и њиховим демонским становницима одлази на пут, обично одлази у планину, у шуму, у гору, у пећине, у јаму, на онај свет, у град

3. дејство демонских утицаја – појава ђавола као искушивача или помоћника (симболична смрт претходног периода: из доба невиности у доба пада, отуда ђаволова помоћ)

4. искушавање – тешки задаци који се постављају пред дете

5. чудесни предмети које стиче – амајлије, предмети апотропејске моћи које се детету у народним обичајима дарују како би се заштитило од демонских утицаја

6. период ритуалне смрти – дете спава ноћу кад се дешавају волшебне ствари

Када је реч о првој тачки идентификације иницијације као ритуалног прототипа и сужеа бајки – **изолације од социјума** – реликти посвећеничких искушења су врло јасно уочљиви. Дете обично креће на пут, што представља симбол промене положаја, али не положаја физичког већ узрасно-социјалног карактера. У бајци *Злајџоруни ован*, дечак, који од цара добија тешки, неоствариви задатак, одлази ван села и осамљује се. У овој бајци, народни приповедач, можда најексплицитније, говори о иницијационој природи пута: „Плачући *шако момче и мислећи шта ће радити и куда ће, да би га несћало, изиђе из села и њодобро се од њега удаљи*“ (Карацић 1988: 89). Ове речи одсликавају дечакову пометњу, растрзаност, страх, симболизују стрепњу од новог, непознатог и неизвесног, карактеристичну за све граничне, преломне моменте у развоју личности. Одлазак на пут постепено се развија у алегоријску слику посвећеничке иницијације будући да на том путу дечак, који стасава таман толико да сам може да се побрине за промену свог економског и социјалног статуса (што имплицира одређени период развоја), сусреће ђавола, персонификацију демонских сила које прете да угрозе дете у овом лиминалном, преломном периоду одрастања.

Изолација од социјума и **контакти са другим световима** илустровани су одласком јунака у шуму, планину, гору, силаске у пећине, земљине отворе и бунаре, у град... И овде је видљив рефлекс веровања балканских и словенских народа, у којима се истеривања нечистих сила врше њеним усмеравањем на места која имају несоцијално обележје или на таква места која имају социјална обележја али где се услови живота описују као бољи од услова у којима живи субјекат радње (Раденковић 1996: 49).

Наиме, нечиста сила се истерује на сва она места која имају обележје дивљега и пустиг места. Модел њиховог избора гради се према митским бинарним опозицијама: близу- далеко, ниско-високо, плитко-дубоко, уско-широко, своје-туђе. Списак места где се истерује нечиста сила а која се јављају и у анализираним бајкама, одговара контрастним члановима опозиција – *далеко, високо, дубоко, широко и шуђе*, и она се могу разврстати према следећим категоријама: *узвишена места и оиворени простор* – гора, брдо, планина, камен, стена, шума, врхови, лваде, долине; *воде* – море, река, поток, кладенац, бунар, вир; *зайворени простор* – пећина, јама, рупа, земљин отвор, град. Локалитети који се означавају као далеки, високи, дубоки схватају се као граничне вредности материјалног света, иза чега је свет сени. Нечиста сила је на граници људског света и света сени, и креће се између та два света, баш као и појединац граничним периодима свог живота. Када дефинише прелазно стање, познати етнолог и фолклориста, Ван Генеп има у виду један међупростор, истовремено имагинаран и реалан, који лебди између два света, и који се појављује при сваком прелазу из једне магијско-религијске или друштвене ситуације у другу (Ван Генеп 2005: 23). Субјекат се налази у међустању, ни на небу ни на земљи, што Ван Ге-

неп упоређује са положајем мртваца у ковчегу који се тако задржава негде између живота и праве смрти (Ван Генеп 2005: 214).

У бајкама о храброј деци јунаци се углавном на таквим местима сусрећу са нечастивим силама. У бајци *Дијетје са девет чирака чийав* је дијапазон опасних места: дечак отвара врата у земљи, прелази шуме, мора и у гори сусреће виле, на које у доњем свету наилази и јунак бајке *Злаштан коњ*. У бајци *Чудошворни њрсџен* судбоносни сусрет јунака са аждајом дешава се у шуми, дечак из бајке *Злашорунни ован* тежак задатак обавља на дну мора, а веома често јунак силази у пећину, јаму земљине отворе, у бунар, или се пење на брда или планине где се обично бори са ђаволом или змајем и спасава цареву кћер (*Бибераја, Дивљан, Чобанин ослободио цареву кћер, Царево кумче*). Топографска симболика ових бајки у тесној је вези са народним веровањима по којима су горе превасходно пребивалишта вила, а неприступачне планине – обитавалишта врагова и змајева. Гора је у тесној вези и са доњим царством. Јунаци често бивају одведени на планину одакле улазе у рупе у земљи (*Чудошворни њрсџен, Чобанин ослободио цареву кћер*). Симболика отвора, јама, рупа, пећина, јасна је и углавном представља улазак у доњи свет, царство хтоничних сила. Овде треба указати и на етимолошку сродност речи гора и грло, односно на заједнички етимолошки корен лексема гор (гора) и гер – ждрело, грло, што имплицира земљино ждрело у виду извора и пећина, „земљиних отвора“ кроз које се могло ућу у царство мртвих (зато су старе људе пред смрт одводили у гору) (Раденковић 1996: 74).

Тако се у бајкама *Дечко који се ничега не плаши* и *Заклећник* сусрети дечака са ђаволом дешавају у граду. Мотивисаност за избор града као места у које се тера нечиста сила има такође својих корена у фолклору балканских и словенских народа у којем се као најчешће социјално обележено место где се тера нечиста сила јавља Цариград или неко друго царско место (царев двор, цареве ливаде, цареве друмови) (Раденковић 1996: 75), будући да је град туђе место за сеоску средину, место где живи народ туђе вере, па се и болести и свакојака зала тамо шаљу.

Што се тиче сусрета јунака са **демонским утицајима**, већ је напоменуто да су они у већини бајки персонификовани у лику ђавола. Иначе, у оквирима бајковног пантеона јављају се преображени ликови из древних митова у виду злих старица, змајева, цинова-људождера, а у бајкама које су предмет овога рада карактеристично је увођење ликова преузетих из ниже митологије и демонологије, попут вила, духова, шумских демона или врачева, и пре свега ђавола. У увођењу ђаволовог лика огледа се утицај хришћанске догматике, а у неким бајкама се јављају и типичне слике и догме хришћанске религије: по својој спољашњости, природи и функцији лик ђавола је готово идентичан представама из митологије српског народа. Он је представљен као вечити путник који путује углавном ноћу, давалац који поседује неизмерна блага, мајстор многих заната, у првом реду ковачког,

демон чије је обитавалиште у пустим и дивљим пределима, пре свега, брдима, планинама и водама (Чајкановић 1994: 288–296). Овакве представе о ђаволу могу се наћи и у анализираним бајкама. Јунак бајке га увек среће на путу, ђаво му нуди помоћ у виду чаробног средства (златну кошуљу, златан и сребрни новац, чудотворни рог, чаробну кутију, златног коња), чаробне моћи (оживљавање мртвака, моћ трансформације), или учи јунака каквом занату (ковање сабље, крађи, лажи), а најчешће живи на или у дубокој води, у бунару, воденици или на планинама.

Период ритуалне смрти симболично је представљен сном. Ако је месна одредница анализираних бајки шума, планина, пећина, временски период у коме се реализују искушења јесте ноћ. Обично се, док се дете налази у периоду посвећеничких искушења то јест у сферама нечистих сила, описује како оно спава док његови помоћници или неке друге силе обављају тешке задатке уместо њега. Тако у бајкама *Дечко који се ничега не плаши* и *Заклећеник*, дечак, током спасавања града који су запосели ђаволи описан је како преспава унутар зидина тога града. Занимљив је и пример дечака из бајке *Злајшорунни ован* коме девојка-помоћница налаже да спава док она обавља тешке задатке уместо њега, а слично је и у бајци *Царево кумче* у којој јунак спава док риба, птица и мрав раде за њега..

Ритуална средства – чудесни предмети. Да мотиви чудесних предмета и помоћника из српских народних бајки о одважној деци налазе своје митолошко порекло у обредима иницијационог карактера, сведоче бројна веровања и обичаји из српске религијске и културне прошлости. Пажљива анализа српског етнографског материјала показује да се семантички наноси српских веровања осим у концепцији лика противника у бајкама о храброј деци манифестују и у оном аспектима тих бајки који се односи на стицање чудесних предмета.

Када је реч о карактеру тих предмета, ритуални објекти још увек нису замењени предметима из свакодневице, као што је случај у многим другим бајкама где су ови објекти углавном „поетски уопштене и упрошћене слике чаробних сила“, већ је промењена само њихова првобитна намена. Док су у веровањима служили као саставни део обреда и ритуала, ова ритуална средства сада се претварају у чудесне предмете помоћу којих јунак савладава тешке задатке. Међутим, иако су променили првобитну намену ови чудотворни предмети задржали су везу са првобитним митско-ритуалним значењем. Наиме, у њима се неретко могу препознати амајлије, предмети са апотропејским дејством који имају функцију заштите деце од урока, и то управо у оним периодима живота када су деца највише изложена дејству демонских утицаја: по рођењу, приликом крштења, избијања првих зуба, када су болесна, приликом поласка у школу, ступања у пубертет, завршетка школовања, дакле у свим граничним, преломним тренуцима дететовог развоја. Од чудесних предмета које дете у овим бајкама добија, по учесталости и значају могу се издвојити следећа чаробна средства: ос-

новни елементи – ватра и вода, одевни предмети - златна кошуља, везена марама, предмети употребе – златни и сребрни цекини, штап, прстен, од елемената људског тела и животиња – перо птице, крљушт рибе, златно копито. У обредима чишћења користе се босиљак и жива вода, за осигурање напретка – кошуља и новац, за одбрану од суђеница – босиљак и новац, за исцељење – жива вода, за одбрану од злих очију и урока – делови животиња, делови људског тела, за одржање детета у животу – ковани предмети (сабља, брус), за снагу – сребрни и златни новчићи.

Поред ритуалних објашњења порекла појединих бајковних мотива може се приметити и постојање психолошке аргументације. Наиме, митско-магијске представе о детету у одређеној култури корелирају са много архаичнијим, дубљим и колективним представама детета које Јунг и Керенџи у делу *Увод у суштинину митологије* називају дејчим архетипом, структуротворном компонентом митова о божанској деци, који се у каснијем књижевно-историјском развојном току реализују као митови о напуштеној, одбаченој, неправедно увређеној и запостављеној деци. Та напуштеност, одбаченост сигнализира њихову граничну, лиминалну позицију, а са друге стране њихова надљудска, натприродна снага указује на нешто божанско, наднаравно. Иако Јунгов став садржи рефлексије о амбивалентној природи детета, бића које је с једне стране представљено као беспомоћно, (остављено на милост и немилост страшним непријатељима), у сталној животной опасности, а са друге располаже надљудском снагом, он овакав положај митског детета сматра парадоксалним, те ову амбивалентност покушава да превазиђе психолошком аргументацијом о митотворним структурним елементима психе (психолошким тумачењима митских мотива као структуротворних елемената психе). Посматрајући појам детета као као персонификацију несвесних животних сила, Јунг читав развој деце-јунака древних митова тумачи у светлу процеса индивидуације, самоостварења и самопотврђивања, у чијој позадини се крије тежња за победом свести над мрачном сфером несвесног. Он сматра да тај порив самореализације и притисак да се она оствари имају невероватну снагу која се испољава у чудима која чини дете-јунак.

Ипак, у тумачењу ових бајки доминира ритуално објашњење. Бајке представљају рефлекс народног, митско-магијског схватања детета које подразумева један у основи амбивалентан однос према детету као лиминалном бићу, па стога и демонског и анђеоског у исти мах, као и одраз концепције **развоја детета** у митском мишљењу. Наиме, митско-магијско сагледавање природе, процеса и механизма развоја детета своје корене има у српским обичајима и веровањима у којима долази до изражаја схватање о

дисконтинуиту и ступњевитости развоја индивидуе. Динамика развоја детета у митском систему мишљења перципирана је као низ преломних, кризних тренутака у животу појединца изазваних његовим преласцима из нижег у виши узрасно-социјални ниво, што је праћено низом симболичких поступака (активности) и средстава из обредно-обичајне праксе, као ритуално-магијске помоћи при савладавању ових развојних скокова.

И поред извесне амбивалентности у схватању природе детета и механизма његовог развоја, у митско-религијској концепцији ипак доминира представа детета као нечистог, демонског, опасног бића, бића које се још увек није ослободило власти хтонских, мрачних сила природе. Ово схватање појачано је и митским поимањем дечјег развитка као опасног и неизвесног пута ка зрелости, пута пуног препрека и тешкоћа, посебно на прекретним тачкама развоја које се доживљавају као гранични пунктови у сазревању, „када постоји повећана опасност да се дете суноврати у природни, хтонски, демонски, прелудски свет из којег је потекло“ (Требијешанин, 1991, 369). Управо оваква слика дечје природе и механизма развоја нашла је свој литерарни израз у српској народној бајци чији су главни јунаци деца.

Међутим, поетска имагинација овог типа српских народних бајки вратила је интегритет детету који му је оваквим представама делимично уздрман. За разлику од митско-магијске слике детета на којој је дете приказано као угрожени, одбачени члан социјума, као пасивни агенс, објекат над којим се врши низ магијско-ритуалних поступака како би се спречио његов повратак под окриње демонских, хтонских сила, ове бајке му нуде самоиницијативност, активитет, веру у његове способности, самосталност, аутономност.

ЗАКЉУЧАК

На основу резултата компаративне, структурално-семантичке и аналитичке методе може се закључити да између српских народних бајки чији су главни јунаци храбра деца и јуначких митова, то јест митова о културним јунацима постоји низ структурних и семантичких сродности које се огледају у постојању јединственог актанцијалног модела са готово идентичним бројем и распоредом актаната, или драмских функција. Јединственост двају система се посебно огледа у концепцији актанта субјекта, то јест јунака и одсуству актаната адресанта односно арбитра, чиме се истиче активитет и самосталност, самоиницијативност у деловању јунака. За разлику од дубинске, површинска структура сведочи о подударности актаната, актера и њихових улога у датим бајкама, дакле о једнообразности ове три хијерархијске јединице, као и о семантичкој подударности јунака мита и односне бајке – подударности њихових позиција, поступака, функција и атрибута који им се приписују. Чињеница је да се обреди иницијације, то јест посвећеничких искушења, који се налазе у основи јуначких митова,

трансформишу у низ тематско-мотивских јединица ових бајки, тако да се њихови семантички наноси могу уочити у радњама које се у виду делања или трпљења приписују јунацима бајки. Исто тако су готово сви актанти и елементи предметног света конструисани на подлози српских народних веровања и њихове ритуално-обредне праксе. Ово се посебно односи на актанте противника и помоћника, као и на временско-просторно моделовање предметног света ових бајки.

ЛИТЕРАТУРА

- Караџић, Вук Стефановић (1988). *Српске народне приповејке*. Београд: Просвета
- Мелетински Јелеазар (1983). *Поетика миџа*. Београд: Нолит
- Мелетински Јелеазар (2009). *Увод у историјску поетику еја и романа*. Београд: СКЗ
- Мелетински Јелеазар (1997). *Историјска поетика новеле*. Нови Сад: Матица Српска
- Мелетински, Јелеазар (2011). *О књижевним архејивовима*. Сремски Карловци, Нови Сад : Издавачка књижарница Зорана Стојановића
- Бал, Мике (2000). *Наратологија*. Београд: Нолит
- Иберсфилд, Ен (1982). *Чињање позоришта*. Београд: „Вук Караџић“
- Миочиновић, Мирјана (1981). *Модерна теорија драме*. Београд: Нолит
- Проп, Владимир (1982). *Морфологија бајке*, Београд: Просвета
- Раденковић, Љубинко (1996). *Симболика светиа у народној мајији Јужних Словена*. Ниш: Просвета
- Ван Генеп, Арнолд (2005). *Обреди прелаза*. Београд: СКЗ
- Јунг, Карл Густав; Керењи Карољ (2007). *Увод у суштинину миџологије*. Београд: Федон
- Требјешанин, Жарко (1991). *Представа дејства у српској култури*. Београд: СКЗ
- Чајкановић, Веселин (1994). *Стара српска религија и миџологија*. Београд: СКЗ, БИГЗ, Просвета, Партедон М.А.М.
- Гремас, Алжирдас Жилијен (1978). *Активни, активери и фигури* у Структурални прилаз књижевности. Београд: Нолит

Ана М. Marković
The Advanced School of Vocational Studies
for Education of Preschool Teachers
Kruševac

“CHILDREN WHO ARE NOT AFRAID OF ANYTHING” IN SERBIAN FOLK FAIRYTALES

Summary: The paper examines the psychological and sociological aspects of the implementation of the child archetype in Serbian folk tale, contained in the myths of the earliest times, in which children symbolize the awakening of individual consciousness principle of elemental collective-unconscious, that is what Jung called the individuation process, which leads to personalization and the emancipation of the heroes of myths and fairy tales, and modification of their social status.

Namely, in fairy tales there is a mythical-magical conception of the child model, primarily in the perception of the child as a liminal being who is still in the power of demonic forces. Frequent motives are motives of constant temptations of child, overcoming the "difficult task", the idealization of the afflicted orphans, the motives of gaining magical items - the model that corresponds with a series of so-called rites de passage, especially rites of initiation and consecration, in which the child, through a harrowing ordeal, converted into a mature and full member of society.

This view is reinforced by the mythical notion of child development as a dangerous and uncertain path to maturity, times full of obstacles and difficulties, especially at the turning point of development that may be experienced as border points in maturing. "when there is an increased danger of collapse in the natural, demonic world from which it originated, "It is this picture of nature and mechanisms of child development found its literary expression in the Serbian folk tale whose main characters are children.

Key words: children, Serbian folk fairytale, hero myth, cultural hero, initiation, ceremony.

IV

Сретко О. Дивљан
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК 821.163.41-342 : 792.091

ДРАМСКЕ ИГРЕ – ДРАМАТИЗАЦИЈА БАСНЕ

Апстракт: У раду се разматрају основни елементи преображаја епских и лирских књижевних дела у драмски облик кроз преображај наратије у дијалог и монолог. Тумаче се елементи импровизације, компоненте игре у простору, игре и активности и приступа конкретної драматизацији басне „Певац који је рано пропевао“ и сагледавају њене васпитне поруке.

Кључне речи: колективна игра, драматизација понашања, драмске игре, звучно драматизовање.

Да бисмо почели да радимо позоришну представу са децом, јако је важно да објаснимо садржај басне, начин рада са глумцима као и редослед њиховог појављивања на позорници. Драмска радња је ток догађаја који се непосредно приказује у низу *грамских њризора*. Драматизација је преображај епских и лирских књижевних дела у драмски облик транспоновањем наратије у монологи и дијлоге, тј. драматизовање одређених ситуација и догађаја у самој представи. Да бисмо успешно урадили представу са децом, треба објаснити шта је у тексту важно, а шта мање важно. Деца се често плаше да играју или имитирају друге кроз осећања и ситуације. Да би успела да репродукују неке ситуације, потребно је снимити њихову глуму како би видели себе и схватили шта то раде и где греше. Код деце морамо изазивати спонтане глумачке игре кроз подражавање одређених драмских ситуација, објаснити им шта је то амбијент.

Импровизација је битан глумачки чин јер деца путем спонтане импровизације прихватају игру и одређене улоге. Позоришном игром у простору деца стварају глумачку непосредност малих драмских форми. Путем малих драмских форми схватају драмску игру у одређеној ситуацији, тј. игролике позоришне ситуације.

ПОЗОРИШНА ИГРА У ПРОСТОРУ (СЦЕНСКЕ РАДЊЕ)

Позориште је колективна сценска игра са просторним приступом, начином понашања, изговарања и играња на сцени. Различитостима сценских осећања, у одређеној сценској ситуацији, редитељ драмску поетику, стваралаштво и невербално изражавање, кроз дијалог и игроказ, поставља

у три димензије тако да књижевна мисао на сцени постаје видљива. Важно је да дете схвати сценске радње кроз различите покрете у простору.

Сценска радња је колективни чин. Сценске радње су кретање и акција као и колективна игра са различитим начином опонашања, различитим начином изговарања, различитим током сценске радње у одређеном простору.

1. Различитост осећања у одређеним ситуацијама (кроз радњу, ток и место одигравања).
2. Драматизовање сценске игре кроз књижевно стваралаштво.
3. Звучно драматизовање одређених ситуација и догађаја у самој представи.

Да бисмо успешно урадили представу са децом, треба им објаснити шта је у тексту важно а шта мање важно.

Код деце морамо изазивати спонтане глумачке игре кроз подражавање позоришне сцене. Та драмска обележја у конкретизацији дела јесу: дијалог (конститутивни елемент *драме*), радња и сукоб између личности или идеја. Деци треба објаснити шта је то амбијент и како се он ствара. Мале драмске форме код деце изазивају драмску игру, тј. игролике позоришне ситуације. Сценска бајка даје илузију реалног над нереалним и открива дубљи смисао живота. Радећи бајке, дете открива свет око себе као акционе сценске игре.

ЧИТАЋЕ ПРОБЕ

Да ли текст одговара психофизичким могућностима детета?

Да бисмо децу упознали са текстом представе почећемо са читањем пробама и поделом улога. Најпре ће сви играти све улоге. Важно је да у првој фази рада спроведемо говорне радње, тј. да говором постигнемо циљ. Говорне радње имају свој темпо те тако, спонтано развијамо говорну динамику представе. Кроз говорне радње текст можемо поделити на одломке који представљају мале или заокружене целине. Кроз текстуалне радње указујемо на основно кретање ликова у представи. Шта желимо текстуалним радњама постићи кроз заокружене целине као и особине ликова? Ликове тражимо кроз фиктивне околности кроз положај и кретање по сцени. Говорне и физичке радње спроводимо кроз особине лика. Значај музике за дечје представе је огроман. Музички ефекти и сам темпо представе су од суштинске важности. Да бисмо направили представу глумци морају имати: костим, маску, музику, светлосне ефекте и декор. Можемо имати једну до две генералне пробе. Редитељ одлази у публику и пише белешке и после генералне пробе саопштава глумцима своје виђење представе.

ПОЗОРИШНИ ИГРОКАЗ

Зашто деца нешто брзо а нешто много спорије играју? Шта је темпо позоришне представе? Како сат куца? Да ли је откуцај сата досадан? – Да. Он је монотон и досадан.

Зашто? Зато што равномерно и истоветно откуцава. Мени је досадно. Он стално понавља: тик-так тик-так... И тако све док се не поквари. Да ли је нешто брзо или споро? Зашто је нешто брзо а нешто споро? Темпо представе представља окосницу саме представе.

ИГРЕ И АКТИВНОСТИ

Кроз представу код деце подстичемо индивидуалност и оригиналност у изражавању, тј. различитост игре и активности. Деца, путем проба, вежбају и истражују емоције код других глумаца. Упоредивањем свог глумачког израза са изразом других глумаца – путем посматрања и упоређивања, они дешифрију свој и туђи израз.

Глума код деце, ослобођа стваралачко ангажовање у спонтаној и живој комуникацији са другима. Радећи на представи стичу искуство у конкретној драмској атмосфери. Са децом морамо вежбати покрете, чулне осетљивости као и физичку издржљивост. Светлосни ефекти су велики проблем у стварању представе. Често их немамо. Опремљени декор и костими, губе ефекат ако немамо добро осветљење. Али, важно је да направимо добру глумачку игру, она може све те недостатке да баци у сенку.

ШТА ДЕТЕ ОСЕЋА, А ШТА ПОКАЗУЈЕ

Деца подстичу кроз глуму, емотивна доживљавања и емпатију и уче разлику од стварних и показаних осећања и на тај начин стичу свој позоришни израз. Апстрактна осећања, дете на сцени, мора приказати, на сцени приказана осећања, делују као жива и опипљива. Дете на основу искуства, ствара путем глуме препознатљива осећања и показује их на сцени, материјализује их. То је велики успех детета и учитеља – умешност и уметност осећања.

ПРОБЛЕМ НЕСЛАГАЊА

Да би деца постала добри глумци, глуму уче кроз мале глумачке форме познатих остварења из књижевних дела: Петар Пан, Капетан Кука, Црвенкапа... положиј другог глумца у представи.

Кроз глуму дете себе ставља у положај другог и проналази глумачко решење сукоба – себе и оног кога игра. Дете може да игра и решава проблеме из угла другог глумца а да на тај начин стиче креативну глумачку слободу. Глумећи другога, социјализује себе, усклађује се са осталима на сцени. На сцени конкретних друштвених појава као и социјалних ситуација деца прихватају и стичу толеранцију на различитост. Поделом улога код деце ми развијамо коперативност, тј. тежњу ка заједничком циљу.

Позоришна представа је подела одговорности улоге у различитости приступа и уважавање заједничке одлуке – која подстиче и мотивише да остваре циљ представе. Дете у глуми прима, даје и остварује своје намере не угрожавајући друге. Дуге пасаже скраћујемо, јер дете није у стању да запамти текст. Декор не стављамо на сцену све док глумци не савладају мизансцен. Деца играју оне улоге које су им јасне, тј. оне које разумеју. Последње пробе, редитељ, неби смео прекидати, да би деца схватила континуитет представе. Динамика сценске радње је јако важна.

ДЕТЕ И ГЛУМАЧКА КОМУНИКАЦИЈА

Кроз глуму дете стиче потребу да провери своју визију, тј. да развија спонтана и импулсивна осећања као тродимензионална сазнања.

У позоришту дете размишља, уочава, решава заједно са другима, уз уважавања и толеранцију на различитост и оно схвата колико су њихове представе о многим проблемима различите. Дете глумачки свет доживљава глобално и тешко прави границу између субјективног и објективног.

Дете глумачким појавама придаје објективно значење, оно сматра да његове глумачке мисли, не настају само у његовој глави већ да за њу сви око њега знају.

Код деце анимализам је склоност, да свим стварима, око себе, придају облике живог бића (метла је жива, она говори).

Дете мисли да је човек направио брдо – артифицијализам је узрочно-последични однос човека према природи око себе.

Дете мисли да је глума жива, она је истина о свету, она је живот, тј. кобајаги она је истина, јер све је истина – па и метла која лети... По-некад је све кобајаги! Као пример може да послужи басна

ПЕВАЦ КОЈИ ЈЕ РАНО ПРОПЕВАО

У дворишту, једне куће, на крај села, живеле су коке, две квочке, много пилића као и лепи певац Шаренко. Певац Шаренко био је танак и висок, на глави му се вијорила велика црвена креста и перје петролеј боје. Кад певца сунце обасја, његово перје се прелива у хиљаду боја. Коке су падале у несвест кад погледају сјај и лепоту његову. Певац Шаренко био је лепши и од пролећа, чак и од раскошне дуге.

У јутарњим сатима, двориштем би шетале кишне глисте. Ни једна кока, певац па ни пиле не могу одолети чарима и лепоти кишне глисте. Лепотом својом, црвенкоса глиста, надмашила је све глисте у дворишту.

Јутро је свануло. Певац Шаренко, својим баритон гласом, будио је цело село. Глас му је био снажан и прави баритон. Уз лаки поветарац чује се шапат кока: бољи је од Шаљапина. Прави је мушкарац.

Кока Ћубанка, млада комшиница, сва устрепери кад је Шаренко пробуди.

Баш је лепо, у зору рану, кад певац Шаренко, буди младу коку Ћубанку и под прозором отпева јој понеку серенаду.

Буди се, душо моја,

Ћубанко моја лепа,

Зар не видиш да се и сунце у тебе заљубило?

Зар не схваташ да чујем у дворишту твоје срце како куца?

Мени младом дође да се попнем на месец и запросим срце твоје.

Устани, коко, лане моје, зар не чујеш колико те зовем?

Устај, сунце моје,

Устај, рају мој,

Већ је прошла ноћ,

Устај, дико,

Ћубанкице моја!

Устај да кљуцамо глисту танковију, да је заједно у кљуну држимо и полако се, кобајаги, отимамо ко ће је појести!

У дворишту је општа паника. Бежете, глисте, коке ће вас појести! Негде у даљини хитна помоћ се чује. Кукају глисте: – Куку нама, изгубићемо млади живот и прекрасни стас!

Ено га певац Шаренко зове Ћубанку на царски доручак. Беже глисте у своје дворе. Небом се пролама крик. Вриште глисте, ухо да заболи.

Неки су остали у дворишту, да пркосе судбини. Ко веле, шта им може један глупи и заљубљени певац. Певац је гладан. Хоће само да буде кавалер и с коком глисту дели.

Замислите царски доручак: појести с коком, то је велика ствар!

Глисте мангупи ушли су у прву кафану. Боже мили чуда великога, кад у кафани глисте коло воде. Боже, какво ли је то време дошло? Сви пију вина црвенога. Једна глиста почела да пева:

Устај, душо,

Устај, рано,

моје срце процветало!

Ми се не плашимо

Ни кока ни петлова!

И ми имамо право да се веселимо!

Певац Шаренко је пробудио квочке и пилиће.

Пилићи у школу морају ићи.

У кокошињу је као у кошници.

Све бруји да те језа ухвати.

Једни вриште, други се туку.

– Хоћу у купатило... мени се пишки... мама, он ме дира... мама, он ме туче... мама, гаравко ме бије... мама, Жујко је изашао у двориште.

Квочка у углу кука.

– Ко ће ово све преживети!

Квочка виче: – Излазите напоље, да ми је душом данути!

– Не могу више. Зовите ватрогасце!

Јутро се опрашта од сна. Збогом, прелепи санче, Добро јутро, зоро!

Певац Шаренко ослепоо начисто. Ништа не види, заљубио се у Ћубанку.

Занела га лепотом својом кока Ћубанка.

Истрчао певац Шаренко са својом девојком Ћубанком у двориште. Хоће царски доручак за двоје. Испод његових ногу извила се једна танковија, црвенокоса глиста. Глиста кука и на сав глас зове у помоћ.

– Браћо, ви, глисте моје, где ћу данас изгубити једну главу моју. Појешће ме кока Ћубанка и певац Шаренко.

Певац Шаренко више ништа не чује, а и не види. Занела га лепотом кока Ћубанка.

Испод земље чује се граја и плач. Плачу глисте и оплакују брата свога.

– Тако ти и треба кад се јуначиш, тамо где не треба. Црвенокоса глиста моли Бога да јој момка из канци певца Шаренка извуче.

– О, Боже, спаси мога момка, брљивог глистанка, и он је желео, као и певац Шаренко да задиви девојку своју. Слушала све то кока Ћубанка и њој се срце стегло, замислите убити љубав, између двоје младих, то већ не иде. Растужила се кока Ћубанка над судбином Ромеа и Ћулиете.

Ћубанка из свег гласа зове певца Шаренка: – Дођи до мене у кокошињац што брже можеш. Кад је Шаренко чуо глас девојке своје, хитно је дотрчао. Заборавио је поклон за своју девојку. – О коко Ћубанко, љубави мога живота, ја те волим и не могу без тебе. Дође певац к себи и рече: – О моја, најлепша, опрости ми. У жељи да те што пре видим, заборавих да ти донесем поклон за твој царски доручак.

Из подземног света зове глиста црвенокоса: – О, Ћубанко, хвала ти што си ми спасила љубав живота мога. Твоја сам дужница, ако ти затреbam, зови ме. Одужићу се! Ти си племенита кока, хвала ти!

Кока Ћубанка милувала је свога Шаренка. Драги Шаренко, сада глиста милује свога момка и радују се животу. Кока Ћубанка узела је певца Шаренка за руку и изашли су у двориште. Таман што су ушли у двориште налете птица соко и у главу лупи певца Шаренка, канцама зграби коку Ћубанку. Оста Ћубанка у дворишту сама са соколом.

Певац Ћубанко лежи поред њих, онесвешћен.

Зове у помоћ кока Ћубанка на сав глас. Чула то глиста, Црвенокоса, па из земље као муња жива, изјурила. Обави се око кљуна соколовог. Кука соко: – Удавићеш ме, глисто грдна.

– Слушај ти, соколе, Ћубанка је мени јутрос живот спасила. Пусти је ил' ћу те удавити.

Соко види да ће изгубити главу. Пусти он Ћубанку, а глиста му рече: – Сад пођи напред и дођи до оне рупе. Сагни главу и стави у рупу.

Соко послуша заповести љуте глисте. Нема ту шале. Понестало му ваздуха. Глиста се одмота и упаде у рупу. Соко сав срећан оде својој соколици. Шта би она без њега?

Сви су засновали своје породице и срећно живели. Својој су деци причали о пријатељству између кока, глиста и соколова. Да се увек памте и у срећи живе!

ДРАМАТИЗАЦИЈА БАСНЕ „ПЕВАЦ КОЈИ ЈЕ РАНО ПРОПЕВАО“

Лица:

Наратор
Шаренко
Ћубанка
Глиста
Комшија
Комшиница
Соко
Сви

Нарайџор: У дворишту, једне куће, на крај села, живеле су коке, две квочке, много пилића као и лепо певац Шаренко. Певац Шаренко био је танак и висок, на глави му се вијорила велика црвена креста и перје петролеј боје. Кад певца сунце обасја, његово перје се прелива у хиљаду боја. Коке су падале у несвест кад погледају сјај и лепоту његову. Певац Шаренко био је лепши и од пролећа, чак и од раскошне дуге.

Шаренко: Кукуреку! (лупа крилима)

Нарайџор: У јутарњим сатима, двориштем би шетале кишне глисте. Ни једна кока, певац па ни пиле не могу одолети чарима и лепоти кишне глисте. Лепотом својом, црвенокоса глиста, надмашила је све глисте у дворишту.

Нарайџор: Јутро је свануло. Певац Шаренко, својим баритон гласом, будио је цело село. Глас му је био снажан и прави баритон.

Сви: Уз лаки поветарац чује се шапат кока: бољи је од Шаљапина. Прави је мушкарац.

Ћубанка: Ја, кока Ћубанка, млада комшиница, сва устреперим кад ме Шаренко пробуди.

Комшија: Баш је лепо, у зору рану, кад певац Шаренко, буди младу коку Ћубанку и под прозором отпева јој понеку серенаду.

Шаренко: Буди се, душо моја,
Ћубанко моја лепа,
Зар не видиш да се и сунце у тебе заљубило?
Зар не схваташ да чујем у дворишту твоје срце како куца.
Мени младом дође да се попнем на месец и запросим срце твоје.
Устани, коко, лане моје, зар не чујеш колико те зовем?
Устај, сунце моје,
Устај, рају мој,
Већ је прошла ноћ,
Устај, дико, Ћубанкице моја. Устај да кључамо глисту танковију, да је заједно у кљуну држимо и полако се, кобајаги, отимамо ко ће је појести.

Нарайџор: У дворишту је општа паника. Беж'те глисте, коке ће вас појести. Негде у даљини хитна помоћ се чује. Кукају глисте – Куку нама, изгубићемо млади живот и прекрасни стас!

Глисија: Ено га певац Шаренко зове Ћубанку на царски доручак.

Нарайџор: Беже глисте у своје дворе. Небом се пролама крик. Вриште глисте, ухо да заболи.

Неки су остали у дворишту, да пркосе судбини. Ко веле, шта им може један глупи и заљубљени певац. Певац је гладан. Хоће само да буде кавалер и с коком глисту дели.

Нарайџор: Замислите царски доручак појести с коком, то је велика ствар.

Комшија: Глисте мангупи ушли су у прву кафану. Боже мили чуда великога, кад у кафани глисте коло воде. Боже, какво ли је то време дошло. Сви пију вина црвенога. Једна глиста почела да пева:

Глисија: Устај, душо,
Устај, рано,
моје срце процветало.
Ми се не плашимо
Ни кока ни петлова.
И ми имамо право да се веселимо.
Певац Шаренко је пробудио квочке и пилиће.
Пилићи у школу морају ићи.
У кокошињцу је као у кошници.
Све бруји да те језа ухвати.
Једни вриште, други се туку.

Нарайџор: Хоћу у купатило... мени се пишки... мама, он ме дира... мама, он ме туче... мама, гаравко ме бије... мама, Жујко је изашао у двориште.

Квочка у углу кука.

Квочка: Ко ће ово све преживети!

(Квочка виче), излазите напоље, да ми је душом данути.

Не могу више. Зовите ватрогасце!

Јутро се опрашта од сна.

Збогом, прелепи санче,

Добро јутро, зоро.

Нарайџор: Певац Шаренко ослепео начисто. Ништа не види, заљубио се у Ћубанку.

Занела га лепотом својом кока Ћубанка.

Истрчао певац Шаренко са својом девојком Ћубанком у двориште. Хоће царски доручак за двоје. Испод његових ногу извила се једна танковивија, црвенокосаа глиста.

Глисија (кука и у сав глас зове у помоћ): Браћо, ви, глисте моје, где ћу данас изгубити јадну главу моју. Појешће ме кока ћубанка и певац Шаренко.

Нарайџор: Певац Шаренко више ништа не чује а и не види. Занела га лепотом кока Ћубанка. Испод земље чује се граја и плач. Плачу глисте и оплакују брата свога.

Глисија: Тако ти и треба кад се јуначиш, тамо где не треба. (Црвенокоса глиста моли Бога да јој момка из канци певца Шаренка извуче).

Глисија: О, Боже, спаси мога момка, брљивог глистанка, и он је желео, као и певац Шаренко да задиви девојку своју.

Нарайџор: Слушала све то кока Ћубанка и њој се срце стегло,

Ћубанка: Замислите! Убити љубав, између двоје младих, то већ не иде.

Нарайџор: Растужила се кока Ћубанка над судбином Ромеа и Ћулиете.

Ћубанка (из свег гласа зове певца Шаренка): Дођи до мене у кокошињац што брже можеш.

Нарайџор: Кад је Шаренко чуо глас девојке своје, хитно је дотрчао. Заборавио је поклон за своју девојку.

Шаренко: О коко Ћубанко, љубави мога живота, ја те волим и не могу без тебе. (Дође певац к себи и рече)

Шаренко: О моја, најлепша, опрости ми. У жељи да те што пре видим, заборавих да ти донесем поклон за твој царски доручак.

Нарайџор: Из подземног света зове глиста црвенокоса,

Глисија: О Ћубанко, хвала ти што си ми спасила љубав живота мога. Твоја сам дужница, ако ти затреbam, зови ме. Одужићу се! Ти си племенита кока, хвала ти.

Нарайџор: Кока Ћубанка миловала је свога Шаренка.

Ћубанка: Драги Шаренко, сада глиста милује свога момка и радују се животу.

Нарайџор: Кока Ћубанка узела је певца Шаренка за руку и изашли су у двориште. Таман што су ушли у двориште налете птица соко и у главу лупи певца Шаренка, канцама зграби коку Ћубанку. Оста Ћубанка у дворишту сама са соколом.

Певац Ћубанко лежи поред њих, онесвешћен.

Комшиница: Зове у помоћ кока Ћубанка на сав глас. Чула то глиста, Црвенокоса, па из земље као муња жива, изјурила. Обави се око кљуна соколовог.

Соко (кука): удавћеш ме глисто грдна.

Глисија: Слушај ти соколе, Ћубанка је мени јутрос живот спасила. Пусти је ил' ћу те удавити.

Нарайор: Соко види да ће изгубити главу. Пусти он Ћубанку, а глиста му рече:

Глиста: Сад пођи напред и дођи до оне рупе. Сагни главу и стави је у рупу.
(Соко послуша заповести љуте глисте).

Нарайор: Нема ту шале. Понестало му ваздуха. Глиста се одмота и упале у рупу. Соко сав срећан оде својој соколици. Шта би она без њега?

Сви су засновали своје породице и срећно живели. Својој су деци причали о пријатељству између кока, глиста и соколова. Да се увек памте и у срећи живе!

РАЗГОВОР С ДЕЦОМ О БАСНАМА

Зашто је важно да другоме у невољи помогнете?

Да ли се добро добрим враћа?

Да ли је добро да цео свет у миру живи?

Зашто је љубав важна?

Да ли је љубав покретач живота?

Да ли уважавамо осећања других?

Шта мислите да ли би било лепо да су птице соколице, глисте са кокама, заједничку свадбу правили?

Да ли у деца радост целог света?

Чему служи живот без поколења?

Да ли је добро да сви у школу заједно кренемо?

Да ли би било добро да деца науче немушти језик?

Зашто глисте не би имале своје кафане?

Зашто коке не би у позориште ишле?

Зато коке немају фестивал „Дани комедије“?

Зашто се не би цео свет смејао?

У време страшних превирања децу морамо што раније учити о животу.

Времена су различита, а поруке и опомене скоро идентичне. Помози другом да би и теби неко помогао, злу не требало.

Живот је цикличан. Шта би било кад би се наше дете нашло у истој ситуацији као особа коју глуми? Мржња никоме није срећу донела. Љубав свако у себи носи.

Басна „Певац који је рано пропевао“ говори о људима који су препуштени животу где човек не поштује човека и где влада закон јачег. Порука гласи: Људи, волите се. Биће свима добро!

ЗАКЉУЧАК

У раду су разматрајни основни елементи преображаја епских и лирских књижевних дела у драмски облик кроз преображај нарације у дијалог и монолог. Тумачени су елементи импровизације, компоненте игре у прос-

тору, игре и активности и приступљено ке конкретној драматизацији басне „Певац који је рано пропевао“ и сагледавају њене васпитне поруке.

Магистрално је сазнање да на овом свету не можемо живети једни без других. Да нема птица, инсекти би нас појели. Да нема глиста, изумрле би многе животиње. Земља би без њих била сиромашнија. Да нема кока, шта би човек јео? Како би тета лија бркове омастила, ако кока нема? Да нема глиста, шта би коке јеле? И оне меса воле да једу.

Дете је рођено да креативно ствара и савремено живи. Све у своје време морамо радити. Ко нема своје време, он постаје промашен случај – случај без времена. Сваки живот има своје време. Добро васпитање и образовање укључује критике и казне, похвале и награде. Критике и похвале су нематеријалне, а казне и награде су материјалног карактера. Критика је нпр.: *Данас ниси научио шексти, али, молим те, суиџра већ мораш ја знаиш најамеи*. Ако дете ни сутра није научило текст, мора уследити казна типа – *Ти суиџра нећеш ићи са нама на излеи*. Глума је део образовне политике за дете. „Сви на глуму, то је део обавезног образовања“. Не постоји – *Ја нисам ијаленишван и нисам рођен да будем илумац*. Трудом и радом свако може пуно тога да научи и ради. Дете поштује принципијелне родитеље и редитеље. Зашто су важне позоришне улоге за децу? Деца одлично схватају књижевно дело кад се постави у три димензије, тј. кад књижевно дело поставимо на сцену. Велика је част да дете лично учествује у књижевном делу. Кока се певцу жали: „Никад се не зна кад ће ме ко узети за супу или одвести у лонац“... Тугу тугује кока Радованка, Бога моли да је певац воли. Љубав је лек против свих зала. Волите љубав у животу своме. Чувајте тајну, јер је она део ваше среће.

Забораи човек да је некад дете био. Учимо децу да мисле у три димензије.

ЛИТЕРАТУРА

Клајн (1979): Хуго Клајн, *Основни проблеми режије*, Београд: Универзитет уметности у Београду.

Станиславски (1945): Константин Сергејевич Станиславски, *Мој систем*, Београд: Издавачки завод Југославија.

Дивљан (2011): Сретко Дивљан, *Методика наставе ликовне културе за предшколски узраст*; Бањалука НУБС.

Sretko O. Divljan
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

PLAYING DRAMA – DRAMATIZING A FABLE

Summary: If you want to organize a theatre performance with children, it is very important to explain to children the content of a fable, the ways of working with actors as well as the order of their appearance at the stage. Drama is the process of the events that are presented in the form of dramatic scenes. Dramatizing is the process of transformation of the epic and lyric literature into the drama form, that is, dramatizing the specific situations and events in the play.

Key words: group game, dramatizing a certain behavior, drama play, sound dramatization.

Бранко С. Ристић
Учитељски факултет у Призрену
Лепосавић

УДК 821.163.41.09-344 Росић Т.
82.0

ФИЛОЗОФИЈА У БАЈКАМА ТИОДОРА РОСИЋА

Апстракт: У раду је, применом компаративног и аналитичко-синтетичког поступка, разматран план бајки за децу Тиодора Росића и приоритетно откривање слика у метатексту. Анализирано је схватање у односу на филозофску проблематику, основни део бајки. Поново се тумачи добро и зло, али овога пута као филозофска категорија. Циљ је да се истакне да је Творац оригиналан, непоновљив лик, чије призивање се крије у тежњи да живи с вечним, да проникне у корене светоздања и родовечности, у променљивом да открије непроменљиво. Задатак је дефинисати филозофски проблем – самоћа стваралачке личности и настанак личних драма. Трагање за анализом усамљености хероја као претпоставка стваралачког чина. Дефинисати бајковито, анализирати особену организацију фантазије у тумаченим бајкама. Рад у себи носи практичну вредност пријемчивости бајке Тиодора Росића.

Кључне речи: бајка, метатекст, Творац, фантастично, уметнички систем.

Димензија трагања у бајкама Тиодора Росића није једносмерна и ограничена у оквирима једног круга проблема. Његова бајка је чиста уметничка бајка, нефилозофска, али то не значи да недостају филозофска питања и проблеми, које бајке постављају и анализирају. Безусловно можемо да говоримо за бајке Тиодора Росића као за бајке намењене свету и бајке за особени свет Творца, за човекову природу и за природу Творца. Основни лик у бајкама овог писца јесте лик и наличје српске старине. Грађење приче о српској старини реализује се у два плана – обичан и метафоричан. Србија тога доба дело је руку Творца, у њој је Творац као монах, усамљеник, који размишља о човеку и како да га преобрази у бољег него што јесте. Мото ових бајковитих прича повезан је са проблемима стваралаштва, као божанствено надахнуће, добило је свој израз у делима човековим сазданим од руке – божије и човекове:

*Памтићим старе дане, васићих се на
делима твојим, у дела руку твојих васићивах се.*
(Псал. 142: 5)

Веза између Творца и света колико је актуелно реализирајуће у процесу објективног текућег времена кроз ритуал стваралачког типа личности – писац Росић, који прича ове бајке-приче и у томе изражава животни смисао свог трагања по српској старини, толико и фиктивно он се као писац домогао *вечној* живота и нашао пут, да проникне у коренима мирне градње рада човековог, у променљивом да открива непроменљиво. Реализација таквог животног смисла представља ритуал посвећења – у свету приче, ле-

генди, случајева који се препричавају, посвећени, а то је писац, који ће досегнути до спознаје тајне стваралаштва.

Све то би могло да нас наведе на мисао животног-стварног прототипа српског јунака, кога писац Росић претвара у уметнички лик, притиснут мислима Творца и мудраца. Своју мудрост за живота и човек писац црпе из књига и Библије, која му просвећује душу својом мудрошћу. У бајкама Росића Стара Рашка – Долина јоргована, то је метафора, у свету Творца нешто из спољног света добија посебну шару, нов смисао. У Долини – Рашки дани теку полако, спокојно, празнично. Све – ситуација, догађаји, људи и речи по жељи су увеличани, добијају двојни смисао, засићени су садржином, естетски су уздржани. Али то је чешће спољашњи изглед. *Васкрсавање духа националне историје и народној предања, учињено је с мером аутистичној уметника, с мером писца који раздваја књижевности од фактиографије.* (Милатовић 2007: 102)

Немањичка Србија у бајкама Тиодора Росића симбол је света стваралачке личности, писца, он креира свој стваралачки свет креиран од *ја* приповедача. Радња у неким испрличаним историјама на бајковит начин развија се у различитим смеровима и на различитим местима, али све то се укључује у опште уметничко пространство Немањичке Србије, које је објекат приче писца. *Росић је близак усменом приповедачу који историју преводи у њивид, а њивид прихватио као нешто у шта се веровало. Тиме је овај аутор избегао замке које носе модерни наративни постојци приликом трансформације историје у мит.* *Ове бајке су и нека врста благе реликве с историјом у оквиру универзалних књижевности животи и времена...* (Георгијевски 1997: 56).

Уметничко пространство у овим бајкама врло је широко и то служи разматрању једног општег и апстрактнијег философског осмишљавања проблема бића и у посебност не бића. Србија у Росићевим бајкама – то су широка цветна поља, и ливаде, и планинске висине, трансцедентна пространства времена небеског сабора. *Њихов свет је област државе Рашке обележен пре неколико столећа манастирима и оцаима трагова, а још више лејендом и духом вишеке и духовне лејоје.* (Лакићевић 2007:105) На тај начин бајка овог писца тражи и усваја уметничка правила игре у односу спољашње и унутрашње, појединачно и опште, с мањим и већим степеном супштине, дела и целине.

Вечити проблем бајки, присутан је у свим временима и друштва се конкретизују кроз хронотоп приповедача и читаоца, растварају се у њега кроз директно обраћање читаоцу – *с вашим доушћењем...* приповедач из оквира успоставља контакт с његовим временским пространством. Свако место где се одвија радња у одређеним причама – бајкама непознато је, неименовано, то је визир, обим целе земље, цео човеков свет. Под небеским сводом стремећи ка њему високо над светом људи изван неба и изван земље у рукама читаоца, нигде без просторних и временских димензија, бајка

Тиодора Росића као биће и као идеја постала је реалност, али самоодричући кроз биће идеју, која је ту исту бајку породила, она оставља слику, догађаје, измишљене – стварне – личности и свог аутора, дајући им право на живљење и вечно трајање. Такав тип оквира опредељеног пространства које би ограничило дуг и могућност делања у причи, просто се губи кроз чин догађаја радње. За писца мудрост, истинско знање и проицљивост достижу се животним искуством и размишљањима дугим у часовима самоће, када је могуће да човек прозре истину света око њега, изван њега и у њему самом. Стваралаштво нема граница – оно скупља прошлост, и садашњост, и будућност и цела естетска пространства вечне и човекове истине.

Бајке су као људи, што су старије, све су мудрије. Наука и мудрост делу су прошлости. Садашњост је увек била море осећања, по коме лелулају људске душе, несигурне у свој пут. Њихове сузе, њихов плач, радост и стремљења, изазови и душевне патње, њихове мисли и покушаји падају као скупцени бисери у бездану тог мора. И када оно отекне, у далеку прошлост, људи на његовом дну налазе све скривене тајне и из њих црпе мудрост.

Чудесни преображај света у том свету омиљена су тема писца Тиодора Росића. Ништа не остаје једно и исто, вечно је у покрету, вечно се мења, прелази у друго или открива нешто ново у себи, гледано из другог угла. Безброј је трансформација у овим бајкама – лик, фабула, жанр...

Реч је оно чиме се писац служи, да би саздао истину и лепоту. Приповедач из оквира чита реч старина и сопствену реч, да би забележио и предао легенду – причу коју је чуо. Он врши сликовити ритуал посвећења у свој сопствени свет, у бити му је да чини добро, радост и лепоту. Та сликовитост, обредност најављује мисао, где кроз ритуал писања писац Росић жели истовремено да измоли опроштај и милост од Бога за неопростиве човекове грехове и да сахрани свет људске таштине, нечистих руку и душе, постављајући за чувара највернију за њега стражу – Свето Писање. Појава стваралачког неспокојства омиљено је занимање писца. У њему се огледа микросвет Творца и његово рађање из макросвета божанственог створења свега живог и неживог.

Тема о Творцу и његовом свету није туђа бајкама Тиодора Росића, у њима се налази широк пут стваралачких трагања, према већој апстракцији и уопштавању филозофског типа. Фиксирање динамичког прелаза од релативних духовно-етичких вредности, изазваних конкретно историјско-социјалном атмосфером, према апсолутним трајним величинама, представља вечну мудрост живота. Модерно у овим бајкама појављује се управо у напору за тражењем синтезе националног и свељудског, фолклорно – непроменљивог и савременог. Росићу није непозната тема о стваралаштву, Творца и његовог света. Хронотопом тих дела усавршава уопштавање и апстрактан карактер ових бајки. Његови хероји насељавају предивна пространства средњовековне Србије и прелазе временске границе.

Уметничко временско пространство веома је широко. Херој-несрећник не може да се смести у тесне оквире села, куће, породице, очевог огњишта. Он увек стреми, ка напољу, висинама, ка широким пољима, непрегледним равницама и долинама без имена или у планинама, зато што му је неопходна слобода духа, да би могао да искаже себе. Сликровити творци у овој прози велика су група хероја с духовно-етичким проблемима и то нам даје право да их анализирамо и у једном поуопштавајућем филозофском аспекту. Творцу не могу да буду туђе човекове радости, бриге, страсти, све је то дар од Бога и писац све то зна.

Бајку Тиодора Росића, с пуним правом можемо да именујемо као прелаз према интелектуално-психолошким виђењима писца. Тип ове прозе производ је свога рода реинтерпретације прастарог мита, који води ка стварању једне нове митологеме, која је звучна као интелектуална апстракција у уметничком плану. Ово је најчистији вид уметничке бајке као интелектуалне белетристике, створене као резултат сусрета философије и уметности. Филозофска проблематика у овим бајкама, не исцрпљује се само темама о Творцу, стваралаштву и самоћи. Љубав није искључива морално-етичка категорија. Њено осмишљавање се остварује и осећа на једној апстрактнијој и уопштенијој равни. Радост живота побеђује све. Човек треба да живи по природним законима и по неписаним правилим своје душе.

Можда су машта и љубав илузије, али оне воде у један лепши свет. Љубав је и срдачност и нежност, и безумље и бруталност – зависи од човека. Не бива да се ради небеских одричемо земне сласти – тако је и *веровање* Тиодора Росића.

ИЗВОРИ

Росић, Т. (1993): *Господар седам бајремова*, Београд: СКЗ.

Росић, Т. (2007): *Долина јорјована*, Београд: СКЗ.

Росић, Т. (2005): *Бисерни праг*, Београд: Букленд.

ЛИТЕРАТУРА

Библија (2007), Београд: Глас цркве.

Георгијевски (1997): Георгијевски, Х., „Реплика с историјом“, *Детињство*, III, 56.

Eliade (2004): Eliade, M., *Sveto i profano*, Beograd.

Лакићевић (2003): Лакићевић, Д., „Обиље из старине“, *Долина јорјована*, Београд: СКЗ.

Милатовић (1995): Милатовић, В., „Чудесан свет маште“, *Долина јорјована*, Београд: СКЗ.

Проп (1982): Проп, В., *Морфологија бајке*, Београд: Просвета.

Branko S. Ristić
Faculty of Education in Prizren
Leposavić

PHILOSOPHY IN TIODOR ROSIC'S FAIRYTALES

Summary: Using the comparative and the analytic- synthetic methods, the paper presents the plan of fairytales for children by Tiodor Rosic and focuses on revealing images in the metatext. The subject to analysis is the comprehension related to philosophy, the main part of the fairytales. Good and evil are interpreted, but, this time, as philosophical categories. The goal is to represent the Creator as an original, inimitable character, whose invocation is hidden in the aspiration to live with the eternal, to discover the origin of the sacred and the perpetual, to find erratic in constant.

Key words: fairytale, metatext, the Creator, fictional, artistic system.

Слађана М. Миленковић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Сремска Митровица

УДК 821.163.41.09-31 Росић Т.
82.0

ЖЕНИДБА СА ПРЕПРЕКАМА Роман-бајка Тиодора Росића *Златна гора*

Апстракт: У раду се применом аналитичке и компаративне методе тумачи роман-бајка Тиодора Росића *Златна гора* и доводи у везу са српским народним прозним творевинама. Анализирају се тематско-мотивски елементи Росићеве романескно-бајковне стурктуре у шта је укључена и паралела романа-бајке и упоређују са српским народним бајкама. Посебна пажња посвећује се тумачењу епске биографије главног јунака и апострофира традиционално поимање живота. Ликови ове књиге упоређују се са ликовима јунака српских народних песама. Циљ рада је да се препозна социокултурни идентитет главног јунака и осталих ликова, кроз истицање и топо-темпоралних елемената основног текста. Указује се и на примену сужејних модела српске епске књижевности у изградњи ликова и вођењу радње

Кључне речи: роман-бајка, социокултурни идентитет, епска биографија, топо-темпорални елементи.

1.

Стваралаштво Тиодора Росића, вишеструко награђиваног српског песника, романсијера, писца за децу, антологичара, полемичара и тумача књижевности, разноврсно је и плодно. Међу мноштвом његових дела писаних за децу, за тему овог рада изабран је један роман који има митолошко-бајковну потку, који је на списку лектире за основну школу, али ипак недовољно проучен од стране књижевне критике. Предмет проучавања овог рада је бајковни роман *Златна гора* Тиодора Росића (2009) и епска биографија главног лика са акцентом на традиционално поимање живота. Циљ рада је да препозна социокултурни идентитет главног јунака и осталих ликова указујући на топо-темпоралне елементе основног текста. Анализираће се и примена сужејних модела српске епске књижевности у изградњи ликова и вођењу радње. Ликови у овом роману-бајци су историјски релевантни, они се прате и пореде са ликовима српске усмене књижевности.

Задатак рада је да укаже на високе естетске домете романа-бајке у стваралаштву Тиодора Росића и да фокусира значење симболичног у том делу. Интенција је да се препознају познати мотиви који другачије распоређени добијају ново значење. Биће детаљније истражен познат сужејни модел из народне јуначке песме – женидба с препрекама, као иницијација

главног лика у свет епских јунака. Поред тога, биће указано на још неке сижејне моделе који су присутни у савременом стваралаштву.

У раду су коришћене аналитичка и компаративна метода како би се довели у везу текстови народне књижевности са савременим, ауторским бајкама, односно бајковним романом. Поређени су ликови епских јунака у народним бајкама и песмама са ликовима у савременим бајковним романима и компариран је њихов социокултурни идентитет.

2.

Постоје разне дефиниције које термилошки и суштински објашњавају појам бајки. Како је један од циљева овог рада довођење у везу романа-бајке *Злајина јора* Тиодора Росића са народним бајкама, битно је, за почетак, одређење бајке Вука Стефановића Карацића. Он је приповетке поделио на мушке и женске, при чему у женске приповетке убраја оне у којима преовладава чудесно, а у мушке оне у којима нема чудесног (Карацић 1985: 58).

Подлога, подтекст или основ ауторским бајкама углавном је народна бајка. Она је „узор и извор са којег су аутори точили многа сазнања и уграђивали их у своје стварање дубљим схватањем народне књижевности као уметничког израза народне душе, као симболичну слику света“ (Смиљковић 2006: 32).

У народним бајкама ликови углавном немају властита имена, него се зову по некој особини или титули као краљевић, сиромас и сл. Временско-просторна локализација народних бајки је неодређена, дакле не може се прецизно рећи ни када, ни где се радња одиграва (Вуковић 1996: 168), али је зато лако поистовећивање слушалаца са делом. Такође, може се рећи да су време и место универзални, што је поетички консеквентно спроведено.

Росић ипак не прихвата ове особености у свом роману-бајци *Злајина јора*. Он „просторно-временске координате означава и ликове именује“ (Огњановић 1992: 82). Смешта радњу својих бајки, па и романа, у прошлост, у простор Златара, Голије, Јавора, планина у околини Рашке, простора његовог детињства. Ликове назива именима српских владара, понекад пише о прошлости, домаштавајући је. Тако и у роману *Злајина јора* пише о кнезу Властимиру¹ и његовом наследнику Мутимиру, као и његовој браћи. И ова прича има историјски оквир и смештена је два века пре првих Немањића.

Приповедање је уобичајено у трећем лицу за народне бајке, а ту ситуацију свезнајућег приповедача задржава и савремени писац у свом роману. Бајком су се бавили су се „стручњаци различитих профила покушавајући да објасне универзални културолошки карактер бајки, односно сличности мотива међу различитим али удаљеним народима“ (Миленковић 2010:

¹ Кнез Властимир (око 830–851), творац српске државе чије је седиште било надамак некадашње Старе Рашке.

10). Последњих година сведоци смо оживљавања бајке као жанра у свету и код нас. Ликови који су данас у модерним бајкама проживљавају ситуације блиске данашњем детету али су обрасци по којима се понашају препознатљиви из неких народних прозних творевина.

Појам временског континуума може да се примени и на наше животе и тада би се могло рећи да је људски живот непрекинути ток времена који, неумитно, тече од свог почетка према крају. Свако од нас би рекао да има периоде који се разликују по дужини, квалитету, садржају, расположењу, статусу, контакту са другим људима. Преласци из једног у други период нису спонтани, нити су лаки, некад се иде на боље, а некад на горе. Некад је потребно да пређемо иницијацију како бисмо избрисали разлике између себе и других и уђемо у њихово друштво.

Традиција налаже да се обаве одређени обреди који симболички представљају прелазак из једног у друго друштво, животна доба или промену статуса. Наравно да свако припадање одређеном друштвеном кругу или „узимање сваког статуса чини период друштвеног времена или друштвеног трајања, а ритуал који означава прелазак – обред поводом пубертета, венчање, сахрана, ритуал исцељења – представља интервал друштвене безвремености“ (Лич 2002: 54).

Одрастање је повезано са женидбом, али наша народна традиција памти још један кризни тренутак карактеристичан за живот младића – јунака. То је иницијација, доказивање да се младић одрекао детињства и да може да прихвати одговорности одраслог јунака. Ако се прескоче обреди који су забележени као пратећи приликом доласка на свет детета, приликом рођења (Јовановић 1995: 43–123) јер су у епским творевинама мало присутни одрастање је први битан моменат који се јавља у епској биографији јунака.

Епска традиција нашег народа подразумева ступњевитост приликом напредовања кроз живот и све се дешава по неком свом редоследу. Оно што је незаобилазнио то је да су „сви одрасли обавезни да се суоче са иницијацијом у одређено животна доба“ (Елијаде 1986: 154). Поред иницијације, значајан догађај у животу јунака је женидба која је гарант његове зрелости као мушкарца. Од женидбе почиње његов други део живота у којем је он осведочени јунак и често приказан као владар.

3.

При тумачењу роман-бајке Тиодора Росића *Злајина јора*, неопходно је да се њени ликови упореде са ликовима српске усмене књижевности. Ликови Тиодора Росића прелазе пут стицања одређеног животног статуса и, на неки начин, он у овом роману исписује епске биографије тројице браће-краљевића. Живот јунака епских народних песама обично је подељен на

два дела, први од детињства и младости до женидбе и други од женидбе када се прихвата као зрео, до смрти. Тако је и Росић конципирао овај роман, може се рећи да је први део романа управо до повратка браће кући и до њихове женидбе, када уједно почиње други део, период учвршћивања владавине Мутимира, некадашњег владара старе српске државе, после нових изазова и препрека.

Могуће је направити паралелу Росићева три брата са тројицом побратима из епских песама (Краљевић Марко, Милош и Реља Крилатица). Сви они су момци, нису ожењени. У епским песмама су рефлекс неке древне социолошке матрице, а у Росићевом делу представљају остатак друштвеног обрасца и траг патријархалне културе.

Јунаци Тиодора Росића, тројица браће, приказани су у већем делу романа, у првом делу живота, до женидбе и детљано су описане препреке које савладавају како би дошли до зрелости, а писац је наставио и даље и исписао епске биографије њиховог зрелог доба. „Кнез Властимир имао је три сина: Мутимира, Стојимира, Гојника и ћерку јединицу Јагуду“ (Росић 2009: 10)².

Отац пред синове ставља задатак да пронађу прстен пријатељства, појас снаге и књигу мудрости (11). Жели да провери зрелост синова, краљевића, стога они треба да прођу својеврсну иницијацију у свет одраслих. Провера њихове зрелости огледаће се у извршењу неколико задатака, тражењу три добра.

По традицији патријархалног друштва, круну и имање наслеђује најстарији син. То је овде примењено и може се претпоставити да је због тога најстарији последњи послат на пут, а не, како је то уобичајено у народним бајкама, први.

Први у свет креће најмлађи син Гојник и наилази на прву препреку. То су вилинске песме које га без успеха привлаче у вир. Присуство виле, овде не као помоћника, него као негативног `помагача` и необичан ратнички занос јунака такође указују на могућа обредна исходишта сижеа.

Јунаци Тиодора Росића пролазе тзв. искушавање смелости када излазе на брвно пред дивојарца и у неким наредним ситуацијама, само су два брата неуспешна, док ће последњи, трећи али неуобичајено за епску традицију, најстарији брат успети. Двојица браће, Гојник и Стојимир, савладали су препреке на почетку пута али су поклекли док су код старице у мрачној шуми служили скоро годину дана као чувари стада јарчева. Тада су се сусрели са вилама на Вилиним водама. „Истрче девојке расутих дугих коса, што им низ бедра падају. На глави им круне“ свлаче хаљине „саткане од мачјег хода“, купају се и играју у колу (15). Он се ухвати са њима у коло и на све заборави, а ујутру крете са ливаде мислећи да још пева вилинску љубавну песму, а не да мекеће, али се „његов људски живот преобразио у јарчећи“ (17).

² Ако друкчије није наведено, у загради се убудуће упућује на ауторову књигу *Злајина јора*, СКЗ, Београд, 2009.

Улазак у сваку нову животну фазу подразумева досезање критичне тачке у којој се излази из сфере дотадашњег живота, доживљава (симболичко) искуство смрти и васкрсења/поновног рођења (Ван Генеп 2005: 9596), које, истовремено, означава тренутак промене. Двојица браће добијају овде другачији живот, после чега ће тек да уследи добијање и новог друштвеног статуса. Двојица браће су доживела преображење и после дугог периода зачараности улазе у период зрелости и ступају у свет одраслих. Реч је о реликту древне ритуалне праксе када иницијација може да буде и пасивна и тада се сведе на трпљење мучења, ритуално искушавање, некад и сакаћење (Елијаде 1986: 156).

Исти пут су прошли и Гојник и Стојимир само су препреке пред другим братом биле удвостручене. Други брат Стојимир креће на пут када прође година од како нема најмлађег брата. Јарац на брвну је двогодац, а када га убије из пећине потеку две реке. Исто је прошао као Гојник и претворио се у дивојарца.

Уместо тамновања, у овом роману, два брата проводе време преображени у дивојарце што представља искушење за себе. То се може протумачити као да се налазе ван епског кода, заједно са женама и нејачи, конкретно са сестром Ружицом која се мало појављује у роману.

Они су пасивни јунаци, као такви су заробљени, 'зачарани', може се рећи и да представљају робље или трофеј. С друге стране, они иако заробљени и од стране вила зачарани после ослобађања успевају да се социјализују, што многи јунаци епских песама не могу. Тако младић, кога су отеле виле док је још био дете (са седам година) и претвориле га у сокола, не успева ни после петнаест година да се интегрише у људску заједницу - када му мајка украде крила и окрила, док је он проводио ноћ у људском облику са својом заручницом, љубоморне виле га, будући да им се није вратио до зоре, за казну, убијају (СНП VI 1899: бр. 4). Браћа у Росићевом роману се ослобађају чини уз помоћ најсатријег брата, они се жене и оснивају своје породице враћајући се оцу.

Лик младог ратника – краљевића Мутимира који се појављује код Тиодора Росића, често се среће у српској јуначкој епизици и бајкама. Ово доба живота се издваја од осталих јер тад се одвијају неки значајни процеси који касније одређују живот јунака. Потоњи епски догађаји у којима јунак учествује нагавештени су у овом узрасту. Борећи се и савладавајући препреке млад ратник стиче јуначки, ратнички статус.

Двобој јунака с неким већ познатим противничким јунаком представља један од најчешћих начина иницирања јунака у ратника. Неке јуначке песме истичу да је реч о неискусном јунаку, а тако је и овде. Тако је и у народним бајкама али тај неискусну јунак има помагаће и на крају увек побеђује.

Најстарији кнежевић Мутимир прелази исте препреке попут браће, само три пута снажње, у водени вир га зове Водени цар, јарац је трогодац и битка је детаљније описана. Кад савлада јарца три реке руше све пред со-

бом (23). Он има више помагача који ће му након што он њима учини добро, помагати у тешким ситуацијама. Ту је епизода са сребрним липљаном који је у ствари најмлађи син Воденог цара. Пошто му Мутимир помогне када га поплава избаци на обалу, наћи ће му се у невољи у каснијем току радње. Тако је и са многим другим помагачима.

Мутимир као епски јунак се у нечему разликује од јунака из народних песама. Поред младости и снаге коју поседује, он није ни плаховит, ни импулсиван, као што је то рецимо Краљевић Марко. Њега карактерише лукавство и опрезност попут Одисеја, он уме да се савлада и да стрпљиво иде путем који води до успеха. Има још једну заједничку особину са овим Хомеровим јунаком, као Одисеј и он је стално на путу. Већи део романа-бајке он путује и на том путу савладава препреке.

За усмену епску прворазредни значај има управо јуначка или ратничка иницијација, а тако је у *Злајној јори*. Иако нема одређеног акта који би био први подвиг у српској епизи, познати су одређени тематски кругови, погодни за иницијацијске сижејне моделе: чудесно ослобађање заробљеног јунака; двобој; борба чета; освета и женидба с препрекама.

Росићев јунак прелази пут борбе више пута ризикујући живот. Управо та вишезначна опасност и извлачење живе главе указује на то да „не може се постати полно зрео мушкарац пре него што се упозна коегзистенција полова, андрогинија; другим речима, не може се ступити у један посебан и јасно одређен модус бивствовања пре него што се спозна модус тоталног бивства" (Елијаде 1996: 82).

Мотив освете коју извршава Мутимир врло је близак теми двобоја. Освета над старицом, када је везују и држе заробљену није тако јака као што би била у народној песми али представља први подвиг јунака који представља прву победу над опасним противником.

Млади јунак, иако је то у овом роману најстарији брат, он је млађи од свих својих противника, дакле млади јунак у даљем току романа-бајке, побеђује старије, снажније и искусније противнике. Начин на који је победа извојевана упућује на то да старији јунак (краљ), давањем својих јуначких атрибута младом јунаку: *књије мугросићи* (37), *појаса снаје* (38) и *црсиена њрија-шељсџва* (40), он му, заправо, предаје и свој јуначки али и владарски статус.

Писац није прецизирао животно доба у којем су краљевићи кретали на пут, али се може претпоставити да је најмлађи, Гојник, морао имати изнад дванаест година јер је то доба уобичајено за јунаке који крећу у јуначке походе. Тако да најстарији краљевић упућује на очекивање да је у годинама за женидбу.

Женидбом с препрекама поентира бајка или закључује епска биографија младог јунака. Женидба с препрекама је иницијација у свет одраслих или „пријем у друштво сексуално зрелих особа“ (Ван Генеп 2005: 101). Иницијација у свет одраслих за главног јунака Росићевог романа ипак је

сама жениба, тачније добијање сина, када се врати са путовања савладавши све препреке, то му дође као награда.

Модел женидбе с препрекама Росић је преузео из обиља таквих мотива у српској епској традицији. Код њега је овај испит зрелости успео да сачува својеврсну обредну утемељеност. Када се женио обавио је обредне радње, у девет посуда је посејао различито семе (31) и после девет месеци је добио сина. У међувремену је извршавао низ тешких задатака и то лично. У томе су му помагале животиње и патуљци који могу бити симболи мушкараца заустављених у развоју, односно немогућности да га угрозе у успеху.

После женидбе јунак достиже свој животни зенит и постаје пуноправни члан патријархалног друштва, и владар. Сижејни модел женидбе с препрекама у народним песмама довео би до поенитрања песме женидбом али се савремени роман наставља и не завршава се као народне бајке у којима се наводи како су живели до краја живота срећно, него се као и живот наставља даље. Биографија епског јунака се наставља и постаје развијенија. Мутимир у браку постаје владар, пошто му мре отац и затим се поново бори са свим старим непријатељима. Он се у свим борбама покаже као лукавији и побеђује, овога пута, не захваљујући снази, већ мудрости.

Попут бајки Тиодора Росића, његове збирке *Долина јорјована* (Росић 1999) и роман-бајка *Злајина јора*, репрезентује борбу за идеале правде и добра, борбу против демонског, а зарад божанског. Попут класичне бајке, и овде добро тријумфује и побеђује зло, јунаци побеђују противнике и окрећу се будућности.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Росић 2009: Тиодор Росић, *Злајина јора*, Београд: Српска школа.

Росић 2007: Тиодор Росић, *Долина јорјована*, Београд: СКЗ.

Aristotel 1995: *O pesničkoj umetnosti* (preveo Miloš N. Đurić), Beograd.

Bahtin 1989: Mihail Bahtin, *Oromati*, Beograd: Nolit.

Бетелхајм 1979: Бруно Бетелхајм, *Значење бајки*, Београд: Зенит.

Bošković-Stulli 1975: Maja Bošković-Stulli, *Usmena književnost kao umjetnost riječi*, Zagreb.

Богишић 2003: Валтазар Богишић, *Народне њесме из сѝаријих највише ѝриморских зајуса*, сакупио и на свијет издао В. Богишић, књига прва, с расправом о „бугаршицама" и с рјечником, друго, преснимљено издање, Горњи Милановац: ЛИО.

Браун 2004: Максимилијан Браун, *Српскохрватска јуначка њесма*, Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Вукова задужбина – Матица српска.

Ван Генеп 2005: Арнолд Ван Генеп, *Обреди ѝрелаза, сисѝемаѝско изучавање рѝијуала*, Београд: Српска књижевна задруга.

Vuković 1996: Novo Vuković, *Uvod u knjiženost za djecu i omladinu*, Nikšić: Univerzitetska riječ.

Георгијевски 1993: Христо Георгијевски, „Прича за сва времена“, *Детињство*, Нови Сад, XIX, св. 3–4, јесен–зима.

Георгијевски 1997: Христо Георгијевски, Семантичко-моделативне могућности предања, *Детињство*, Нови Сад, XXIII, св. 4, зима 1997.

- Елијаде 1986: Мирча Елијаде, Свето и профано, с француског превео Зоран Стојановић, предговор Сретен Марић, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
- Елијаде 1996: Mirča Elijade, Mefistofeles i Androgin, prevela sa francuskog Slavica Miletić, Čačak: Alef, Gradac.
- Клеут 2005: Марија Клеут, „Мали Радојица“ у кругу варијаната и тема о шаману, у зборнику Жанрови српске књижевности: порекло и поетика облика, бр. 2, уредили Зоја Карановић и Селимир Радуловић, Нови Сад: Филозофски факултет – Орфеус.
- Јовановић 1995: Бојан Јовановић, Магија српских обреда, Нови Сад: Светови.
- Ковачевић 2010: Милош Ковачевић, Стилско-језичке карактеристике бајки Долина јоргована Тиодора Росића, Зборник: Савремена књижевност за децу у науци и настави, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, књ. 10, Јагодина 2010, 55–67.
- Лич 2002: Edmund Lič, Kultura i komunikacija, drugo izdanje, preveo s engleskog Boris Hlebec, Biblioteka XX vek, Beograd: Čigoja.
- Лома 2002: Александар Лома, Пракосово, словенски и индоевропски корени српске епике, Београд: Српска академија наука и уметности (Балканолошки институт) – Центар за научна истраживања САНУ и Универзитета у Крагујевцу.
- Лома 2005: Александар Лома, Мистерија прага: обреди прелаза Арнолда ван Генеп на прагу свога другог столећа (предговор), Ван Генеп А. Обреди прелаза, Београд, Српска књижевна задруга, стр. VII –XLI.
- Миленковић 2010: Слађана Миленковић, Бајковит свет детињства, Срем. Митровица: ВШССОВ.
- Огњановић 1992: Драгутин Огњановић, „На фону класичне бајке“, Детињство, Нови Сад, XVIII, св. 1–2, пролеће–лето.
- Пантић 2002: Мирослав Пантић, Народне песме у записима XV–XVIII века, антологија, избор и предговор др Мирослав Пантић, друго издање, Београд: Просвета.
- Симић, Јовановић 2010: Радоје Симић, Јелена Јовановић, Наратолошка структура народне приче, Зборник: Савремена књижевност за децу у науци и настави, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, књ. 10, Јагодина 2010, 11–23.
- Караџић 1985: Вук Стеф. Караџић, Српске народне приповијетке, уредник Милорад Павић, Београд: Просвета, Нолит.
- Смиљковић 2006: Стана Смиљковић: Ауторске бајке, Врање: Учитељски факултет.
- Сувајџић 2005: Бошко Сувајџић, Јунаци и маске, тумачења српске усмене епике, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Сувајџић 2010: Бошко Сувајџић, Млад јунак у јужнословенској усменој поезији, Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Шаранчић-Чутура 2006: Снежана Шаранчић-Чутура, Нови живот старе приче, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Sladana M. Milenković
The Advanced School of Vocational Studies
for Education of Preschool Teachers
Sremska Mitrovica

FAIRYTALE-NOVEL *THE GOLDEN MOUNTAIN* BY TIODOR ROSIC AS AN EPIC BIOGRAPHY

Summary: The fairytale-novel *The Golden Mountain* by Tiodor Rosic is connected to the Serbian folk prose works. Themes and motifs of Rosic's Romanesque and fairytale-like structure have been analyzed, including the parallel between a fairytale-novel and Serbian folk fairytales.

Special attention is drawn to interpreting the epic biography of the main character, and traditional perception of life has been apostrophized. The characters from this book are compared to the characters from Serbian folk poems. The aim of this paper is to recognize the social and cultural identities of the main character, as well as all other characters, by highlighting the topo-temporal elements of the basic text.

Key words: fairytale-novel, social and cultural identities, epic biography, topo-temporal elements.

Јованка Д. Денкова
Махмут И. Челик
Универзитет „Гоце Делчев“
Филолошки факултет

УДК 821.163.3.09-93
82.0

КОЛОДИЕВСКИ ТИП НА ФАНТАСТИКА ВО МАКЕДОНСКАТА ЛИТЕРАТУРА ЗА ДЕЦА

Анотација: Во овој труд се разгледува прашањето за фантастиката во македонската литература за деца. Притоа, се обрнува внимание на оној тип фантастика познат како колодиевска фантастика затоа што во неа главен акцент се става на оживотворувањето на предметите, појавите, играчките и животните, како одлика на чудесното. Животните и играчките се вечни придружници на детето во неговиот секојдневен живот, тие му се најверни другари во часовите на осаменост, при болест и сл. Отука, токму затоа, кон нив детето има специфичен анимистички приод и развива разни емоции. Истовремено, тие го разонодуваат и го забавуваат, а особено се важни зашто со нив детето доживува своевидна социјализација и изградување на неговата хумана личност.

Клучни зборови: фантастика, животни, играчки, оживотворување, чудесно.

Чудесното има сосема поинакво место во литературата за деца. Тоа разведрува, дава убавина и чувство на мистериозност. Кога ќе проговорат играчките и предметите, животните и растенијата, како да се отвора непозната страница од Книгата на животот и со станува една голема и нова сказна.¹ Приказните за предметите децата ги прифаќаат со својот анимистички приод – детето умее да ги двоји според нивните особини, да воспоставува емотивни односи од различен вид – да ги сака, да им се лути. Предметите кои детето најдлабоко ги доживува во својата околина се, секако играчките. Иако детето сака да игра со секој предмет што му е при рака, играчката го привлекува зашто таа е наменета само на светот во кое детето се наоѓа и тоа ја прима како дел од него. Особините кои играчките ги имаат, кои поточно, детето им ги дава, претставуваат еден одблесок на социјалниот живот на детето – тоа го воспоставува среде своите играчки и реалниот свет, но и својата фантазија. Приказните од тој тип се за децата привлечни зашто јунаците се наоѓаат во нивната околина, тие се во можност и да ја "играат приказната" и да ѝ додадат елементи кои ним им се најблиски, да ја менуваат согласно природата на оние играчки кои им се најблиски (Мицковиќ 1985:73–74).

¹ Branislava Kovačević, *Fantastika, beg od stvarnosti ili uzlet mašte, Detinjstvo*, Novi Sad, br.1–2, 2000.

Во *Приказна за училишта*, Александар Поповски² го реализирал преодот од реалното во иреалното, применувајќи ја постапката на оживување на предметите и нивно оживотворување/очовечување. Овде иреалното е во антропоморфното прикажување на предметите со кои децата секојдневно се среќаваат во училиштето, но навикнале на нив да гледаат како на банални, секојдневни предмети. Со ваквата своја постапка, авторот дава можност за развивање на поинаква перспектива во детските очи. Еве ја првата наративна секвенца од расказот: „Тоа попладне сите беа дремливи. Уште разбудувајќи се зборуваа како многу им станал здодевен ваквиот живот. И, како што бива секогаш кога се зборува за здодевност и мрза, така и сега жителите на училиштето почнуваа да дремат“ (Поповски 2001: 89). По нејзиното прочитување читателот добива првичен впечаток дека се работи за расказ во кој нема ништо необично. Но, веќе во следната секвенца почнува да се распредува приказната за необичниот разговор меѓу „жителите“ на една обична училишта. Црната табла, Сунѓерот, Првата клупа, Последната клупа, Жолтата месингова квака од влезната врата, Старата Катедра, Зелениот Дневник и Правта – тоа се учесниците во необичниот „разговор“ што се води во празната училишта за време на летниот распуст. Монотонијата на деновите и осаменоста без детската врева и немирлаци, ги фрлаат во зачмаеност и исповед на своите болки. Црната Табла е осамена и желна за разговор: „Едната нејзина страна веќе два месеца беше свртена кон Сидот. Веќе два месеца, сиромашката, за соговорник го имаше само белиот Сид“ (стр. 89). Другата страна на Таблата, пак, ја измачуваат сончевите зраци кои почиваат на неа: „Многу ми е топло, ќе умрам од топлина“ (стр.89). На разговорот му се приклучуваат и Сунѓерот, кој е ужасно жеден: „...колку ми се пие вода. Просто изгорев. Не знаете вие што значи тоа да се напиеш студена вода!“ (стр.89), потоа Првата клупа која носталгично се сеќава на својата прва, нова облека: „Се сеќавам кога бев сосема млада и во нова зелена облека, кога оној повторувачот Коле, го остави еднаш врз мене извалканиот Сунѓер нацицан со матна вода. О, колку многу ми се смееја другарките! Мојата нова облека беше целата извалкана. Мене ми се плачеше, а тие толку силно ми се смееја...“ (стр. 90), па Последната Клупа која е жели за својата некогашна убавина: „А што да речеме ние, сиромашките: се собрале овде најлошите деца, па цел ден со своите моливи шаркаат врз нас, а со своите ножеви ја сечат и ја упропастуваат нашата убавина“ (стр. 90). Жолтата Квака од влезната врата на училиштето тагува по топлиот допир

² Александар Поповски е роден во Ново Косово, Приштина, 1932 година. Автор е на следните книги за деца и млади: расказите – *Еден ден војна* (1968), *На шито личи снејот* (1969), *Најубавиот букет* ((1970), *Койач на извори* (1972), *Коњ во бунарот* (1974), *Вештинки* (1984), романите за деца – *Лейо во Славино* (1972), *Разлејување* (1980), *Лейувалциите од Славино* (1986), *Дождови и йойлави* (1988), *Бакнеж за сеќавање* (1990), *Прозорец на седмиот кај* (1983), антологијата *Одлежала* (1984) и др.

на детските раце: „Кој што сака нека се жали, јас сепак сакам што поскоро да се вратат учениците. Така се топли, пргави и нежни нивните дланки кога се фаќаат за мене“ (стр. 90), а Старата Катедра, пак, копнее по почит и авторитет: „Важно е да се врати Учителот. Да го отвори Зелениот Дневник, па да внесе малку страв и почит кај децата, а и кај клупите. Откако отидоа учениците на летни фери, тие веќе не се свртуваат кон мене. Сосема ме занемарија. Го забораваја мојот стар авторитет...“ (стр. 90). Од сите жители во училиницата кои учествуваат во разговорот, единствено молчаливата Прав „наталожена речиси еден прст по сите делови и предмети од училиницата“ (стр. 90), не копнее по враќањето на учениците, бидејќи тогаш ќе мора „да ја остави оваа пријатна свежина, што веќе два месеца ја ужива во мир и спокојство во училиницава“ (стр. 91).

Во расказот *Кец Прапорец* од Славко Јаневски, повторно се тргнува од реалноста која се преобразува во фантастична слика. Детето Кец Прапорец сака да ги избегне секојдневните училишни обврски, не сака да се чешла, што е типично за децата. И, тоа, такво, „дамкаво, чпртоносо, бушаво“ дете, со изговор дека животот в град му е здодевен, решава да замине да живее во планината, да доживее некаква авантура: „стане Робинзон Крусо, негде, на некој пуст остров, отаде планината што се гледа од мојот прозорец“ (Јаневски 1989: 47). Оддалечувањето од родителскиот дом и патувањето кон шумата се хуморно интонирани, особено оддалеченоста на која заминува: „Шумата, во која залута Кец Прапорец е оддалечена од нашиот град триста и триесет јарешки скокови и сто и дваесет ситни чекори на магаре“ (Јаневски 1989: 47). Во шумата, Кец Прапорец доживува чудни авантури, но авантури кои се плод на неговата разиграна фантазија, односно стравот: „Стеблата се поткреваат од својот корен на прсти и ги подаваат рацете кон ѕвездите. Или се нишаат и крцкаат над своите трепетливи сенки – крц, крц!... Кец Прапорец имаше добар вид и не се лажеше: Од секоја грмушка светкаа по две очи...Гранките на стеблата се подаваа во мракот кон Кец Прапорец, чие исплашено срце шепотеше од возбуда: тика-так, тика-так!...А стеблата се веднеа над него и го мереа со зениците на своите јазли. ...Нешто непознато се доближа до Кец Прапорец, нешто ни големо ни мало, ни темно ни светло“ (Јаневски 1989: 48). Овде доаѓа до израз метафоричката функција, која најчесто се среќава кај чудесните и кај фантастичните призори преку разните видови на персонификација“ (Вуковиќ 1979: 120–121). Во детската фантазија, под влијание на стравот, во полумракот и мракот на шумата, сè се преобразува – зад секоја грмушка го демнат застрашувачки очи, оживуваат стеблата и се однесуваат сенишно. На тој начин, призорите на шумата, од реална се преобразуваат во фантастична слика, која се збогатува и со обезличените ликови од читанката на Кец Прапорец „жеравот со рогови, гуска со шапка, лебед со чизми и со луле в клун, гуштер со очила, магаре со орловски крилја“, Марко Крале и неговиот ос-

лепен коњ, „штркот обуен во шарени волнени чорапи и со волнена шапка на глава“, итн.

Во расказот *Шаренаџа лаџа на гроздалецот*, иреалното е во обрнатата слика на нормалната состојба, која нужно предизвикува хумор, комика, т.е. се остварува хумористичната функција, или призори кои, пред сè, предизвикуваат чувство на смеа и хумор, па затоа не е необично што овде мачката бега дури в планина од глушецот, волкот се плаши од кртот, рисот се плаши од ежот, лисицата се дави во капка роса. Се чини дека им нема крај на фантастично-хуморните игри на Славко Јаневски, проткаени со послаб или посилен интензитет.

Во расказот *Пајџ на Марс*, преодот од реалното кон иреалното се постигнува со преобрнувањето на вообичаениот ред на работите, со цртање на ситуација која е спротивна на постоечката³, а тоа преобрнување на нормалната состојба се постигнува со хуморно сликање на патувањето на полскиот глушец кај својот братучед Грицко кој е станар кај еден слаткар. По пат ја преплашува мачката: „И пристапи глушецот на старата мачка што предела па заспала. И пристапи и учтиво ја повлече за уво...Бабата-бабичка, (...) ги отвори очите, па светнаа во нив две зелени луни. Но кога го виде глушецот, исплашено мјаукна и се свалка на грб...Сиромавиот, не знаеше дека мачката се обесвести од чудо невидено. Никогаши ни еден глушец не ѝ се доближил толку за да ја праша нешто“ (стр. 60). И на кучето на кое наидува, му влева страв: „Слушај, граѓанине, рече налутено, ако не ми кажеш што ќе те прашам, си обрал. Ке те пердашам сè додека и последната болва не ти откаже стан, не почитувајќи ги законите на станбениот закон“ (стр. 61). Во потрага по Непознатото, „по тајните на далечните светови“, двајцата братучеди, во „празна конзервена кутија“, која е „трипати поголема од обајцата“, решаваат да заминат на Марс, за да по успешно извршената акција да дојдат „оттаму кај што беа“ (стр. 64).

Тоде Чолак, зборувајќи за актуелноста на збирката „Марсовци и глувци“ вели: „Во нив е присутен современиот свет, посматран со детски очи, проблемите на денешниот човек, на нашиот и надвор од нашата земја. Тој стремеж да се оди во чекор со времето – еден е од видните квалитети на Славко Јаневски. Неговото творештво за деца не е проткаено со тага и плач; се е во ведрa насмевка, ненаметлива и интимна“. (Чолак 1976: 288).

Животните заземаат значајно место во прозата на Славко Јаневски. Притоа, тие се само уште еден од начините за внесување на елементите на фантастичното во неговата проза наменета за деца. „Животните се главни актери на настаните: тие не само што персонифицирано го подржуваат човечкиот род, туку и го дополнуваат искажувајќи онакви димензии какви што човекот не поседува. ...Приказните од овој тип навистина се особени во прозата на Јаневски: тие не се нити приказни за животни, нити пак само

³ Milan Cmković, *Sto lica priče*, Školska knjiga, Zagreb, 1987, str. 193.

фантастични приказни. ...Кај Јаневски животните се среќни: тие зборуваат, мислат, се радуваат, но затоа стануваат жртви на судбата, страдаат, боледуваат и умираат“ (Марјановиќ 1972: 55).

Во расказот *Триглава приказна*, фантастичноста е постигната со нонсенсно намалување на нормалната состојба, со што останатите појави изгледаат фантастично зголемени. Професорот Расеанко, кој „везден беше наведен над некакви шишенциња од кои можеше да извлече сè што сака – веди, пламења, магли, па дури и разнобојни капки за секакви чуда“, во сета своја расеаност, зашто „шапката ја навлекуваше на нога место пантофла, елекот го облакаше како панталони, пушеше низ уво и заспиваше под кревет“ (Јаневски 1989: 72), еден необичен ден „ожедне и место да ја земе чашата со пиво, дигна едно зелено шишенце и го испразни до дно“ (стр. 72). Професорот Расеанко брзо ја сфатил својата грешка, бидејќи „место пиво испил зелени капки за намалување и, еве, ништо не се наголемило, туку тој се намалил“ (стр. 72), и тоа е доволно за да започнат неговите необични и опасни авантури. Првата авантура е борбата-двобојот со огромниот пајак: „...кон него лезеше пајак на шест влакнести нозе, дебели како циновски буки“ (стр. 72), во чии очи професорот е: „...мало чудовиште со глава голема како зрно пиперо“ (стр. 73). Професорот присуствува на борбата меѓу мравките кои не можат да се согласат дали сонцето е зелено или сино, а битката се води на планината Стара Чизма која професорот ја препознава, зашто некогаш „таа беше нова и на негова нога, топла, мекла, светната од боја“ (стр. 77). Пред налетот на поројниот дожд кој може да го однесе во неврат, професорот се засолнува во Стара Чизма, од каде го спасува детето со „глава бушава и со дамкаво носе“ за да не остане приказната незавршена.

Во расказот *Страшило* е дадена болката на страшилото од кое никој не се плашел, па дури ни најплашливото животно – зајакот, а тоа, најмногу се плашело од мракот. Разочаран тргнува по светот да бара некого што ќе се исплаши од него. Се разочарува од својот изглед: „Виде смешна глава на танок врат и две дрвени раце во стара кошула со стобојни закрпи“ (Јаневски 1989: 82), на кој му се потсмеваат рибите, сојките, цвеќињата, ракот, гавраните. Очајот на страшилото се повеќе расне, сè до моментот на појавата на волкот, чија слика е фантастично предадена: „По виткавата врвица, меѓу столетните стебла со посребрени лисја од месечева пена, се ближеа кон нив две светкави зелени очи и два реда остри заби“ (стр. 84). Во својата последна битка, не гледајќи дека зад него е волкот, а убедено дека сепак сите се плашат и кријат од него, страшилото „се преврте на грб и ја забуца во челуста на вилкот својата дрвена рака. ...Волкот сфати дека ова е негова последна битка...Реката кон која се тркалаа противниците, го притаи својот шум. Во згуснатата темнина крцкаа гранки, шушкаше сува слама, болно завиваше волкот...“ (стр. 85). Продолжува животот во шумата, шумските жители се појавуваат од своите засолништа, а како единствен

сведок за битката останува „песната за храброто сламено срце на едно нестрашно страшило“ (стр. 86).

ЛИТЕРАТУРА

- Вуковић (1979): Ново Вуковић, *Иза ѝраница моѝућеѝ*, Београд: Научна књига.
Јаневски (1989): Славко Јаневски, *Марсовци и ѝлувци*, Скопје: Мисла.
Ковачевић (2000): Branislava Kovačević, *Fantastika, beg od stvarnosti ili uzlet mašte*, Novi Sad: Detinjstvo.
Марјановиќ (1972), Воја Марјановиќ, *Во ѝпросѝорои на свежината*, Скопје: Наша книга.
Мицковиќ (1985): Натка Мицковиќ, *Деѝеѝо и лиѝераѝураѝа за деца*, Скопје: Македонска книга.
Поповски (2001): Александар Поповски, *Приказна за училницаѝа (Раскази за деца)*, Скопје: Култура.
Crnković (1987): Milan Crnković, *Sto lica priče*, Zagreb: Školska knjiga.
Чолак (1976): Тоде Чолак, *Славко Јаневски во књижевната криѝика*, Скопје: Наша книга.

Jovanka D. Denkova
Mahmut I. Ćelik
University “Goce Delčev”
Faculty of Philology

COLLODI'S TYPE OF FICTION IN MACEDONIAN CHILDREN LITERATURE

Summary: This paper examines the issue of fantasy in Macedonian children literature. The attention is drawn to the type of fantasy known as Collodi's fantasy because the main emphasis is on giving life, i.e. revival of objects, phenomena, toys and animals, as a feature of the world of miracles. Animals and toys are constant companions of the child in his everyday life; they are faithful companions in times of loneliness, sickness, etc. Therefore, the child has a specific animistic approach towards them and develops various emotions. Simultaneously, they give the child pleasure and fun, and they are especially important because they help the child in developing socialization skills and building his human personality.

Key words: fantasy, animals, toys, revival, miracle.

Махмут И. Челик
Јованка Д. Денкова
Универзитет „Гоце Делчев“
Филолошки факултет

УДК 821.512.161.09.93 Рамо Ш.

ПОЕТСКОТО ВО КНИГАТА РАСКАЗИ „ПОЛСКИ ЦВЕТ“ ОД ШУКРИ РАМО

Апстракт: Во овој труд се прави само скроман обид за истакнување на поетското во прозните остварувања на Шукри Рамо. Посебно е значајна токму поетската компонента во неговите раскази за деца, во кои мошне тешко се распознаваат границите на поетското и стандардно прозното. Мошне разнообразно, иако не и обемно творештво на Шукри Рамо, допрва ги очекува своите истражувачи и вреднувачи со надеж дека овој труд ќе биде сфатен само како потсетување за истражувачите на творештвото на Шукри Рамо и воопшто на литературата на турската заедница во Република Македонија.

Клучни зборови: раскази за деца, турска книжевност за деца.

Од сите три книги раскази на Шукри Рамо, *Полски цвейѝ*, издадена во 1969. година, *Зелено село*, издадена во 1972. година и *Од ѝламен до звезди* издадена во 1978. година само првата книга е наменета за децата, иако постојат раскази и во другите веќе спомнати две книги, исто така, наменети за најмладите читатели.

Полски цвейѝ е објавена во рамките на библиотеката „Севинч“ при издавачката куќа „Нова Македонија“ во 1969. година. И самиот факт дека се објавени во рамките на списанието „Севинч“, говори оти нејзините раскази се наменети за децата од горните одделенија на училиштата со турски наставен јазик во Република Македонија.

Книгата носи наслов според еден од најдобрите раскази во истата. Книгата има 79 страни и содржи вкупно 19 раскази. Има четириаголна форма, чија што широчина е 14, а должина 20 см. Заедничка тема на сите раскази во книгата *Полски цвейѝ* е војната, со нејзините крвави сцени и траги. На крајот е поместена куса биобиблиографска белешка, во која, меѓу другото, се вели дека во оваа книга се поместени раскази посветени на другарите на авторот од училишните клупи и војната. Заради значењето што книгата го има воопшто во литературата за деца на првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија, накусо ќе ги анализираме сите поместени раскази во истата.

Првиот расказ е насловен со „Еден зимски ден“. Двајца школски другари поаѓаат по дрва в шума. Среди снежната планина тие најмногу се плашат од волци. Особено кога едниот од нив мора дел од насечените дрва

да ги однесе в град, а другиот да ги чува останатите дрва во шума. Најпосле, по толку страв, двајцата другари се враќаат дома и ноќта ја минуваат во топла одаја. Иако уморни, двајцата другари мораат да ги подготват и лекциите за утрешниот ден. Добро е што едниот од нив се снаоѓа, сеќавајќи се оти утрешниот ден, први декември, е слободен заради тоа што истиот се совпаѓа со „Денот на обединувањето“ на Кралска Југославија.

Расказот „Другари“ е со тема од училишните денови на авторот. Ова е разбирливо, затоа што истиот зборува во прво лице и е единственото Турче во своето одделение, во кое повеќето ученици се Македонци и Срби. Главниот јунак во расказот е од сиромашно семејство. Авторот вели дека бил најдобар ученик во своето одделение, седел во третата клупа, при што лево од него седела неговата другарка Невена, а зад него биле неговите другари Јово и Љубиша. Меѓу другарите постоело разбирање и заемна помош. Помошта особено дошла до израз на крајот од учебната година, кога Шакир своите веќе решени тешки задачи по математика, без да биде забележан од наставникот, успеал да им ги подтури на своите другарчиња.

„Утрото при бомбардирањето на градот“ е расказ во која авторот го опишува своето доживување на Шести Април 1941 година, кога германските црни „штуки“ авиони го бомбардирале неговиот роден град (Штип). Глетката е грозоморна: Меѓу пукотници и бомби се слушаат страшни лелеци, викотници и плач. На крајот од расказот присуствуваме на глетка во болницата, каде што авторот е потресен заради ранувањето на неговиот другар Ванчо (Прке) кој по ослободувањето е прогласен за Народен Херој. Низ градот се забележуваат стотици тешко и лесно ранети луѓе...

„Муса пилотот“ е насловот на расказот во кој се зборува за истоименото момче, кое сонува еден ден да стане пилот, што и се остварува. Го примаат во пилотско училиште, кое Муса го завршува со успех. Меѓутоа, неговите наредбодавачи, служејќи му на окупаторот, не му дозволуваат да лета, туку паѓа во германско ропство. Несудениот пилот Муса на својот другар во фашистичкиот логор му ја открива својата болка: Колку е тешко да си пилот, а да чмаеш во логор! Најпосле, сојузничките сили се наоѓаат пред вратите на Берлин. Заедно со другите ослободени логораши и Муса се враќа дома. Му се остварува желбата и полетува со својот авион „Ц-49“. Станува Титов пилот.

„Песна за лебот“ е расказ за детето Хасан, кое, на својата седумгодишна возраст, останува без татко. Поради немање услови за школување уште какко дете Хасан мора да се бори за опстанок. Врши разни работи. Посебно тешка е положбата на Хасан и неговата мајка за време на војната, кога дури и лебот се даваше со купони од бугарската окупаторска власт. Така, едно утро, Шакир, кој работи во муфтиството на градот и има доста многу купони за леб, крај фурната го забележува бледото лице на Хасан, па подавајќи му грст купони вели: „Земи леб за себе и својата мајка“. Потоа, Шакир на Хасан му дава и неколку бугарски левови.

„Полски цвет“ е расказот во кој се зборува за партизанскиот командир Цевдет, кого во шега неговите борци го нарекуваат „Полски цвет“ поради тоа што многу ги сака полските цвеќиња. По еден судри со непријателот, тешко ранетата партизанка Назли останува зад единицата, па Цевдет наредува да појдат и да ја спасат. Борците ја наоѓаат тешко ранета, ја носат на носила, но кон зори таа умира. Ја закопуваат, оддавајќи и достојна почит со плотун од пушки. Нејзиниот гроб го украсуваат со свежи полски цвеќиња, при што командирот Цевдет го вади цветот од својот ревер и низ солзи го остава врз гробот на својата храбра соборка Назли. Притоа командирот Цевдет ги изговара следните зборови: „Вечна слава на прекрасниот цвет кој лежи во цветната земја“.

„Ноемвриска вечер“ е расказ кој, може да се каже, оти повеќе е наменет за возрасни. Во него се раскажува за интернирањето на главниот јунак во Бугарија во 1943 година, каде што мора да работи во изградбата на железничката пруга крај Горна Џумаја, на делницата Тодоровци. По тешка и напорна работа низ работниот логор се шири веста оти во Јајце, во Босна, се одржала седница на која е прогласена Титова Југославија. Сите работници на присилна работа се среќни за тоа, надевајќи се оти е дојден крајот и на нивните маки и теглила. Една ноќ, Шакир успева да избега од логорот и да се скрие во планина. Најпосле со помош на бугарскиот капетан Ројалски, Шакир успева да се сокрие во автобусот што кон неговиот роден град го вози шоферот наречен Черкез. По ослободувањето, на адреса на Шакир Рахман во Штип пристигнува поштенска картичка во која добриот капетан Ројалски го кани на гости во својот роден град, Пловдив.

„Смртта на поетот“ е помалку романтична сказна за поетот партизан. Истиот, како тешко ранет го чуваат селани Турци од едно планинско село на Плачковица над Штип, каде за време на војната се наоѓаше и партизанскиот штаб во месноста Бел Камен. Осман и неговиот син Мурат, чувајќи го тешко ранетиот безимен партизан и поет, и самите завршуваат како борци против фашизмот.

Во расказот „Зора со црвено знаме“ се среќаваме со Кенан и Крсто, и двајцата раководители на фронтот, кој се ближи и кон нивниот роден град, Скопје. По четиригодишни крвави борби двајцата пријатели заедно ја споделуваат радоста на слободата. На 13. ноември 1944. година Скопје е слободно. Тоа утро градот се покрива со црвени знамиња и цвеќиња.

„Ученикот на Мето“ е расказ посветен на учителот Мето Чолак од едно село познато по своите јаболка и грозје. Мето својата десна рака ја има загубено во вителот на Втората Светска Војна. По војната станува учител во своето село. Тој еднакво ги сака сите ученици, иако, сепак, покажува повеќе топлина кон ученикот Топал Али, кој едната нога ја има загубено по експлозија на од војната заборавената мина в поле. Таткото на Али Германците го стрелале без каква и да е причина, само за да се одмаздат за свој загубен офицер. Малиот Али уште во прво одделение се истакнува

како најдобар ученик. По завршување на основното училиште, со материјална помош на својот учител Мето, се запишува во средно земјоделско училиште, кое го завршува со одличен успех. Потоа добива стипендија за продолжување на студиите по земјоделство во Белград. По успешно завршување на земјоделските студии една година служи војска. По завршување на воениот рок се враќа во своето село. Заедно со својот веќе остарен учител Мето тој се посветува на изградбата на нов лик на селото. За него сите велат – каков учител, таков ученик!

„Деца на Републиката“ е расказ во кој Џумхур од својот татко бара да го дознае значењето на своето име. Таткото му објаснува дека е роден заедно со Републиката, на 29. ноември 1945. година. Во тие денови кога таткото со болка се сеќава на своите загинати другари во војната, е роден синот на кого му го дава името Џумхур, односно Република.

Во солзите радосници што капат од очите на таткото, Џумхур ја создава и чувствува сета болка, но и надеж на својот татко во иднината на земјата, што и него силно го обврзува во животот да биде достоин на својот татко, како и на Републиката.

„Мераклија човек“ е расказ за семејството на опинчарот Ферид. Тие денови семејството очекува писмо од синот Хасан кој се наоѓа на студии во Загреб. Неочекувано на вратата чука поштарот. Синот им јавува дека редовно ги посетува часовите на факултетот, но и активно се занимава со спорт. Хасан, меѓу другото, на своите родители им јавува оти редовно оди на спортски тренинзи, што станува причина за лутињата на мајката. Мајката, гневно вели: „Јас го пратив да биде инженер, а тој се метнал на тебе, мераклијата“. По извесно време од Загреб пристигнува ново писмо. Поштарот е пречекан од мајката на Хасан, односно од жената на „мераклијата“ Ферид, која се нарекува Ферида. Поштарот и вели: „Браво, си родила лав, а не само син. Ем добар студент, ем добар спортист.“ Од пликот испаѓа исечок од весник, каде што под фотографијата на спортистот Хасан, пишува: „Студентот на Техничкиот факултет Хасан, на спортски натпревар се здоби со прва награда“. Најпосле, Хасан, враќајќи се на летен одмор, забележува дека неговиот татко како да сака нешто да скрие од него. Притоа, Хасан сфаќајќи ја добро затегнатата состојба во своето семејство, цврсто ги прегрнува и таткото и мајката, па низ насмевка вели: „Да, мојот татко е мераклија, нема што!“

„Судбината на јаболката“ е расказ за семејството на Елмаз. Тој е работник во фабрика, каде мора да се справува со тешки машини. Елмаз има син и ќерка, по име Кадер и Латифе. На роденденот на Кадер доаѓаат сите комшии. Станот на Елмаз се наоѓа близу градскиот парк, каде по цела ноќе се слуша гласна музика од блиските кафеани. Овде, семејството, сепак, живее мошне среќно. На 26. јули 1963. година Скопје е потресено од катастрофалниот земјотрес, кој особено го погодува центарот на градот. Меѓу настрадните е и семејството на Елмаз, заедно со другите скопјани. Од ра-

зурнатиот стан на семејството на Елмаз останува само еден единствен траг, а тоа е урамената семејна фотографија закачена за ѕидот од спалната, кој случајно останал негибнат.

„Пријатели Арслани“ е необична приказна за Арслан, синот на Абдуллах и Мерјем од Мароко, кој во своето рано детство, скитајќи, се оддалечува од родното место. Постепено се приклучува кон група ловци на диви животни низ Африка. Една ноќ ловците поставиле замка во која бил уловен лав, на чиј што врат виделе врзан запис. Ловциите го прочитале следното: „Го бараме нашиот син Арслан“. Вчудоневидените ловци лавот го затвориле во кафез, при што го задолжиле Арслан да го чува. Со време лавот и Арслан станале добри пријатели. Ова отишло дотаму што во една прилика Арслан го пуштил својот пријател од кафезот да шета наоколу, придружувајќи го небаре јагне. Ловциите се лутеле, но Арслан не им обрнувал внимание на нивните застрашувања оти е опасно да го пушта лавот надвор од кафезот. Двајцата пријатели, лавот и Арслан успеале да избегаат и скитајќи така низ пустина, по долги и тешки незгоди, најпосле втасале во Мароко. Крај една река Арслан го препознал својот татко. Така, двајцата пријатели арслани (лавови) заедно со таткото Абдуллах кренале кон семејната колиба.

„Светот на две различни генерации“, како што покажува и самиот наслов, е расказ за различните сфаќања кај различни генерации. Чичкото на малиот јунак од овој расказ, по смртта со себе ги понесува и сите негови раскажувања. Малиот јунак, растејќи и развивајќи ги своите знаења, на крајот завршува со сознанието, според кое, човекот кој некогаш се плашел од небеските тела веќе ги освојува и плаши истите. Бидејќи, според авторот, додека кај поранешните генерации луѓе надвладувало сфаќањето дека луѓето треба да им служат на небеските тела, денес истите тела ќе им служат на луѓето, а сè, заради напредокот на науката и техниката.

„Војникот Осман“ е расказ во кој се зборува за истоимениот јунак, кој бил главен како говедар во едно село. Тој бил задолжен секое утро на селскиот мегдан да ги собира говедата на целото село и потоа да ги пасе. Кога дошло време за заминување во војска, Осман бил испратен со подароци од сите селани. Служел во тенковска единица во Загреб. Се одликувал со својата дисциплинираност и послушност на претпоставените. Од времето на војникувањето во неговото сеќавање посебно се врежала случката кога во околината на Загреб среде снежна бура спасува едно семејство од сигурна смрт. Заради тоа во своето село и на стари години продолжиле да го нарекуваат „војникот Осман“.

„Мајката со изгореното срце“ е расказ за една мајка и нејзините болни доживувања среде страшна зима. Наеднаш возот во кој патувала со своите деца, запира на мала селска стојка, не можејќи да се пробие низ длабокиот снежен нанос. Притоа, вниманието на патниците е привлечено од детски плач. Цела ноќ мајката едвај успева да го смири своето дете. Дури ут-

ринта доаѓа помош и, возот е подготвен за пат. Меѓутоа, уште попродорен крик од мајката се разнесува наоколу. Истрчуваат луѓе, се наоѓа лекар, но сè било попусто: двете братчиња, Нико и Този, таа ноќ, прегрнати се смрзнале во возот. Избезумената мајка немо гледа во далечини. Таа има скршено и безнадежно срце заради ненадополнивата загуба на своите чедра.

„Несреќната Ајше“ е насловот на претпоследниот расказ во оваа книга. Еден ден малата Ајше добива висока температура. Место да бара помош од лекар таткото со воловска кола ја води во турбето од соседното село. Притоа, таткото, во турбето остава овен. Шејхот од селското теќе ја лекува Ајше со некакви свои лекови и на свој начин. Чичкото на Ајше, откако забележува оти девојчето не оздравува, самоиницијативно ја води кај лекар. Лекарот препишува лекови со кои девојката постепено оздравува и најпосле се исправа на нозе. Подоцна Ајше ја здоболува заб. Болките се неподнесливи, поради што нејзиниот чичко повторно ја води кај заболкар во Скопје. Сè завршува добро, но не и незгодите на Ајше. Тоа лето, работејќи на нива, Ајше била касната од змија. Таткото одново ја повел кај некој селски надрилекар. Но и овој пат нејзиниот чичко сосила ја носи кај лекар спасувајќи и ја ногата од сечење. Ајше оздравува, пораснува и станува убава мома за мажење. Како што се очекувало, таткото се обидел сосила да ја мажи за богат старец. Ајше се разболела и побарала помош од својот чичко Мустафа. Дошло до караница меѓу двајцата браќа. Селскиот шејх застанува на страната на таткото и Ајше сосила била мажена со верски обред. Но од болка, на самата свадба, Ајше паднала во несвест. Свадбата завршила со посмртна молитва.

Последниот расказ „Алјоша“ се случува зимата 1944. година во Радовиш. Под чинарот старицата Назли ги посматрала луѓето наоколу, кога и пристапува млад човек во руска униформа. Тој и рекол оти се вика Алјоша и дека е од Русија, бил заробен од Германците, кои го довеле дури на Балканот, каде бил ослободен од страна на партизаните. Старицата Назли, онака за себе, симпатичниот руски војник го нарекла Алуш, како што се викал и нејзиниот внук кој се борел во редовите на веќе формираната регуларна Југословенска војска. Во оро заедно заиграле русинот Алјоша, Ристо, младата Турчинка Наиле и ромчето Ахмед. Но дошол часот за разделба. Алјоша морал да замине во Штип, додека граѓаните на Радовиш продолжиле со прославата на денот на ослободувањето на својот град.

ЗАКЛУЧОК

На крајот од нашиот труд, одцврнувајќи се критички врз расказите на Шукри Рамо ќе одбележиме дека овој писател на првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија, во повеќето свои раскази уметничкиот израз свесно го жртвува за сметка на идејноста по секоја це-

на, водејќи се од крутата мисла дека особено литературата за деца, треба да воспитува во духот на братството и единството, што беше доминантна идејна ориентација, посебно во периодот од првата деценија на Титова Југославија.

Нека овој кус обид за истакнување на поетското во неговите прозни остварувања биде сфатен само како потсетување за истражувачите на творештвото на Шукри Рамо и воопшто на литературата на турската заедница во Република Македонија.

ЛИТЕРАТУРА

- Рамо Шукри, *Полски цвети*, Скопје: Нова Македонија, 1969
Türkiye dışındaki Türk edebiyatlar antolojisi cilt 7, T.C. Kültür Bakanlığı 1997
Hayber Abdülkadir, Makedonya ve Kosova Türklerinin edebiyatı, Milli Eğitim Bakanlığı yayınları, İstanbul, 2001.
Çocuklara bir tutam hikaye, NİD Mikena, Manastır, 2008.

Mahmut I. Çelik
Jovanka D. Denkova
University “Goce Delčev”
Faculty of Philology

POETIC IN THE SHORT STORIES FROM THE BOOK "POLSKI CVET" BY SHUKRI RAMO

Summary: This paper makes only a modest attempt to highlight the poetry in the prose works of Shukri Ramo. It is particularly important the precise poetic component in his stories for children, in which are very difficult to recognize boundaries and default poetic prose. Quite rich diversity can be recognized in the not extensive work of Shukri Ramo. Yet the researchers expect that evaluating this kind of poetry will bring to light the work of Shukri Ramo and general literature of the Turkish community in Macedonia.

Key words: stories for children, turkish literature for children.

Ненад Р. Кебара
Крагујевац

УДК 821.163.41.09-1 Максимовић Д.
82.0

АФЕКТИВНА ПРОТИВРЕЧНОСТ ЖАНРА¹ – „КРВАВА БАЈКА“ ДЕСАНКЕ МАКСИМОВИЋ

Апстракт: Књижевно-теоријска мисао је у дугом периоду заступала мишљење о складу форме и садржине, почетком двадесетог века преовладао је став о савлађивању садржине формом, а ми на примеру Крваве бајке Десанке Максимовић показујемо да постоје и таква књижевна дела у којима смисао садржине надвладава и функционализује форму и да се она могу разумевати једино амплификацијом садржаја уз помоћ других наука као што су психологија, историја, митологија, антропологија.

Кључне речи: бајка, предање, тужбалица, садржина, форма, афект.

Посвећено сенима далеке рођака Славка (Косије) Вуковића, имназијалца, којег су са родитељима, као учитељско дете, мађарски фашисти из Сирија прогнани у завичај, у село Врбу код Гацка (Херцеговина), одакле је бежећи од усташког покоља дошао у Крагујевац и нејун месец након тога био срећан у Шумарицама.

ВИШАК САДРЖАЈА

Како год преовлађујући књижевно-теоријски увиди од модернизма до данас сматрали књижевни текст аутономним, постоје дела која се не могу целовито разумевати без подједнаког увида у историјски контекст колико и у сам текст; „Крвава бајка“ Десанке Максимовић не може никако постојати изван онога што представља искуство или треба да буде схваћено као историја. Смисао целине ове поеме озбиљно превазилази значење њене структуре и упућује на то да се он не може истраживати првенствено методом који бисмо могли да назовемо лингвистичким увидом, већ сама садржина у знатној мери одређује истраживачки поступак и дело постаје предметом психологије, историје, антропологије и митологије. Равноправном анализом садржине и форме, таква дела ништа не губе на уметничкој аутентичности, напротив, она само тако могу да имају потпуни волумен уметничког микро и макрокосмоса. Може се, заправо, узети да својом фа-

¹ Тражећи основне психолошке законе настанка уметничког ефекта Лав Виготски у анализама дела различите врсте установљава „da se oni nalaze u stalnom antagonizmu, da su usmereni ka suprotnim stranama i da je od basne pa sve do tragedije zakon estetske reakcije isti: ona sadrži u sebi afekt koji se razvija u dva suprotna pravca i koji u završnoj tački, kao u kratkom spoju, biva uništen.“ (Vigotski 1975: 269)

булом антиципирају неупоредиво обимнију грађу од оне коју изражавају сижеом²; показује се да у самој основи садржаја догађај, као рудиментарна појава, није сâм, него постоји и његово засебно историјско значење, које би као такво постојало и без уметничког преобликовања. Потпуно је јасно да се историјско значење не улива у уметничко дело у неизмењеном стању јер би онда с правом могли да констатујемо чему уметничко дело ако је све у њему како се одиста збило! Вишак садржаја који антиципира текст те посебне врсте књижевних дела налази се управо у прадавном значењу догађаја, које је шире од његове непосредне узрочности, и то безусловно можемо сматрати митологијом.³ Када то не би било тако, „Крвава бајка“ Десанке Максимовић претежним делом би заиста припадала жанру бајке, којем уопште не припада, у што ћемо се уверити до краја овог рада. Њен смисао ситуиран је у предању, обележен историјом која се ни једном једином речју не помиње у песничком тексту.

У основи свега стоје документи, две наредбе опуномоћеног генерала Франца Бемеа, аустријског официра, прва од 25. септембра: „Ваш задатак је да прокрстарите земљом, у којој се 1914. потоцима лила немачка крв услед подмуклости Срба, мушкараца и жена. Ви сте осветници тих мртвих. За целу Србију има се створити застрашујући пример, који мора најтеже погодити целокупно становништво.“ Другом Бемеовом наредбом, од 10. октобра, квантификује се злочин. „Буде ли губитака међу немачким војницима или 'фолксдојчерима', територијално надлежни команданти све до команданта пука закључно, наредиће одмах стрељање противника према следећим стопама:

а) За сваког убијеног немачког војника или 'фолксдојчера' (мушкараца, жену или дете) 100 заробљеника или талаца;

б) за сваког рањеног немачког војника или 'фолксдојчера' 50 заробљеника или талаца“ (Бркић 2007: 30–32).

Ово су документи на чијим прецизним детаљима се даље одвијала историја чије последице је Десанка Максимовић сазнала неколико дана доцније и, по њеним речима, као у магновењу настала је „Крвава бајка“. Разуме се да документ и догађај формално не егзистирају у песничком тексту као што је непобитно и то да су они својим пуним значењем присутни ту. Они нису само грађа, односно, фабула, већ и сиже, али и више од тога – њихово „неприсутно присуство“ представља афективну противречност

² Појмове *фабуле* и *сижеа* прихватамо у оном распореду у којем их је установио претежни број формалиста, најкраће речено: фабула је грађа а сиже њен распоред у књижевном делу.

³ У последње време постоје тенденције да се митологичност књижевности и историје анулирају како би се установила нека нова, рационална митологија бесмисла и заорава, тако се као посебно дотигнуће модерног света и живота представља присуство прочелника америчке политике на комеморацијама у Хирошими и Нагасакију, а немачких у Крагујевцу. Самим комеморацијама настоји да се да значај планетарне акције мира на тај начин што им се одузима својство конкретног догађаја, те се том истовременом декларацијом и апстракцијом утврђује подлога за смисао једне нове, апстрактне и мондијалне митологије.

ономе што јесте присутно у тексту „бајке“. На тај начин истина исходи из парадокса, у уметнички израз је уврштено оно што је потпуно противречно формално изостављеном историјском делу и при томе је без остатка прво резултат другог. Те чињенице, осим што имају редослед који никако не може бити измењен, не могу бити ни апстраховане, стога и нису од другог-разредног значаја за уметничку целину. Песникиња, пре и у току настајања „Крваве бајке“, као што смо нагласили, није имала сазнања ни о наредби немачког фелдмаршала ни о размерама погубљења у Крагујевцу, једноставно је доживела просветљење у којем јој се открио овај песнички текст. Догађај је могао бити и обимнији по броју жртава, као што је то истицала својевремено идеологизована историјска наука, и мање обиман, као што тврде они који су га описивали после промене идеологије, али он на песникињу не би оставио другачији утисак, јер је на њу деловао својим значењем а не бројкама. Упркос Десанкиној необавештености приликом писања о кључним чињеницама догађаја: наредбе, рација, хапшење и стрељање у пуном су обиму ипак равноправни и неизоставни делови разумевања поеме. Оно што их, у основи, чини таквима јесте њихова временска линеарност, али и неуклопиво значење злочина у симболичност митологије стрељаног народа. Ту су значење догађаја и смисао целине живота доведени у контрапункт.

ЛАЖНОСТ ЖАНРА: БАЈКА ИЛИ ПРЕДАЊЕ

Песникиња је поему формално, рекло би се, сасвим тачно одредила бајком, али то је само наизглед, резултат давања таквог жанровског обележја јесте установљење афективне противречности обликотворног и садржинског плана, односно, стварање две тенденције, спољашње која поему води устаљеном циљу бајке и унутрашње која се креће у супротном смеру од оне која је бајци уобичајена, да би се њиховим спајањем у једној тачки десило естетски најефектније пражњење. Међу разлозима да се Десанка определи за облик бајке је и тај што је тешко одолети умном расуђивању о оваквом догађају, у његовом рационалном сазнању сви су разлози да човек излуди, супротно томе, она је желела да га учини *виђењем, иредстивом*, да га сазна изнутра а не у његовој спољашњој катастрофичности и на тај начин учини могућим прочишћење књижевном формом. Тако ће елементи оног бољег дела, онога што је епопеја, а то су невиност и подвиг дечјег света пред немогућим задатком, насвојити то што је грозоморно. На делу је, у правом смислу, сукоб садржине и форме, Виготски би рекао, у таквим приликама, да форма настоји да савлада грађу: „...vekovima estetičari ponavljaju o skladu forme i sadržine, o tome da forma ilustruje, dopunjuje, prati sadržinu, i odjednom otkrivamo da je to najveća zabluda, da forma ratuje sa sadržinom, nosi se sa njom, savlađuje je i da se u toj dijalektičkoj protivrečnosti sadr-

žine i forme, reklo bi se, sastoji pravi psihički smisao naše estetske reakcije“ (Vigotski 1975: 205). Међутим, овде је сасвим неуобичајен случај, грађа настоји да овлада формом. Форма бајке наизглед сасвим усисава грађу, али суштина је у томе да стварни догађаји, они који су ушли у стихове и они који су изостали али представљају са њима нераздељиву целину догађаја, буду „испричани“ језичким средствима који су део структуре бајке, која је артфицијелнија од предања, што још увек не значи да књижевно дело које је настало припада врсти бајке, јер је она овде периферно, вањско обележје. Пре свега, оваква грађа никада не може да постане бајком будући да главном темом обавезује композицију, не може се чак ни претпоставити да би Десанка Максимовић, која је иначе била врстан писац бајки, тако нешто и покушала. Да је „Крвава бајка“ написана као *шужење* или *шужбалица*⁴ за

⁴ Непротивречна градативна усмереност ка достизању потресног најбоље се види из примера *Тужбалице* Стаменке Јанковић из Грошнице код Крагујевца над мужем (Александром, рођ. 1889), синовима (Драгољубом, 1915; Михаилом, 1921; Браниславом, 1924) и синовцима (Луком, 1919; Пантелијом, 1926) убијеним 19. октобра 1941. (Подаци узети из табеле у: Бркић 2007: 141).

„Јаој мени ојађеној! Сви су мртви!...
Сви пред срцем мојим скамењеним!
Пајо, сине, ти милошто моја!
Ко ће нану, сине, да загрли?
Шта ће јадној старост да јој буде?
Чије нана образе да глади?
Чије руке, сине, да је грле?
Ком ће мајка у очи да гледа?
Чије очи да пољуби?
Кад су теби очи затворене!
Кад су теби усне помодреле!
Кад су топле руке охладниле!
Милошту ми твоју одузеше,
крволоци с крвавим рукама!
Луко, сине мој, поносе лепи,
чиме ће се поносити мајка?!
Међ мајкама, међ Српкињама?
Нашта мајци сада да завиде?
Кад и тебе са срца отргоше
крволоци с крвавим рукама!
И у срцу тугу посадише,
хладну тугу као љуту гују!
Да ми вечно крв из срца пије!
Мијо, сине, мајкина радости,
чему ћу се јадна радовати?
Ког ћу чекат да порасте, сине?
Ко ће песмом да обрадује нају?
Коме ћу се дану радовати?
Када смеха више чути нећу!
Ведрог смеха што је наји тугу одгонио!
Шта ће тмину мајци да разгони,
што је срце тако обавила?

невиним жртвама, што је, психолошки посматрано, сасвим очекивано за овакву садржину, доживљај би се заснивао на једносмерном, непротивречном току и њени естетски домети не би били ни приближни онима какви су у постојећој поеми, иако би то и тако несумњиво било потресно књижевно остварење, као што су потресна сама по себи сведочења и о свим другим губилиштима. Реч је о двојном превладавању: песникиња формалним средствима бајке споља надвладава трагични историјски удес а изнутра, смислом предања, савладава неконкретност бајколиког израза. Потресно се у *Крвавој бајци* постиже подвижништвом, где слика светог надвладава трагично људско; у *Тужбалици* Стаменке Јанковић из Грошнице, несрећне мајке, супруге и стрине, акценат је на њеној личној трагедији, као у најбољој античкој драми. Стаменка *зайевком* води непосредан разговор са сво-

Кад и тебе са срца отргоше
крвници с крвавим рукама!
У срце жалост усадише
да се до гроба кроз запевку чује!
Бранче, сине, надо моја топла,
чему сада мајка да се нада?
Како мајка старост да дочека
без надања и без узданице?
Ко ће мајци очи да затвори
кад су твоје, надо, затворене?
Ко ће мајци снаху да доведе,
да се наји у старости нађе?
У дрхтаву руку воде да јој даде,
бистром водом усне да окваси!
Да би с мајка могла насмејати...
Како наја томе да се нада
кад и тебе са срца отргоше?!
Крволоци с крвавим рукама!
И у срцу жалост усадише
да јој пустош душу испуњава!
Мој Драгане, срећо моја лепа!
Ти си мајци срећу оставио!
Зрак у мраку – свог јединца сина!
Твога сина а мога унука!
Да ти мајка срећом не ослепи!
Сендо друже, добри домаћине!
Ко ће јадну сада да ме штити?
Да заштити мене самохрану
од зла људских што коб светом сеју.
Ко ће мени огњиште да чува
кад и тебе са срца отргоше?!
Крвници с крвавим рукама!
И у срцу љубав угушише!
На огњишту пламен утрнуше
да са њега ватра не запуши!
Већ самоћа, увек да нас гуши!“
(Цвет који не вене: 24-26)

јима који су побијени, схватајући да је стварни живот без њих незамислив и заустављен. Десанка се опредељује за стваралачка средства бајке, јунаци су колектив, о њима се говори неутралније, у трећем лицу, чиме конкретне жртве као народ уводи у симболику универзалне хришћанске митологије, не случајно са библијским својством дечје безазлености будући да се само тако може ући у царство небеско. И на стилско-језичком плану јасно се раслојава свет тужбалице од света бајке. „Тужбалице се одликују богатством звучних фигура: асонанцама, алитерацијама, сликовима. Оне су у целини једна звучна фигура, велико реторско питање“ (Недић 1976: 6). Језичка разнородност упућује на замагљеност смисла у бајци и на условну запитаност над њим у тужбалици, која готову суштаственост црпи из предања.

Мисао класичне античке драме сва је у осећању трагичног, насупрот њој, хришћанска је у превладавању тог осећања јер је Христ, победивши смрт, пострадао и васкрснуо у име човека. У Десанкиној поеми и однос према трагичном стоји насупрот ономе што је уобичајено. „Tragičnim su obično nazivali psiholozi i estetičari upravo takav protivrečan utisak kada najviši trenuci pobjede našeg osećanja padaju u konačne trenutke propasti“ (Vigotski 1975: 172). У основи догађаја у „Крвавој бајци“ је трагедија, она је почетак а коначни тренуци су узнесење јунака, тј. победа над смртним. У овом случају елементи структуре бајке и несродној садржини предања омогућује оквир за коначну победу, тако да је у надгорњавању садржине и форме могућ и супротан стваралачки резултат ономе којем је Виготски давао сва преимућства. Формална својства бајке су распоређена у Десанкиној поеми и у виду неких композиционих особина овог жанра. Јунаци класичне бајке увек долазе до циља тако што савлађују препреке у виду постављених задатака; у овој поеми садржај парадоксално води испуњењу радње али не и избављењу јунака: 1) *А његесет и њет минути/ Пре смртној шрена/ Сегела је у ђачкој клути/ чеја малена/ И исте загајке шешке/ Решавала.../*; 2) *Да ће дуго,/ Да ће врло дуго,/ Трчајти исто од свога њлава/ Док све загајке на свећу/ Не њосвршава*. На тај начин експозиција догађаја стиче се у тачки сусрета противречних токова – формалне особине бајке која се манифестује у доласку до циља решавањем постављених задатака и у особини предања где је циљ и коначни крај. Живот стрељаних дечака је представљен симболички као бајка – решавање свих задатака света, до тренутка док њихово савлађивање није насилно прекинуто погубљењем, тада се атрибутом *крвава* нарушава композиција, бесконачност и природа бајке. Међутим, иако дечаци нису наставили да трче испод свода плава док не реше све задатке овога света, бајка је тога дана заокружена јер су на стрељање пошли *са школској задњеј часа*, не са првог или у сред наставе. На том месту бајка уступа првенство предању, јер стихови гласе овим редом: *Узели се за руке/ И са школској задњеј часа/ На стрељање њошли мирно*. Само средњи стих заокружује целовитост композиције бајке, остала два су темељ предања.

Мучеништво крагујевачких жртава издваја их на одређени начин из реалних чињеница и људи, али их истовремено не чини нестварним, само их фигурира као носиоце митске симболичности. Сâм случај стрељања цивилног становништва није оно главно што изазива најснажнији утисак код читаоца или слушаоца „Крваве бајке“, погубљења су се дешавала од првог дана немачке окупације, масовна убијања у Београду, Шапцу, Краљеву претходила су овоме у Крагујевцу, одрасле мушкарце који су били жртве у већем броју мотиви поеме уопште не обухватају; супротно тенденцији бајковитог писања – акценат је стављен на суштину, тј. дубину, јер су изведене из школе деца и одведена на стратиште. Бајка никада суштински не разликује дете од одраслог човека, њени јунаци су најчешће млади, али могу све. Невиност крагујевачких жртава је двострука, реч је, у првом реду, о недужним цивилима, а потом и надасве о невиној деци. У чудесности јунака поеме распознатљиво је припадање предању а не бајци: они су стварни, део су нас, али су мирним пострадањем постали симболима; да су којим случајем прототип јунака из бајке били би удаљени просторно од нас и нестварни сами по себи, али не и за нас, њихова нестварност не би нас ометала да нам изгледају сасвим уобичајено. Али они су ипак стварни а потпуно су се издвојили. Овако мирно а психички обојено страдање јунака у бајци, упркос томе што је тај жанр плошан, дводимензионалан, није могуће, јер је иза мирноће на гублишту увек згуснута огромна симболичка снага припадања – народу, идеји, неком дубљем конкретном смислу, који је нова, трећа димензија. У предању се ликови крећу од историчног до надвременог а у бајци не исходе из безвременог, код првих увек осећамо дубоку прожестост осећањем и саучествовањем, естетски утисак је заснован на психичкој укључености у догађај, код других смо готово равнодушни пред изазовима на које наилазе. Тим отклоном у језичко-уметнички израз бајке Десанка је, осим достизања високог уметничког стила, на одређени начин постигла и оно што зовемо одвојеношћу уметничког од конкретног света. Када та дистанца не би постојала, а она овде постоји искључиво на нивоу спољашњег, изражајног, онда би ефекат излагања овакве садржине био мање естетски, премда сасвим упечатљив и тежак као и у случају тужбалице. Ублажавање дејства језивог догађаја за рачун постизања надвременог симболичког смисла у естетском доживљају постигнуто је управо стављањем предања у њему антиподан облик бајке, психичко је заклоњено иза синтаксичког.

Карактеристичним почетком за жанр бајке *Било је што...* Десанка Максимовић, од седам дужином неједнаких, почиње прву, трећу и шесту строфу, чиме стално читаоца наводи на помисао да се ради о бајци, јер су између тога смештени све сами детаљи дечјег света и погибије. Такав почетак у бајци уобичајено наглашава значење просторне удаљености од слушалаца, за разлику од предања чији садржај упућује на близак веремеско-просторни оквир догађања и на непосреднији додир света слушалаца (читалаца) и света садржаја предања. У том смислу се и почетак ове поеме

наставља синтаagmaма ...у некој земљи сељака/ На брдовийом Балкану, где се јасно наговештава место догађаја упркос лажној неодређености заменице *некој*. Њено присуство има функцију појачавања утиска бајковитости будући да у садржини нема ничега бајковитог.

СИМВОЛИЧНОСТ КРВАВЕ БАЈКЕ

Но, синтаagma у *некој земљи сељака* носилац је и дубљег значења од овога који јој је додељен као формална функција бајке. У њој је смештена конвулзија између две цивилизације, културе и митологије, чије противречности ће произвести један од најупечатљивијих примера историје бешчашћа; упркос томе што је песникиња догађања приказала изнутра, из бића жртве, избегавајући и да помене егзекуторе, сви учесници догађаја су на антиципативан начин присутни. У *некој земљи сељака* не упућује само на географско означање места збивања већ и на унутрашњу каквоћу колектива којем се то догађа, на његову различитост која постаје услов страдања. Јасно је сасвим да *брдовийосиј Балкана* и неодређеност *неке земље* нису носиоци противречности ономе што ће их довести у положај жртве, већ једино то може бити *земља сељака*. Нисмо склони мишљењу да у разумевању култура урбаних земаља претпостављамо непостојање села и сељака или у руралним земљама непостојања градова и грађана, то би била бесмислица, али смо уверени да су у архитектонској и урбанистичкој различитости ситуиране дубља психолошке, антрополошке и митолошке ознаке бића сваког народа. Исто се може утврдити и у погледу народне економије, онога сегмента живота којим се човек и заједница обезбеђују од сопствене пропасти, стога ознака у *некој земљи сељака* носи обележје начина сазнавања света појединца и народа, јер се оно у основи увек одвија преко првобитног искуства, преко слика од којих настаје митологија. Несумњиво је да су села претходила градовима, али на тај начин што се постепено напуштала философија сеоског живота путем рационалног сазнавања, којим се „заборављало“ првобитно искуство. Међутим, апострофирање *земље сељака* у „Крвавој бајци“ недвосмислено упућује да постоје и оне културе које нису, макар не сасвим, напустиле философију сеоског живота и да је, међу реткима, таква и српска народна култура. Разумевање тога најбоље је изнео Николај Фјодоров на размеђу XIX и XX века, у време када су интезивирани процеси урбанизације и када су рационалистичке философске парадигме овладале модерним светом. Фјодоров ту различитост именује најпре на првобитном, митолошком – утврђује да се она очитује у *небойоклонсиџу* или *земљойоклонсиџу* искуства (Фјодоров 2010: 20–21), налазећи да је архитектура прототип, праобразац храма, тј. кретања бића. Потом је специфицира на разним нивоима, изводећи закључке о замени сељачког, односно, хришћанског градским и паганским, источног западним, тако што је рела-

ција мишљења о животу и смрти супституирана незрелом потребом за богаћењем појединаца, чија крајња последица је осиромашења највећег броја људи. „Природа је почела да сазнаје себе у синовима човечанским, у синовима умрлих очева, и сазнање се сматра природним код народа који живе сеоским животом, крај гробова очева, док је код грађана, као код блудних синова који су се одвојили од својих очева и напустили њихову земљу, та природност изгубљена“ (Фјодоров 2010: 29). „Удаљивши се од села, грађани су заборавили на очеве и на Бога очева. Бог се код њих претворио у неоствариви идеал, у чисту мисао, и грађани су, нашавши се у чуду откуда у њиховим главама једна таква мисао, поставили питање о пореклу идеје о Богу. Да су се, међутим, вратили селу, грађани не би могли а да се не покају због заборављања очева и напуштања Бога очева, они би схватили да се може говорити само о греху заборављања и напуштања, о греху отуђености, а не о пореклу идеје о Богу која, иначе, постоји откад и сама свест. Сликвито говорећи, житељи села (будући грађани) не само да нису, напуштајући село, понели са собом грумен земље са гробова очева, већ су и прах њихов отресли са својих стопала. Када се, међутим, буду вратили, они ће морати да тим прахом поспу своје главе“ (Фјодоров 2010: 39–40).

Стилском организацијом текста „Крваве бајке“ Десанка је јасно наговестила свест о народу, у његово укупном, физичком и духовном, смислу. Осим у некој земље сељака, то обележје носе и синтагме: *У једном дану* (сва подвлачења – Н. К.); *Истије су јодине!* *Сви били рођени* (иако нису – прим. Н. К.); *Истио су им њекли школски дани!* *На истије свечаности!* *Заједно су вођени!* *Од истиих болести сви њецовани!* *И сви умрли у истиом дану!* *И истије задајке њешке!* *Истиих бројки!* *Преириши истиих снова!* *И истиих њајни*. Сва та именовања и атрибуције дечјег света непрестано потврђују њихову једност, заједништво и истост, што јесте главно својство метафоре – „вазда се *слично* доживљава као *истио* / *једнако* упркос разлици“ (Ковачевић 2000: 24). Семантичко поље те метафоричности смештено је у значењу народа. И у овим сучајевима препознатљива је спољашња формална особина бајке која се огледа у одсуству карактеризације јунака (*једно*, *истио*, *сви*, *заједно*), а на унутрашњем плану, сасвим противречно, те ознаке их управо оцртавајају као припаднике особене и одређене заједнице. Стиховима *Умрла је мученичком смрћу!*; *На сирељање њошли мирно!* *Као да смрт није нишња!* проширује се и продубљује идентитет колектива његовим христоликим страдањем.

Сељачка, небопоклоничка, христолика философија живота стрељане деце (народа) сликовито је представљена у симболици кола, јединственог обележја првог искуства опонашања пуног круга сунца, које се најизворније сачувало код православних Словена, и то у разноврсним фолклорним варијантама. У слици првотног је поента: *Дечака редови цели!* *Узели се за руке!*... *Друвова редови цели!* *Истиој часа се узнели!* *До вечної боравиши!*. У појединим српским крајевима и данас је присутна, поред народног кола као

обавезног и сублимног садржаја на весељима, християнизована врста немог (мртвачког) кола које се игра за покој душа предака⁵, а код Руса је обрзложено у литератури као *бело коло* које се игра у време Белих поклада: „Пасха почиње стварањем човека од стране Бога преко човека самог. Она се огледа у устајању синова (вертикални положај) и у оживљавању (у виду споменика)⁶ умрлих очева. Она је присутна и у пролећном колу (хоровод), том тобожњем водичу сунца које се води у белу недељу, на гробљу, и које из зиме враћа сунце у лето ради обнављања живота...“ (Фјодоров 2010: 47). Што се дубље залази у прошлост, усправност споменика код Срба је све очигледнија и сличнија телу у стојећем положају; јединствен су пример и *крајјуџаши*⁷, који су подизани уз пут или у дворишту кућа погинулима на фронту, чија тела су остајала у туђини, на местима погибија. У знатном броју случајева на каменој плочи ликовно је декорисана усправна фигура војника у живим бојама. Почетак човековог сазнавања потиче, по речима Фјодорова, из времена кад се човек први пут усправио и тако себи омогућио поглед у цело небо, тј. у Сунце. Из открића неба је настало опонашање пуног круга Сунца у виду кола (хоровода, сунцевода)⁸ као симболичког израза сазнања о животворности те звезде. Коло се сматра храмом свих предака (Фјодоров 2010: 63). Слика 1) *Дечака регови цели/ Узели се за руке/* припада првотном митском сазнању, а слика 2) *Друјова регови цели/ Истјој часа се узнели/ До вечной боравишиа/* његовој хришћанској хипостазираности. Они су у прва два стиха заиста само појединачни невини дечаки без

⁵ По сведочењу песника Живка Николића, који је и у својој поезији употребљавао мотив немог (мртвачког) кола, он је у два наврата, 1973. године у Копривници код Зајечара, српском селу, а други пут 1976. године у суседном влашком селу играо у таквом колу. У оба случаја радило се о подуцију веома младим људима; у тим приликама организује се игранка за младиће и девојке, свако са упаљеном свећом у руци игра уз инструменталну музику, мада је чуо да се понегде игра и без икакве музике. Улога свеће је уобичајена – да се души умрлог осветли пут на оном свету. Код Десанке ту архетипску слику налазимо и у песми *Сељакова смрт: Из храсија њод којим је сјавао/ Садељан му је ковчеј њросији./ И они ишјо су му на свадби шјрали/ И сад су ојетј њејови јосији.*

⁶ Заточене жртве стрељања у Крагујевцу гајиле су наду да ће можда бити пуштени, то се види из порука породицама током заточења, у којима су тражили да им се нешто достави – храна, ћебе, капут, цигарете, ракија исл. Међутим, када им је постало јасно да ће бити стрељани, они су у предсмртним минутима, ко је на чему успео (истргнути лист ђачке свеске, хартија за цигарете, лична документа...) оставили потресне поруке. Било је и сасвим сабраних тестаментарних порука, једна од таквих је и Милована Ђусића, њен део гласи: „...Ако ме нађеш ти ме сахрани на гробље **сазидај капелу и велики ми споменик** подигни (подвукао – Н. К.) (Бркић 2007: 112).

⁷ У песми „За војничка гробља“, из чувене збирке *Трајим њомиловање*, Десанка о обележјима погинулим војницима у туђини пева: *...де сјоменици једнолики као шињели/ сјјоје један друјом иза њошљка...*

⁸ На сајту http://www.svevlad.org.rs/narodni_zivot.html постављен је низ инспиративних радова на ову тему (Ненад Ђ. Јанковић: *Година и календар*, Момир Јанковић: *Космички и народни јодшњак*, Никола Божић: *Ејноасјрономија*, Иља Черкасов Велеслав: *Родноверни ѡразници*, Александра Бајић: *Крујови на ѡланани Девици*, Јарослав Францисти: *Календар и мерење времена*); на наше закључке најдиректније упућује рад Драгана Јацановића „Српско календарско знање у епским народним песмама“.

икаких других обележја, већ у, наизглед реплици те слике, у крајња три стиха међу њима је утврђено заједничарење у синтагмама *Друјова редови цели* и *Истиој часа*; вознесење (*...се узели*) је нескривено библијска сцена, нарочито је колективно вознесење израз јасног новомучеништва. Осим што је симболичност кола или пуног сунчевог круга постигнута сликом у стиховима *Дечака редови цели/ Узели се за руке!*, замало остварен савршени круг (коло) дочаран је и метафизичким размаком између живота и погубљења у стиховима *А њедесет и њет минута/ Пре смртној шрену/ Сегела је у ђачкој клути/ четта малена!*

ХРИШЋАНСКИ ПОРЕДАК – МЕТА УБИЛАЦА

Као што смо утврдили на почетку рада „Крваву бајку“ није могуће разумети само на основу увида у њен текст, суштина свих узрока који су резултирала овим догађајем доводи нас до потребе за амплификацијом садржине. У Крагујевцу су Немци стрелили и двадесетшест жена (Бркић 2007: 131), које наредба Франца Бемеа није обухватала. Погибија сваке од њих је резултат неког сплета околности.⁹ Случај је хтео да те жене буду побијене, из описаног се види да Наду нису ни ухапсили Немци, они су имали намеру да, као освету, побију само мушкарце, *очеве и синове*. Али њихова освета није мотивисана искључиво прагматичним разлозима како би смакнули потенцијалне противнике на могућем ратишту. Знамо да је извориште бизарне наредбе о „непропорционалном реципроцитету“ смрти било у самом немачком врху и да је та суровост требало да изазове последице *засипрашујућеј примера, који мора најтеже поодишци целокујно стиановнишиво*. Исто тако, мотивисаност за извођење тако нељудских смакнута налазила се у неумереној мржњи према Србима, о чему сведоче наводи Бемеове прве наредбе: *у којој се* (у Србији – прим. Н. К.) *1914. њошоцима лила немачка крв услед њодмуклосици Срба, мушкараца и жена*. Ниједна прагматичност не може да резултује таквим последицама, чак и када је заснована на намери стицања какве год предности у рату она не може бити сасвим лишена рационалности. Оно на чему је изникла ова безумна суровост јесте мистицизам окултне германске митологије. Убиство синова и очева представља смакнуте хришћанског поретка, услед чега би била уништена и трећа ипостас Бога – Дух Свети, чије је оличење у девствености мајке, тј. кћери. „Размишљање о Богу као најсавршенијем Бићу, које нас подсећа на нашу несавршеност и недоличност, води нас самосазнавању

⁹ Најсликовитије се то види у опису хапшења Наде Наумовић, народног хероја, студенткиње медицине. Љотићевци су на улици убеђивали једног младића да се спаси хапшења тако што ће се укључити у њихове редове, на шта је пролазећи мимо њих Нада Наумовић узвратила опаском да му је боље погинути неголи обући њихову униформу. Ухапсили су је и са осталим жртвама стрелили.

сопствених вредности, властитих преимућстава у односу на друге. Зато, управо синови човечански треба да непрестано имају пред очима Сина Божијег, а кћери човечанске – Духа Божијег. У овом смислу се и говори о сличности првих – Сину Божијем, а других – Духу Светом. ...Ако је Царство Божије приличје Бога, онда је и сам Бог одухотворени Син и Кћи, који осећају безграничну љубав према Оцу. У делима апостолским (2.26) епископ се упоређује са Оцем, ђакон са Сином, а ђаконица – са Духом Светим (Фјодоров 2010: 176). Бемеове наредбе се управо и односе на уништење духа српског народа, о томе најјасније говори *Тужбалица* Стаменке Јанковић из Грошнице код Крагујевца с почетка нашег рада. Масовна убиства очева и синова јединствен су пример лишавања Духа (жене) две ипостаси Бога (Оца и Сина), из којих происходи (од Оца) сами Дух, са којима је једносуштан и несливен. То је очигледно у обезручености несрећне Стаменке. Сликком вазнесења у финалним стиховима, формалним средствима предању противречне бајке, Десанка Максимовић интуитивношћу надилази трагедију васпостављајући дух народа у оквирима универзалне хришћанске митологије, који и јесте био главна мета убилаца.

Песникиња није експлицитно супротставила симболике два различита типа митологије, оног којег смо назвали небопоклонством и другог нареченим као земљопоклонство. Та разлика је лако уочљива на националним симболима неколиких европских народа; српском заставом, као и руском, доминира бели а немачком црни „римски“ орао, бели и црни цар (Фјодоров 2010: 56). Код Десанке је симболика неба дата у форми нефиксираности бајколиког, али је читање те симболике садржајем обавезно јер је везано за конкретну децу. Стиховима *И чинило се сваком/ Да ће гујо,/ Да ће врло гујо,/ Трчаји исјод свога йлава* означен је слободни небески простор који се *гујо, гујо* савлађује, какав је могуће спознати искључиво летењем; таква активност у сликовној, симболичкој равни представљена је увек универзално разумљивим, као што видимо и код Немаца и код Срба орловима, али не истим већ противречним. У бајци нема неиспуњености, постоји само геометријска савршеност формуле тог жанра, но “Крвава бајка” је можда јединствен пример кореспонденције антиподног: садржине предања и формалних назнака бајке, између њих је обавезан дијалектички однос, исто као што се нешто неумитно мора дешавати између небопоклоничког и земљопоклоничког кад их историјски удесни тренутак сусретне, свако тада делује у духу својих принципа.

ИЗВОРИ

Бркић 2007: Станиша Бркић, *Име и број* – крагујевачка трагедија 1941, Крагујевац.
Максимовић 1972: Десанка Максимовић, *Изабране песме*, Београд.

Цвет који не вене 1981: „Цвет који не вене, сећање преживелих ученика и професора на своје школске другове и професоре стрељане од фашиста у Шумарицама 21. октобра 1941. године“, Крагујевац.

ЛИТЕРАТУРА

- Ковачевић 2000: Милош Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Крагујевац.
Лосев 2000: Алексеј Лосев, *Дијалектика мита*, Београд.
Милошевић-Ђорђевић 2006: Нада Милошевић-Ђорђевић, *Од бајке до изреке*, Београд.
Недић 1976: Владан Недић, *О усменом песништву*, Београд.
Панић 1998: Владислав Панић, *Речник психологије уметничког стваралаштва*, Београд.
Пешић, Ђорђевић 2011: Радмила Пешић, Нада Милошевић-Ђорђевић, *Народна књижевност*, Крагујевац, Београд.
Самарџија 2011: Снежана Самарџија, *Облици усмене прозе*, Београд.
Соловјов 2010: Владимир Соловјов, *Духовне основе живота, Смисао љубави*, Београд.
Фјодоров 2010: Николај Фјодоров, *Васкрсење и васкрсавање*, Београд.
Liti 1994: Maks Liti, *Evropska narodna bajka*, Beograd.
Nastović 2003: Ivan Nastović, *Arhetipski svet Desanke Maksimović*, Novi Sad.
Rečnik 1992: *Rečnik književnih termina*, Beograd.
Vigotski 1975: Lav Vigotski, *Psihologija umetnosti*, Beograd

Nenad V. Kebara
Kragujevac

AFFECTIVE CONTRADICTION OF GENRE – “THE GORY FAIRYTALE” BY DESANKA MAKSIMOVIC

Summary: Theory of literature has advocated the stance about the unity of form and content for an extensive period of time; in the beginning of the 20th century, the form became more significant; in this paper, we illustrate that there are certain literature works in which the content overpowers and functionalizes the form. “The Gory Fairytale” by Desanka Maksimovic is the perfect example of those works, which can only be understood by amplifying the content with the help of other disciplines, such as psychology, history, mythology and anthropology.

Key words: fairytale, tradition, lament, content, form, affective.

Тиодор Р. Росић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК 821.163.41.09-32 Јакшић М.
82.0

ВРЕМЕ И ПРОСТОР У ПРИЧАМА МИЛЕТЕ ЈАКШИЋА

Апстракт: У раду се*, применом аналитичко-синтетичке и лингвостилистичке методе, разматра особена организација уметничког времена и простора у причама Милете Јакшића из књиге *Христос на њишу*. Истражује се специфично устројство фантастичког, прожимање фантазије и уметничког времена, времена и простора. Циљ је утврђивање карактеристика интеракције простора и времена у причама Милете Јакшића. Задатак: дефинисати појмове, хронотопа, одредити фантастичко, анализирати особену организацију уметничког времена и својства фантазије у тумаченим причама. Рад има и практичну вредност у рецепцији прозе за децу Милете Јакшића.

Кључне речи: хронотоп, уметничко време и простор, фантастичко, фантазија.

1.

1.1.

Песник и приповедач Милета Јакшић рођен је 1869. године у Српској Црњи, у Банату. За разлику од свога стрица Ђуре Јакшића, живео је скромно и повучено. Гимназију је завршио у Новом Саду, богословију у Сремским Карловцима. Службовао је у манастиру Хопову, радио као бележник у Темишвару, био парох у Српској Црњи. Овај неправедно запостављени српски писац, након Првог светског рата, 1919. године, напустивши свештенички позив, прелази прво у Нови Сад, где добија место библиотекара у Матици српској, а потом у Београд, где као чиновник ради све до смрти 1935. године.

Милета Јакшић је као песник и претеча симболиста релативно признат. Њему је, између осталих, истакнуто место дао и Богдан Поповић у својој чувеној *Антилопији*¹, а Јован Скерлић га је, уз Вељка Петровића, сматрао најбољим песником старе Војводине (Скерлић 1967: 414). Као приповедача, овог песника нових приповедачких могућности прекрио је вео заборавом. Јакшићеве песме су појединачно, у зборницима или у ретким изборима, прештамповане, а његове приповетке, након његове смрти веома ретко.

Милета Јакшић, чије су приповетке, према Кашанину, „изразито хладне и срачунате“ (1974) објавио је збирку песама *Песме*, књиге приповедача

* Рад је урађен у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика“, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

¹ *Антилопија новије српске лирике* Богдана Поповића (Загреб, 1911) звршава се се Јакшићевом песмом „Песник и песма“.

Приче, Црно маче, Лејенде и њриче за децу и одрасле и Мирна времена. Ако је након пишчеве смрти и било покушаја да се превреднује приповедачки рад овога писца, као нпр. објављивањем *Нечистје куће*, Јакшићевих изабраних приповедака, које је приредила Светлана Велмар-Јанковић (1985: 251), чињено је то једнострано и на пишчеву штету. Колико је приповетке из књиге *Лејенде и њриче за децу и одрасле*, откако су објављене у издању Геце Кона 1931. године, потпуно су прећутане. Осим навођења назива ове књиге у једној фусноти *Нечистје куће*, причама из те књиге се губи сваки траг. Објављивањем *Лејенди и њрича за децу и одрасле*, којима је дат наслов *Христос на њуишу* (Јакшић 2002), учињен је покушај да се исправи та неправда.

Значајно прозно-поетско дело Милете Јакшића намењено деци није довољно проучено. Осим спорадичних осврта на његову поезију намењену деци, његова проза је практично прећутана. У две дисертације² са књижевноисторијског становишта сагледан је целокупни песнички, приповедни и драмски опус Милете Јакшића, па и његово дело намењено деци, укључујући и *Лејенди и њрича за децу и одрасле*, али је изостала унутартекстуална анализа ове књиге, коју Зорица Хаџић (2010: 61–66) исправно доводи у везу са *Лејендама о Христу* Селме Лагерлеф³. На теме и мотиве ове књиге скренуо је пажњу у „Белешци“ уз књигу *Христос на њуишу* приређивач те књиге (Росић 2002: 71)⁴.

Многе Јакшићеве легенде и приче за децу и одрасле пре објављивања у Геци Кону 1931. објављене су у „Зорици“, часопису за децу који је готово до Другог светског рата излазио у Београду.

Јакшићевом књигом *Христос на њуишу* требало је да се исправи велика неправда према овом запостављеном писцу. Она је показала да, упркос свему, временом Јакшић постаје све привлачнији, и што време више пролази, све занимљивији. Милета Јакшић је не само у поезији већ и у прози весник књижевних новина. Он је слутио и наслутио симболизам, али дао и значајан допринос књижевној фантастици. Његове приче за децу и одрасле спадају у саме врхове те књижевности.

² Иванка Јовановић, *Милета Јакшић*, Матица Српска, Нови Сад 1969; Зорица Хаџић, *Књижевно дело Милете Јакшића*, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет Одсек за српску књижевност, Нови Сад, 2011.

³ У књижевним се историјама *Лејенде и њриче за децу и одрасле*, такође, ближе не разматрају. Деретић их у својој *Историји српске књижевности* (1912) и не помене, Милинковић (2010: 222) наводи само наслов, а Тихомир Петровић истиче да су Милетине приче „прожете библијском и хришћанском садржином“ (Петровић 2008: 158).

⁴ Наслов књизи приређивач је дао према песми из књиге, а као поднаслов дат је анији наслов *Лејенде и њриче за децу и одрасле*. Песме и приче су према предметима казивања хронолошки распоређене и прилагођене савременом правопису. Уместо песама које су стајале на почетку књиге, почетна места добиле су приповетке, за којима следе песме.

1.2.

Особена организација уметничког времена и простора у причама књиге *Лејенди и њрича за децу и одрасле*, анализирана на основу Јакшићеве књиге *Христос на њују*, предмет је овога рада. У настојању да се одгонетну фантастички уметнички просторно-временски односи у причама Милете Јашшића, примењена је аналитичко-синтетика и лингвостилистичка метода. У раду се приступа утврђивању интеракције простора и времена у причама Милете Јакшића, тј. маркирању оних тачака просторних и временских низова који су пресудни за сижејно обликовање приче. Дефинише се појам фантастичког, и својства фантазије у тумаченим причама. Рад има и практичну вредност у рецепцији прозе за децу Милете Јакшића.

2.

Старозаветне и новозаветне легендарне теме и и фантастички мотиви чине значењску окосницу библијских прича Милете Јакшића. У њој је присутно несвакидашње, нестварно, фантастичко, онострано. Осврнућемо се најпре на легендарно и фантастичко као значењске доминанте поезије и прозе у његовим легендама и причама за децу и одрасле.

2.1.

Фантастика имплицира фикцију, а фиктивно је оно што је плод маште, привида, нестварног. Легенда између многих својих значења може да представља спис о животу и делима светаца. Односи се на нестварну, измаштану причу, невероватну причу или причу о необичним и изузетним догађајима из живота неке личности са примесама натприродног и чудесног.

Јакшићеве песме и приче у књизи *Лејенде и њриче за децу и одрасле* обилују старозаветним и новозаветним темама и мотивима. Оне казују о Постању и првобитном греху, о Јовану Крститељу, Марији Магдалени и епизодама из живота Исуса Христа, каква је нпр. бекство у Египат; о чудесном исцељењу болесних и различитим чудима. Читалац може да ужива у легендама из живота пустињака, у причама о добру и злу и о бројним мистеријама. И биће богато награђен. У свет ове књиге улази се као у тајне одаје. У њој је скривено неслућено богатство уметничке лепоте, тајанства и духовности.

Сликовни доживљај света у средишту је Јакшићевог казивања и певања. Потврду овог става налазимо у чињеници да је већина тема и мотива којим се Јакшић бави имала и ликовну обраду – од „Бекства у Египат“ Гистава Дореа до Веронезеове Девојке на студенцу, о чему се казује у Јакшићевој песми „Мирјам“. Неке, пак, Јакшићеве прозне творевине надахнуле

су и поједине уметнике. Његова драма „Сироче“ по свој прилици је навела Уроша Предића да створи чувену слику „На материном гробу“.

2.2.

Према ономе о чему се у легендама Милете Јакшића казује и начину на који се у њима казује, може се закључити да ове творевине имају елементата који их типолошки сврставају у легендарно-фантастичке прозне творевине, а на основу одређењу појма фантастичког према појмовима стварног и измаштаног (Тодоров 1970: 157).

Фантастички предмети, који се не могу поистоветити с реалним предметима јер су језички (естетски), конституишу се двоструко: преко преобликовања натприродног, иреаног у природно, реално, стварно: библијске личности имају натприродне, божанске атрибуте, а делују природно, стварно (нпр. Исус с хлебом у причи „Кукавица“⁵, 31).

Преобликовање реалног, природног, стварног може, међутим, да надаље одвија од и у смеру од природног ка натприродном, измаштаном, стварном (саможиви тврдица пекар се преобрази у птицу – „Кукавица“, 31).

2.3.

Анализа особене организације уметничког времена и простора заснива се на Бахтиновој теорији обједињавања времена и простора односно концепту хронотопа, где се простор и време спајају у јединствену целину и где се хронотоп схвата као формално-садржајна категорија (Бахтин 1989: 193). Згуснуто, кондензовано време постаје уметнички видљиво. Простор бива увучен у кретања времена и историје. Знаци времена се откривају у простору, а простор се осмишљава и мери временом.

Уметнички текст је структурно, семантички и естетски јединствено одређен. Одређен је простором и трајањем, тј. интервалима између појединих стања, односно временом. У лингвостилистичкој анализи уметничког текста је са појмовима времена и простора непосредно повезана категорија *континуума*, па се може на том нивоу говорити и о просторно-временском континууму.⁶

⁵ Наводи свих прича и бројеви страна, ако друкчије није одређено, односе се на Јакшићеву књигу *Христос на јулу – Леиенде и ириче за децу и ограсле*, Бигз, Београд, 2002.

⁶ Суштински односи темпоралне и просторне уметничке асимилације (хронотопи) у књижевним делима реализују се обједињено, спајањем простора и времена на смислен и конкретан начин. Време је згуснута, збијена и апстрактна категорија, тек у уметности она постаје видљива. Укључењем времена у простор казивано се појачава. Знаци времена исказују се у простору, а простор даје смисао и меру казиваног. (Тиодор Росић, „Просторно-временски континуум у *Малим бајкама* Стевана Раичковића“, Узданица, Јагодина, 2010, год. VII, бр. 2, стр. 29.)

Сагледавање просторно-временских односа могуће је кроз њихово језичко маркирање према наратору. Време је основни, неопходни, предуслов за развијање приче. Наративни дискурс је увек у времену и развија се са законима спољашњег хронолошког редоследа и унутрашњег, линтерног, узрочно-последичног стања: садашњост–прошлост– будућност. Изван временског оквира прича је немогућа. Њена временска организација продира у дубинске поетске структуре.

Простор приче је укупност оних особина које јој дају унутрашње јединство и целовитост. Кроз уметнички простор аутор моделује свет, кроз организацију уметничког времена, он износи идеје.

Простор у причама Милете Јакшића је конкретизован и није апстрактан. Може се говорити о његовом легендарном устројству, али не и о неодређености места и времена радње. Приче су библијске – старозаветне и новозаветне, време древно, библијско, стил има библијских елемената. То, међутим, не значи да је наратив у Јакшићевим легендама сведен на просту једносмерну сукцесију из прошлости.

Приче и наративни дискурс у његовим легендама полазе од прошлог просторно-временског континуума, што не значи да у даљем наративном дискурсу у њима нема субјективне игре с временом и кршења основних једнолинијских временских перспектива. Стварајући хронотопе чудесног света („Беле и црвене руже“, 5, „Мушице“, 23, „Кукавица“, 31 итд.), он отвара исту игру с простором, наружавањем елементарних односа и перспектива.

Суштина хронотопског одређења његових легенди односи се на аспекте граматичког времена, упоредбу времена наратива и фиктивне приче, али и фиксацију семантику простора.

Ауторова просторна позиција није увек подударна просторним позицијама ликова, она је најчешће релативно одређена („Разбијен крчаг“, 14, „Кукавица“, 31), где приповедач није искључиво везан за Агатона и пекара већ и за остале ликове, попут Исуса и пекареве жене. Писац сукцесивно представља поменуте ликове (Успенски 1979: 89).

2.4.

Приче Милете Јакшића доминантно испричане су у прошом времену, имперфекту и аористу. Догађаји у њима су предствљени као да су се десили кад је прича завршена, пре њиховог предочавања. Претеже употреба крњег перфекта. Прича је завршена пре наративног дискурса. Начин представљених догађаја није, међутим, ни тако прост ни тако праволинијски.

Прича „Разбијен крчаг“ (14) илуструје, рецимо, да је наративни дискурс битно утицао на исход радње. Агатон, главни лик те приче, разбије крчаг и око тог догађаја су се сплели бројни други догађаји, а укључен је и лик старца. Крајњи исход је, међутим, свевремено ововремен. Агатон је извукао поуку из догађаја с разбијеним крчагом. Напустио је пустињу у

коју је био одбегао од људи и неслагање с њима да би наративни дискурс био финализован његовим карактерним моралним преображајем.

Дакле, прича о свадљивом особењаку Агатону и његовом бекству од људи није део завршене приче, не долази пре већ је реализована кроз наративни дискурс. Видљиво је то и преко анализе просторно-временских односа, где се догађаји не одвијају сукцесијом времена од почетка до краја, нити од крајње тачке временске осе, већ је реч о временским односима мешовитог типа (Успенски 1979: 98).

Полази се од прошле временске тачке, али се наративом представљени догађаји обликују супростављањем садашњости прошлости. Полазна тачка је у прошлости и у старчевом причању познате парадигматичне поучне приче, која ће бити поучна и у будућности и трајати у перспективи.

Има, међутим, и прича у којима се о догађајима приповеда у презенту. Таква је, рецимо, „Христос у крчми“ (20). Наративом је актуализована илузија прошлих збивања, које се одвија у садашњости:

У крчми је пуно дима од јефтина дувана, пуно срамотних речи и безбожне псовке. Кроз маглу се виде црвена, пијана лица, закрвављене очи: сељаци пију и свађају се. Са црне греде озго виси чађава лампа и чкиљи жути, нечистим пламеном као умрљана звезда. („Христос у крчми“, 20).

Наративни дискурс се надаље одвија преко аориста, приповедачког презента, аориста, имперфекта, презента, перфекта, да би се финализовала аористом:

И са љубављу, с детињском радозналешћу гледаху у госта и у његов цвет, из чије круне излети ноћни лептир један, и док је лептир праћен погледом свију, летао, кружећи око чађаве лампе – Њега нестале. („Христос у крчми“, 22).

3.

Евокација прошлих догађаја у причама Милете Јакшића на језичком плану остварена је избором, селекцијом и комбинацијом лексема које треба да дочарају древност аутентичног казивања, с елементима библијског стила, библијске синтагматске инверзије (замена именице и атрибута) и уз примртну употребу зависно-сложених реченица при означавању радње које су се понављале у прошлости. Библијског је порекла читав низ лексема и симбола: анђео, ђаво, Адам, Ева, Рај, земља, прах итд.

3.1.

Легенде Милете Јакшића обилују тзв библизмима. У њима је уочљива је употреба библијског *и*:

Војници тада ухватише и Магдалену *и*, (истакао Т. Р.) по царевој заповести, метнуше је на једну трошну лађицу па је пустише на море без крме и весла, да је

морске буре и ветрови носе куд хоће. *И* таласи су је носили, витлали и бацали овамо, онамо; али лађица, као неким чудом, издржа све непогоде, док је, после дуга лутања, море не избаци на камениту, пусту обалу једне далеке, непозна—те земље. („Беле и црвене руже“, 9).

Оно може бити везничко *и*, често и на почецима контекстуално укључених реченица, где служи за појачавање и наглашавање исказа – интензификацију:

И он се остави дотадањег живота *и* биваше из дана у дан бољи. („Мудри слуга“, 43); *И* тих белих ружа, које су мирисале на пчелин восак и мед, на чистоту и невиност, *и* нису имале трња, било је свуда по врту. („Беле и црвене руже“, 6); Цар остави двор *и*, као манит тумарао је и бежао по планинама, *и* срце му поста као у звери: становао је, као онај цар вавилонски, по шумама, с дивљим магарцима, пасео је траву, као говеда, *и* длаке му нарастоше, као пера у орла, и нокти, као у птица. („Мушице“, 25); Он је убијао кога је хтео *и* остављао у животу кога је хтео. Нико му се није смео противити, *И* народ је дрхтао од страха *и* само се молио Богу. („Мушице“, 25). *И* Анђео смрти захвати од земље прегршт праха *и* однесе Богу. („Анђео смрти“, 13).

3.2.

Библијског су порекла и устаљени изрази тима у *оно време* којим се означава неодређеност времена, а која има службу временски нелокализоване прилошке ознаке времена:

На земљи у *оно време* беше вечито лето. Небо је било увек плаво и ведро, па и кад би наилазили облаци, у њима не беше ни муња ни громава, из њих се изливале тихе, плодне кишице и орошавале врт. („Беле и црвене руже“, 6); Поче да живи испоснички, као што су чинили многи у *оно време*. Хранио се зељем и шумским корењем. („Разбијен крчаг“, 15).

3.3.

Код Милете Јакшића библијског је порекла и инверзија која је стилистички релевантна на синтаксичком нивоу. Често користи обрнути је распоред главне и зависне реченице и обрнути ред речи у синтагми или реченици. На граматичком нивоу одступа од уобичајене реченичне схеме, а на нивоу стилистичке инверзије стилски маркира ред речи. У низу синтагми именица и атрибут замењују места: тело његово, тело човеково, гнев Божји, Дух Божји, душа жива:

Она виде само бео покров, у који беше умотано *шело њејово*, и венац од црвених ружа, што му обвијаше главу. („Беле и црвене руже“, 8); *Тело је човеково* било смртно. („Анђео смрти“, 13); Облаци, мрки и страшни као *гнев Божји*, застирала су небо, у њима су буктале бледе, пакосне муње и рикали громови... („Беле и црвене руже“, 6); После, *наређењем Божјим*, мушица је, на исти начин, упропастила и оног неправедног судију који је осудио на смрт *Сина Божјеја*. („Мушице“, 26); А тако је прошао и онај римски цар што је разорио Јерусалим, *град Божји*. („Мушице“, 26); — Сад кажи сам, — настави старац — да ли би *Дух Божји* могао пребивати у храму који је подигнут на темељу заливеном сиро-

тињском крвљу и сузама? („Сиротињска крв“, 40); После њега људи су се множили, рађали и умирали, а Анђео смрти примао им душе и односио Богу а мртва *шела њихова* остављао земљи, враћајући јој тако, по обећању, *џрах њен*. („Анђео смрти“, 13); И он посла великог *анђела своја Гаврила* да Му донесе једну грудву земље. („Анђео смрти“, 13); Од те шаке земљинога праха створи Бог човека и дуну у њега *душу живу*. („Анђео смрти“, 13).

3.4.

Библијског су карактера и полисиндетске реченичке конструкције у причама Милете Јакшића и то не само оне са везничким *и* већ и оне са истицајним *а*. У таквим се реченичним низовима реченице стапају у дискурс састављен од реченица с разним ступњевима међузависности на нивоу текста. Он описује стање које се неким догађајем пркида. По правлу то су зависно-сложене реченице у којима се означава радња која се у прошлости понављала:

Тако је било све док Ева није згрешила па навела и Адама на грех. *А* када су први људи згрешили, све се изменило. („Беле и црвене руже“, 6); *А* руже, оне беле, невине руже поцрвенеше као ватра, као гнев, као страст са својим злим жељама — због Евина греха поцрвенеше беле, невине руже и обрastoше трњем. („Беле и црвене руже“, 8); *А* оног јутра, кад је Исус устао из гроба, дође Магдалена ка гробу, и не нађе Исуса тамо. Она виде само бео покров, у који беше умотано тело његово, и венац од црвених ружа, што му обвијаше главу. („Беле и црвене руже“, 8); *А* када је престала песма њихова, проговори Господ. („Анђео смрти“, 11); *А* он им исприча доживљај свој, казујући им и објашњавајући причу коју је чуо од оног старца у пустињи. („Разбијен крчаг“, 19).

4.

У раду је анализирана особена организација уметничког времена и простора у причама из књиге Милете Јакшића *Христос на њују*, неправедно запостављеног писца. Уз песме, та књига садржи библијске приче за децу и одрасле. Разматрана су питања специфичног устројства фантастичког, прожимање фантазије и уметничког времена, времена и простора. Томе је приступљено ради утврђивања карактеристика интеракције простора и времена у причама Милете Јакшића. Према задацима рада, дефинисани су појмови, хронотопа, одређено фантастичко, анализирана особена организацију уметничког времена и својства фантазије у тумаченим причама.

Анализирано је присуство несвакињашњег, нестварног, фантастичког, оностраног. Дат је најпре осврт на легендарно и фантастичко као значењске доминанте поезије и прозе у Јакшићевим легендама и причама за децу и одрасле и закључено да о великом значају маште у естетској катарзи и откривању значења тумаченог дела. Закључено је, такође, да се хронотопско одређење Јакшићевих легенди односи на аспекте граматичког времена,

упоредбу времена наратива и фиктивне приче, али и семантику фиксацију простора. Ауторова просторна позиција је најчешће релативно одређена.

На морфолошком, лексичком и синтактичком нивоу прича Милете Јакшића приметна је употреба речи, реченичних конструкција и фразелогизама које су својствене библијском стилу. Његове легенде обилују тзв. библизмима. Веома је заступљена лексика које треба да дочара древност аутентичног казивања, с елементима библијског стила. Библијског је порекла читав низ лексема и симбола: анђео, ђаво, Адам, Ева, Рај, земља, прах итд. Издвојени су и анализирани примери библијске синтагматске инверзије (замена именице и атрибута), а на фразеолошком плану маркирана честа употреба зависно-сложених реченица при означавању радње које су се понављале у прошлости. Изнет је закључак о библијском карактеру полисиндетских реченичких конструкција у *Лејенгама* Милете Јакшића и то не само оних са везничким *и* већ и оних са истицајним *а*.

Закључено је да рад има и практична вредност у рецепцији прозе за децу.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

- Јакшић 2002: Милета Јакшић, Христос на путу – Легенде и приче за децу и одрасле, Београд: БИГЗ.
- Бахтин 1989: Михаил Бахтин, „Облици времена и хронотопа у роману“, у: О роману, Београд: НОЛИТ.
- Велмар–Јанковић 1989: Светлана Велмар–Јанковић, „Милета Јакшић, приповедач“, у: Нечиста кућа, Београд: Просвета.
- Кашанин 1974: Милан Кашанин, Сусрети и писма, Нови Сад: Матица Српска, стр. 65–82.
- Росић 2002: Тиодор Росић, „Белешка“ у: Милета Јакшић, Христос на путу – Легенде и приче за децу и одрасле, Београд: БИГЗ, стр. 71–73.
- Росић 2010: Тиодор Росић, „Просторно–временски континуум у Малим бајкама Стевана Раичковића“, Узданица – часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке; нова серија, пролеће, год. VII, бр 2, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, стр. 21–32.
- Скерлић 1967: Јован Скерлић, Историја нове српске књижевности, Београд: Просвета.
- Тодоров 1970: Tzvetan Todorov, Introduction à la littérature fantastique, Paris: Éditions du Seuil.
- Успенски 1979: Борис Андрејевич Успенски, Поетика композиције / Семиотика иконе, Београд: НОЛИТ.
- Хацић 2010: Зорица Хацић: „Легенде Милете Јакшића и Селме Лагерлеф“ Детињство. Часопис о књижевности за децу, 1–2/2010 (XXXVI)..

Tiodor R. Rosić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

TIME AND SPACE REFERENCE IN MILETA JAKSIC'S STORIES

Summary: The subject matter of this paper is the specific organization of the artistic time and space in Mileta Jaksic's stories in the book *Christ on the Road*. We have applied the analytical method, synthesis and lingua-stylistic methods. Also, we have considered the issues of specific construction of the fantastic, permeation of the phantasm and the artistic time, time and space. That was approached with the reason of affirming the interaction characteristics of time and space reference in Mileta Jaksic's stories. According to the paper tasks, we have defined the concepts, determined the phantasm, analyzed the specific organization of the artistic time and determined the phantasm attributes in these stories. The practical value of this paper is in the reception of the Mileta Jaksic's prose work for children.

Key words: chronotype, artistic time and space reference, fantastic, phantasm.

Светлана С. Калезић-Радоњић УДК 821.163.41(497.16).09-1 "19/20"
Универзитет Црне Горе
Филозофски факултет у Никшићу

НОВИ ПОЕТСКИ ГЛАСОВИ У ЦРНОГОРСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЈЕЦУ И ОМЛАДИНУ

Апстракт: Будући да се савремено црногорско стваралаштво намијењено најмлађима углавном креће између двије „струје“, традиционалне и „на силу модерне“, у квалитетној поезији ова подјела најчешће изостаје, а њено кључно обиљежје јесте хумор. Стога овај рад има за циљ да одреди поетски хумористички идентитет текуће књижевне продукције у Црној Гори, кроз анализу најновијих поетских збирки Дејана Ђоновића и Велимира Ралевића. Резултати до којих се долази јасно показују да се управо хумор јавља као *differentia specifica* ове врсте литературе, и да као такав од дјечије пјесме чини простор слободе у чијем окриљу свако, без обзира на узраст, може пронаћи своје мјесто и предак од „озбиљног“ живота и књижевности која га прати.

Кључне ријечи: поезија за дјецу и омладину, модерно, хумор, перформанс, хепенинг.

Овогодишња књижевна продукција у Црној Гори намијењена дјечи и омладини не може се похвалити претјераним квантитетом – у току 2011. године изашло је свега осам нових наслова (четири поетске, три прозне и једна поетско-прозна књига). Међутим, квалитет ових публикација надомјештава њихову невелику бројност, из чега се може сагледати напредак ове врсте литературе у Црној Гори и настојање аутора да се представе као озбиљни и одговорни ствараоци који креирају своја дјела са пуном свијешћу о значају публике којој се обраћају. Такође, према усмјерености на категорије „старог“ и „новог“ у овогодишњој продукцији јасно се издвајају три књижевне струје: традиционална (заснована на већ постојећим начинима „певања и мишљења“, како би то рекао Светозар Марковић), футуристичка (која има тенденцију модернизације мимо културног контекста литературе којој припада) и „комбинована“ (која заснована на већ постојећим литерарно-естетским искуствима и црногорском културном контексту нуди новитете). Имајући у виду да усмјереност на старо ствара ефекат „већ виђеног“, те да тзв. „насилни“ модернизам (или модернизам по сваку цијену) не производи одговарајућу комуникацију на линији дјело–читалац, овом приликом одлучили смо се за наслове који на најбољи начин оличавају освајање нових књижевних простора уз изразит квалитет њихове језичке конкретизације.

У новијој поетској продукцији Црне Горе намијењене најмлађој и младој читалачкој публици за кратко вријеме дошло је до издвајања стваралаштва Дејана Ђоновића и Велимира Ралевића. Оно што скреће посебну пажњу на дате пјеснике јесте наглашено модеран сензибилитет будући да

се савремено црногорско пјесништво за дјецу и омладину не може похвалити претјераном иновативношћу. Ђоновић се углавном обраћа дјетету предшколског узраста, док Ралевић кроз свој поетски оптикум најчешће посматра тинејџере. Иако тематско-мотивски и језичко-стилски сасвим различити ови пјесници ипак посједују „најмањи заједнички именилац“ – хумор. Видјевши у духовитости кључ за улазак у свијет „наивне песме“ поменути ствараоци праве искорак и ка одраслој читалачкој публици. Када се томе дода и веома занимљив начин представљања неких од ових остварења у јавности (кроз концепт позоришне представе и перформанса у којима учествују дјеца) утолико однос текста и његове гласовне интерпретације постаје сложен феномен, јер прелази у сферу пјесничког догађаја.

Ђоновићеве *Слане њјесме* посједују изузетно успјелу „комуникацију“ између текста и илустрације (за које је био задужен Пеђа Трајковић), те се на њеном примјеру јасно може сагледати важност визуелног у домену књижевности намијењене најмлађима и начин на који ликовност подупире смисаоност. Од првих страница ове књиге, почев од необичне и изразито духовите биљешке о њеним ауторима (Ђоновићу и Трајковићу који су представљени као октопод и пуж) до задње корице (сачињене од исјечака из новина „Корални вјесник“, „Глас харинги“, „Ајкула press“), јасно се види тематска досљедност у којој је све подређено теми мора. У књизи на задату тему тешко је постићи разноврсност и непонављање, а то је управо оно што је Ђоновићу пошло за руком: у тридесет и пет пјесама ове збирке раскошном имагинацијом и обиљем језичких играрија твори се таква поетска констелација у којој се морски „феномени“ представљају из увијек нове тачке гледишта. Такође, уметање задатака и тестова испод текста пјесме (*Формула за море*, *Бијти ил' не бијти*), као и организовање пјесама у дијалошкој форми (*Крема за сунце*, *Зашио је јасиоо црвене боје*) представљају иновацију којој црногорски ствараоци за дјецу, генерално гледано, нијесу склонили у великој мјери. Када се свему томе дода и мношто реминисценција из литературе и музике за одрасле (примјера ради, једна пјесма има сасвим шекспировски наслов *Сан мачје ноћи*, друга јасно кореспондира са музиком култне групе Бијело дугме (*Доживјетиши стиошу*), трећа спомиње обрачун код О. К. корала итд.) долази се до оне комбинације која простор дјечије пјесме остварује као простор потпуне слободе у којој подједнако естетско уживање могу остварити дјеца и одрасли, свако на нивоу свог узраста и животног искуства. Такво „двоструко читање“ Ђоновићеве поезије представља доминантни квалитет који јавља се као посљедица њене кључне карактеристике – духовитости. Разматрајући феномен смијеха и значење комичног Бергсон запажа да се људска „потреба за смијехом никад не завршава једним хумористичким ефектом“ (Бергсон 2004: 36), већ се у хумористичком расположењу увијек осјећа наглашена намјера засмијавања. У таквом, бергсоновском кључу, гдје се из пјесме у пјесму увијек новим средствима остварује хумористичка тенденција (најчешће уз коришћење

феномена „очуђавања“, односно приказивања познатог из нове, необичне перспективе) остварена је најновија поетска збирка Дејана Ђоновиха.

У истом знаку изразите духовитости грађена је и пјесничка књига Велимира Ралевића *Мјесечарење на сунцу* која је углавном намијењена нешто старијем узрасту. Већ се на основу самог наслова ове поетске књиге може уочити поигравање пјесника са читаоцем, али и онеобичавање љубави као главног феномена којим се пјесник кроз цијелу збирку бави. Извори комике у овим стиховима су различити, али се најчешће заснивају на комици ријечи, на њиховом необичном рекреирању, избору или структурирању. Будући да у новијој поетској продукцији, не само у Црној Гори, већ и шире, преовлађују дјела која се највећим дијелом обраћају дједи раног школског узраста, ријеткост је наићи на квалитетну књигу која за циљну читалачку групу има тинејџере. Фокусирајући се на главну тинејџерску „бољку“, прва љубавна треперења и жудње, Ралевић из унутрашње перспективе освјетљава оно што одрасли само слуте посматрајући своју дјецу на преласку из дјетињства у младост. Обилато користећи хумор као последицу изневјеравања очекиване смисаоности и онај несклад између замишљеног свијета идеалних вриједности и реалистичне стварности (на чему је заснована Шопенхауерова дефиниција комике) Ралевић освјетљава свијет младих који се боре за освајање слободе, мимо стега школе и родитељских правила, али и свијет младих који старијима зна да „отежа живот“. На тај начин долази до приказивања феномена одрастања у његовој свеукупности, те се тако сложеном перспективом не могу похвалити многе књиге.

Међутим, није једино тачка гледишта оно што приближава ова остварења младим читаоцима, већ и специфичан језик који обилује жаргонизмима и колоквијализмима чиме се остварује посебна врста везе у комуникационом троуглу писац-дјело-читалац. У том смислу посебан ефекат има други циклус ове књиге (*Словне иптарије за млађе и старије*) гдје се кроз карактеристичне суфиксе очуђава језик што производи хумористичке ефекте било да се тиме твори утисак шпанског (*Мој њроблемос, Каг се враћах из школињо*), мађарског (*Бечкеречка мечка*), дјечијег (*Будес ли моја*) или тзв „скраћеног“ језика (*Скраћена њјесма*). У том погледу, најзанимљивији језички експеримент представља пјесма *свилонЛЕТ* која комбинацијом минускула и мајускула твори ефекат „текста у тексту“. Такође, Ралевић у *Мјесечарењу на сунцу* узима у обзир и различите контексте, те се одређени феномени приказују из двоструких углова што, као и у Ђоновихевом случају, условљава двоструко читање поезије намијењене младима. Када у пјесми *Чајеви* Ралевић каже: „Од чајева/ Из наших крајева/ Најраширенији је стечај/ Па чај за лидерски течај/ И значајне врсте чаја/ Из групације очја“ (Ралевић 2011: 67) јасно је да на сцену ступа сатирична оштрица коју ће са осмијехом и пуним разумијевањем примити одрасли, док ће млади, опинени звучношћу ове поетске структуре, уживати у музичкој страни стихова, слутећи њихово право значење. Средства комике којима се Ралевић служи

су разноврсна (карикатура, гротеска, иронија, сарказам, пародија) и омогућавају му изрицање истина о човјеку и друштву под велом шале, забаве и смијеха. На тај начин хуморни поглед на свијет, поред своје забавне и смјехотворне функције има и ону која служи као средство критике или бунта против несавршене реалности која нас окружује и у коју смо постојањем уроњени. Стога, пародијско поигравање и разарање, као и комична инверзија, те критичко-сатирична пројекција збиље присутни у овој Ралевићевој књизи представљају знатно сложенији комички поступак.

Смијех као једна од значајних карактеристика књижевности за дјецу има своју специфичну појавност када се упореди са облицима присутним у књижевности за одрасле. Наиме, још је Аристотел утврдио да насупрот узвишености трагедије стоји нискост комичног, те да се смијемо ономе што је горе, приземније и ниже од нас (Аристотел 1983: 56). Ипак, овај вид Ралевићеве критике кроз подсмјех, заправо, одражава један здрави смијех без заједљивих намјера и одражава пјесников дубоки хуманизам и тежњу да свијет учини бољим. Будући да је хумор готово увијек метатекстуалан, овдје се сусрећемо са разноврсним контекстима позитивног и добродушног етоса смијеха.¹

Посебан вид хумора Ралевић гради карикирањем специфичног црногорског менталитета и сударом некадашњег, племенско-патријархалног, и данашњег система вриједности. У првој, уводној пјесми ове збирке (*Сугар*) на изузетно духовит начин Ралевић разрјешава напетост комичке ситуације дате на почетку ове поетске структуре: „Копам мисли као рудар/ У души ми бездан/ Заказао с Ољом судар/ А љубит се не знам// Срце бије – лудо такће/ Моје то не брине/ Само деда с крова гракће/ - Нападни је сине// Немој да на бојном пољу/ Удаси занјеме/ На јуриш заузми Ољу/ И не брукај племе// Нећу док се јадан снажим/ Ољу ни да такнем/ Али зато праћку тражим/ Дедицу да смакнем“ (Ралевић 2011: 7). На нешто другачији начин функционишу оне пјесме које путем комичке реконстекстуализације стварају смјехотворне ефекте. Тако у пјесми *Бакин њасуљ* долази до обједињавања комичке, приземне ситуације „испуштања гасова“ и јуначке реторике: „И док тати није фино/ Бакин смијех кућом лине/ То соколе – то бакино/

¹ О датом феномену аргументовано је писао Тихомир Петровић: „Регистровано је на десетине врста хумора, од којих неки одговарају књижевности уопште, а други књижевности детињства. Младима је прионљив радостан хумор, који надвладава мрзовољу и пригушује срџбу, а не тужан или злобан, као храна рђавим особинама и злонамерностима; њима је примерен доброћудан, а не гневан, простодушан, а не охол; пријатељски, а не увредљив; развесељавајући а не жалостан; хумор који има у себи неки тон симпатије, а не ненаклоности и нерасположења; који милује, прашта и диже, а не онај који кажњава, магарчи и унижава; који задиркује, али не у облику убода од којег настају озбиљне повреде; који је племенит, мио, хуман и благ, а не нездрав и љут, што мрви, обара или се руга; дионизијски опојан, а не трезвен; звонак, а не пригушен, хумор као 'игра животне снаге', а не усиљен; који тражи минимум интелектуалног напора да би се разумела порука, а не увијен или скривен у дубини текста. Хумор, дакле, који не прелази границе дечје књижевне речи“ – Тихомир Петровић, *Увод у књижевности за децу*, Змајеве дечје игре: Нови Сад, 2011, стр. 142–143.

Грмјело ти вазда сине! (Ралевић 2011: 12). Радосни вишак животне енергије инклинира ка хумору и тиме савладава анксиозност упознавања живота. Сличан хумористички „рецепт“ јавља се и код Ђоновића гдје такође долази до обједињавања ситуационе и језичке комике, чиме се неријетко активира и драмски код пјесме, оличен подједнако у сукобу и у дијалогској форми у њој заступљеној.² Сагледавање свијета на смијешан начин, из дјечије визије која је у контрасту са визуром одраслих, представља главни квалитет Ђоновићеве и Ралевићеве поезије. Хумор, као субјективни доживљај свијета или као облик ироније који никог не оптужује, као неки вид „вица са љубављу“, увијек је афирмативан, јер слави живот и одише веселешћу и разиграошћу. Уз њега се инорише тежња ка вишим циљевима и допушта се могућност свега, па чак и даје предност ономе што је алогично. А када се томе придружи и додатно онеобичавање у виду позоришног представљања стихова, она долази до појаве и сценске варијанте хумора.

Будући да текст и музика спадају у умјетност времена, а костим и сценографија у умјетност простора, позоришни приказ Ђоновићевих стихова у себи садржи елементе различитих умјетности, док изостаје онај главни елемент који карактерише позориште, а то је радња. Дакле, у представљању Ђоновићевих стихова није било радње у класичном значењу тог појма, већ збир поетских скичева обједињених темом мора и љетовања. Али док се у скечу акценат ставља на радњу инспирисану анегдотама, у овом случају се више наглашава моменат карактеризације дјетета које представља главног актера *Сланих њјесама* Дејана Ђоновића. Такође, као што је главни скича да забави, овдје се јавља слична, иако нешто продубљенија намјена. Циљ јесте забавити, али и указати на оно што представља суштину књижевности за дјецу и омладину, на тзв. дјечији аспект, као на главну *differentia specifica* овог вида литературе намијењеног најмлађима. Овај вид „оживљавања“ стихова има извјесних додирних тачака и са перформансом.

Иако уобичајене дефиниције перформанса³ инсистирају на томе да је ријеч о својеврсном акционизму (односно „замени уметничког облика уметничком акцијом“ (Речник књижевних термина 2000: 580) која одваја уметника од публике, овај вид уметничког дјеловања у домену дјечије књиже-

² Ријеч је, прије свега, о пјесми Просидба: „Запросио руку хоботнице Мице/ млад октопод Тоде/па њенога оца, старог октопода,// у кабини давно потонулог брода/ питао директно – таква била мода./ или, боље рећи, скресо му у лице:// – Чика Мицин оче – одлучно ће Тоде –/ желим да се наша племена ороде!// Те са тим у вези и због тога те молим/ Мицину ми руку дајте, јер је волим./ Зачуди се отац: – Руку?! Ваљда, пипак?! Ти волиш њен пипак? То је чудно, ипак...// Од пипака осам волиш један само?! А осталих седам, коме њих да дамо?! Традиција наше лозе породичне/ не познаје чак ни случајеве сличне.// На просидбу твоју ја спуштам ролетну!// Удаће-мо Мицу, ал’ само комплетну!“ (Ђоновић 2011: 26–27)

³ „Перформанс је сваки облик представљања у који су укључени време, простор, те-ла извођача и публике“ (Речник књижевних термина 2007: 521). Перформанс такође подразумева и мултимедијалност будући да обједињује елементе различитих врста умјетности – у овом случају поезију, музику и игру

вности поприма нешто другачији, блажи облик. Везујући се углавном за позоришни концепт у којем не постоји оштра граница између извођача и публике (будући да извођачи управо и долазе из публике, односно чине њен главни дио), перформанс се у овом контексту не може јавити у свом чистом облику, већ једино у спрези са хепенингом, представом и приредбом, што га чини у неку руку – амалгамском структуром. Ако би најблажи облик перформанса у умјетности намијењеној одраслима био заправо скеч са пјевањем, а најтежи „демонстрација екстремних психофизичких оптерећења и експресивне гестичке кореографије покрета“ (Речник књижевних термина 2000: 581), јасно је да се овај други вид не може пронаћи у умјетничком стварању и изражавању намијењеном дјечи.

Изједначавање збивања са умјетношћу, као форма спектакла уклапа се једним дијелом у процес дезинтеграције стила хепенинга, али у овом случају хепенинг не води апсурду, већ хумору. Као „импровизирана и спонтана мултимедијална интерактивна форма“ (Речник књижевних термина 2007: 257) која нема за циљ да шокира, већ да насмије публику он и не тражи њено претјерано, већ умјерено дјеловање, које позоришна спонтаност иначе подразумева. Ова вид хепенинга такође није сасвим непредвидив, алогичан и фрагментаран, и иако не посједује логичан наративни ток ипак у њему постоји одређена тема као главни кохезиони фактор. Представљајући своју књигу *Слане ијесме*, Дејан Ђоновић је одабрао тему мора и љетовања као главне „спојнице“ којима је различите пјесме требало повезати у једну цјелину вишег реда.

Будући да се естетика дјечије књижевности и оне намијењене одраслима разликују, управо хумор може послужити као главна дистинктивна црта између њих. За разлику од хумора одраслих који је често контаминирани сатиром, дјечији хумор је „феномен који генерише осећање сигурности и срчану виталност, који ’радује срце’, (и) задржава претежно уметничко-забављачку функцију“ (Петровић 2011: 138). У складу са тим сасвим је логична теза Јована Љуштановића да „испитивање хумора у књижевности за децу свакако води испитивању њене суштине, а промене које доноси време у типовима хумора и хумористичком поступку свакако су снажан сигнал историјских процеса у овој књижевности“ (Љуштановић 2004: 148). Ако би требало пронаћи најмањи заједнички именилац дјечијих књига у овом раду анализираних, могло би се рећи да су то, прије свега, изузетна духовитост и језички модернизам. Ако се по Фројдовом виђењу, изнешеном у његовом чувеном есеју о досјетки, човјек смијехом ослобађа од напетости (Фројд 1976: 24), и ако се отварањем простора пјесме и за нестандартни језик ствараоци приближавају свијету младих, онда је јасно да су *Слане ијесме* Дејана Ђоновића и *Мјесечарење на сунцу* Велимира Ралевића најбољи доказ да се поезијом читалачко биће, без обзира на узраст, може мијењати набоље. А од микрокосмоса до макрокосмоса – корак је тек.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел 1983: Aristotel, *O pjesničkom umijeću*, prevod i objašnjenja Zdeslav Dukat, Zagreb: „August Cesarec“.
- Бергсон 2004: A. Bergson, *O smehu*; prevod Srećko Džamonja, Novi Sad: Vega media.
- Ралевић 2011: В. Ралевић, *Мјесечарење на сунцу*, Беране: Центар за културу – Токови часопис за научна, књижевна и друштвена питања.
- Ђоновић 2011: Д. Ђоновић, *Слане ијесме*, Подгорица: ауторско издање.
- Петровић 2011: Т. Петровић, *Увод у књижевности за децу*, Нови Сад: Змајево дечје игре.
- Љуштановић 2004: Ј. Љуштановић, Чекајући постмодерног Нушића или О хумору у српској књижевности за децу данас, у књизи Јована Љуштановића: *Црвенкапа иришка вука*, Нови Сад: Дневник – Змајево дечје игре.
- Фројд 1976: S. Frojd, *Dosetka i njen odnos prema nesvesnom*, preveo s nemačkog Tomislav Bekić, Novi Sad: Matica srpska.

Svetlana S. Kalezić-Radonjić
University of Montenegro
Faculty of Philosophy in Nikšić

THE NEW POETIC VOICES IN MONTENEGRIN LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Summary: In recent poetic production of Montenegro for young readers, two authors stand out – Dejan Djonovic and Velimir Ralevic. The most appealing thing about their work is very modern sensibility, since Montenegrin contemporary poetry for children and youth can not be described as very innovative. Djonovic mostly addresses preschoolers, and Ralevic often views teenagers through his poetic eye. Albeit different thematically and motif-wise, as well as linguistically and stylistically, they share a common denominator – humor. Having recognized wit as the key to enter the world of „naive poem“, the aforementioned authors step towards adult audience. When it is added to a very interesting way of presenting some of their work to the public (through the concept of theatrical plays and performances that involve children), it makes the relationship of text and its vocal interpretation a complex phenomenon, because it enters the domain of poetic happening.

Key words: poetry for children and the youth, modern, humour, performance, happening.

Ивана М. Милић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК 37.036 :78
37.036-057.874
81'233-053.4

УЛОГА БРОЈАЛИЦА У МУЗИЧКОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: У раду се говори о значају и улози бројалица у подстицању способности код деце. Кроз примену бројалица, васпитачи и учитељи, такође, могу остварити интердисциплинарни приступ и интегрисати садржаје методике музичког васпитања, музичке културе и методике развоја говора и српског језика и књижевности. Бројалице као музичке игре и језичке умотворине, својом музичком и језичком структуром, умногоме доприносе подстицању ритмичких и језичких способности код деце, директно утичући и на развој свих осталих интелектуалних и психофизичких способности. Проналажењем и разумевањем заједничких комуникацијских средстава књижевности и уметности, код деце ће бити подстицана и обликована способност откривања, истраживачки дух, те ће их даље активирати и утицати на стварање позитивне мотивације, потом их навести да размишљају, слободно се изражавају и стварају, подстичући на тај начин њихову креативност, која представља примарни задатак у савременој методици музичке културе.

Кључне речи: бројалице, развој говора, музичко васпитање, музичка култура, музичке способности.

Књижевност за децу представља посебну врсту књижевног стваралаштва и обухвата садржаје писања који имају полифункционалну улогу у целокупном васпитно-образовном развоју, те тако индиректно могу послужити и у музичком развоју детета. Зналачки одабрани књижевни текстови (приче, бајке, песме, бројалице), у оквиру реализације усмерених активности у вртићима и часова у основним школама, имају мотивациону и улогу припреме за даље музичке активности као што су извођење, слушање музике и дечје музичко стваралаштво. Такође, музичка и језичка структура бројалица могу послужити интегрисању садржаја рада двеју методика и заједничком остваривању задатака. Значајна карика су васпитачи и учитељи, који поред познавања дечје књижевне и музичке литературе, морају познавати дечју педагогију и психологију, те да у реализацијама активности и часова настоје да примене интердисциплинарни приступ у раду.

У оквиру рада у вртићима такав приступ се подразумева и неопходан је, јер се постиже комплексан развој деце и паралелно подстичу говорне и музичке способности код њих, а учитељима је отворен пут да даље кроз наставни процес усаврше и подигну на виши ниво дечје способности и вештине. Пракса потврђује да једна тематска целина изискује методичко повезивање, чиме се остварује корелација међу методикама. Посебну погод-

ност и могућност тематског и методичког повезивања могуће је остварити у књижевности и музици.

Улога васпитача и учитеља и њихов примарни задатак, огледа се у проналажењу нити која повезује наизглед неспојиве појаве у два метода. Уочавање структуралности у њиховим садржајима, једна је од битних особина корелативности, при чему чак и једноставна анализа књижевних текстова омогућава и проширује поимање о повезаности језичко-уметничких подручја. Само оваквим приступом могуће је остварити интердисциплинарност методика развоја говора и музичког васпитања у вртићу као и предметну повезаност Српског језика и Музичке културе у основним школама. Књижевност и музика као уметности поседују вантекстуалне и ванмузичке моћи, те као снажан медиј могу изазвати увек различит доживљај и бити нов подстицај за децу. Такође, удубљивањем у специфичности језика ове две уметности као и проналажењем и разумевањем њихових комуникацијских средстава аудитивних – говор, ритам, песма, мелодија, музика, кинетичких – покрети и плес и визуелних – линије, боје и облици (Каменов 2008), код деце се подстиче истраживачки дух, интересовање за откривањем, појачава се мотивација, наводе их да размишљају, слободно се изражавају и стварају, подстичући на тај начин креативност.

Разумевање текстуалне сржи у бројалицама и песмама, значајно је, али не и неопходно да би се даље омогућио комплексан доживљај ритма и мелодије као основних елемената музике. Мелодија, те ритам као њен основни елемент, а не речи, носи музичку поруку. Посматрано кроз музичку призму, извођење бројалица, подстиче интеракцију између учесника у музичким активностима, тј. њихов карактеристичан ритам, делује на децу активирајући их и покрећући, олакшавајући и координисање емоција међу њима. Извођењем бројалица, певањем песама или слушањем вокално-инструменталних музичких композиција, перцепција књижевних текстова, само подпомаже аперцепцију и разумевање музичких токова, омогућавајући тако деци да створе комплетан музички доживљај. Сами књижевни текстови, тј. анализирање и разговор о њиховој тематици, коришћени, од стране васпитача и учитеља, у уводним деловима музичких активности и часова музичке културе, послужиће као мотивационо средство и припрема деце за даље музичке активности. Прожимање и садејство књижевности и музике као и полифункционалност у подстицању дечјих способности, очигледни су у примени, извођењу бројалица. Оне доприносе музичком развоју деце, али и развоју говорних способности или макар развоју неких компоненти и особина доброг говорења. Полазна тачка у музици, али и књижевности јесте слушање, праћење метрике текста, дискриминација гласова, речи као и начин артикулације гласова.

У књижевности, бројалице, разбрајалице, бројанице представљају кратку форму народне књижевности, врсту уметничко-књижевних текстова блиских деци, кратку, веселу песмицу или говорно-ритмичку игру, об-

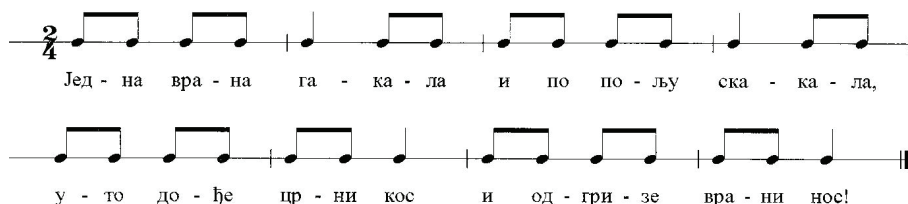
лик дечјег стваралаштва, језичку умотворину (Миленковић 2006). Текст бројалица је најчешће игра речима и чине је, у први мах, бесмислене наше и стране, „сликоване речи“ (Миленковић 2006) које се римују, или су састављене од низа ономатопеја. Деца их примењују када треба да одреде ко започиње игру или ко ће одговарати, показивати, изводити одређене задатке, служе за разбрајање, дељење по групама у дечјим играма.

Међуусловљеност и функционалност бројалица огледа се, такође, у остваривању задатака, подједнако значајних у области методике развоја говора и музичког васпитања у вртићима и српског језика и књижевности и музичке културе у основним школама. Кроз извођење бројалица деца усвајају нове појмове, уче нове речи, богате свој речник, упознају језик свог народа, оне доприносе правилној артикулацији гласова, неопходне су у вежбама тзв. гласовних супрасегмената (акценти, тонови вокала, тј. звучност, јачина, висина, боја, тон гласа), а физички утичу на формирање говорног апарата. Свеобухватна вредност бројалица огледа се у подстицању говорних, музичких, интелектуалних и психофизичких способности, подстицању говорне креативности деце као и координацији покрета са метриком текста.

У музичком контексту сама метрика текста, у ствари гради ритмички ток (пример бр. 1), тј. дужина сваког слога одредиће нотне вредности.

Пример бр. 1

Једна врана гакала



Јед - на вра - на га - ка - ла и по по - љу ска - ка - ла,
у - то до - ђе цр - ни кос и од - гри - зе вра - ни нос!

Од деце се очекује да их што уједначеније изводе. Извођење бројалица је често праћено разноврсним покретима тела, те је чак њен ритам могуће извести на ритмичким инструментима Орфовог инструментарија. На тај начин, код деце се спонтано подстиче развој способности одржавања равномерности ритмичког пулса као и груписања основних удара, који чине метричку целину бројалице (пример бр. 2).

Пример бр. 2

Лопта

Вл. Илић

Кре - да слу - жи за пи - са - ње, сун - ђер слу - жи за бри - са - ње,
а лоп - та нам слу - жи са - мо да се њо - ме по - и - гра - мо.

Неопходан је поступан и систематичан рад на подстицању способности адаптације према датом темпу и стицању осећаја за дводелне ритмичке врсте. За илустрацију је погодан следећи пример (пример бр. 3а),

Пример бр. 3а

Еци, пеци, пец

Е - ци, пе - ци, пец, ти си ма - ли зец.
Ја сам ма - ла пре - пе - ли - ца, е - ци, пе - ци, пец.

Стицање осећаја за троделне ритмичке врсте може се увежбавати по следећем моделу (пример бр. 3б).

Пример бр. 3б

Трешњице

Тре - шњи - це, тре - шњи - це, баш сте ми ми - ле
ја бих вам чу - ва - ла гла - ви - це гла - тке
цр - ве - не ма - ле - не, ка - о од сви - ле,
ал' сте ми тре - шњи - це, од ви - ше сла - тке.

Деца кроз рад на бројалицама несвесно усвајају различите ритмичке фигуре, пауза (пример бр. 4) и врсте тактова (пример бр. 5), које ће у старијим разредима бити освешћене кроз рад у области музичке писмености.

Пример бр. 4

Еци, пеци, пец

Е - ци, пе - ци, пец, ти си ма - ли зец.
Ja сам ма - ла пре - пе - ли - ца, е - ци, пе - ци, пец.

Пример бр. 5

Лептир и цвет

Леп - тир је бе - о на цве - тић се - о
цве - тић се њи - ше леп - тир га си - ше.

Бројалице су веома погодан облик рада на развијању ритмичких способности код деце. Такође се, при разбрајању ствара весела, ведра атмосфера, а поред тога што се код деце утиче на развој способности за препознавање ритмичког трајања, усавршавају се и говорне способности. Фронтални облик рада у извођењу бројалица децу подстиче на тачно изговарање текста и ритма, те у васпитном погледу утиче и на развој колективизма и сарадње међу њима.

Равномерно и уједначено интерпретирање ритма, тзв. говорног ритма, деца најбоље могу постићи кроз извођење **говорних бројалица**. Оне потичу из народа и од давнина су биле саставни део живота деце и њихове игре, те их често и данас користе. Веома су погодне за подстицање развоја ритмичких способности код деце, због чега су неизоставни део и присутне су у садржајима музичког васпитања и музичке културе. Наш народ је створио много различитих бројалица и разбрајалица, најразноврснијег тематског садржаја, са лакшим или тежим ритмичким комбинацијама, па је, стога, примаран задатак васпитача и учитеља да изврше правилан одабир бројалица, а све у скалду са узрастом, предзнањима и могућностима деце.

Текст бројалица деца изговарају разговетно, по слоговима, одржавајући при том равномерну пулсацију, не успоравајући и не убрзавајући. Бројалице прво изводи васпитач или учитељ, а потом деца имитирају, понав-

љају. Различити текстови, одабрани по принципу поступности и систематичности, обогатиће њихову музичку подсвест и учврстити све елементе ритмичких способности деце. Касније ће, у процесу музичког образовања у школи, све стечене представе бити асоцијативно призване и освешћене кроз повезивање звучних представа са нотном сликом. Овим ће основни принцип у методици рада са ритмом, кретање од звучних представа до повезивања са нотном сликом, бити такође испуњен.

Интонација гласа у раду на бројалицама, потребно је да буде слободна, изведена у динамици *mf* – умереном јачином, а касније се бројалице могу изговарати на одређеној висини, рецимо g^1 или e^1 . Дводелни ритам, као и четвороделни, су асоцијација на ритам хода, те су лакши за почетни рад, док се касније могу обрађивати бројалице које су у троделном ритму. Да би рад на звучном доживљавању троделног ритма био олакшан, васпитачи и учитељи могу користити, креативно, стручно осмишљене, кратке реченице или чак и народне пословице, на пример:

1. Ко ра-но ра-ни, две сре-ће гра-би.
2. А-ко бог да.

Деца ће доживљавати ритам кроз изговарање бројалица, али и уз извођење одређених покрета, при чему се препоручује прво извођење покрета на јединици бројања, основни удар, а затим у ритму бројалице, то јест праћење ритмичке окоснице саме бројалице, где ће сваки слог или реч имати по један покрет или ће бити одсвиране на дечјим ритмичким инструментима.

Континуирано доживљавање и спонтано извођење различитих ритмичких облика, које ће касније и свесно упознати, посебно је значајно у раним развојним фазама детета (Плавша, Поповић и Ерић, 1961). На тај начин ће музичка подсвест деце бити обогаћена најразличитијим ритмичким комбинацијама, а осећај за ритам ће се уједначавати и учвршћивати. У наредним фазама развоја, када буде потребно, посебно приликом свесног упознавања ритмова, врста тактова и ритмичких фигура, кроз рад на музичкој писмености, стечени ритмички доживљаји који су лежали у подсвести деце, лако ће прећи у област свеснога, али уз учитељеву стручну помоћ.

Певане бројалице су нешто захтевније за рад, јер је потребно да деца, поред текста, ритма, усвоје и њену мелодију. Рад на певаним бројалицама има исте захтеве као и рад на говорним, само што васпитачи и учитељи морају водити рачуна о правилној интонацији певане бројалице. Најчешће мелодијске комбинације за певане бројалице су:

- СОЛ-МИ (g^1-e^1) и СОЛ-ЛА-СОЛ-МИ ($g^1-a^1-g^1-e^1$) преузете са запада,
- трихорд РЕ-МИ-ФА ($d^1-e^1-f^1$) и МИ-ФА-МИ-РЕ ($e^1-f^1-e^1-d^1$) преузете из наших народних мелодија, са завршетком на II ступњу.

Од васпитача или учитеља се очекује да пронађе више различитих текстова са разноврсним ритмичким комбинацијама и да их у фази несвесног доживљавања систематски користи, обзиром да ће приликом свесног

усвајања музичких појава у фази музичког описмењавања у III и IV разреду основне школе, ове звучне представе бити деци од велике користи. Да би се са говорних, поступно прешло на рад са певаним бројалицама, говорну бројалицу можемо прво изводити на једном тону, ради фиксирања висине тона, интонације. С обзиром да је веома захтевно интонативно одржати један тон дуже време, од свих извођача се очекује пажња и концентрација, те овакав начин рада даље може добро послужити као прелазна фаза од говорних ка бројалицама са мелодијом.

У различитим срединама ученици исту бројалицу изводе и певају различито, па је пожељно бирати бројалице са поднебља одакле су ученици, јер су им ритам и мелодија „урођенији“. Самим тим биће олакшан рад васпитачима и учитељима. Децу можемо сматрати народом, како је истицао Душан Радовић, те је и књижевност за децу у ствари као народна, разумљива за све, једноставна, наивна и ведра.

ЛИТЕРАТУРА

- Андрек 2003: Е. Андрек, Значај предшколског васпитања и образовања за даљи успех у школовању, *Педагошка стварност*, 7–8, 622–633.
- Bamberger 1991: J. Bamberger, *The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Братић, Филиповић 2001: Т. Братић, Ј. Филиповић, *Музичка култура у разредној настави*, Приштина – Јагодина: Уч итељски факултет у Јагодини – Факултет уметности у Приштини.
- Васиљевић 1999: З. Васиљевић, *Теорија ритма са ледитија музичке исменосици*, Београд: Универзитет уметности.
- Васиљевић 2000: З. Васиљевић, *Методика музичке исменосици*, Београд: Академија.
- Глигоријевић 1957: Б. Глигоријевић, *Дечја игра и њена васицина вредности*, Београд: Издавачко предузеће Рад.
- Грујић-Гарић 2008: Г. Грујић-Гарић, Деловање на развој слушних и ритмичких способности под утицајем различитих програма музичког васпитања на предшколском узрасту, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 21–4, 91–101, Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Ђурковић-Пантелић 1998: М. Ђурковић-Пантелић, *Методика музичкој васицињања деце предшколској узраста*, Шабац: Виша школа за образовање васпитача у Шапцу.
- Каменов 1997: Е. Каменов, *Модел основа програма васицино-образовној рада са предшколском децом*, Нови Сад – Београд: Одсек за педагогију Филозофског факултета – Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије.
- Каменов 2008: Е. Каменов, *Васицињање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике.
- Клеменовић 2009: Ј. Клеменовић, Остваривање права детета у систему предшколског васпитања и образовања Србије, *Пресекишве квалитетној развоја предшколској деце*, 88, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Копас-Вукашиновић 2006: Е. Копас-Вукашиновић, Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38-1, 174–189, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крамершек 1961: Ј. Крамершек, *Ритам крепања у вежбању и игри*, Загреб: Задружна књига.
- Миленковић 2006: С. Миленковић, *Методика развоја јовора*, Сремска Митровица: ВШОВВ.

- Мирковић-Радош 1983: К. Мирковић-Радош, *Психологија музичких способности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Моог 1976: Н. Моог, *The musical experience of the pre-school child*, Trans. С. Clarke. London: Schott.
- Наумовић 2000: М. Наумовић, *Методика развоја јовора*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача у Пироту.
- Плавша, Поповић 1961: Д. Плавша, Б. Поповић, *Музика у школи I*, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.
- Станковић 2002: Е. Станковић, *Методички аспекти*, Нови Сад: Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку.
- Хорват 1986: Ј. Хорват, *Предшколско васпитање и интелектуални развој*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ivana M. Milić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

THE ROLE OF BROJALICE IN THE MUSICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE CHILD

Summary: The paper discusses of the importance of brojalice and role in fostering skills of children. Through the use of brojalice (nursery rhymes), educators and teachers, can achieve an interdisciplinary approach to integrate content and teaching methodology of music education, the teaching music and methodology of development of speech and of the Serbian language and literature. Rhymes and games like musical language proverbs, and their musical language and structure, make up the rhythmic stimulation and language abilities of children, directly impacting on the development of all other intellectual and psycho-physical abilities. Finding a common understanding and communication resources of literature and art, children will be encouraged and shaped by the ability of discovering, exploring them, and they will continue to activate and create a positive impact on motivation, then lead them to think, and make them free to express their experiences and creating, thus promoting and stimulating their creativity, which is the primary task in the methodology of contemporary of the teaching music.

Key words: brojalice, the development of speech, music education, teaching music, musical abilities.

Наташа М. Вукићевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК 37.036.'78
784.67
371.3 :: 78

ПОЕЗИЈА И МУЗИКА – ЕЛЕМЕНТИ ПЕСМЕ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Апстракт: Иако се у настави музичке културе о дечјој песми најчешће говори у контексту певања, у раду је представљена улога дечје песме у области *слушања* музике из следећих разлога: ученици слушањем песму доживљавају са одређене дистанце, могу са новог аспекта тумачити музичке и поетске елементе и учавати њихову везу и садејство у одређивању карактера песме. Предмет рада је корелативни однос поезије и музике, а компаративном анализом песама са истим поетским текстом и различитим музичким елементима указано је на могућности утицаја појединачних елемената на музички и емоционални доживљај ученика, као и на важност доживљаја у одређивању карактера композиције.

Кључне речи: дечја песма, музички елементи, поетски елементи, музички доживљај, слушање музике, настава музичке културе.

1. ДЕЧЈА ПЕСМА У САДРЖАЈИМА ПРОГРАМА У ОБЛАСТИ СЛУШАЊА МУЗИКЕ

Садржаји програма Музичке културе у млађим разредима основне школе прилагођени су узрасту ученика а дечја песма је, због својих карактеристика, погодна за подстицање стваралачког ангажовања у свим музичким активностима у настави. Дечја песма је средиште васпитно-образовног рада у млађим разредима основне школе. Заступљена је у свим областима.

Област извођења музике:

- ученици песму певају по слуху или из нотног текста (када је наставна јединица обрада песме, али и на часовима обраде и утврђивања елементарних музичких појмова);
- песме свирају на дечјим инструментима (мелодију или хармонску пратњу на мелодијским и ритмичку пратњу на ритмичким инструментима);
- уз песму импровизују покрете и изводе поједине врсте музичких игара.

Област слушања музике у првом, другом и трећем разреду и област стваралаштва (песму компонују самостално или на задати текст/ритам).

Са васпитног аспекта, дечја песма је значајна јер обогаћује емоционални живот детета, подстиче емоционални доживљај и развија музичку осетљивост, уводи ученике у подручје естетског вредновања музичког дела и својим садржајем повољно делује на морално васпитање ученика. Са ас-

пекта образовне функције коју остварује у настави, песма представља основу у постављању тонских висина и процесу усвајања елементарних музичких појмова (крешендо, декрешендо, лук легато, знаци за понављање и др.), омогућава лакше усвајање знања из других области и непосредно и функционално повезивање садржаја наставе музичке културе са другим предметима. Ученици кроз песму стичу нова знања о композиторима и упознају изражајна средства музичке уметности, развијају музичке способности и способност повезивања литерарних и музичких елемената, лакше памте мелодију уколико је певају са текстом чиме се подстиче развој музичке меморије.

О децјој песми најчешће се говори у контексту певања, управо због поетског текста који омогућава боље разумевање музичких порука и интензивнији музички доживљај. Иако песма у настави музичке културе има вишеструку примену у различитим областима рада које смо навели на почетку, у раду је представљена улога песме у области *слушања музике*, предметног подручја Музичке културе које је континуирано заступљено у наставном процесу у основној школи.

С обзиром на узраст ученика и њихову способност музичке аперцепције, текст песме помаже ученицима у тумачењу и разумевању музичких елемената песме а представља и полазиште у раду на развијању ученикове способности слушања музике. Конципирањем часа Музичке културе у млађим разредима основне школе чија је наставна јединица *обрада песме и слушање музике* (препоручена од стране истакнутих музичких педагога), излажемо ученике утицају музике са различитих аспеката- извођења и слушања, и отварамо нова питања о феномену музике (Ивановић 2007: 73). Обрада песме у главном делу не би требало да буде сама себи циљ. Управо због учесталости наведене наставне јединице и устаљене методичке организације часа, ученицима је неопходно поставити сложеније захтеве у циљу мотивације и повећане активности на часу. Указивањем на суштинске карактеристике песме коју изводе у главном делу часа ученике припремамо за активно слушање музике. Повезивањем циља обраде песме са задацима које постављамо ученицима након слушања у завршном делу обезбеђујемо целовитост часа и подстичемо њихово размишљање о процесу настанка музичког дела и начину на који би они исту идеју музички изразили, чиме смо закорачили у подручје стваралаштва. Преплитање различитих области је карактеристично за реализацију наставе музичке културе у млађим разредима основне школе, али заједничка тематика није једино средство интеграције. Потребно је остварити и проблемско повезивање свих активности током часа, у свим његовим етапама, при чему свака област задржава своју самосталност. Суштина корелације различитих области јесте боље разумевање садржаја и њихово повезивање у јединствен систем, а осим наведене концепције часа певања песме у главном делу и слушања

музике у завршном делу часа, веза се може остварити кроз област ствара-
лаштва –изражавањем ученика о слушаној композицији.

Један од начина који може покренути мисаоне активности ученика и
усмерити њихова запажања о изражајним могућностима музичких елеме-
ната, значајне за формирање креативног мишљења на наредним ступњеви-
ма развоја, описали смо у 3. поглављу.

Песма настаје интеграцијом литерарног и музичког садржаја, који
имају заједничку улогу у формирању свестране личности детета, од разви-
јања способности за емоционално и естетско доживљавање музичког дела,
до развијања критичког мишљења и способности повезивања различитих
садржаја и елемената (Гајић 2004: 74). Извођењем дечје песме код ученика
се развија естетски и интензивира емотивни доживљај, али тек у области
слушања музике дечја песма се може доживљавати са одређене дистанце и
ученицима обезбедити потпунији музички доживљај. Музички доживљај
ученика је интензивнији када музику изводе него када је слушају, управо
због активног учешћа, могућности различите интерперетације и изражај-
них карактеристика сваког музичког елемента појединачно. Међутим,
слушањем дечје песме ученици могу са новог аспекта тумачити музичке и
поетске елементе и уочавати њихову везу и садејство у одређивању карак-
тера песме.

У раду на развијању ученикове способности слушања музике и сти-
цања навике пажљивог и активног слушања музике, најважнија су два фак-
тора: избор композиција и задаци који се ученицима постављају након пр-
вог слушања и које би требало решити слушајући музику.

Искуство ученика у извођењу музике, певању и свирању, представља
основу у раду на музичком описмењавању, али стечено музичко искуство и
богат музички фонд је такође и основа у процесу оспособљавања ученика да
препозна и одређене музичке елементе у слушаној композицији. Осим при-
марне улоге коју у области слушања имају музички и емоционални дожив-
љај, већ у другом разреду од ученика се захтева препознавање темпа (брзо,
умерено, споро), динамичких разлика и нијансирања (гласно, средње гласно,
средње тихо, тихо, постепено гласније и постепено тише), различитих рас-
положења (весело, одлучно, свечано, тужно, нежно, разиграно, шаливо),
кретања мелодије (узлазни и силазни тонови) и препознавање боје тона.
Другим речима, од ученика се очекује да препознају елементе које су упоз-
нали и изводили несвесно певајући песме по слуху. Музички елементи који
одређују музички доживљај ученика и на основу којих ученици опажају раз-
личита расположења у песми, део су њиховог музичког искуства.

2. МУЗИЧКО-ПОЕТСКИ ЕЛЕМЕНТИ ПЕСМЕ

Музички језик је могуће разумети само ако познајемо сва изражајна средства појединачно, као и могућност њиховог прожимања и поклапања. Када је у питању вокална композиција, важан елемент је и поетски текст, посебно за ученике млађих разреда у почетном раду на развијању њихове способности активног слушања музике и изграђивања естетског критеријума и вредновања музичког дела. Смисао једне песме, али и смисао сваког елемента појединачно, може се одредити само када постоји интеракција свих елемената; песма представља продукт функционалног повезивања музичких и поетских садржаја односно њихових компонената.

Да бисмо анализирали музичко дело, потребно је упознати својства одређене музичке карактеристике. У настави музичке културе, упознавање елемената посебно је важно при избору композиције за слушање јер од изражајних средстава зависи дејство композиције на слушаоца/ученика. Музика подједнако делује на емотивну и интелектуалну сферу личности детета, на рефлексне реакције, музичке представе, креативност и угодан естетски доживљај. Осим различитог темпа, мелодије, ритма и осталих елемената музичког израза, и различита организација музичких елемената утиче на доживљај ученика.

Текстови познатих дечјих песника су инспирација многих домаћих композитора, а различит доживљај текста и тренутно надахнуће довело је до стварања неколико различитих композиција на исти текст. У раду смо издвојили пример познате и деци омиљене песме „Ал' је леп овај свет“ Јована Јовановића Змаја. Композиције које су препоручене за слушање у првом разреду (П. Поповић – Р. Радивојевић, текст: Ј. Јовановић Змај) и трећем разреду (С. Ст. Мокрацац, текст: Ј. Јовановић Змај) се по основним музичким карактеристикама веома разликују. Освртом на изражајне елементе композиција који су код ученика изазвали различита расположења представимо основне елементе поезије и музике. Потребно је нагласити да дечја песма не може одговорити естетским критеријумима који се примењују у анализи класичне симфоније или оперске арије; напротив, њено поистовећивање са најзначајним уметничким остварењима означавало би погрешан педагошки приступ савременој музичкој настави.

Поезија и музика имају заједничке елементе: мелодију, ритам, темпо и динамику, а наведени елементи музичког израза најнепосредније утичу на музички доживљај ученика млађег школског узраста.

Мелодија је основно и најистакнутије средство изражавања и „у највишем степену одсликава суштину музике и њену емотивност“ (Илић 2002: 11). Представља музичку мисао изложу у једном гласу и често на њеним основама настаје цела песма. Аналогно људском говору, где се подизање гласа схвата као пораст напетости и активирање емоционалне сфере личности, а прелазак од виших ка нижим тоновима као смањење напе-

тости, у мелодији прелазак од виших ка нижим тоновим такође означава пад напетости. У смеру кретања мелодијске линије садржане су основне изражајне могућности (Илић 2002: 14). Песма „Ал' је леп овај свет“ С. Ст. Мокрањца почиње тоновима разложеног акорда, док у другој композицији почетни мотив чини интервал мале терце силазно и узлазно. „Интервали, сами по себи, садрже само одређене изражајне могућности које у контексту мелодије добијају одређен степен изражајности“ (Божанић 2007: 13). И најмањи успон мелодије обично је везан са *crescendom* и производи ефекат узбуђења различитог интензитета и обрнуто, постепени пад мелодијске линије заједно са *decrecendom* ствара утисак смиривања (видети други део композиције у нотном примеру). Устаљени обрти интервала у наведеним песмама карактеристични су за деју музичку културу и присутни у осталим музичким активностима. У већој мери су условљени узрастом детета, јер представљају устаљене обрасце за музичко изражавање у предшколском периоду, него културним обрасцима који су за европско поднебље скоро универзални.

„*Ритам* говора и музички ритам испреплетани су током историје, тако да је постојало схватање да порекло песништва лежи у музици, или да порекло музике лежи у песништву. У тумачењима ритма посебну тежину дали су акценти, односно поистовећивање динамичких акцената са нагласцима у трајању“ (Васиљевић 1999: 63). Ставови појединих аутора о дефинисању акцената и њиховој припадности одређеним категоријама су различити. Најприхватљивије је становиште да у метрици треба пратити кретање акцената, а у ритму организовано смењивање дужих и краћих трајања, идентично лексичком тумачењу ритма у музици и поезији. У музици је ритам дефинисан као равномерно кретање и организовано смењивање тонова према њиховом трајању ради постизања одређеног музичког дејства. Ритам, посматран из овог угла, дакле, у ужем смислу, припада емоционалној категорији а у ритмичкој изражајности се може уочити аналогија са изражајношћу мелодијске линије (Божанић 2007: 29). У поезији ритам означава дизање и спуштање гласа, смењивање наглашених и ненаглашених слогова.

Музички ритам је темељ музичког дела, а за компоновање дејких песама неопходно је упознавање ритмичких карактеристика у нашем говору. Ритам је присутан у метрици речи у поезији, док у музици подвлачи важне моменте у мелодији. Захваљујући ритму и његовом својству да организује звучни материјал, висински односи добијају рељефност и протичу у одређеном реду и редоследу; ритам има улогу у одређивању мелодијског тока и кулминације. Периодично понављање карактеристичних ритмичких мотива појачава ефекат који на ученика оставља неки други конструктивни елемент композиције. У Мокрањчевој композицији понављају се мелодијски мотив, ритмички мотив и текст. Смена трајања тонова налази се у оквирима музичког метра који организује музички ток, али не управља ритмом јер равноправну улогу у организовању музичког тока има тем-

по. “Ритмичке вредности добијају апсолутно трајање тек уз помоћ темпа“ (Божанић 2007: 36) и ритам се не може посматрати изван контекста *темпо-метар-ритам*. Темпо представља брзину извођења музичког дела, зависи од слушаоца који дело прима, композитора и интерпретације. Перцепција темпа условљена је музичким искуством, па се за ученике млађег школског узраста препоручује слушање контрастних композиција и одређивање темпа њиховом компарацијом. „Естетске особине једног дела, његово изражајно-психолошко дејство лежи на примени одређеног темпа“ (Васиљевић 1999: 80), јер се у противном мења карактер композиције.

Музичка *динамика* не може бити тачно и прецизно одређена, зависна је од стила, жанра и осталих елемената, али и од њихових корелација и начина међусобног деловања. Динамичко нијансирање препуштено је извођачима и зависи од интерпретације. Динамика има релативан карактер, али појачава деловање осталих елемената на слушаоца-ученика. У песми С. Ст. Мокрањца динамичке промене су усклађене са променом смера мелодије и јасно су одређене у првом и другом делу композиције. Незнатна динамичка нијансирања у другој композицији одговарају карактеру и усклађене су са лаганим темпом песме.

За доживљај, опажање и изражавање различитих распосложења, песма је најпогодније средство; познати текстови истакнутих дечјих песника, мелодија, темпо, ритам и боја тоналитета, подстичу емотивни и естетски доживљај ученика. Избор дечјих песама које су препоручене за слушање у првом, другом и трећем разреду, треба прилагођавати ученичким интересовањима и могућностима, музичкој средини и захтевима савремене наставе како би се обогатила њихова музичка искуства и изграђивала способност вредновања музичког дела. Естетски доживљај и естетско вредновање музичког дела, може се посматрати са два основна аспекта: изражајна интерпретација и изражајни елементи песме. Лепом и изражајном певању доприноси усклађивање елемената музичког и песничког израза. Подразумева интонативно чисто и прецизно певање, уједначено и тачно извођење ритма, динамичка нијансирања, правилну акцентуацију, разговетно изговарање текста и певање у темпу који одговара карактеру песме.

Песме које ученици *слушају*, по својој структури, одликама музичких елемената и тематици, треба да испуне исте естетске и васпитне критеријуме којима се руководимо при избору дечје песме коју ученици певају на часу¹. Потребно је да дечје песме које ученици слушају:

- одговарају узрасту ученика – музички елементи да одговарају њиховим музичким способностима а поетски елементи по својој тематици њиховим интересовањима;
- имају васпитни карактер и развијају љубав према музици: литерарни садржај, као и музички, мора имати уметничку вредност, а

¹ Разлика је, првенствено, у обиму мелодије и тоналитету дечје песме коју изводе; избор песама које певају ограничен је и прилагођен вокалним способностима деце.

јасно изражена и логична мисао доприноси целокупној васпитној вредности песме и педагошком значају песама у млађим разредима основне школе;

- развијају музички укус ученика и способност естетског процењивања музичко-поетских елемената песме;
- формирају критички став и подстакну развој креативног мишљења и
- пружају могућност интегрисаног тематског приступа и корелације са садржајима других предмета у разредној настави.

Поштовање дидактичких принципа и уважавање наведених критеријума у избору песама од пресудне су важности у оспособљавању ученика за истовремену рецепцију музичких и поетских елемената дечје песме.

У препознавању карактера важан удео има музичко искуство ученика условљено одређеном културом, на основу чијих образаца можемо одредити форму и музички оквир песама које најрадије слушају, изводе или стварају. Комбинације интервала у песмама одговарају специфичним комбинацијама фонема у речима, у одређеној култури. Отуда одабране песме имају заједнички почетни интервал терце (у првој узлазно у склопу разложеног квинтакорда, у другој интервал мале и велике терце силазно, карактеристичан мотив који можемо назвати музичком формулом препознатљивом и применљивом у многим културама (Бјерквол 2005: 99). У својој књизи „Надахнуто биће“ која одговарајући на кључна питања о људској природи и музичком развоју детета превазилази оквире музичке педагогије, Бјерквол је указао на појаву незаинтересованости деце за песме које традиционално називамо „дечјим песмама“ и појаву да деца уживају у музички компликованим песмама јер „оне чине део дечије језичке и музичке способности и потребне су им у истраживању сопствене стварности“ (Бјерквол 2005: 105). Ове резултате би требало нарочито уважити када је у питању слушање музике, звучни фонд обогатити и ослободити се доминације појединих карактеристика: дурских тоналитета, дводелног метра, асиметричних форми.

3. МУЗИЧКИ ДОЖИВЉАЈ

Предмет рада није корелација наставних предмета где песма представља нит која повезује наставу музичке културе са српским језиком, већ корелативни однос поезије и музике у песми као вокалној композицији. Компаративном анализом песама са истим поетским текстом и различитим музичким елементима, указано је на различите могућности утицаја појединачних елемената на музички и емоционални доживљај ученика кроз област слушања музике у настави музичке културе, као и на важност доживљаја у одређивању карактера композиције.

Рад представља део емпиријског истраживања у области дечјег музичког стваралаштва, у оквиру задатка који се односи на испитивање способности препознавања и уочавања веза и односа између литерарних и музичких елемената кроз облике стваралачког изражавања ученика у настави музичке културе. У раду смо приказали утицај различитих елемената музичког израза на емоционални доживљај дечје песме код ученика трећег разреда.² Одговори ученика су показали да карактер композиције препознају/одређују у односу на расположења и осећања која у њима изазива и подстиче музика својим изражајним карактеристикама. Значај поетског текста огледа се у складном односу музичких и поетских елемената који је остварен заједничким својствима њихових карактеристика.

Композиције су слушале на истом часу Музичке културе, након обраде песме по слуху у главном делу часа. Слушањем композиција на различитим часовима њихов доживљај би био другачији. Задатак који је постављен ученицима није упоређивање композиција и њихових елемената музичког израза, већ одређивање њиховог карактера. Поетски текст у овом примеру није један од елемената који утиче на доживљај ученика: ученици слушају две различите музичке композиције написане на исти текст Ј. Јовановића Змаја. Овом напоменом, коју ћемо истаћи и у закључном делу, не желимо да маргинализујемо улогу поетског текста већ да подсетимо на значај интеграције музичких и литерарних елемената и њиховог укупног, заједничког утицаја на музички доживљај ученика. Садејство наведених елемената има и позитивне васпитне ефекте, као и ефекте у домену естетског.

У табели 1 приказани су одговори ученика трећег разреда након слушања наведених композиција. Ученици се нису „определили“ за одређену композицију, већ су само изражавали своје утиске о свакој композицији појединачно. Доживљај песме је различит. Међутим, описом својих утисака после одслушаних композиција, ученици су одредили карактер сваке од њих, а уједначеност њихових одговора потврђује да су сви јасно уочили разлику између композиција и да се њихов доживљај може усмерити на музичке елементе без асоцијација на ванмузичке садржаје.

Табела 1. Одговори ученика који описују карактер композиција

С. Ст. Мокрањац „Ал’ је леп овај свет“	П. Половић – Р. Радивојевић „Ал’ је леп овај свет“
Весела	Нежна
Разиграна	Успаванка
Буди у нама радосна расположења	Подсећа на пролеће
Подсећа на дечју игру	Подсећа на буђење природе

² У поменутом истраживању ученици су ликовним радовима приказали музички доживљај под утиском слушаних композиција.

Код испољавања музичког доживљаја и утисака о слушаној композицији нема нетачних одговора. У табели су издвојени они одговори ученика којих је било више од 5 и можемо констатовати да незнатан број осталих одговора потврђује нашу претпоставку да ученици карактер композиције одређују на основу индивидуалног музичког доживљаја. Умерени темпо и 2/4 такт прве композиције ученици су повезали са разиграном дечјом игром, док их је колористички ефекат постигнут понављањем истог мотива у деоници солисте и хора у другој песми подсетио на успаванку.

У наставној пракси превише пажње се придаје избору композиција које ученици могу да изводе и схвате, у односу на њихове вокалне способности, а мање се придаје важности њиховим способностима да доживе музику. Доживљајна компонента има примарну улогу у реализацији свих музичких садржаја у млађим разредима основне школе. Музика је испуњена емотивним асоцијацијама, а доживљај не зависи само од савршенства форме, мелодијске и ритмичке организације, већ и начина интерпетације композиције која се слуша. У том контексту, не треба постављати деци границе које дечја машта и емоционална пријемчивост не познају (Бјерквол 2005: 278). С друге стране, аналогно књижевним и језичким утисцима који повољно утичу на каснији развој језичких способности, богато музичко искуство доприноси развоју музичких способности, развоју креативног мишљења и креативнијем животу појединца. Једностраност музичких и текстуалних критеријума у избору песма осиромашује дечје музичко искуство и усмерава музички доживљај ученика. Музички доживљај је кључни чинилац у процесу усвајања знања у настави музичке културе; ограничавање његове функције на ниво мотивације за реализацију осталих предмета, води поједностављивању вредности и суштине музике и негирању њене улоге у формирању свестране личности ученика.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Моћ музике потиче „од значења речи и савршености њиховог односа с музиком“ (Руџе 1994: 366). Јединством поезије и музике, феноменом о чијем се значају са различитих аспеката расправља од античке Грчке до савременог доба, развија се способност естетског опажања и естетског вредновања уметничког дела. Такође, уметничка својства дечје песме о којој смо говорили у раду одређена су дејством музике на извођача или слушаоца и поетским и музичким садржајем. Корелативни однос између њихових елемената један је од важних фактора који утичу на естетски доживљај ученика, а задатак савремене наставе јесте оспособљавање ученика за препознавање њихових међусобних веза и односа и самостално проналажење уметничких одлика текста и музике. Одабиром различитих песама компонованих на исте стихове, желели смо да истакнемо изражајне могућности

поетског текста које је могуће подвући различитим карактеристикама музичког израза. Колики је удео појединих карактеристика у свеукупном утицају музичких и поетских елемената на музички доживљај ученика, питање је које би требало расветлити у даљем истраживању поменутог проблема. Иако смо у раду нагласили улогу музичког доживљаја у одређивању карактера композиције, уколико се у самом доживљају не одвија и мисаона активност, не могу се успоставити узајамне везе између сфере доживљајног и сазнајног, а самим тим ни уочити међусобни односи између музичких и поетских елемената песме.

ЛИТЕРАТУРА

- Бјерквол 2005: Јун-Руар Бјерквол, *Надахнуто биће*, Београд: Плато.
- Божанић 2007: З. Божанић, *Музичка фраза*, Београд: Клио.
- Братић, Филиповић 2001: Т. Братић, Љ. Филиповић, *Музичка култура у разредној настави*, Јагодина–Приштина: Учитељски факултет у Јагодина – Факултет уметности у Приштини.
- Васиљевић 1999: З. Васиљевић, *Теорија ритма са гледишта музичке јисмености*, Београд: Универзитет уметности у Београду.
- Вукићевић, Голубовић-Илић 2008: Н. Вукићевић, И. Голубовић-Илић, Могућности корелације наставе природе и друштва и музичке културе у разредној настави, у: Р. Грандић (уред.), *Педагошка стварност*, број 5–6, година LIV, Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине, 509–523.
- Гајић 2004: О. Гајић, *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ивановић 2007: Н. Ивановић, *Методика описне музичке образовања за основну школу*, Београд: Завод за уџбенике.
- Ивић, Пешикан, Антић 2001: И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
- Илић 2006: В. Илић, *Музичка култура*, уџбеник за први разред основне школе и CD-ROM, Београд: Креативни центар.
- Илић 2002: Д. Илић, *Средства изражавања у музици*, Књажевац–Ниш: ДИП „Нота“ Књажевац – Виша музичка школа у Нишу.
- Пожгај 1988: Ј. Пожгај, *Методика наставе глазбене културе у основној школи*, Zagreb: Školska knjiga.
- Просветни гласник*, 12. август 2004, стр. 57–63, број 10.
- Руже 1994: Ж. Руже, *Музика и шпанс*, Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.

Nataša M. Vukićević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

POETRY AND MUSIC – ELEMENTS OF THE SONGS IN TEACHING MUSIC

Summary: Although song in music teaching has multiple and complex application and it exists in all areas of the teaching process in music culture, in this paper we represented role of song in listening to music. Listening to music allows students to understand musical and poetical elements and to notice their relation in assessment of song character. Topic of the paper is not correlation between subjects Music culture and Mother Tongue, but correlation between poetry and music. We used comparative analysis of songs with the same poetical text and different musical elements to point out on different possibilities of individual elements' influences on musical and emotional students' experience which is important segment in assessment of song character.

Key words: children's song, musical elements, poetical elements, musical experience, listening to music, music teaching.

Ал' је леј овај свеј

Музика: С. Ст. Мокрањац
Текст: Ј. Јовановић Змај

Moderato
mf Ал' је леј овај свеј, он - де по - шок,
ов - де цвеј. *tr* Ал' је леј овај свеј,
он - де по - шок. 1. ов - де цвеј. 2. ов - де цвеј.

Сандра Р. Милановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Весна В. Миленковић
ОШ „17. октобар“ у Јагодини

УДК 371.3 :: 796
371.3 :: 811.163.41

ДРАМАТИЗАЦИЈА ДРАМСКОГ ДЕЛА „А ЗАШТО ОН ВЕЖБА“ У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: У оквиру неопходне модернизације рада у настави од изузетног значаја је повезаност физичког васпитања са осталим предметима. Циљ овог истраживања корелације физичког васпитања и српског језика јесте да ученици путем физичке активности могу да савладају на интересантан начин (кроз игру, вежбање, глуму) наставне садржаје из српског језика. Истраживање је реализовано у ОШ „17. октобар“ у Јагодини у одељењу III-3. Узорак испитаника обухватио је 23 ученика трећег разреда, а као инструмент примењен је упитник од 10 питања. Добијени резултати приказани су помоћу табела и графикана. Резултати указују високо позитивне ефекте физичког васпитања у савладавању појмова из наставе српског језика.

Кључне речи: настава, физичко васпитање, српски језик, млађи школски узраст, корелација.

УВОД

Корелација у настави представља повезивање различитих наставних садржаја. Она може бити хоризонтална и вертикална. Хоризонтална представља повезаност наставних садржаја различитих наставних предмета на нивоу једног разреда, док вертикална корелација представља повезаност наставних садржаја на нивоу више разреда. На реализованом часу употребљена је хоризонтална корелација између два предмета, а то су Српски језик и Физичко васпитање.

Можемо повезати више наставних предмета сличним садржајима. На пример, на часу српског језика можемо обрађивати текстове о Светом Сави, на часовима математике решавати текстуалне задатке о Светом Сави, а на часовима природе и друштва да говоримо о значајним личностима наше прошлости. Исто тако можемо остварити корелацију Природе и друштва, Музичке културе и Физичког васпитања тако што ћемо обрадити индустријске биљке, научити децу да певају песму „Ја посејах лан“ и да увежбавају да је играју. Корелација у настави је често изражена на часовима када ученици илуструју обрађени текст (Ликовна култура и Српски језик), као и када опишују доживљај музичке композиције (Музичка култура и Српски језик).

Корелација у настави се може остварити у оквиру једног наставног предмета кроз више разреда, јер се у сваком наредном разреду проширују постојећа знања усвојена у претходном разреду. На пример, врсте речи се на часовима српског језика уче од првог до четвртог разреда. У другом разреду ученици уче шта су именице, у трећем шта су заједничке и властите именице, а у четвртог разреда савладавају појам збирних и градивних именица. Исто тако, на часовима математике у првом разреду ученици уче сабирање и одузимање двоцифрених бројева без прелаза, у другом уче са прелазом, у трећем сабирање и одузимање до хиљаду, а у четвртог разреду преко хиљаду. Многи садржаји који се у млађим разредима уче на часовима света око нас и природе и друштва, касније, у вишим разредима се проширују на часовима географије, историје и биологије.

Повезивањем различитих садржаја превазилази се традиционална затвореност појединих наставних предмета, а успоставља се њихова међусобна повезаност у складну целину. Сврха повезивања више наставних предмета јесте да настава буде ефикаснија, економичнија и занимљивија. Корелација наставних предмета омогућава ученицима да лакше уче на занимљив начин, што утиче на развијање интересовања за наставне предмете.

За реализацију оваквих часова неопходно је да их, најпре, учитељ пажљиво осмисли и припреми. Потребно је доста времена, идеја и креативности за овакав начин рада. Зато је неопходно да учитељ првенствено воли свој посао, као и да се редовно стручно усавршава.

КОРЕЛАЦИЈА ИЗМЕЂУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Настава српског језика и књижевности има велику васпитну и образовну вредност у школству. На часовима српског језика ученици се оспособљавају да се сналазе у различитим комуникацијским ситуацијама, говорним и писаним. Владање матерњим језиком омогућава ученику да правилно говори, чита, пише, исказује своје мишљење и ставове, а самим тим и да прати наставу осталих предмета и стиче нова знања:

- настава књижевности
- настава језика (граматика, правопис, стилистика) и
- настава изражавања (говорног, писменог).

Циљеви наставе српског језика и књижевности јесу да се код ученика развије говорна, писмена и књижевна култура као и стваралачко мишљење.

Физичка култура постаје све значајнији чинилац у животу савременог човека – у културној и друштвеној сфери. Физичка култура код нас је организована, као обавезно физичко васпитање, које се реализује у предшколским установама, основним, средњим, вишим школама и факултетима. Утицај који школа врши на дете је од изузетног значаја, како у погледу

његовог васпитања и образовања, тако и у погледу здравственог стања. Физичко васпитање има посебно место у укупном плану и програму основне школе и реализује се три пута недељно. Физичко васпитање као наставни предмет у великој мери доприноси реализацији свих видова васпитања. Дакле, физичко васпитање као наставни предмет ученика основне школе захтева један врло одговоран и професионални рад. Наставник физичког васпитања мора да испуни високе педагошке захтеве, као и своју креативност да би деци омогућио занимљив и квалитетан час. Нажалост, настава се у већини основних школа углавном реализује тако што учитељ – наставник вербалном методом, уз врло малу примену наставних средстава, преноси готова знања ученицима док они седе и пасивно слушају. „Тиме што један наставник ради са целим разредом обезбеђује се масовност, рационалност и економичност школовања, што је важан квалитет традиционалне наставе, али се истовремено намеће фронтални облик рада који има озбиљне слабости“ (Вилотијевић 2000: 130). Један од могућих одговора могао би да буде и примена различитих иновација, пре свега дидактичких модела чији је основни циљ превазилажење недостатака традиционалне наставе у већини основних школа. Међу поменутиим иновацијама могла би се и применити корелација два или више наставних предмета.

Зато смо се одлучили за активни модел наставе који ће мотивисати ученике на активније учествовање у настави. Деца воле креативност, а креативна настава не трпи шаблоне.

Циљ истраживања

Циљ овог истраживања корелације, огледа се у томе да се покаже ученицима да садржаје из српског језика могу да савладају кроз примену разних вежби из наставе физичког васпитања, као и да се изађе из устаљених шаблона у реализацији наставе.

Метод рада

Истраживање је реализовано у ОШ „17. октобар” у Јагодини у одељењу III-3 које чине 23 ученика. Истраживање је спороведено у другом полугодишту школске 2011/2012. године. За процену ставова ученика примењена је анкета од 10 питања. Добијени резултати приказани су помоћу табела и графикана.

Ток часа

У уводно-припремном делу часа, ученици су одгледали драматизацију текста „А зашто он вежба“, Душана Радовића. Затим су обнављали сва три модела управног говора кроз један комплекс вежби обликовања, на

следећи начин. У три ковертама су се налазиле реченице у облику управног говора које су биле упутство ученицима коју вежбу треба да раде: за главу и врат, руке и рамени појас, труп и ноге. Реченице су извлачили ученици.

На пример:

1. Риста нам је рекао: „Хајде да урадимо вежбу за главу!“
Почейни сѣав усѣраван-сѣейни у ѣриручењу, на 1 оѣклон ѣавом у леву сѣрану, а на 2 оѣклон ѣаве у десну сѣрану.
2. „Хајде да урадимо вежбу за рамена“, рекао нам је Риста.
Почейни сѣав усѣраван-сѣейни у ѣриручењу, на 1 ѣреѣклон ѣавом, а на 2 заклон ѣавом.
3. „Хајде да“, рекао нам је Риста, „урадимо вежбу за труп!“
Почейни сѣав усѣраван-сѣейни у ѣриручењу, кружѣиѣ ѣавом у леву сѣрану 5 ѣуѣа, а заѣѣм у десну сѣрану.

Поред тога, задатак ученика је био да након читања реченице, а пре показивања вежбе, кажу и друга два облика управног говора за ту реченицу. Тако су ученици на интересантан начин обновили управни говор и урадили цео комплекс вежби обликовања. Управни говор чине нечије речи написане тачно онако како их је неко изговорио. Зато је важно да ученици знају како да то правилно и запишу, јер у говору и писању често једни другима кажемо шта је неко некоме рекао, поручио, шта је питао и слично. Питање и порука могу да се препричају, тј. кажу својим речима, а могу и да се пренесу тачно, од речи до речи. У ситуацији када дословно преносимо нечије речи, ништа не изостављамо и не додајемо.

У главном делу часа ученици су анализирали одгледану драматизацију драмског текста „А зашто он вежба“, Душана Радовића. Након тога је уследио разговор о представи уз помоћ мотивационих питања:

- Да ли вам се допао текст? Зашто? (Да, зато што је интересантан.)
- Шта вам је било интересантно у тексту? (Интересантно је то што је Риста написао за Милета да не зна земљопис, а Миле је учио Ристу како да вежба и што пре побегне од њега.)
- Ко је написао овај драмски текст? (Овај драмски текст написао је Душан Радовић.)
- Који се ликови јављају у тексту? (Ликови у тексту су Миле и Риста.)
- Зашто је Миле почео да вежба? (Миле је почео да вежба, јер је желео да бије Жилета и тако му се освети.)
- Зашто му се придружио Риста? (Риста му се придружио, јер је желео да ојача, зато што је он исмејавао Милета да не зна земљопис, а не Жиле.)
- Шта је Риста дао Милету, да би вежбали заједно? (Риста је дао Милету марке Порторико и Венецуела.)
- На основу чега препознајемо драмски текст? (Драмски текст препознајемо по томе, јер је писан по улогама.)

- Шта је дијалог? (Дијалог представља разговор две или више особа.)
- Шта је драмска радња? (У драмском тексту личности откривају себе и своје особине путем разговора који међусобно воде. На тај начин драмски писац ствара радњу у драмском тексту. Та радња се назива драмска радња.)
- Шта постоји у свакој драми? (У свакој драми постоји текст по улогама и упутства глумцима како да се понашају на бини.)
- Где се одвија драмска радња? (Драмска радња се одвија на позорници, тј. бини.)
- Шта су кулисе? (Кулисе су декорације на позорници.)
- Шта чини сценски простор? (Сценски простор чини позорница, односно бина са свим оним што гледалац види на њој.)
- Да ли се читају упутства у загради? Како се називају та упутства? (Упутства у загради се не читају, а називају се дидаскалије или ремарке.)
- Шта вас је насмејало у овом тексту? (У овом тексту смешно је то што су Миле и Риста вежбали заједно, Миле да бије Жилета, а Риста да би успео да побегне од Милета.)
- Шта сте научили из овог текста? (Поруке које наводе ученици записујемо на табли.)

Завршни део часа посветили смо народној књижевности, тако што смо разговарали са ученицима о народним изрекама о здрављу. Неке од њих су Здравље је највеће богатство и Једино здравља и знања никад није доста.

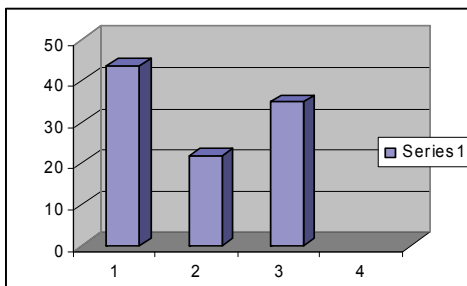
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Даље у раду показаћемо резултате анкете на нека питања, путем табела и хистограма значајних за ово истраживање.

Табела 1.

Да ли више волиш	број	%
Српски језик	10	43,48
Физичко васпитање	5	21,74
Подједнако	8	34,78

Хистограм 1.

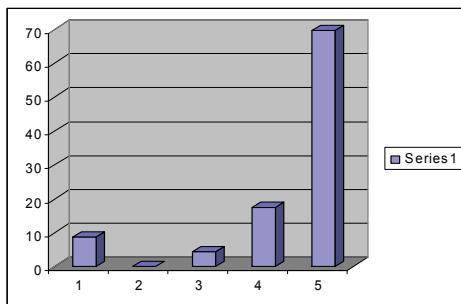


Резултати у табели 1. указују да већи број ученика, 10 односно (43.48%), воли Српски језик, затим 5 односно (21.74%), више воли Физичко васпитање од Српског језика, а 8 односно (34.78%), воли подједнако оба предмета, што можемо видети и на хистограму 1. Радује податак да велика већина ученика сматра Српски језик и Физичко васпитање сасвим корисним.

Табела 2.

Час српског језика који сам данас имао, био је	бројеви	%
Досадан	2	8,7
Веома досадан	0	0
Не знам	1	4,35
Интересантан	4	17,39
Веома интересантан	16	69,56

Хистограм 2.



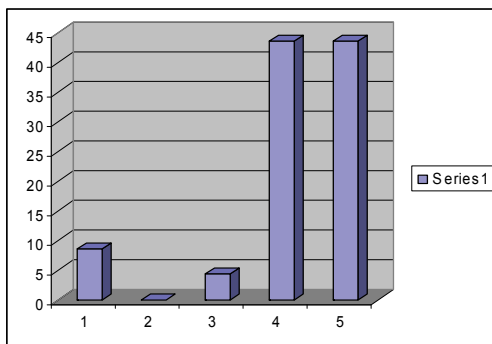
По мишљењу највећег броја ученика, 16 односно (69.56%), час српског језика у корелацији са физичким васпитањем био је *веома интeресантaн* у односу на класично држање часа, а 4 (17.39%) мисли да је час био *интeресантaн* и 2 ученика да је час био *досадан*, на шта указују и резулта-

ти из табеле 2, као и хистограм 2. Разлог оваквог резултата лежи у чињеници да часови српског језика у корелацији са физичким васпитањем омогућавају интересантан рад ученицима, због телесног кретања, игре, забаве и сарадњу са свим ученицима што није случај са часовима других предмета.

Табела 3.

Час физичког васпитања који сам данас имао, био је	бројеви	%
Досадан	2	8,7
Веома досадан	0	0
Не знам	1	4,35
Интересантан	10	43,48
Веома интересантан	10	43,48

Хистограм 3.

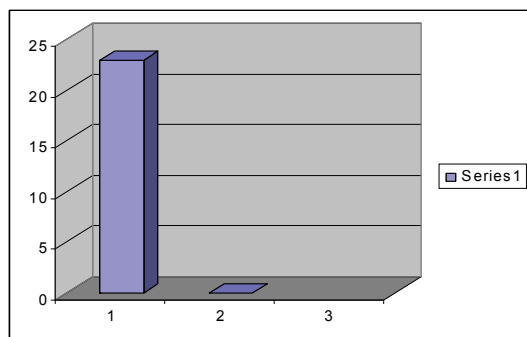


Велики број ученика (43.48%), што можемо видети у табели 3. одговорило је да је час који су имали био *веома интересантан* и њих 10 односно (43.48%) да је *интересантан*, а 2 односно (8.7%) да је *досадан*. На основу одговора ученика можемо констатовати да су ученици били задовољни оваквим часом јер су кроз игру, вежбе, скакање и такмичење одређене садржаје савладали на лакши и интересантнији начин.

Табела 4.

Да ли бих желео још оваквих часова	број	%
Да	23	100
Не	0	0

Хистограм 4.



На основу одговора ученика сматрамо да велики број ученика 23 колико је и радило анкету, схвата значај и смисао корелације, што је свакако позитивно и мишљења смо да су за то заслужни наставници који су реализовали час и тако пренели знања ученицима на несвакидашњи начин.

ЗАКЉУЧАК

Начин стицања знања утиче на њихов квалитет и трајност. Знања су много квалитетнија и трајнија уколико наставник мотивише ученике за рад и образложи им сврху учења. Стечено знање ученика неће имати задовољавајући квалитет ако се стиче учењем напамет, без разумевања. Да се стечена знања не би заборавила, неопходно је да се понавља и вежба оно што се учило да би остало трајно. Сврха стицања знања је могућност примене у разним областима живота јер без тога оно нема смисла. Зато је у настави српског језика и књижевности потребно да се ученици оспособе за сналажење у комуникацијским ситуацијама, као и у писању. Ученици који владају језиком и правилно говоре, читају и пишу, успешно исказују своје мишљење и у настави осталих предмета.

Пример анкете, која је била понуђена ученицима:

1. Да ли више волиш:
 - а. Српски језик
 - б. Физичко васпитање или
 - в. Подједнако

2. Час физичког васпитања допада ми се зато што има:
 - а. Трчања
 - б. Скакања
 - в. Гимнастику
 - г. Спортске игре
 - д. Народне и друштвене игре

3. Шта највише волиш да радиш на часу српског језика:
 - а. Да учиш нове садржаје
 - б. Да решаваш занимљиве задатке
 - в. Да радиш у радној свесци
 - г. Да обнављаш путем игре
 - д. Да обнављаш путем тестова

4. Заокружи где више волиш да имаш часове из физичког васпитања у:
 - а. Учионици
 - б. Фискултурној сали
 - в. Дворишту
 - г. Клизалишту
 - д. Парку

5. Шта те највише радује на часовима српског језика:
 - а. Да решиш задатак брже од осталих
 - б. Да решиш задатак на више начина
 - в. Да објасниш другу оно што је њему нејасно
 - г. Да радиш у пару са другом из клупе
 - д. Да радиш у групи са друговима

6. Највише волиш на часовима српског језика да радиш задатке у:
 - а. Књизи
 - б. Свесци
 - в. На табли
 - г. Радном листу
 - д. Из часописа

7. Час из српског језика који сам данас имао, био је:
 - а. Досадан
 - б. Веома досадан
 - в. Не знам
 - г. Интересантан
 - д. Веома интересантан

8. Час физичког васпитања који сам данас имао, био је:
 - а. Досадан
 - б. Веома досадан
 - в. Не знам
 - г. Интересантан
 - д. Веома интересантан

9. Да ли би желео још оваквих часова:
 - а. Да
 - б. Не

ЛИТЕРАТУРА

- Вишњић, Д. (2008). *Настава физичкој васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г. (1991). *Методика физичкој васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић, Ж., Вељко Банђур (2001). *Методика наставе природе и друштва*. Београд: Учитељски факултет.
- Матић, М. (1978). *Час телесној вежбања*, Партизан, Новинска издавачко-пропагандна установа Савеза за физичку културу Југославије, Београд.
- Матић, Јелена и сар. (2002): *Учили је лако али треба знати како*, подсетник из граматике и књижевности за ниже разреде основних школа, Нови Сад: Школска књига.
- Николић, Милија (1999): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Цветковић, Милован и сар. (2005): *Водено олегалло*, читанка за 3. разред основне школе, Едука, Београд.
- Цветковић, Милован и сар. (2011): *Жубор речи – поуке о језику*, уџбеник за 3. разред, Едука, Београд.

Sandra R. Milanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Vesna V. Milenković
Primary school “17. oktobar” in Jagodina

THE DRAMATIZATION OF THE PLAYWRIGHT WHY DOES HE EXERCISE IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Summary: Within necessary modernization of the work, connection between physical education and the other subjects, e.g. Serbian language, literature, music, is of significant importance. One of the possible alternatives is correlation with Serbian language where could be integrated all these elements in the best possible way. The goal of the research of correlation of physical education and Serbian language is that pupils can through physical activities, learn through interesting ways (through dance, exercise and acting) curriculum content from Serbian. Research was made in Primary school “17. oktobar” in Jagodina in the class III-3. 23 pupils of the 3rd grade were included and the instrument was the questionnaire of the 10 questions. The results were shown by charts and graphs. The results shown the highly positive effects of the physical education in the learning terms from Serbian.

Key words: classes, physical education, Serbian, younger school age, correlation.

V

Миомир Милинковић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК 821.163.41.09-1 Ерић Д.

ЗАВИЧАЈНЕ БОЈЕ У ПОЕЗИЈИ ДОБРИЦЕ ЕРИЋА

Апстракт: У раду¹ се истичу основне тематско-структуралне, стилске и естетске вредности Ерићеве поезије, уз кратке коментаре његових познатих песничких збирки и појединих песама. Нешто више пажње посвећено је поеми за децу *Вашар у Тополи*.

Кључне речи: сеоски пејзаж, природа, завичајне боје, Вашар у Тополи.

Добрица Ерић (1936) је уз Момчила Тешића, најбољи сликар сеоских пејзажа и детињства у амбијенту села и природе. Већина његових књига инспирисана је фолклором родне Груже и Калипоља, у којима обитава чаробни свет незаборавног детињства. Тематска структура Ерићеве поезије утемељена је на идиличним сликама пасторлног живота и ритму који оживљава давно заборављене звуке буколичких мелодија.

Ерић је песник који посматра, загледа, памти и бележи, да би у тренутку надахнућа, у складним звуцима Ератине лире, спонтано и природно потекла звучна слика емотивног поетског говора. У лакокрилим стиховима зачас затрепере и огласе се сви шумови природе, заискре и заиграју све живе и неживе ствари и покажу се у шаренилу најживљих сеоских боја. Детињство – чисто, радосно и непоновљиво, неоптерећено злбом и пороцима објективног света, расцветав се у дитирампској мелодији стихова и разиграва у песниковом срцу живописном лепотом завичаја, свежином бистрих извора и топлином народног говора и звезданог сјаја.

Орфеј из Груже и Калипоља, за кога је Драган Лукић рекао да представља „природно народно благо“, а Душко Радовић га назвао *Робинзоном* свога завичаја, изборио се за сопствени песнички идентитет, осведочен у више од двадесет збирки поезије и постао, по мишљењу Цвијетина Ристановића “јединствена појава у српској књижевности“.

Ерић је ступио на позорницу српске књижевности за децу и младе када је поетика парадокса, нонсенса, пародије и других поетских каламбура заузела прворазредни значај у стварању вредносних судова и естетских критеријума. Иако поникла на темељима усменог наслеђа и опробаним ритмовима традиционалне поетске оријентације, поезија Добрице Ерића је, захваљујући пре свега изворној снази природе и урођеном дару песничког

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе“, број 179026, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

сензибилитета, придобила наклоност критичара и читалаца, скоро свих узрасних нивоа. Још од своје прве књиге *Свети у сунцокрећу* (1959), па све до данас, Ерић је више пута потврдио недељивост поезије и светова деце и одраслих. У исто време, његово песничко дело је постало култни појам села, народних обичаја, свих видова живота и усмене традиције. Овај став се може потврдити и првом антологијом песника са села, *Орфеј међу шљивама* (1963) и часописом *Расковник* (1968) – чији су сдржаји у нераскидивој вези са Ерићевим именом.

У српској књижевности за децу ни један песник није тако снажно као Добрица Ерић уткао у своје стихове исконску снагу земље, жубор поточића, шум родне реке, песму птица и мирис завичаја. Но иако емотивна и топла, Ерићева поезија је пуна животног реализма, који се каткад исказује у огољеним сликама натуралистичке фрагментарности. То се може рећи за оне песме које нису плод унутрашњег надахнућа, већ производ слаткоречја и песничког заната. Таквих стихова има доста у збирци *Сишло буре у обруче*, за које Драгољуб Јекнић каже да су пре произведени него што су испевани. Међутим, у збирци *Славуј и сунце*, Ерић је наговестио рођени песнички дар, снагу стваралачке инвенције и постојан смисао за лепоту и уметнички склад. У песмама из ове збирке нема дистанце између песниковог емотивног бића и дарова природе, која се, окупана топлином сунца и украшена сјајем звезда, трансформише у незаборавне слике детињства и животног оптимизма. Лепота земаљског и исконска мистика космоса, најбоље су станиште флоре и фауне, као две суштинске ознаке живог света, поетског космополитизма и вечне радости детињства. Дете је у средишту песникове пажње, а све остало – сунце, птице, село и река и родна поља – уметничка позадина на којој се препознају истинске вредности живота. Неке песме из ове збирке („Песник и месец“, „Лептир и дете“, „Последњи свици“, „Беле птице“, „Балада о сеницама“), представљају мале поетске медаљоне уметничке лирике.

Емотивну снагу и лепоту поетског говора Етрић је исказао у метафоричној конструкцији лирских слика које оживљавају свет детињства и песниковог завичаја, у збирци *Орлица од њрлица* (1969). Ова збирка је испевана у форми сонетног венца, у коме доминирају звучне слике, дочаране у необичним, оригиналним стилским изразима.

У својој поезији Ерић не слави само природу и човека, већ и поједина занимања, што се нарочито добро види у песничкој збирци *Од ратајара до златајара* (1973). Исконски нагон човека да ствара, да креира и ради, инспирисала је Ерића да пева о ратару, учитељу, ветеринару и воденичару, чија делатност има мноштво симболичних значења, заснованих на делотворној снази људског ума и људских руку. Поједина занимања добила су култну снагу и ореол мита, који се у рељефним сликама кристалише у тематску и мисаону димензију његових стихова. Живот је вечна категорија, утемељена на појединачним судбинама људске пролазности. Лепота живљења проис-

тиче из комплексног устројства света, који опстаје на регенеративним токовима и законима рађања.

Ерић исказује посебан дар да појавама, догађајима и обичним ствари-ма посвети довољно љубави и пажње, да им удахне живот и преточи у сугестивне поетске слике. У песми „Добрица и Добривоје“ дочарао је широку скалу осећања у којима доминирају детаљи из природе, слике сеоског живота и успомене из детињства. Ова складна поетска композиција остварена је на симбиози различитих лирских модела. Изнијансиране слике дескрипције прожимају звуци елегичке која се наизменично јавља и смењује са изливима радости и полета. Песма „Ћилим-поље Калипоље“ продукт је песникове егзалтације, изазване расутом лепотом питомих шума и зелених ливада. Он Калипоље назива ћилим-пољем, које зрачи лепотом и кључа вревом и животом.

Лепотом завичајних боја Ерић је урадио ликове драгих људи, родитеља и најближе родбине. Посебно су снажне и лепе песме у којима пева о ликовима из уже породице – мајци, оцу, сину и кћери. Песма „Балада о мојој мајци“ испевана је сетним тоном реалистичке опсервације. Лик мајке није глорификован, већ је извајан у димензијама тешке сеоске свакодневице. Сву своју снагу, енергију и љубав, мајка несебично жртвује за срећу деце, а награда за њен труд је искрена синовљева љубав.

Медитативна раван Ерићеве поезије не заснива се на дубинском попирању у живот, већ на импресији или визуелном доживљају спољашњег света. Простодушна једноставност и распричаност нису само обележје, већ и карактеристика његове поезије. Лирско ткиво неких песама одише тоновима беседничке и наздравичарске традиције. Ерићеве стихови су најснажнији када пева о обичним стварима и свакодневним догађајима једноставним говором, са призвуком завичајног фолклора. Његова поезија је огледало природе, а природа – огледало душе. Поетска мисао заварнички и претвара се у непоновљиви дитирамб живота, сунца и светлости. Светлосна чуда малих свитаца говоре да је живот сваког појединца само искра у космичкој релацији вечности. Песма *Чудесни свишћак* има симболичан израз и дубље значење – свако има сопствени животни пут који га води до постављеног циља. Мора имати свога свица који га свуда прати „кроз тамно поље и густе гај“.

Свако срце има свог свица
Своју ливаду, реку и гај!

Симболичну пројекцију живота песник је остварио у песми „Мак у жити“. Отац не дозвољава сину да откине цвет у коме препознаје други живот свога оца. Закони природе су уредили свет који се непрестано обнавља и траје у кружним токовима живота. Реално и иреално се прожимају и допуњују као део људске свакодневице, између јаве и мате, између жељеног и стварног као у песми „Цица из Гривца“. Песник се најбоље сналази у зачараном кругу речи, које се у његовим песмама доживљавају као игра,

дитирампска мелодија живота, песма занесењака, крик родољуба или паатетични уздах човека који пати због неостварених снова.

Баладични стихови су ретки у поезији Добрице Ерића. Па ипак, када размишља о животу, о односу слабих и великих, моћних и нејаких, о пријатељству међу људима и животињама, свестан човекове немоћи пред неумитним законима природе, али и човековог неразумевања за слабије од себе, он се, у знак побуне и неслагања са таквим устројством света, оглашава стиховима рефлексивно-баладичног тона. Трагика малених и нејаких дефинисана је као истинита, дирљива прича у песми „Бајка о сеницама“. Једно зрно пшенице, које две малене сенице нису стигле да поделе и поједу, јер су и саме постале жртва опасне грабљивице – опомена је малима да се припреме за суровости живота, а великим – да не дирају у живот нејаких и незаштићених. „Балада о јагњету“ је тужна повест о прекинутом пријатељству између детета и јагњета и тузи мајке за изгубљеним чедом.

Оно што посебно плени у поезији Добрице Ерића је изузетни дар његов, да обичним појавама и догађајима и сасвим неважним стварима посвети довољно љубави и пажње, да их емотивно доживи, поетски осмисли и сликовито искаже. Иако његови стихови не зраче увек савршенством поетског говора, он уме топло и надахуто да осмисли садржину и форму својих песама, да их украси необичним изразима и кованицама, да их хуманизује непобитним истинама и порукама које се доживљавају као пријатно и лако жуборење. Свој песнички кредо, Ерић је најпотпуније исказао у стиховима песме „Плави сањар“:

Песник је срећан и када пати
И опет – тужан у башти среће.
Песнику свака песма поврати
По једно детињство као пролеће.

Песничка збирка *Писмо краљици цвећа* је епистоларни лирски запис путописних импресија из Скандинавије, са малог острва Унсале, сагледавајући из различитих поетских перспектива, годишњих доба, у нескривеној намери да се малом читаоцу из пишчевог завичаја приближи егзотични свет далеког севера. Природа, флора и фауна, снежни пејзажи и друге лепоте Скандинавије, само су неке од специфичности једног далеког поднебља, знатно другачијег од песникове Груже. Но и у таквим условима живота, закључиће песник – „деца су свуда иста“. Њихова радозналост, жеља за игром, исконски нагон за спознајом света и тајни природе, ма где да су, инспирише песника да им се посвети и да им дочара Шведску, њене људе и услове у којима живе. Одушевљен лепотама необичних пејзажа, обузет носталгијом за родним завичајем, он је разапет између севера и југа – између Груже и Унсале – сагоревајући од жеље да буде у исто време свуда где има радости и живота.

Од пута су ми груди пуцале,
од плаветнила и зеленила.
Да ли због Груже, ил због Унсале–
тек душа ми је повиленила!

(Писмо краљици цвећа)

Поема „Вашар у Тополи“ је најпопуларније Ерићево дело за децу. Иако се овде осећају неке слабости Ерићевог певања, ова поема је истовремено и репрезентативно дело његове поетике. Вашар је својеврсна манифестација фолклора, пресек етничког и социјалног менталитета различитих индивидуалних и колективних нивоа, који у своме понашању исказују традицију и обичаје читавог народа. Ђура Јакшић је у песми „Отац и син“ у занимљивој дијалогско–ироничној конструкцији уверљиво и сликовито дочарао непомирљивост различитих генерација, док је Љуба Ненадовић у песми „Шетња једног стенографа по вашару“, покушао да оствари комплекснију слику људских нарави и замршених међуљудских односа.

У хумористичкој поеми за децу и младе „Вашар у Тополи“ Добрица Ерић је остварио вишедимензионалну слику живота, изнијансирану добро одабраним колажима рустикалних боја. Синтагма *вашар у Тополи* није само срећно одабран наслов, већ симболична стилска конструкција која супституише многострукост поетских порука, значења и боја. *Вашар* је превасходно алузија живота, у коме има места за све – велике и мале, скромне и горде, мирне и поносне, веселе и тужне, вредне и нерадне, за сањаре и прагматичаре, за трговце и хазардере, за играче и певаче, за музиканте и циркусанте, за задовољне и незадовољне, и за све остале – каквих је препун велики свет. Слика амбијента у коме се дешава вашар – живописна варош Топола, расута по обронцима зелених брежуљака, окићених бременитим венцима винове лозе, са које вредни берачи кидају румене и модре гроздове из којих ће зачас потећи река вина – представља поетску сцену на којој се играју све игре народног живота. Одсјај паганских ритуала затитра, често, у непредвидивој драми вашарских сензација, које својим шармом и лепотом личе на све претходне, али и поред тога, сваке наредне године понуде и нешто ново. Сцене карневалских оргија добијају празнично рухо и ореол химничног славаља, испољеног у дитирамској радости слављеника, који се радују животу и убраној летини и тренутку у коме и сами постају актери незаборавних догађаја. Топола у тим тренуцима није више мала варош, у којој се демонстрира менталитет и фолклор шумадијског поднебља, већ центар света где се чују језици и осећа душа свих саборских карневала.

Ерић је своју поему „Вашар у Тополи“ наменио ширем аудиторijуму читалаца међу којима су, наравно, и деца. Такав став се илустративно потврђује богатством значењских нивоа и ширином обухваћених мотива. Песнику није превасходни циљ да читаоца засмеје и забави, већ да му предочи и открије лепоту рустикалних боја и душу обичних људи, која се отвара и исповеда у неоодољивом амбијенту вашарских шатри. Етичке особености народа, обичаји, врлине и традиција, откривају се у занимљивим судбинама поједи-

наца, њиховој индивидуалности, унутрашњим поривима и необичним карактерима, у виспреном духу марљивих сељака, довитљивих трговаца, наивних сањара, превејаних ниткова или необузданих, сулудих особењака.

Са посебном љубављу и пажњом Ерић је сликао питомо поднебље живописне Тополе која се, украшена ђерданом винограда, преплављена непрегледном реком људи, жена и деце из свих крајева, раствара и сједињује са шаренилом најживљих боја. Малени град се претвара у ревијално средиште народне ношње, дионизијског заноса и свеопштег пантеизма:

Лепа је мала варош Топола:	већи од млина и када почне муљање грожђа кроз варош јуре потоци вина...
Сад се ту куће модерне граде расту у небо шарене зграде. А око Тополе сељаци саде и гаје чувене винограде. Ко добро грожђе и вино воли нек зида кућу у Тополи! На врху Опленца сав од гвожђа постоји муљач	Е, у то доба и бива вашар. Тад плуг не оре игла не плете. Тад сви пију вино и лете на крилима хармоникаша, од Рудника па до Рогота, у престоницу српских чокота!

Ерић је илустративно дочарао психологију масе, пратећи јој пуле у разним ситуацијама; на улици, под шатром или у шареном колу, од јутра до вечери, фиксирајући посебно типичне јунаке око којих се увек нешто значајно плете. У средишту његове пажње су деда Дића из Кнића, баба Дара из Страгара, и јогунасти Ика. У другом плану су Жика, чика Брана и други, за које се може рећи да представљају типичне ликове панађурског декора. У грађењу портрета главних јунака Ерић се определио за хумор, као метод, начин и тематско-стетски феномен, у коме се препознају индивидуалне ознаке и менталитет различитих содијалних и сталешких групација. У циганској шатри деда Дића упорно куша срећу, покушавајући да се обогати, али на варљивом коцкарском рулету губи и последњу пару коју је тог дана с муком зарадио, док баба Дара продаје вуну, не би ли зарадила паре за нову хаљину, да освоји срце неког пензионера и за свагда реши свој животни проблем. Дечак Жика, који тек ступа на позорницу непредвидивог живота, призива љубав и срећу, маштајући о обећаној хармоници, док је Брана из Брзана насликан као човек без великих идеала, свестан да је при крају животног пута, без шанси за благодет и срећу, опседнут жељом да се још једном добро напије и „умре пијан на вашару“.

Ерић је са посебном пажњом вајао портрет Ике, који се у припитом стању препушта анималним нагонима своје необуздане природе, покуша-

вајући да се уздигне изнад људи који га окружују, и ослободи се неподношљивог осећања ниже вредности. Он себе, у тренуцима потпуне разуларености, вођен ерупцијом нагомиланих страсти, види у улози генерала кога сви поштују или га се боје. Гротескни портрет Ике оцртава се као аутентичан и занимљив прототип човека из свакодневног живота, који се у структури поеме појављује у неколико градативних нивоа. Примитивизам групације којој Ика припада, сугестивно је дочаран кроз метаморфозу његовог ондоса према средини која га окружује. Свој психолошки баласт, изазван комплексом ниже вредности, Ика манифестује кроз екстремне видове примитивизма, који се на тренутке претвара у бруталност и насиље опасног преступника.

Композиција поеме развијена је у више засебних слика које представљају хомогено мозаичко ткиво њене тематске и естетске структуре. Свака слика делује као заокружена уметничка целина која има свој значај и функционалност у непрекидном низу фиксираних догађаја и одабраних ликова. Атмосфера вашара дочарана је у фолклорном шаренилу масе која се креће и таласа, ношена невидљивом енергијом унутрашњих емотивнихгибања, исказаних у динамици колективних и индивидуалних реакција. Живот у Ерићевој поеми одвија се спонтано и природно, на махове динамично и незадрживо, као снажна бујица која зачас искочи из претесног корита и разлије се плодним њивама и равницама, попут бескрајног, заталасаног мора. Вашар се на моменте претвара у ритуалну игру, у којој се мештани Тополе и околних села опуштају и предају оргијању након напорног рада, препуштајући се бујици дуго потискиваних, унутрашњих немира. У непрегледној реци народа и шаренилу боја, они налазе заклон и сатисфакцију за сва незадовољство и сопствену немоћ и отварају срце и душу, откривајући најскривенија места свога интимног бића, а да се при том не обрукају, јер сви на вашару, у непоновљивој атмосфери одушевљења и веселја у коме учествују деца, омладина, одрасли, трезвењаци, шаливције и пијани, међу којима има и сулудих какав је Ика, без предомишљања дају одушка своје болу, одају дуго скриване тајне, јадају се на невоље или гласно сањају о срећи, љубави и лепшем животу. У грађењу оваквих сцена Ерић је често на граници фрагментарног и натуралног, али далеко изнад прозаичног и баналног. Зато се и његови стихови доживљавају као ехо живота, који жубори по родним пољима и бреговима Калипоља и Груже, и слива се, као река, уским улицама Тополе:

Звоно звони
звоно на волу.
Хеј, сви на вашар
У Тополу!

Језик поеме „Вашар у Тополи“ је природан и непосредан, надахнут сочним мелосом завичаја, но стилски ипак скроман и неартикулисан, често лишен мисаоне дубине и емотивног набоја из кога се кристалише уметнич-

ка снага поетског говора. Стихови Ерићеве поеме више плене и очаравају свеprisутним флуидом живота, него снагом песничке инвенције. И поред извесних слабости, „Вашар у Тополи“ је најбоље Ерићево дело за децу, у коме су изворним говором, у динамичном ритму, супституисани и сведени у раван дечјих опсервација, догађаји и јунаци из реалног живота, на начин који одговора дечјем поимању природних законитости и појава.

Поезија Добрице Ерића увире и извире из сеоског пејзажа, из њега се рађа и храни, над њим лебди и бдије, као песникова душа, која са светлошћу трепери изнад зелених ливада и родних винограда. Настала изван песничких програма и школа, изван менторског утицаја великих претходника, Ерићева поезија је своје место у историјском развоју поезије за децу освојила управо песниковом ненаметљивошћу и природношћу, спонтаним и топлим говором, необичним бојама и звуцима фолклорног мелоса, а изнад свега – љубављу која из ње зрачи и величином хуманистичких порука. Данас је Ерић један од најплоднијих српских песника, а по оцени Драгише Витошевића „и један од најдаровитијих“ које смо у нашем песништву икада имали. Можда би се Витошевићев суд мога довести у питање, али ако бисмо рекли да је Добрица Ерић највећи заљубљеник поезије и природе, само бисмо истакли већ доказани суд који се још дуго, дуго, не може оспорити.

ЛИТЕРАТУРА

- Vuković, Novo (1996): Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Podgorica, Unikteks
- Марковић, (1973): Слободан Ж. Марковић, *Записи о књижевности за децу*, Београд, Интерпрес
- Милинковић (2010): Миомир Милинковић, *Нацрти за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад, Међународни центар књижевности за децу, Змајеве дечје игре
- Милинковић (2012): Миомир Милинковић, *Књижевности за децу – иоеетика*, Ужице, Учитељски факултет
- Обрадовић (2005): Славољуб Обрадовић, *Књижевности за децу I*, Алексинац, Виша школа за образовање васпитача
- Петровић (2001): Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Врање, Учитељски факултет
- Прелевић (1979): Раде Прелевић, *Поетика дечје књижевности*, Мостар, Прва књижевна комуна
- Ристановић (1997): Цвијетин Ристановић, *Српски ијесници за децу*, Бијељина, Завод за уџбенике и наставна средства

Miomir Milinković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Užice

HOMELAND COLOURS IN DOBRICA ERIC'S POETRY

Summary: Originating from the oral tradition, outside the boundaries of poetic schools and programmes, Eric's poetry confirms its indivisibility and integrity of the worlds of children and adults. Its artistic force does not come from the reflexive tension of his lines, it is based on impressions and visual experiences of the outer world, which is, in the irrational and rational beings of the reader, transformed into countless sensual and associative notions. The paper stresses the main motifs of Eric's poems: nature, all kinds of countryside life and oral tradition, primeval power of the land, the scent of homeland.

Key words: countryside landscape, nature, homeland colours, Topola Fair.

Стана Љ. Смиљковић
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет у Врању

УДК 821.163.41.09-1 Ерић Д.
82.0

ПЕЈЗАЖ И ЧОВЕК У ПЕСМАМА ДОБРИЦЕ ЕРИЋА

Резиме: У овом раду* посебна пажња посвећена је истраживању симболике означене пејзажем и местом човека у свету природног окружења. Песничка мисао опседнута је лепотом звукова, боја, мелодијама живог света и духовним вредностима примаоца те лепоте опеване у песмама за децу Д. Ерића. Снага која извири из стихова својим метафоричним језиком буди емоције, снажи дух, зрачи изворишним оптимизмом и хуманизмом. Наративно-лирски тонови у песмама и поемама осветљавају, за песника, најважније сегменте живота: радост, игру, хумор, бајколично виђење појава природе и мелодију која се бираним римама и стилским фигурама простире као низ кроз збирке песама.

Кључне речи: песма, пејзаж, лепота, звук, симболика.

УВОД

Пажљиви проучавалац књижевног дела песника Добрице Ерића уочиће његово настојање да песме испеване у част и знак поштовања најмлађег читаоца ослободи стереотипије и освежи темама и мотивима који су проистекли из лепота дечјег света, детињства и природе. То није једноставан посао јер песник зна да читалац поседује укус и меру, те зато тражи добру песму и лепу реч. Полазећи од таквог схватања поезије, Ерић је подарио младом читаоцу песме које ће га насмејати, развеселити, забринути и натерати да са њим крене у свет природе и фантазије. Ерићева песма омогућава читаоцу да дограђује светове, да машта и у својој дечјој радионици диживљава песникове поруке.

Песме збирке које чине његов опус са различитим су мотивима и темама које је зналачки уобличио бираним изражајним средствима. У зависности од текста, ритам је убрзан, живахан, сличан ритму игре или брзог корака деце. А када песник саопштава деци тужне животне истине, користи лагани, успорени ритам, ритам баладе.

Преплитање лирског, епског и драмског у Ерићевом стваралаштву доприноси специфичној структури и композицији песме, унутрашњој организацији стихова, строфа и главне поетске мисли. Песник на специфичан начин користи боје које нису само визуелни квалитет, већ имају своје ме-

* Рад је урађен у оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитети у Србији и на Балкану у процеси европских интеграција* (179074), који се реализује у Центру за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу, а финансира га Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

тафорично-симболично значење. Нема класичних правила версификације јер од природе текста зависи дужина стиха и распоред стихова у строфи. Све се одвија у оквиру слободног стиха богатог симфонијама тонова у оквиру којих све тече, мења се и траје. Читањем песама, ствара се утисак, захваљујући изванредном избору језичких средстава, да је песник желео да прохујало детињство продужи кроз песму, независно од времена и простора. А простори су широки, амбијент је дочаран вешто скројеним асонанцама, римама, ономатопејама, симболично-метафоричним изразима. На тај начин, поручује песник, могу се навестити и упознати светови шири од реалног живота.

ЕРИЋЕВЕ ПЕСМЕ И ДУХОВНИ УЗЛЕТ

*Тамо иде се догађа, збива њеснички, ња-
мо људски сџанује човек на овој земљи.*

Хајдегер

Избор из поезије Добрице Ерића у збирци под називом *Долина њролећних мириса* својим симболично-метафоричним називом у себи садржи зачуђујућу семантичку димензију која потенцира место и време збивања лирских догађања. Иза мириса долине крије се човек као умивалац и опсерватор природе. Спојем звука, мириса и укуса као синестезијских знакова, опеван је човек-песник, који на самом почетку овог избора истиче вредност звука који се јавља из народног инструмента – фруле и спаја са римованим стиховима. Фрула као инструмент из којег се разлежу најфинији звуци обојени традицијским наслеђем, симболи су душе и њених загонетних дубина које представљају знак повратка детињству и свету природе и предака. То је, наизглед, притајена енергија, духовна и космичка, која израња из песникове душе и улива се у песму. На тај начин, Ерићеве речи, као неки невидљиви кључеви којима отвара светове природе, откривају и човекову егзистенцију у њој:

*То је њесма од лићовој цветџа
и од росе шџо у џрави блисџа.
То је бајка шџо ми је ошџа
дејелина од чејџири листџа.
То су очи мојих сунцокрејџа
шџо џлегају у небеса чистџа.*

Речи у песми делују као магија у бајци. Песнику доносе радост сећања, али и тиху тугу. Као таква, она представља везу са читаоцима јер се у њиховим мислима дограђује, преображава и изнова ствара. На тај начин, његова песма не живи само за себе и песничке антологије, нити за просторе природе које смешта у простор и време, већ за свеопшти, универзални живот који је овим поступцима хуманизован. Такав уметнички поступак омогућава Ерићу да трага за речима и необичним везама речи стварајући уз њих нове, дајући

архаичним нова значења у својственом песничком контексту. Нове речи изненаде својим васкрснућем из језика и културе српског народа.

*Била је Зорица изворица,
била је Зорица вијорица
била је Зорица развијорица...*

Песникова душа у природном окружењу има своје метаморфозе које се испољавају кроз звучне и фигуре значења. Он сâм, користи пејзаж као оквир како би своја лична осећања проширио и пренео на осећања читалаца, а побуна против протицања времена, као у наведеним и другим стиховима, обојена је и тугом.

*Та долина, њо срце у цветју,
беше њада најлејша на светју.
Лејше сам њо небу ливада,
и њо белим облацима сјада.*

Осмишљеним римама, показном заменицом *њо* и *ња* песник ситуира место и време, како би се у „долини ружа“ нашле све лепоте света, немири који опомињу песникову душу на безбрижно детињство и незаборавне игре и дружења.

Необичне везе речи, асоцијације, симболи, поређења, звиждуци „кроз пиштаљку од врбове гране“, од песме праве живо ткиво које бујном маштом покреће емоције. Песник открива тајну да му је природа инспирација и домовина стихова:

*...Јер њесник воли, њо нисам реко
једну цринцезу, кђер дивне башње
која борави нејде далеко
у њределима машње.*

Песме о биљкама, природним појавама, роси и трави, представљају бајку песниковог детињства. Из перспективе искусног песника, то је „украдена“ бајка, не само његовог детињства и младости, симбол живота и животности, духовни узлет који је начињен како би се достигла песникова вертикала која носи мисао и свест о трајању кроз поетски израз. У том стиховању огледа се Ерић као мислилац проширујући функцију песничке слике и пејзажа бојама које, поред осталог, наговештавају или упућују на трагове за неком појавом у природи, догађајем или човеком који је виђен у том визуелно-акустичком тренутку.

ДИЈАЛОГ СА ПРИРОДОМ

Песник води имагинарни дијалог са природом, и том приликом његова снажна интелектуална и мисаона способност долази до изражаја. Поетски микрокосмички елементи као и необични симболично-метафорички избор и ред у стиховима, полако, као да се одваја са познатог тла и просто-

ра, изненади својом тајновитошћу, шири се у макрокосмос који је осенчен светлином и озвучен ветровима и летом птица. Емоције су тесно повезане са мислима, теме које опева и о којима пева храбре човека, узвисују његов дух као у песми *Бунар*:

*Бунари су наше усјомене,
крај бунара свака воћка роди,
кад девојка на иранку крене
ојледне се у бунарској води.*

Светлости и боје кресе песникову поетску огрлицу. Њихове магичне светлости упиру у прозоре душе и прозоре природе, зову их на разговор. Спојем земље и космоса, детаљима са реалног света, кроз пејзаж, упућује своје читаоце у изврсну песничку слику која својом, речју изграђеном структуром, отвара душе два усамљеника: човека и месеца. Месец је антропоморфозирани, збратимљен с песником. Атмосфера ноћи, ноћне сенке, песма попаца и жеља за апсолутном тишином, продубљује песникову мисао и он наставља да ниже слике ноћних догађања, спаја спојиво и неспојиво. То неспојиво стапа се са ноћном тишином која уводи снове. И песников дијалог, ненадано, прераста у дијалог кроз снове. Он сања, види чобане који „носе пуне торбице звезда и цветова“, „травке које снене очице бришу“, „заљубљене принцезе брезе“. Дубоке емоције и љубав према лепотама тргне песника из снахватеце како би се у својој самоћи изјадао месецу-брату о „чудесним кружићима“ туге. Очигледно је да песничка самоћа има своје дарове и охрабрења у стварању.

*Дођиће у ове дворе мирисне
у шумску црквицу, у мој тај,
и схваћићеше шша људи мисле
кад кажу да постоји рај!*

БАЈКА У ЛИРСКОЈ ПЕСМИ

Већи број песама Добрице Ерића личи на бајке. Бајколико виђење природе и појава у њој указује на чврсто пишчево опредељење за очување традицијских корена, народне свести и изворног језика. Карактеристична је песма под називом „Прича из мрављег света“ која је сва у симболима који су непоновљиви и јединствени. Мрављи свет је персонифициран, а опис њиховог царства плени пажњу и мисли читалаца. Динамичност која се огледа у избору речи, међу њима, описних придева, ситуирању лирске радње, опису јунака, дуги стих који личи на песму у прози, риме као неизбежна звучна потпора, сасвим понесу и одведу читаоца у свет уоквирен песмом и заоденут рухом бајке:

У Грузи

*у једној дољи иде појци косе ошаву
и иде мрави чувају благо иза закључаних бравица
крај реке шито се негде далеко улива у Западну Мораву
живели су шата мрав, мрав син и мама мравица.*

Бојати беху, ал' тужни.

Кућица – дворац под брезом.

Подземне мајазе јуне кукуруза и пшенице.

Ситари су хтели да ожене сина мрављом принцемом,

а он је волео ћерку чувара мравље воденице.

Проблем је поетски дефинисан, у њему је конфликт из којег произилази заплет. Љубав мрављег сина и ћерке чувара мравље воденице је искрена, јединствена у жељи да се оствари. Снажним контрастима у опису догађаја и изгледа мравље принцезе и ћерке чувара мравље воденице указују на узвишену лепоту искрених емоција овог персонифицираног животињског света. Драматичност лирског ткива увећаће се одлуком да лирски јунаци своју судбину остварују сами. Преокрет у развоју лирске радње песник чини описом њиховог нестанка и променом места живота. Све се на крају претворило у звук који још можемо да наслутимо у своме памћењу јер теку из невидљивих песникових ковачница које једанпут зажежу и одупру се заборавау.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду учињен је корак ка могућем откривању и анализирању оних вредности које младог читаоца воде кроз песму, буде емоције и уче животу. Чињено је то с намером да се покаже како у уметности нема ограничења, спутавања, нити тајни. Откривено је, још једном, да тајна стиха и реченице не сме бити тајна читаоцу коме је намењена. Уметничка реч треба да подстиче на креацију, на опредељење да физичким растом и духовно израста, богати и боји своје емоционалне светове, схвата друге и себе у том свету који може и мора имати бољи и другачији смисао. У томе ће му помоћи поезија школског писца Добрице Ерића.

ЛИТЕРАТУРА

Данојлић, М. (1976). *Наивна песма*. Београд.

Ерић, Д. (2010). *Долина пролећних мириса*. Изабране песме. Bookland: Београд.

Марковић, С. Ж. (1982). *Зайиси о појавама у књижевности за децу*. Горњи Милановац.

Милинковић, М. (1999). *Хоризонти дејинства*. Ужице.

Петровић, Т. (2000). *Школски тисци*. Учитељски факултет: Врање.

Stana Lj. Smiljković
University of Niš
Faculty of Education in Vranje

LANDSCAPE AND MAN IN DOBRICA ERIC'S POEMS

Summary: This paper draws attention to the research of the landscape symbolism and the position of a man in natural habitat. The force that originates from the lines uses its metaphoric language to awaken emotions, strengthen the spirit and emanate optimism and humanism. The narrative- lyrical tones, chosen rhymes and stylistic figures in the poems, enlighten the most important segments of a poet's life: joy, play, humour and a fairytale-like perspective of nature.

Key words: poem, landscape, beauty, sound, symbolism.

Виолета П. Јовановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК 821.163.41.09-31 Ерић Д.

САН ГРУЖАНСКЕ ЛЕТЊЕ НОЋИ ДОБРИЦЕ ЕРИЋА – ЛИРСКИ РОМАН ЗА ДЕЧАКЕ

Апстракт: У раду¹ се испитују књижевна средства којима Добрица Ерић покреће и разрешава проблем формирања мушког полног идентитета, односно стереотипа мушкости и мушких улога у традиционалној култури. Анализирају се тематске, језичке, семантичке и друге специфичности на основу којих смо ову књигу условно одредили као „лирски роман за дечаке“ односно „праву мушку прозу“ како га је већ квалификовала књижевна критика. У анализи се ослањамо на гендер студије које праве разлику између биолошког пола (*sex*) и друштвено-културног пола (*gender*) који се сматра одређеном врстом појмовне и/или дискурзивне конструкције коју производи друштво, односно има својство одређеног историјског процеса и формира се усред одређених друштвених интеракција. По проживљеном искуству, посебно његовој језичкој конкретизацији *Сан гругжанске летње ноћи* је лирска прича управо о процесу формирања друштвено-културног полног (*gender*) идентитета у патријархалном свету сагледаном из удвојене перспективе – дечака као главног актера догађаја и зрелог приповедача који причу материјализује у језику.

Кључне речи: *Сан гругжанске летње ноћи*, Добрица Ерић, биолошки пол (*sex*), друштвено-културни пол (*gender*), друштвено-културни идентитет.

По једнодушној оцени књижевне критике, „мале“ и „велике“ књижевне публике Добрица Ерић је богомдани песник „који пише као што дише“ (Витошевић 1981: 213) исказујући при томе исконску жудњу за лепотом. Или како би рекао Драган Лукић: „У њему су се сјединили човек и природа: вода и трава, цвеће и жито, шума и камен, свитац и голуб... и родио се песник“ (Лукић 2001: 171). Песник који је од 1959. године, када се огласио првом збирком, до данас објавио више од стотину књига поезије, прозе, антологија, сликовница, међу којима сам аутор истиче аутобиографски лирски роман *Сан гругжанске летње ноћи* као најдражу књигу поетске прозе коју је до сада објавио.²

Запажање Душка Радовића да је Гругжа била невелика док није родила Добрицу Ерића који је од ње створио континент, „можда највећи у српској поезији“ (Радовић 2007: 173) још једном је нашло потврду у роману

¹ Рад је настао у оквиру пројекта 178018 *Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, регионални, европски и глобални оквир*, који финансира Министарство за науку Републике Србије.

² Интервју са књижевником Добрицом Ерићем под насловом „Најдражи ми је *Сан гругжанске летње ноћи*“ објављен је у дневном листу „Политика“ 29. марта 2012. године. (<http://www.politika.rs/rubrike/spektar/zivot-i-stil/Najdrazi-mi-je-San-gruzanske-letnje-noci.lt.html>)

Сан гружанске летње ноћи „страственој и нежној причи о буђењу из дечачког сна у младихство“ (Комад 2009: 105) односно савременој причи о феномену мушког одрастања и полног сазревања, откривању тајни чулности и како би Пјер Бурдје рекао „овековечених мушко-женских односа“ (Бурдје 2001: 2), која се још једном збива у ерићевском амбијенту гружанског географског и поетског „континента“. Отуда ћемо се у овом раду пре свега бавити испитивањем књижевних средстава којима Добрица Ерић покреће и разрешава проблем формирања мушког полног идентитета, односно стереотипа мушкости и мушких улога у традиционалној култури, анализирајући тематске, језичке, семантичке и друге специфичности (Буџињска, Марковић 2009: 494, 496) на основу којих смо ову књигу условно одредили као „лирски роман за дечаке“ односно „праву мушку прозу“ како га је већ квалификовала Слободанка Црногорац у једном од својих књижевних приказа (Црногорац 2009: 104).

Планска градња и прецизно конструисана композиција карактеристична за поезију, за стих, као и висок степен симболизације својствене стиху, одликују како троделну структуру овог романа, тако и његове најситније детаље, почевши од наслова и уводних поетских записа до присутне поенте романа. *Сан јружанске лејње ноћи* је дакле стога компонован роман састављен од три целине симболичних наслова: *Река*, *Поље* и *Небо* у којима нам главни јунак и наратор књиге открива своје три тајне које корелирају са три развојне етапе кроз које он израста из дечака у младог мушкарца: први сусрет са вилинском наготом женског тела описује у првом делу романа под називом *Река*, о неким врло овоземаљским односима између мушкарца и жене које случајно дознаје скривен у кукурузна и дулечна поља, приповеда у другом делу под називом *Поље*, да би коначно лични узлет у свет „свете тајне“ која доноси небеско искуство, али и трауматични пад у живот, описао у последњем делу романа, поново симболично насловљеном *Небо*.

Прича се одвија у зрело доба лета, поред реке Груже, „када све дозрева: дулечи, кукурузи, дечаки“... Простор свеопштег зрења у врелини пуног лета родног Галипоља, константа је Ерићевог уметничког хабитуса која у овом роману проговара у свој својој раскоши стварајући илузију апсолутног јединства човека и света. Дечакова интимна прича постаје тако хармонизовани део свеопштих догађаја у природи, елементарна попут дозревања младих кукуруза и дулека, цветања булки или мириса младог сена и покошене пшенице. И моћни бик, са својим снажним нагоном, део је јединственог света, како би сам јунак рекао *једној необичној лејши, жестиокој, блесавој лејши нашеј касној дечакији и ране младосији*.

Сва три дела романа почињу поетским записима о природи и променама у њој, симболично најављујући предстојеће догађаје у облику правих песама у прози:

„Кошење је при крају, жетва у пуном жеку.

Бије јара из земље и са неба и трепери у густом ваздуху, па и оно што је близу изгледа нејасно и нестварно, као да гледамо у паучину.

Зајапуриле се булке и жетелице, жежена пшеница шушти и успављује нас, косачи оштре косе и довикују се с водоношама преко реке.

Кукуруз, давно отргнут, класа и свила, већи од мене, дулеци цветају као луди и претварају своје жуте цветове у крупне, зелене главе, али ја сам изненада уочио да више личе на нешто друго“.

Ерићев гругжански континент апстрахован је од остатка света не само просторно већ и временски. Тако одјек оностраног историјског времена у овом роману можемо да препознамо само у једном фрагменту у коме натор описује могуће порекло лепе незнанке која је ненадано испунила дечакков емотивни свет. У свеопштем нагађању откуд долази ова млада жена неки „су тврдили да је њен отац био официр, чувени партизански командант и да је нешто забрљао после рата, па сад туца *камен на неком њустом остирву*; а њена мајка, газдинска ћерка, сад пука сиротица, спанђала се за време окупације с неким четничким војводом и кад је њен муж, официр, дошао из рата, побегла код свог оца, кулака, коме су одмах одузели сву имовину и стрпали га у затвор, из којег никад није изашао“ сто причу посредно датира у прве године након Другог светског рата. Све остало као да се дешава у неком апсолутном времену, отргнутом од намета историјских токова, времену у коме царује сунце, берићет природних дарова, изворних људских порива, али и неписаних правила која патријархалана заједница поштује попут природних закона. Све је у овом свету изворно, и природа и човек и његов језик.

Уколико се ослонимо на неке од модерних приступа проучавању књижевности које у оквиру гендер студија праве разлику између биолошког пола (*sex*) који дефинишу као скуп анатомских и физиолошких особина које омогућују да се жене разликују од мушкарца и друштвенокултурног пола (*gender*) који се сматра одређеном врстом појмовне и/или дискурзивне конструкције коју производи друштво, односно који има својство одређеног историјског процеса и формира се усред одређених друштвених интеракција (Буџинска, Марковски 2009: 487–488) по проживљеном искуству, посебно његовој језичкој конкретизацији *Сан гругжанске лејње ноћи* је лирска прича управо о процесу формирања друштвенокултурног полног (*gender*) идентитета у патријархалном свету сагледаном из удвојене перспективе – дечака као главног актера догађаја и зрелог приповедача који причу материјализује у језику.

Попут амбијента у коме се рађа и развија, примарна природа дечака у ерићевском патријархалном свету је слојевита и комплексна: он је и вилински нежан, кад затреба витешки храбар али и осветнички агресиван онда када понашање обожаване жене доживи као издају и превару. Он, језиком Ерићевих песничких симбола, у једној руци држи свиралу, а у другој „секириче“, од којих се, како сам каже никада не раздваја.

И док су догађаји из реалног света приказани и именовани натуралистички верно, дешавања у унутрашњем свету главног јунака транспонована су у лирске слике опредмећених збивања у души младог бића које кроз властита буђења и откривалачка искуства ступа у свет одраслих. Најузбудљивији догађај у дотадашњем дечаковом животу, први сусрет са наготом женског тела обожене Божурке, изазива плач: „па уместо да засвирам и запевам од радости, као што сам све време желео, ја загнурих лице у шаке и заплаках, тресући се целим телом, неким плачем који је био песма, и свирка, и жудња, и туга, плачем каквим никада дотад нисам плакао и који ми је био сасвим нов и непознат“.

Роман *Сан Грузжанске лејње ноћи* у духу традиционалне поетике књижевности за децу и омладину има дискретну дидактичку тенденцију, он суочава грузжанске дечаке са догађајима који богате њихова искуства откривајући различите аспекте мушко женских односа, што дечаци примају попут лекција кроз које спонтано усвајају моделе понашања који ће у сваком случају, свесно или несвесно утицати на формирање њихових културнополних идентитета. Своју потентност мушкарац најпре осведочава родом и плодом властитих поља и засада, прва је у низу лекција које дечак савладава на путу иницијације из дечака у одраслог мушкараца. Слика оца који хода родним пољима свог газдинства набијена је еротском алузивношћу: газда, домаћин, отац појављује се на самом почетку романа, родне њиве су плод његове мушке снаге, он граби кроз засад док се поље „гибало и таласало од његовог хода и дисања“.

Једна од важних лекција које дечаци добијају јесте и да се љубав узима искључиво ако се добија добровљно, то је свет који уме да заштити своје жене и сурово казни оне који покушају насилно да угрозе њихову вољу. Локални момак Дамњан је витез када осваја непознату ужинарку и страшно води љубав у кукурузном пољу, али је најобичнија битанга када то покуша да уради насилно и за то га стиже казна. Тако се „пред очима дечака догађа још једна животна неминовност – да је чисти нагон увек кажњен и да се болем плаћа висока цена уласка у људску заједницу“.... (Комад 2009: 105)

Тренутак коначног сазревања главног јунака и његовог уласка у свет одраслих отпочиње детронизацијом у дечаковим очима обоженог лика оца. „Кроз откривање тајни одраслих, пре свега оца, који је први узор на путу успостављања властите индивидуалности, а који нехотице и нехајно при сваја дечакову прву љубав, прича се приближава слојевима митског“ (Комад 2009: 105). Отац у фикционални свет књиге улази два пута, на самом почетку док озарен јаком светлошћу сунца поносно понире кроз берићет свог поседа, плодним кукурузним и дулечним њивам, и на крају шуњајући се кроз та иста родна, али сада и „похарана“ и „поваљана“ поља у глуво доба ноћи. Док у првој слици дечак посматра оца са поносом и побожном дивљењем:

„а ја сам с високе крхке врбе поносно гледао како он корача према друму... с рукама на леђима и сламеним шеширом малко затуреним на затиљак, према мени и сунцу, те ми се онако из даљине чинило да има златни круг око главе.“

На крају приче, дечак угледа:

„две црне особе које се појавише из нашег кукуруза, повијене под огромним бременима... и пођоше преко оскрнављених ливада, једна за другом“

Разочаран и сломљен дечак „секирчетом“ „обрезује крст“ који је ко зна када његов отац направио у кори стабла крушке симболично скидајући светачки ореол са очеве главе, и испод њега уписује почетно слово имена обожаване Божурке, опет симболично сахрањујући своју прву младићку љубав, али можда још и значајније – илузије и највне снове о чистоти и некој узвишеној праведности овог света.

„Затим сам ухватио неколико свитаца и метнуо их, малко пригњечене, да не побегну, у удубљења крста и слова, и после сам тупо гледао како се мичу и светлуцају у свежим влажним ранама. Тако смо радили када смо сахрањивали птице. Поноћни поветарац затресе гране уз тих уздах и неколико светлих капљица слете са устрепалог лишћа“.

Обремењен новим болим искуствима, дечак готово ритуално ломи свиралу, тако да од две ствари од којих се није раздвајао ни у сну – остаје само једна: „секирче“, и он га „нехотице напипа за појасом и помилова“, најављујући да је коначно спреман за живот, баш онакав живот какав он јесте, излази из свог тајног скровишта, крошње крушке у којој су му текли дани безбризног детињства: „Осећајући да ће сва моја будућа пењања на дрвеће и силажења с њих бити другачија и узалудна“.

„На крају истегох један дуг, танак звук, као крик ноћне птице или цик прекинуте струне, па преломих свиралче преко колена... и завитлах га с гађењем према реци“.

Понирући у танане слојеве дечјег света, Ерић песничким средствима оспољава магију дечакових емотивних доживљаја. Тако се слика зрелих дулека лајтмотивски јавља у роману повезујући све његове делове. Како дулек нема неко одређено значење у митолошкој симболици биља неке од опсесивних асоцијација које, у свести дечака у фази бурног полног сазревања, буде слике дулека и кукуруза наговештава аутор сам:

„Кукуруз, давно огрнут, класа и свили, већи од мене, дулечи цветају као луди и претварају своје жуте цветове у крупне, зелене главе, али ја сам изненада уочио да више личе на нешто друго...“

За слику дулека у зрењу везни су неки од најважнијих догађаја на јунаковом путу израстања у младића и ступања у свет одраслих: „брчкали смо се голишави као дулечи, у виру који је још мирисао на косу купачица“... (31) „Котрљали су се ти леви летњи дани једнолично као дулечи... просипајући за собом незрело семење...“ (31) „дулечи... као најузбудљивији делови девојачких тела...“ (32) Божурка се „уплете око мене као врежни дулек“ (93) да би се на самом крају, изневерен и разочаран симболично

обрачунао са дулечним пољем, уништавајући га заједно са првом дечачком илузијом, првим мушким искуством и вером у постојање стабилног света вредности:

„Полазећи, натрапах на један дулек, заборављен ту још ко зна кад у игри, и исецках га у ситне комадиће. И тада: као да ме обузе тиха помама – прегазих дубоку месечину између Доње и Горње равне и улетевши у наш кукуруз – кидисах на дулеке. Секао сам их све док ме не обли зној, док ми руке не отекоше и док ме не проже страх од онога што чиним. Последњом трунком снаге забодох секирче у један велики дулек и пођох по кукурузу“

Дечак симболично сахрањује своју конкретну, онострану прву љубав и искуство, али се не одриче љубави као такве, идеала савршене драге и обожене среће за којима и данас трага у својим вазда свежим дечачким сновима:

„... Ја дланом обрисах лице и почех да правим Божурку. Правио сам је од младих дулека, од суза и росе, од врбових гранчица и месечине и кукурузног лишћа, правио сам је део по део од снова и бивше наде, од своје крви и мяса, и одевао је крпицама преплануле коже и дивље туге која те ноћи цветаше и прецветаваше око извора и по питомим обалама Груже и њених притока и ускоро је била сасвим готова и лежала је, грешна и лепа, осмехујући се, на врежама... кад сам хтео да јој се приближим, она рашири своја плава крила... и вину се... у белу ноћ, у ведро и отворено небо, и ја успех само да ухватим танану влас њене косе... и још сада трчим и посрћем, али не могу да је стигнем нити дозовем... „

Откривање тајни полног живота *Сан иружанске лејње ноћи* обрађује колико бестидно конкретно, толико префињено у лирским сликама транспонованих личних доживљаја и осећања. Роман је права мушка проза колико због теме коју обрађује, толико због елементарности и изразите натуралности праве мушке опсервације, депатетизоване и готово верне до вулгарности. Овај свесно конструисани тон неублажене, природне, нагонске, сирове комуникације и у одређеним деоницама романа и нарације открива несагласје између некултивисаности спољњих манифестација овог натуралног света и софистицираности њихових одјека у готово вилинском бићу главног јунака као његовом репрезенту.

Иако се роман по оцени књижевне критике може прихватити у најширем генерацијском распону, он сигурно није роман за децу. Говорећи о стицању и уобличавању личности јунака језиком одраслих, он ће се радо наћи у рукама адолесцената, али и оних „којима је присећање на детињство и младост, оживљавање светлосарних слика безбрижности и среће, један од најпретежнијих повода за читање“ (Аћимов Ивков 2009: 106).

ЛИТЕРАТУРА

- Бужињска, Марковски (2009): Ana Bužinjska, Pavel Markovski Ана, *Književne teorije XX veka*, Beograd: Službeni glasnik.
Бурдје (2001): Пјер Бурдје, *Владавина мушкараца*, Подгорица: ЦИД.

- Витошевић (1981): Драгиша Витошевић, „Песничка појава Добрице Ерића“, у: Добрица Ерић, *Косач ђева под крошњама*, Београд: Просвета.
- Лукић (2007): Драган Лукић, „Песник, Добрица Ерић“, у: *Букећ вечерњих љубичица*, Рума: Српска књига.
- Радовић (2007): Душан Радовић, „О поезији Добрице Ерића“, у: *Букећ вечерњих љубичица*, Рума: Српска књига.
- Црногорац (2009): Слободанка Црногорац, „Сан грузанске летње ноћи“, у: *Сан јружанске летње ноћи*, Горњи Милановац: Графопринт.
- Комад (2009): Нада Комад, „Сјај грузанске летње ноћи“, у: *Сан јружанске летње ноћи*, Горњи Милановац: Графопринт.
- Аћимовић Ивков (2009): Милета Аћимовић Ивков, „Лепота и туга“, у: *Сан јружанске летње ноћи*, Горњи Милановац: Графопринт.

Violeta P. Jovanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

“SAN GRUZANSKE LETNJE NOCI” BY DOBRICA ERIC – LYRICAL NOVEL FOR BOYS

Summary: The paper deals with the literal means which Dobrica Eric uses and deals with the problem of forming the male identity, that is, Eric deals with the male stereotypes in the traditional culture. We analyze the theme, linguistic and semantic style and some other specifics according to which we have determined this book as the “lyrical novel for boys” or “the first male prose” according to some critiques. Doing the analysis on this matter we use the gender study which differ sex and gender. “San Gruzanske letnje noci” is a lyrical story about the process of creating social and cultural gender identity in the patriarchal world.

Key words: San Gruzanske letnje noci, Dobrica Eric, sex, gender, social and cultural identity.

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

УДК 821.163.41.09-1 Ерић Д.
81'42

КОМУНИКАЦИЈСКЕ ЗАГОНЕТКЕ ЕРИЋЕВЕ „ВЕЛИКЕ ПЕСМЕ О ЈЕДНОМ МАЛОМ ЈАГЊЕТУ“

Апстракт: У раду се анализира поема Добрице Ерића *Велика ѿесма о једном малом јајњейу* са становишта комуникације и интеракције међу ликовима. Посебна пажња посвећује се ремећењу статусних односа које је засновано на сукобу традиционалних и модерних односа родитеља и деце.

Кључне речи: персонификација, парадокс, комуникацијски шум, односи моћи, граматика статуса.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

1.1. У низу песама за децу Добрице Ерића издваја се више константи које критичари и тумачи поезије за децу истичу. Примећујући да је, уз М. Тешића, Ерић „најизразитији песник који слави природу и лепоту сеоског детињства“, Т. Петровић наглашава да је у случају овог песника најлакше „да утврдимо поетски заједнички садржалац: земља, сунце, небеско плаветнило, село, поље, земаљски плодови, жубор потока и пој птица“ (Петровић 208: 429).

Ерић је „ступео на књижевну позорницу за децу и младе у тренутку кад је поетика парадокса и нонсенса имала прворазредни значај у вредновању децје поезије“ (Милинковић 2010: 420), али се за том поезијом „не поводи“ (Петровић 2008: 432). Међутим, управо је неколико граничних типова нонсенса и парадокса – да их тако условно одредимо – у центру поеме унеколико парадоксалног наслова *Велике ѿесме о једном малом јајњейу*. Упркос наслову, парадокс у њој није присутан као обликовни елемент, већ као врста комуникацијски и језички парадоксалне ситуације која своје утемељење има у културолошкој подлози односа родитеља према детету. У раду ћемо анализирати ову песму управо са наведених аспеката, који пре свега укључују елементе стилистичког и социолингвистичког приступа.

1.2. *Велика ѿесма о једном малом јајњейу* већ на први поглед садржи све добро утврђене поетске и стилске константе Ерићеве поезије. У тору се, у зимско јутро, ојагњила „мала јага“ коју дете, по неписаном правилу

¹ Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 *Динамика стуркујура савременој српској језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

српског сеоског живота, уноси у кућу, поред пећи. У кући је и мали Буца који јагњету даје своју флашицу:

И онда је дете глатко
Рунце јаги обрисало,
Па је онда јагње слатко
Гриз на цуцлу посисало,
И махнуло двапут репом:
– Што је лепо, што је лепо!

Осим идиличног почетка који не обећава друкчији наставак ове дуге („велике“) песме него пасторалну слику љубави између детета и јагњета, а у којој су и зека, чика Мраз („штипка Сунце за образ“), „врапчи хор у пружу“, Ерићева верност поетском поступку огледа се и у персонификовању овчијег света.² Како је јагње, из шипрага у којем се ојагњило, донето прво и право у кућу, сусрет са тим ољуђеним овчијим светом одложен је за другу слику – улазак јагњета у тор.

Међутим, тај прелазак у сопствени свет јагње доживљава као прелазак у непознато, што бива назначено само једном заменицом:

И тако је јага мала
У тој кући пировала
А једном у рану зору
Нађе се у неком тору.

Неодређеност и непознатост *ѿора* јасно је, али ненаметљиво, енкодирана заменицом *неки* која открива да *јаја* после *ѿировања* у кући сагледава нову средину као апсолутно туђу. Њен доживљај неприпадања амбијенту истакнут је и опозицијом одређености и неодређености (*у ѿој кући – у неком ѿору*), али и темпоралном неодређеношћу (*једном* у рану зору) као сигналу изненадне промене.

У овој преломној ситуацији заштрава се сукоб између јагњета и света оваца; читава песма засноваће свој заплет и расплет на томе што јагње тражи флашицу (цуцу-луцу) и, после опсежне али неуспешне акције мајке, оца и других оваца, бива избачено из тора. Ерић ће песму решити срећним крајем – јагње је познатим путем, мирно и самоуверено, одшетало до куће, где је опет прихваћено уз радост малих укућана.

² Персонификација је „стилска фигура којом се природним појавама, неживим стварима, апстрактним појмовима, животињама, биљкама и сличном придају људске особине, вештине или осећања“ (Поповић 2007, под *ѿерсонификација*), али Ј. Јовановић примећује да код Добрице Ерића „антропоморфична слика природе (...) није обележена свим цртама које би се могле издвојити и помоћу њих поистоветити човек с природом или природа са човеком. То су одабране вредности које пред људским унутрашњим оком оцртавају топологију позитивних људских црта, високих хуманих обележја човекових“ (Јовановић 2011: 211).

2. КОМУНИКАТИВНИ ЗАПЛЕТ

„Комуникативни заплет“ састоји се, заправо, у серији непрестаних неспоразума између јагњета и оваца. Овце у тору су персонификоване, али задржавају препознатљиве улоге из животињског света. Издвојени су отац и мајка јагњета. Отац је ован предводник, а остале овце функционишу као „колективни јунак“. Једино је мајка овца издвојена из стада на основу мајчинске улоге, и то тако што је индивидуализована, али и тако што једина директно комуницира са овном, привилегована материнством.

2.1. Основни проблем са односом ликова проистиче управо из модела персонификације као кључног поступка у песми. Наиме, да су све овце очовечене на исти начин и у истом степену, никаквих „комуникацијских шума“ и сукоба не би било у тору. Проблем се јавља у тренутку јагњетовог увођења у живот: искусивши кућу, људску породичну заједницу и законе који у њој владају, јагње на овчији свет наставља да гледа очима човечијег детета. Његов идентитет Ерић маестрално комбинује на танкој линији примарне персонификације као системске потке песме и неке врсте секундарно степеноване персонификације у којој оно – сада из позиције људског детета – посматра свет којем биолошки припада као стран. У тренутку када први пут затражи „цуцу-луцу“ и од страшног оца овна добије несигуран одговор да он то никада није јео, јагње му надмоћно одговара:

– Е, па – рече јагње – баш
Зато ништа и не знаш.
Не једе се то, већ сише,
И то има свако дете,
И нећу да бекнем више
Док ми то не донесете!“

Управо исказом „то има свако *геџе*“ јагње дефинише своју позицију. На другој страни, уценом „нећу ни да *бекнем*“ наизглед се враћа идентитету јагњета³ – али само уколико не протумачимо овај глагол као део фразеолошке јединице која се, заправо, односи на човека. У поглављу „Зашто дјеча воле књижевна дјела о животињском свијету“ Ново Вуковић, укључујући и становишта развојне психологије, каже: „Природа односа дијете – животиња није у науци сасвим разјашњена и у том смислу има много дилема. Има мишљења да ситуација дјетета и ситуација животиње имају сличности. Заједничко им је осјећање несигурности, страха и потребе да буду заштићени. Сличне су им, такође, и реакције: начин како изражавају незадовољство, љутњу, потребу за игром и сл.“ (Вуковић 1996: 291–292). Управо

³ Истражујући дечје разумевање и доживљај персонификације, Ј. Радић примећује: „Свакако је свест у којој је изразитије доминирала самознана опозиција ‘људско – не-људско’ развила и диференциране изразе за већину заједничких и у основи истоветних људских и животињских способности. (...) Та је свест диференцирала и (...) *јовори* од ‘оглашава се’ (*лаје, мјауче, муче, блеји, шијуче, квоче, кукуриче, рже*)“ (Радић 2010: 84).

овакве сличности омогућују идентификацију детета–реципијента са јагњетом из *Велике њесме*, али и идентификацију јагњета са дететом. Доживљавање *малих бића* као засебне, јединствене групе опониране одраслим бићима, овде уверљиво одузима примат опозицији „људско – не-људско“. Или, како примећује М. Пражић, „[п]рема неоптерећеном уверењу Добрице Ерића детињство постоји једноставно и просто као свет природе, и у најдубљем је складу са тим светом“ (Пражић 1982: 335).

2.2. Прихватање – или барем прихватање неспорне могућности – овакве интерпретације води и тумачењу односа јагњета према оцу. Оспоравајући му надмоћ због незнања, јагње ће се оцу обратити на следећи, прекоран и ироничан начин:

– Не знаш – рече јагње – Браво!
И није те зато стид?
То не знаш, а можеш главом
Да разбијеш овај зид.

Трансфер *јајње* → *гејџе* овде омогућује још један трансфер, који је само у назнакама присутан. Он следи постављању овна у улогу оца, али се секундарно наговештава и као евентуална транспозиција *оџац* → *ован* (тј. овде: *незналица*), коју јагње потпуно транспарентно поткрепљује супротстављањем физичке снаге и интелектуално-искуствене инфериорности („То не знаш, а можеш главом да разбијеш овај зид“ ↔ *Ум царује, снаја кладе ваља*).

2.3. Дете–јагње заснива такав однос према овну и овцама на два проблемска изворишта „комуникативног заплета“. Први је, како смо открили, његова псеудоукорењеност у човечјем свету, а други – неприхватање утврђених статусних релација.

3. „ГРАМАТИКА СТАТУСА“ И ТРАДИЦИОНАЛНИХ ОДНОСА

У комуникацији са родитељима јагње их од самог почетка прекорева због њихове необавештености о свету изван тора и инсистирања да се јагње уклопи у овчји свет. О томе сведоче дијалози типа:

– Ох! – рекла је срећна мама,
– Види што је лепа слама!
А јагње је рекло мами:
– Шта ћу ја у овој слами?

И то маму мало збуни:
– Па, шта хоћеш... шта ти волиш?
Да скакућеш, да грицколиш
И да спаваш к’о у вуни.

Погледало јагње маму
И трепнуло из прикрајка:

– Ја да грицкам ову сламу?
И ти си ми нека мајка!

Ипак, кључни неспоразум и „комуникацијски заплет“ дешава се око флашице. Не знајући шта јагње заправо тражи, ован – после дугог објашњавања – доноси једну цуцлу и две боце „натакнуте на рогове“. Тиме се неспоразум продубљује јер је боца празна, што отвара још један ниво овчијег непознавања спољног света: боца бива напуњена овчијим млеком које јагњету није довољно слатко.

3.1. Из људског света Ерић преузима традиционалну српску тему брижних родитеља који су, посебно кад се о храни ради, претерано стрпљиви и желе да детету испуне сваку жељу. И као што у породичном животу бива, чине све док не изгубе и последњу трунку снаге и стрпљења, када – наизглед без правог повода и најаве – експлозивно реагују физичком казном или каквом другом физичком акцијом. Тако можемо рећи да „педагошке“ теме родитељства Ерић ставља у систем специфично српског односа према деци. Када, после свих уложених напора и самоволјних прекора свог детета, ован наједном каже: „Слатко, горко, пуно, празно. | Море, ти си безобразно!“, препознаје се да он заправо сумира све своје ангажовање и све јагњетове примедбе и одбијања. Изгубивши стрпљење, он огорчено капитулира пред сопственом немоћи да регулише понашање детета. У том неуспеху и таквој реакцији препознаје се проблематика традиционалног српског родитељства, чиме Ерић још једном потврђује своје песничко утемељење у завичајном. Такво утемељење, како кажу Велек и Ворен, може објаснити „мноштво алузија“ (Велек, Ворен 1985: 102), мада се „не сме тумачити да је књижевно дело пука копија живота“, „чак и кад присна веза између књижевног дела и ауторовог живота постоји“ (Велек, Ворен 1985: 100).

Комуникација се заснива, између осталог, и на важном фактору „народне психологије“ која представља заједничко знање комуникатора о свету и законитостима одређене заједнице – а тиме и моћан инструмент предикције – али веома често није довољно развијена код деце (о „folk psychology“ као мањкавом елементу дечје вербалне комуникације в. Vreheny 2006). У овој Ерићевој песми додатно је продубљен јаз између знања и незнања комуникатора о спољном свету: ради се и о разлици одрасли–дете и о томе што јагње има нека сазнања о људском свету. Непотпуност његових сазнања још је један елемент који ствара комуникацијске потешкоће. Због свега тога, очекивања јагњета да се испуне одређени захтеви на основу њихове – недостатне – вербалне формулације не могу бити испуњена. Некоординисаност *знања*, *жеље* и *намере* код деце (овде јагњета), али и немогућност да се разумеју туђе жеље и намере (Vreheny 2006: 76) чине комуникацију неуспешном.

3.2. Уколико бисмо се задржали на јагњетовом непотпуном знању о свету, могли бисмо закључити да је Ерићева песма у потпуности објашњава наивном визуром детета и његовом непознатошћу са системом знања

заједнице. Међутим, супротност онога шта главни јунак говори и онога како то говори, односно супротност његовог језичког знања и знања о свету, додатни је делић „комуникацијске загонетке“.

Наиме, док се слика света коју јагње има може одредити као *наивна*, његов говор то никако није. Оно говори језиком тинејџера, користи иронију, уцене и претње, бунтовно изражава непоштовање статусних разлика међу комуникаторима, и таквим језичким понашањем усмерава читаву серију (говорних) догађаја.

Непоштовање оспољено језичким понашањем бива му, међутим, опроштено – и од стране родитеља и од стране читалаца, завараних тиме што пред собом имају јагње-бебу, симбол недужности и наивности. Ерићева песма веома вешто, усмеравајући пажњу на друге релације, пасторалне мотиве и разигран ритам, скрива ове комуникацијске проблеме. А они се јављају на терену статусних разлика које, „такође као нека врста психосоцијалних значења, могу бити засноване на веома разнородним нејезичким мотивима типа генерацијских, узрасних, тј. старосних дистанци, преко надређености односно подређености друштвених улога у којима се комуникатори у време остваривања говорног догађаја у датој ситуацији налазе...“ (Радовановић 1986: 136). Узраст је хијерархијски први у низу критеријума за употребу етикета обраћања, ословљавања, поздрављања; следе „познанство, сродство, интимност, подређеност/надређеност“ (Исто: 137).

3.3. Добрица Ерић ликове оца, мајке и детета портретише посредно, путем њихове међусобне интеракције која не подразумева само „избор и репартицију етикета“ којима су ликови именовани или којима се један другог обраћају (в. Ковачевић 2003: 270). Њихов однос заснован је на јагњетовом неприхватању транспарентних знакова моћи фигуре оца, с једне, и фигуре предводника стада с друге стране. Моћ оца – опет подржана традиционалним улогама родитеља – стављена је у питање и пре сусрета јагњета и овна:

Добро, добро – рече овца
– Сад ћу ја да зовнем оца!
А јагње јој рече: – Иди...
Једва чекам да га видим.

Видљиве атрибуте предводника стада, пред којим све овце у тору ћуте, јагње сагледава из перспективе некога коме недостају знања обухваћена „народном психологијом“, били они природни (величина, снага, огромни рогови) или одређени друштвеним конвенцијама (меденица). Опет „наивно“, јагње не препознаје меденицу као статусни симбол: на сцени је неспоразум којим се изврће постојећи систем вредности:

Баш волим што си ми тата
И што тако трескаш врата
И баш волим што мој тата

Носи донче око врата.⁴
И што оно тако звечи,
И што цело стадо клечи...

Односе који се овде заснивају на релацијама моћи (и немоћи) можемо тумачити у светлу савремених лингвистичких метода анализе дискурса (критичка анализа дискурса, феминистичка постструктуралистичка анализа дискурса). Један од фокуса ових метода јесу и бинарни односи надређености и потчињености, који се откривају у говорној интеракцији (у говорном дискурсу и писаном тексту, в. Бакстер 2011: 128). Осим тога, критичка перспектива и контекстуални комуникацијски оквир омогућују сагледавање културолошке подлоге комуникације и интеракције (Исто: 126–135).

3.4. У чему се огледа „обрнута надмоћ у комуникацији“, односно моћ јагњета у односу на оца–овна у низу везаних дијалога? Приметили смо да је један од индикативних елемената зрелост јагњета у погледу познавања законитости језика и комуникације, као и да је заплет заснован на „народној психологији“ родитељског стрпљења до крајњих граница.

Осим тога, у сфери односа „родитељ–дете“, Добрица Ерић преноси *комуникацијски сукоб* на универзалну раван односа родитељи–дете, креирајући *међугенерацијски конфликти*. Дете–јагње је, заправо, дете које је „видело света“, искорачило из традиционалних оквира, стекло нова сазнања која родитељи немају. Проблем комуникације између генерација или „међугенерацијски шум“ заснован је на превазилажењу законитости патријархалног света.

Тиме јагње себи даје за право да анулира појавне атрибуте моћи и родитеље посматра као особе које немају увид у савремене токове живота. Са новим знањем оно игнорише и релације силе и снаге, тј. релације престижа које владају у традиционалном друштву. Како у људском друштву таква промена долази са тинејџерским годинама, *јаја* говори језиком тинејџера; у поеми, улаз у „друго друштво“ (кућу у којој живе људи) десио се док је младунче још сасвим мало. Тор као симбол затвореног патријархалног система не може одолети појави младих и њиховом виђењу модерног света. Тиме се открива извориште комуникацијских проблема, маскирано у слојеве евентуалних, загонетних релација међу световима одраслих и деце, људи и животиња, патријархалног и савременог, националног и општег.

3.5. Колико год се поставља на позицију познаваоца спољног света, толико јагње заузима још и позицију немоћног бића које зависи од других. Најбољи пример томе јесу његови вапаји за храном, у којима о себи говори у средњем роду подвлачећи да је тек рођено младунче: *Дајте шo, док нисам цркло!; Ух, шћo сам лoдно!*

На тај начин оно варира представу о себи конструишући сопствени идентитет на вишеслојан начин и усмеравајући улоге других, тако да оне

⁴ Подвлачење је наше.

нису поларизоване већ постају комплексне (Бакстер 2011: 131). Наиме, ован и овца су истовремено *незналице* и они од којих зависи јагњетов живот; јагње је истовремено надмоћно по знању (или ономе што *верује да зна*) и потпуно немоћно за самостални живот.

3.6. Према осталим овцама у тору јагње не успоставља никакав однос. Њима је Ерић дао колективну улогу стада које је само три пута стављено у неку врсту активности: први пут се окупљају око јагњета да га виде, други пут или уплашено цвокоћу или се прикривено подсмевају овновој немоћи, а трећи пут се музу да би „цуца-луца“ била напуњена. Осим давања млека, једине конкретне акције која им се приписује у поеми, остале овце испуњавају и функцију групе на фону чијег односа према овну Ерић заострава контраст јагњетовог понашања према њему. Тако ће ован на једном плану функционисати као *ћредводник* а на другом као *родител*, тј. на једном као моћник а на другом као биће немоћно да одговори захтевима очинства. Поред тога, и однос мајке-овце према овну постаје комплексан: она стиче посебан статус рођењем детета, а тиме и слободу да с њим комуницира као део родитељског пара а не као део стада. О томе сведочи и нејезичко понашање (он испуњава захтеве овце и јагњета), али и језичко понашање, на пример:

И он разби главом зид
И беше га много стид.
И промуца: – Ја сам хтео...
Ја то никад нисам јео!

Или:

– Ево – рече. – Ух, што сече!
И звук се у звону смрз`о.
Мама рече: – Нека сече.
Где си само досад рз`о?
И тада тај тата груну:
– Ма где сам рз`о! Баш сам брзо.
Пипни ми ти снег по руну,
Умало се нисам смрз`о!

Јагње рече: – Већ се смркло.
Дајте то док нисам цркло.
Ћути, тата, што си љут,
Смрзнућеш се други пут!

Стављен у позицију да се, као свемоћни горостас, жали на хладноћу, ован се суочава и са тим да његове искрене жалбе, које су му свакако „испод части“, бивају игнорисане. Тако је двоструко обезвлашћен пред колективом као публиком која ликујући прати, из сцене у сцену, суноврат патријархалне фигуре и релација заснованих на традиционалном систему. На крају, обезвлашћени *pater familias* схвата, заправо, да је читав систем његове моћи срушен у моменту кад је постао родитељ.

Спрега свих ових околности пресуђује да ован барем делимично покуша да напусти своју нову позицију избацивањем јагњета из тора, напоље, у снег и мрак.

4. ЗАКЉУЧАК

На основу анализе *Велике ђесме о малом јајњетију*, можемо закључити да Ерић, кроз наизглед веома једноставан догађај и наизглед једноставну персонификацију, осликава веома сложене системе релација надмоћи и немоћи. Заснивајући их на великом броју сукоба (људског и животињског света, традиционалног и модерног начина мишљења, снаге и знања, родитеља и деце, колектива и предводника), Добрица Ерић нам нуди слојеве тумачења и разумевања родитељске улоге у животу детета. У тим односима, он заплиће читаву мрежу „комуникацијских шумова“ стварајући ни по чему наивну загонетку једне наизглед „наивне песме“. Та је загонетка пре свега модерна – и по идеји, и по могућностима које за тумачење нуди, а модерност Ерићеве поезије можда најјасније примећује М. Данојлић, који каже:

„Увек сам подозриво слушао то што се код нас, понекад, говори о модерној дечјој песми и модерном детињству уопште; чини ми се да у модерној поезији модеран дух може бити ангажован само на линији луцидног и све луциднијег откривања најпримарнијих доживљаја, сензација, слика, сазвучја. Добрица Ерић учвршћује ме у том уверењу; његова ‘сељачка’ поезија без сумње је модерна“ (Данојлић 2004: 237).

ЛИТЕРАТУРА

- Бакстер 2011: Judith Baxter, *Discourse-Analytic Approaches to Text and Talk*. U: Litosseliti, L. (Ed.), *Research Methods in Linguistics*, London – New York: Continuum Publishing, str. 117–137.
- Breheny 2006: Richard Breheny, *Communication and Folk Psychology*, *Mind and Language*, Vol. 21 No.1 Blackwell Publishing, pp. 74–107.
- Велек, Ворен 1985: Рене Велек, Остин Ворен, *Теорија књижевности*, Београд: НОЛИТ.
- Вуковић 1996: Ново Вуковић, *Увод у књижевност за децу и омладину*, Подгорица: Унирекс.
- Данојлић 2004: Милован Данојлић, *Наивна ђесма – ојтеди и зајиси о дечјој књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јовановић 2011: Јелена Јовановић, Завичајност песника оличена у језику његових дела. У: М. Ковачевић (ур.), *Наука и пољсика*, зборник радова. Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, стр. 205–212.
- Ковачевић 2003: Милош Ковачевић, Значај елемената `граматике друштвеног статуса` у Андрићевом обликовању Зимонићевог и Омерпашиног лика, у: *Грамајичке и сипи-лисичке ђеме*, Бањалука: Књижевна задруга, стр. 267–282.
- Милинковић 2010: Миомир Милинковић, *Нацрт за ђериодизацију српске књижевности за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Петровић 2008: Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Поповић 2007: Тања Поповић, *Речник књижевних ђермина*, Београд: Логос арт.

- Пражић 1982: Милан Пражић, Поетски акварели Добрице Ерића. У: В. Марјановић (ур.), *Дечја књижевност у књижевној кријици*, Београд: Савремена администрација, 334–336.
- Радић 2010: Јованка Радић, Персонификација и антропоцентризам (онтогенетски приступ). У: В. Јовановић, Т. Росић (Ур.) *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, зборник радова. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини. 81–90.
- Радовановић 1986: Милорад Радовановић, *Социолингвистика*, Нови Сад: Дневник – Књижевна заједница.

Пијана Р. Ћутура
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Philological Science Department

COMMUNICATION RIDDLES IN ERIC'S *GREAT POEM ABOUT A LITTLE LAMB*

Summary: The paper analyses Dobrica Eric's *Great Poem About a Little Lamb* from the aspects of communication and character interaction. Special attention is drawn to disruption of the status relationships. It is based on the confrontation of the traditional and modern roles of parents and children.

Key words: personification, paradox, communication hum, power relations, status grammar.

Буба Д. Стојановић
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет у Врању

УДК 821.163.41.09-1 Ерић Д.
37.018.1/.2

ПОЕЗИЈА ДОБРИЦЕ ЕРИЋА – ОДА ДЕТИЊСТВУ, ПРИРОДИ, ЉУБАВИ, ЛЕПОТИ И ЗАВИЧАЈУ

Ајсџиракџи: Добрица Ерић – вечити плави сањар, бескрајно пева о детињству, природи, љубави, завичају, лепоти и животном оптимизму. Својим лакокрилим, поетски вредним и естетски оригиналним стиховима пева о вредностима живота и лепоти света чији смо гости и који треба да чувамо за будуће генерације. Осећања радости, захвалности и узвишености прате његову поезију. Друговањем са природом, биљкама и животињама, уживањем у звуцима, миомирисима, бојама и облицима, позивом на игру, учење, дружење, љубав даје подстицај духовном развоју најмлађег читаоца, чиме значајно доприноси обликовању његове личности и формирању система правих вредности. У раду ће бити речи о богатству чистих, звучних и оригиналних поетских слика Добрице Ерића и васпитним утицајима његове поезије на личност младог бића у развоју.

Кључне речи: Добрица Ерић, поетске слике, ученик, васпитање, вредности.

*...Рој свишћаца и букећ цвећа
што је њрава земаљска срећа...*

Д. Ерић

Душан Радовић је својевремено написао: *Гружа је била невелика док није родила њесника Добрицу Ерића. Он је од ње створио континент, можда највећи у српској поезији*. Континент који помиње Душко Радовић зелени је континент на коме сања плави сањар о суботама свог детињства, о недељи, небу у сванућу, о причама из Непричаве; пева о својој најдражој реци, ноћима кад нам је жао да заспимо, пољском поточићу, сунцокрету који припада земља, а не сунцу, забрањеној љубави у мрављем свету, долини ружа, чудесном свицу. Поред Момчила Тешића, Добрица Ерић је најизразитији песник који својим стиховима слави лепоту природе, чаролију сеоског детињства, немерљиву љубав према завичају. Његова поезија звучи, звечи, сјаји, трепери, мирише. Та звучна нит спаја његове стихове и слике, нарочито у песмама за децу о којима је овде реч. То је музички фон, лако певљив, који прати и допуњава слику и расположење, покрет и збивање. Он се разлеже и испуњава поетски, подстиче на игру, боји атмосферу у којој се песма догађа (Марковић 1999: 183). Његови стихови изазивају топлину у срцу онога који их чита, оплемењују, духовно хране, крепе, снаже прошлосту, упечатљивим сликама из детињства, мирисима и неописи-

вим природним лепотама, облицима и бојама, невиђеним савршенством, чиме опомиње да треба уживати у сваком дану, у сваком трену. У време сивила и монотоније, бетонских солитера и облакодера када се изгубио осећај за лепо, нежно, пријатно, када већина људи не може да пронађе себе и своју срећу даје проверен рецепт за то: *бићии чешиће у друићиву дрвећа!...састаићи се са сунцем у њољу!...умиваићи росом са лаићца!...иозајмићии од цврчка, од иићице ласне жице!...слушаићи добро иића жубори река!...иоровући се исиод две-ири дује* и онда ћемо бити...*ведрији и млаћи, а живоић ће нам бићии слаћи*. Оптимистички настројени, схватићемо да вреди живети због свих лепота које нас окружују, али и због највреднијег што имамо, због живота.

Народно песништво и усмена реч полазиште су му и ослонац стваралаштва. Поднебље села је сржно упориште његове поетске визије, а страствено је заљубљен у свет и снове детињства. На тим темељима саградио је своју чудесну лирску тврђаву. То су песме у којима се „прича“, које имају почетак и крај збивања, у којима је све живо, има свој живот - река и виноград, поље и траве, дрвеће и облаци, куће и дворишта, деца и одрасли, птице и домаће животиње (Марковић 1999: 181). Задојен народном мудрошћу, духом предака, проницљив и мудар песник ненаметљиво наводи млађе генерације да сами иницирају родитеље да им приповедају о прошлости, о духу предака, традиционалним вредностима, старим занатима, вредним занатлијама. Песмом „Замолите своје родитеље“ опомиње да ћемо, ако већ нисмо, заборавити где се жито меље, где расте пшеница, како се хлеб рађа, где извире млеко, шта рађа на овци, где зри грожђе, шта смо дужни пчели, а шта крави. Моли потомке, нашу будућност, да не заборави прошлост, да настави да негује интересовање за њу, да ужива у правим вредностима, мари за природу, њене благодети, цени рад оних који су на самом извору. Заузврат обећава да ћемо бити бистри и весели, лепи, јаки, здрави само ако наставимо да негујемо дух предака и традицију.

Свака књига Добрице Ерића, кога неки називају преписивачем природе „шарена је сликовница препуна лепих именица и придева, богата као крошња дрвећа, узаврела као кошница, јусића као живоић у ирави... – како је волео да каже Душан Радовић. У његовим песмама ведрином неба присут је пејзаж реке, села, пољана и њива и све што у том пејзажу живи. Песник здружује земаљски предео и космичке сфере, децу и звезде, траве и лептире, биљке и животиње, пун је наивне вере у вечност и постојање као ниједан савремени српски песник за децу. Овде нема стиха без мириса земље и жита, без свирке попаца и шареног лета лептира, без зеленила пашњака и светлуцања свитаца (Јекнић 1999:49). Његова поезија ризница је природних звукова, покрета, боја и мириса. У њој је све препуно раздраганости, чулости, ведрине, љубави и животног оптимизма. Јутра су румена, чује се свирка ливадских виолина, чују се ветрови како тихо певуше. Приче су бистре, искричаве, поток је ситноскок, чује се како пчелица зуји, кишица пљушти,

пшеница шушти, ливаде зрину, жуборе и пућпуричу. Међутим, оно што је најупечатљивије у мору најразличитијих звукова јесте како мајка њлаче и крије сузе у марамче. Посебно издваја њен мио звук кад певуши, када је спокој у њеној души. Међу свим звуковима које је песник чуо, ипак, најдражи је нежни звук који му прија: *стџаринска свирка мајчиној љаса/ блаја к'о жубор речних љаласа (Румена сванућа, „Чуо сам“, 27).*

Поезија Добрице Ерића оригинална је, непоновљива, чудесна и бајковита. Његови стихови су једна песничка прича о земљи, која му се у сећањима и сновима јавља сликом и игром као бајка... Бистре и искричаве песничке приче, из духовног завичаја – села *Нејричаве*, плене снагом којом и Непричава проговара (Марковић 1999: 180). У његовим песмама дешавају се чуда. Чудесна је *Вилина долина* необичне лепоте, али и чудесних моћи. *Усред љаја ливадица/ љо њој сија бисер зрео/ над њом лебди измајлица/ љрозрачна к'о вилин вео.* У таквом необичном, неодређеном, нестварном и несвакидашњем амбијенту *љек рођена Гружа каска/ жуборећи водом љићком/ од изласка до заласка.* А онда следи заплет: *Ту долази једна бака/ с кравом мирном к'о овчица/ љије воде са брзака, и гле чуда, љосџане девојчица./ По цео дан бере цвеће/ у шарену коџарицу/ А увече (као у бајци, у поноћ) кући креће/ љреџворена у стџарицу (Румена сванућа, „Вилина долина“, 28).*

Стихови Добрице Ерића саткани су од необичних и несвакидашњих слика. То су речи које као дамари одзвањају у души, подстичу, опомињу на седам (опет елемент бајке) најважнијих вредности (*Торџа са седам свећница*) које су неопходне сваком бићу, а које добија на дар: љубав, другарство – највеће царство, срећу, доброту – без које нема живота, поштење, учење – свитање живота и игру – најдраже занимање. Ови стихови су отворен позив на љубав, дружење, игру, али и учење, рад, истрајност, упорност, одлучност, храброст. Својим стиховима искрено позива: *Ја и моји другови из школе/ љозивамо децу да се воле/ а молимо и ограсле истио/ да нам мржњом не кваре деџињсџиво.* Гласа за поштење, истину, човекољубље, доброту, искреност, лепоту, љубав која нас је на земљу довела и која нас једина може и сџасџи, како каже.

Песник не пориче да је сам живот једна велика школа. *Учио сам од свих љомало, али највише од живоџа и љприроде, која је мој најдражи учиџељ и моја највећа љубав.* Осећања радости, љубави и узвишености прате његову поезију. Своја друговања са природом, сунцем, травама, реком и цвећем, врло уверљиво преноси читаоцима дарујући им право богатство које ретко која млада душа данас поседује. Богатство чистих, бистрих, мирисних и звучних слика, пред којима нико не може остати равнодушан, чини младо биће племенитим, естетски осетљивим и емоционално пријемчивим за лепо, нежно, добро, пријатно, вредно. Бистре памети, здраве логике и животне мудрости он пева ведро, непосредно и срдечно о завичајном огњишту, мајци, детињству, њивама и ратарима, славујима и смиљу, маслачку и белој ради, сунчевом виру и небу у свануће.

Певајући оду детињству Ерић у својој поезији открива тајне и чаробности игре, раскриљује радости и туговања, наговештава сазнања о ружном и лепом, о добром и лошем, о дозвољеном и недозвољеном (Марковић 1999: 184). Сећање на детињство, на суботе и недеље када је река Гружа текла најбистрија, када је мајка пекла хлеб кисељак за недељу дана, храни душу и даје снагу, крепи попут оних белих сунаца пшеничних хлебова која су изгревала под чађавим шеширићем крова. Велика дечја радост белим суботама као да враћа онај мирис дуго ишчекиваног хлеба насушног који у ишчекивању постаје најкуснији. Зато Ерић ову оду посвећује мајци и хлебу, па каже:

*Хвала њеним рукама и хвала
тој зирацици с црном кајом крова
која нам је субојом рађала
бела сунца пшеничних хлебова.*

*...По лицу ми ромињају кише
и снеј киши као цвечи од зове
мој завичај ишио ми још мирише
на субојње пшеничне хлебове.*

(Румена сванућа,

„Суботе мога детињства“, стр. 13)

А онда после суботе и туговања за суботом долази недеља. Недеља – цвет који личи на свет у некој чаробној причи (бајци), недеља која собом носи свечану атмосферу узвишености, посебности, јер чим труба петла

*...објави лејо израично гоба,
цела природа јосијаје свешла
као намешиена
јосиинска соба.
Радоси шрејери
без шрунке бољки
у срцу, као
звонце у шкољки...*

(Плави сањар, Недеља, стр. 28)

Посебности и узвишености стихова доприносе мир и тишина које улепшавају само звуци, мириси, боје и покрети које је опет природа уредила, јер тога дана:

*...косач не коси,
ковач не кује.
Млинар се прошеже на брду врећа.
А рој ичела ваздан лумијује
у крчмицама
ливадској цвећа.*

(Плави сањар, Недеља, стр. 29)

Недеља то је израичник у води, цвећу, зрацима./ Дан када шреба пронаћи срећу/ у јољу, реци, шуми и ливади. И тако плави сањар сања, он увек нешио иреде и илеше, гледа у свет кроз перце пауна и кроз фрулу од зове;

види кап росе као језерце, пронађе пут *до дворца иде звецка безброј злајних њехара*, а онда *кад се најије сунчевој вина/ уз свирку ливадских виолина* кре-не да пише оду природи, детињству, лепоти, завичају, али и школи, знању, игри и љубави.

Песници уче, изграђују се, студирају. Добрица једноставно пева. Ако данас постоји рођени песник, песник који пише као што дише, онда је то он (Витошевић према: Милинковић 1999: 227). Ерићева песма јавља се као вез који садржи моћ подстицања евокације, којима се граде и дограђују поетске представе по својој слици и прилици. У њима се ослобађа човек и брани од сете и усамљености који нису примерени дечјој природи (Марковић 1999:186). Његова поезија је химна непролазности и самосвојности. Својим стиховима опомиње да узоре за елан, ведрину и лепо расположење, стаменитост и самопоштовање тражимо у нама самима, у природи која нас окружује. *Пољски њојочих* би могао пример да нам буде за истрајност, препород и неуништивост: *Крџице ја рију/ змија му њуи сече/ сви редом ја њију/ ал` он њак – њече*.

Песниково обраћање сунцокрету, земљином сину са жељом да га освести где припада, чему треба да стреми, шта треба да чува, као да је позив свима нама. Стиховима:

Сунцокреће, земљин сине/ зашћо гледаш у висине?/...Сунцокреће, њројовори/ њћо њи сваки цвешак јори?/ Сунцокреће, сунцокреће/ далеко њи мисли леће! – опомиње, упозорава, а онда саветује: *Сунцокреће, сунчев цвешће/ сакриј лице од Сунчице*. И сам у грчу пита: *Сунцокреће, зар не сћрејњш/ да ћеш и њи да ослейњш?* На крају, још једном, саветује: *Сунцокреће, земљин сине/ нису за ње ње висине./ Баџи њојлед њо земљици/ свуда има љујких лица/ Свака булка у њшеници/ била би њи вереница!* Основна порука његове поезије, како сам истиче, је *да срјски народ нема разлоја да се сћиди*, природне лепоте, питома поднебље, гостопримство и љубазност људи, истинске вредности, славна прошлост, витешки дух предака, вера и нада у боље сутра, али и захвалност за оно што тренутно имамо, непоколебљивост, стаменитост и истрајност, непресушни животни оптимизам, нешто су што краси овај народ на Балкану.

ЗАКЉУЧАК

Добрица Ерић, аутор више романа, пет књига лирске прозе, двадесет и три збирке песама, пет позоришних драма, преко четрдесет књига за децу, постао је природно народно благо (Лукић према: Милинковић 1999: 226), Робинзон (Радовић према: Милинковић 1999: 226) свог завичаја. Да је још увек на узлазној путањи песничког зрења (Милинковић 1999: 226) потврђују бројне награде међу којима и *Вићез срјске књижевности* (2011), *Дијлома народној учњшеља* (2011), *Аврамов њшай* (2011) и друге.

Његова поезија ода је радости, детињству, игри, природи, лепоти, љубави и завичају. Захваљујући својим лакокрилим стиховима о земљи, сунцу, небеском плаветнилу, селу, пољу, земаљским плодовима, природним лепотама и традиционалним вредностима Ерић је омиљени дечји песник. Његов позив да се открију и упознају све те лепоте, али и да се активно ужива у њима подстиче младо биће на стваралаштво, доброту и племенитост. Највеће благо за песника поља, шума, ливада, потока налази се у *једној дољи где појци косе траву, где мрави чувају благо иза закључаних бравица...* Ту живи песник који је у својим стиховима сјединио човека и природу, воде и траве, цвеће и жито, шуму и камен, сунце и облаке. Његови стихови су поетске слике непроцењиве уметничке вредности које не само да зраче, него обузимају, оплемењују, очаравају; уче немуштом језику. Руже љубави, лепоте, здравља, среће, племенитости, човекољубља и хуманости Добрице Ерића дувају снажно и надамо се да ће пренети дух природе, традиције, вишевековног оптимизма и веру у квалитет српског народа и српске земље нашим потомцима.

ИЗВОРИ

Ерић, Д. (1997): *Румена сванућа*. Нови Сад: ИТП Змај.
Ерић, Д. (1997): *Плави сањар*. Нови Сад: Школска књига.

ЛИТЕРАТУРА

Јекнић, Д. (1999): *Српска књижевности за децу*, историјски преглед 2, Београд: МАК, 48–52.
Марковић, С. Ж. (2007): *Зайиси о књижевности за децу IV*, Београд: Београдска књига, 180–187.
Милинковић, М. (1999): *Хоризонти дејинствива*, огледи и студије из књижевности за децу, Ужице: Учитељски факултет.
<http://www.rsz.rs/index.php?option=com...view...dobrica> преузето 15.02.2012.

Buba D. Stojanović
University of Niš
Faculty of Education in Vranje

DOBRICA ERIC'S POETRY – AN ODE TO CHILDHOOD, NATURE, LOVE, BEAUTY AND HOMELAND

Summary: The paper will discuss the opulence of the pure, sound and original poetic pictures in Dobrica Eric's works, in addition to the educational influence his poetry has on a young human being's developing personality. Dobrica Eric, in his poetically valuable and aesthetically original lines, tells us about childhood, nature, love, homeland and life optimism, and gives a boost to the spiritual development of the youngest reader, thus significantly contributing to the shaping of his personality and forming the system of true values.

Key words: Dobrica Eric, poetic pictures, pupil, education, values.

Светлана С. Ђурчић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК 821.163.41.09-1
371.3 :: 5

ЛИРСКИ ХЕРБАРИЈУМ

Апстракт: У раду је представљена примена стихова наших познатих песника у настави предмета Основе природних наука, са посебним освртом на стихове посвећене пролећу и весницима пролећа. Овакав приступ је вишеструко користан, јер поред бољег усвајања градива, доприноси и развијању љубави према природи, што је један од главних исхода поменутог предмета.

Кључне речи: лирски хербаријум, ефемере, фенологија, Основе природних наука.

Предмет рада је истраживање могућности примене стихова у настави предмета Основе природних наука, са посебним освртом на стихове посвећене пролећу и весницима пролећа. У раду ће се указати на адекватност садржаја оних песама које могу представљати сегмент „лирског хербаријума“, односно ризнице стихова о природи које су изаткали наши познати песници. Употреба стихова приликом објашњавања природних појава представља својеврсну корелацију, у чијим оквирима се стихови могу применити у области биолошке дисциплине фенологије¹ која изучава узрочно-последичне везе између живе и неживе природе, као и њихов утицај на изглед природних екосистема.

Једна од доминантних тема у књижевности за децу јесу природни феномени, односно биљни и животињски свет. У раду је представљено неколико аутора који у својим стиховима певају о буђењу природе и весницима пролећа. Весници пролећа су биљке ефемере². Циљ је да се студентима објасне разлози због којих ове биљке брзо процветавају, прецветавају и доносе плод. Ефемере у шумским екосистемима користе прве сунчеве зраке за своје активности, а затим, када шума олиста, испод крошњи дрвећа настаје хлад, којим се окончава њихов развој.

Проферор природних наука, и сам поетизујући језик којим се обраћа студентима, ствара доживљајни контекст за слушање и доживљавање лирских песама које користи као илустрације за природне феномене које настоји да им приближи:

¹ Фенологија потиче од грчких речи *faínotai*-појављујем се; *logos*-наука. Фенологија је наука која се бави проучавањем периодичних појава у живом свету (као што су листање, цветање, плодношење, сеобе птица, зимски сан, парење), као и њиховим узроцима.

² Према *ефемеран* – краткотрајан, пролазан

Бела краљица зима одбројава последње дане. Тло је смрзнуто, а живот као да је замро. Довољан је само додир топлих сунчевих зрака који ће читавој Земљи удахнути живот. Сунчева светлост отпочиње хемијску чаролију, која ће учинити да вода, ваздух и минералне материје постану лишће, дрвеће и цвеће.

Прва која успе да помоли главу је прелепа висабаба, која смело пркоси белом покривачу (Ђурчић–Татић 2003: 4). Дуга зима чини да свако осети радост и задовољство када угледа лепотицу са нежним белим латицама која се пробија испод снега. Тај бели звончић по многим ауторима за децу је најсмелија и најхрабрија пролећница! О висабаби пева и аутор руског порекла Сергеј Сластиков.

Висабаба

Када чу у гори, где поток жубори
Висабаба мала спремати се стала.
А тада лагано, да не смета мраву,
Испружи ножицу и помоли главу.
Стала тад и гледа како свет изгеда
Иза сна се буди, хуји, бруји, гуди...
На ветру се клати па пита дрвеће
У колико сати долази пролеће?

Убрзо за њом јављају се и други весници пролећа, буде се из зимског сна. Међу њима је и љубичица, љупка, малена биљка одомаћена у целој Европи. Ова чудновата биљчица сваког пролећа изазива дивљење љубитеља природе. Расте у светлим, листопадним шумама уз путеве и живице, уз обале река и потока. Иако прилично ситна, прекрива читаве падине и ивице шума. Њени цветови су често сакривени испод срцоликих листова. По правилу су плаве, али могу бити беле и тамнољубичасте боје. Цвета у марту, када уживамо у љупкости и мирису овог скромног цвета (Ђурчић–Татић 2003: 5).

Љубичица не оставља равнодушним многе песнике, а међу њима ни Добрицу Ерића, непревазиђеног сликара природе.

У песми *Љубичица* (Ерић 1992:17), песник описује амбијент цветања љубичице, наглашавајући да биљка мора да заврши свој вегетациони циклус док се жбун не заодене крошњом. Аутор нас подсећа и на помало заборављени израз *зубун*.

Љубичица

Крај потока
ситноскока

Испод жбуна
без зубуна

Жмиркају два
плава ока.

Жељна пчела
крај њих лебди,

Не верује
сама себи!

Сунчеви зраци су све бољили, дани су дужи. Бљештава завеса светлости и боји поветарац ланано ошварају бољке. Беле и жуће цвасте белх рада и маслачака смењују се и у наизменичним таласима сликају бескрајне травне бојине. Бела рада је свима позната ливадска биљка, са жућобелим цветним лавицама. Главицу чини венчић белх језичастих цветова, који окружује мноштво жућких, цвастих цветова у средини. Улога белх цветова је да привуку инсекте који орашују жуће у средњим цвастим.

Следе две песме истог аутора, у којима се бави биљкама из фамилије главочика (*Asteraceae*). У песми *Бела рада* (Ерић 1994: 20), песник нам говори о сунцу с венчићем на глави, односно о цвастима са две врсте цветова – оних централно постављених, цвастих (тубуларних) и других, који чине венчић – језичастих (лигуларних), који служе као аеродроми и атрактанти за инсекте.

Бела рада
Мало сунце
с венчићем на глави

Прогрејало
у зеленој трави,

Због њега се
небо
лепше плави!

У песми *Маслачак* (Ерић 1994: 21) песник описује жуте очи – цваст од мноштва цвастих цветова. После жутих цветова ливаде побеле од прозрених лоптица маслачка. Он снабдева своје плодове падобранчићима па их поветарац лакше разнеси на удаљене ливаде. Прелепом трансформацијом, цветови се претварају у плодове са свиленастим додацима, које песник назива „трепавице беле“. Они омогућавају да се семе разноси лако и далеко.

Ови стихови указују студентима на лепоту биљака које свакодневно срећемо, као и на чињеницу да се не ради о простим, једноставним цвастима, већ о цвастима. Иначе, маслачак је веома распрострањена биљка. Расте по травњацима, ливадама, парковима и вртovima, успева и на високим планинама. Лишће је дугачко и назубљено као тестера са обе стране, сложено у розету. Цветна дршка је шупља и носи по једну цветну главицу. У свим деловима биљке је млечни сок горког укуса. Цвета од априла до октобра. У многим земљама, нарочито романским, маслачак је омиљено и цењено поврће. Од маслачка се праве прве пролећне салате пре цветања, док је биљка још неотровна.

Маслачак
Жуте очи
крупне и веселе

Гледале ме,
па су зажмуреле

Остадоше
трепавице беле

Које плави
поветарац крадом

Развејава
зеленом ливадом.

У оквиру изучавања копнених екосистема, у настави се користе две песме посвећене травнатом – ливадском екосистему и сложеном – шумском. За ту прилику одабране су песме *У њосиима* Десанке Максимовић и *Пођи у шуму њосле кише*, аутора Момчила Тешића. Обе песме на веома сликовит начин описују разноврстан живи свет и сву комплексност њихових односа.

У свакодневној шетњи преко небеског свода, Сунце се пење све више. Просипа своју енергију у густим млазевима, покрећући безброј ситних збивања... Има ли лепшег призора од погледа на расцветалу ливаду? Све те ароматичне траве и цвеће раскошних боја чине најлепшу природну ризницу и откривају потпуно нови свет препун тајни и изазова.

Упознавањем студената са стиховима песме *У њосиима* (Максимовић 2008: 39) доприноси се упечатљивом доживљају атмосфере на ливади. Шаренило ливадског цвећа, богатство боја и нијанси, опојни слатки мириси, зујање инсеката и цвркулт птица, чине да схватимо да је свеопшта пролећна гозба у току! Сви становници ливаде пијани су од слатког сока. Ово је уједно и рекапитулација научног у вези са систематиком биљака и инсеката.

У гостима

Позвао је мај
све бубе на чај,
од осе до пчеле,
да се провеселе,
тихе бубамаре,
лептире, бумбаре,
и ливадске попце,
и рударе ровце.

Спремио је мај
судове за чај,
изнео у поље
разнобојне шоље,
позлаћене купе,
чутурице скупе,
и румене зделе,
и крчаге беле.

Сипао је мај
сваком мед у чај
у црвене лале,

у звончиће мале,
у хајдучку траву,
перунику плаву,
у жуте љутиће,
да заслади пиће.

Попио је свак,
и лептирић лак,
чаја пола литре,
засвирале цитре,
зачула се труба
свирачица буба,
из оближњег жбуна
запевала жуна.

У песми *Пођи у шуму после кише*, песник Момчило Тешић (Тешић 1997: 34) са пуно љубави описује атмосферу шуме – најкомплекснијег су-воземног екосистема. По речима песника, најбоље је кренути у шуму после изненадне летње кише и упознати се са њеним становницима. Поред птица, зечева, лаких срна, лисица и печурака, песник препоручује читаоцу да истражује и обећава да ће му се радозналост исплатити! Ова песма заокружује причу о шуми, те се може користити у фази емоционално-интелектуалне припреме ученика на часу систематизације.

Пођи у шуму после кише

Пођи у шуму после кише,
Чућеш како шумица дише
И како печурке нечујно ничу
Чућеш како зец испреда причу
И како капљице ситне росе
Играју коло по лишћу босе.
Чућеш крик брбљиве свраке, угледаћеш срне лаке
Срешћеш вероватно лукаве лисице
Наћи ћеш гнездо неке птичице
Видећеш, видећеш још много више
Пођи у шуму после кише!

У песми *Жалфија* (Ерић 1992: 26) аутора Добрице Ерића, песник нам дочарава станиште ове прелепе биљке, „високе даме са плавим минђушама“. Њено цветање нас подсећа на скори долазак лета. Поред истицања жалфије као лепотице, песник нас учи да су три врсте: младо жито, жалфија и булка, које су се ту, на истом месту случајно среле, у истој фенофази – цветају истовремено.

Жалфија

Висока дама
с плавим минђушама
у младом житу.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

821.09-93(082)
371.3.:821-82(082)
371.3(082)

**НАУЧНИ скуп Књижевност за децу и омладину -
наука и настава (2012 ; Јагодина)**

Књижевност за децу и омладину - наука и
настава : зборник радова са научног скупа ,
(Јагодина, 6. април 2012.) / [уредници
Виолета Јовановић, Тиодор Росић]. - Јагодина :
Факултет педагошких наука, 2012 (Крагујевац :
Сквер). - 487 стр. : илустр. ; 24 см. -
(Посебна издања / Факултет педагошких наука, Јаго-
дина. Научни скупови ; књ. 15)

Тираж 300. - Стр. 3-4: Предговор / Тиодор Росић. -
Напомене и библиографске референце уз текст. -
Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-7604-085-8

а) Књижевност за децу - Зборници б) Књижевност -
Настава - Методика - Зборници с) Настава -
Методика - Зборници

COBISS.SR-ID 195907852